



**Máster en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Contextos Multilingües e Internacionales (Erasmus Mundus)**

Edición 2011-2013

**IDEAS Y CREENCIAS EN LA SELECCIÓN DE  
MUESTRAS DE VARIANTE Y CONTENIDOS  
SOCIOCULTURALES EN LOS MANUALES DE E/LE**

**Entregado por:**

Juliana Gómez Medina

[julianagoz@hotmail.com](mailto:julianagoz@hotmail.com)

**Dirigido por:**

Prof. Dra. Daniela Caspari

PD Dra. Graciela Vázquez

Departamento de Didáctica de las Lenguas Románicas y Literatura  
Freie Universität Berlin

**21 de junio de 2013**

## **ABSTRACT**

Nuestro estudio tiene su origen en la necesidad de descifrar los criterios de selección de variedades de lengua y contenidos socioculturales en la elaboración de manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Lo anterior, en un contexto donde el idioma, además de contar con una de las más grandes extensiones demográficas y un mayor número de hablantes que lo tienen como lengua materna, se posiciona como la tercera lengua más estudiada en el mundo en ambientes nativos y no nativos. Es así como decidimos realizar una comparación entre dos manuales recientes de uso corriente en Europa, como lo son “Con Dinámica” de la editorial Alemana Klett y “Vía Rápida” de la editorial española Difusión, en busca de las decisiones por parte de autores y editores con respecto a los dos objetos de observación en este trabajo (variedad de lengua y contenidos socioculturales). Se parte entonces del hecho de que VR se trata de una edición “internacional” de CD, lo que motivó las modificaciones realizadas con respecto a su edición original. Ambos manuales presuponen una visión del español como una lengua policéntrica pero vemos que el producto final que llega al mercado revela una imagen diferente de la lengua en cada caso.

## **PALABRAS CLAVE**

Enseñanza de español, manual, contenidos socioculturales, variedad de lengua, casas editoriales, autores, cultura, modelo iceberg, modelo de lengua y lengua policéntrica.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis padres y hermanas quienes desde siempre, y más ahora desde la distancia, creen en todos y cada uno de mis proyectos por pequeños o ambiciosos que sean. A mis compañeras de estudio y amigas Melissa, María y Olga por las largas jornadas de trabajo en equipo, disertaciones, risas y motivación. A mis profesoras de MultiELE Berlín por su interés, paciencia y orientación en la escritura de estas páginas.

A Totí.

## TABLA DE CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN .....	1
	<b>Objetivos.</b> .....	1
2.	MARCO TEÓRICO .....	2
	<b>2.1 Cuestiones sobre la variante.</b> .....	3
	2.1.1 Mi español, tu español, su castellano, ¿el de todos? .....	3
	2.1.2 Hacia un modelo de ELE.....	6
	2.1.3 La academia y el modelo de lengua.....	8
	<b>2.2 Contenidos socioculturales en clase de ELE.</b> .....	9
	2.2.1 La competencia sociocultural.....	9
	2.2.2 Cultura / cultura / Kultura.....	10
	2.2.3 Los documentos oficiales.....	11
	<b>2.3 Los materiales para la enseñanza de ELE.</b> .....	14
	2.3.1 El cuál, cómo, qué, de quién y para quién de los manuales.....	14
3.	METODOLOGÍA .....	16
	<b>3.1 Tipo de estudio.</b> .....	16
	<b>3.2 Objetos de estudio.</b> .....	17
	<b>3.3 Proceso de análisis</b> .....	23
4.	ANÁLISIS .....	25
	<b>4.1 Los nombres de las unidades</b> .....	25
	<b>4.2 Análisis unidades 1 y 9 en CD y VR</b> .....	29
	4.2.1 Los Documentos Auditivos.....	29
	4.2.2 Los documentos escritos.....	36
	4.2.3 Las imágenes.....	43
	4.2.4 Los contenidos gramaticales y léxicos.....	46
	<b>4.3 Imagen del mundo hispanohablante (Modelo <i>Iceberg</i>)</b> .....	48

5. CONCLUSIONES .....	50
REFERENCIAS.....	54
ANEXOS.....	58

## LISTA DE GRÁFICOS

### **Gráfico 1.**

Evolución del número de matrículas en el Instituto Cervantes. 15

### **Gráfico 2.**

Origen de las muestras de audio en el libro Con Dinámica en las unidades 1 y 9. 31

### **Gráfico 3.**

Origen de las muestras de audio en el libro Vía Rápida en las unidades 1 y 9. 31

### **Gráfico 4.**

Tema de las muestras de audio en el libro Con Dinámica en las unidades 1 y 9. 35

### **Gráfico 5.**

Tema de las muestras de audio en el libro Vía Rápida en las unidades 1 y 9. 37

### **Gráfico 6.**

País referenciado en el contenido de Con Dinámica en las unidades 1 y 9. 37

### **Gráfico 7.**

País referenciado en el contenido de Vía Rápida en las unidades 1 y 9. 38

### **Gráfico 8.**

Tema de los textos en el contenido de Vía Rápida en las unidades 1 y 9. 41

### **Gráfico 9.**

Tema de los textos en el contenido de Vía Rápida en las unidades 1 y 9. 41

## LISTA DE TABLAS

**Tabla 1.**

Descripción externa del manual CD. 20

**Tabla 2.**

Descripción interna del manual CD. 22

**Tabla 3.**

Descripción externa del manual VR. 23

**Tabla 4.**

Descripción interna del manual VR. 24

**Tabla 5.**

Nombres de las unidades en CD y VR. 27

**Tabla 6.**

Comparación selección léxica Unidad 9 CD y VR. 49

**Tabla 7.**

Sociedad y cultura en las unidades 1 y 9 (Modelo *Iceberg*). 50

# 1. INTRODUCCIÓN

El vasto y creciente mundo de la lengua española, conformado por una de las mayores extensiones demográficas (392 millones de hablantes nativos aproximadamente) y geográficas (lengua oficial en 21 países), 22 academias de la lengua, y posicionada como la tercera lengua más estudiada de mundo (Fernández 2012, p 2) hacen que el objeto de estudio de esta memoria de fin de máster se centre en el análisis de la selección de las variedades y los contenidos socioculturales en los manuales de E/LE. Este estudio toma como muestra representativa el libro “Con dinámica Competencias y estrategias” (Klett, 2009), que según sus autoras, se basa en una concepción didáctica donde el aprendizaje estratégico, la autonomía del aprendiz y la diversidad del mundo que habla español toman un papel protagónico en el proceso de aprendizaje de la lengua. Igualmente, se pretende indagar sobre las motivaciones, necesidades, criterios e ideas que llevaron a la casa editorial Difusión a publicar el manual “Vía Rápida” (2011) modificando sustancialmente la idea inicial de “Con dinámica”; para ello enfatizaremos en aspectos como la selección de fuentes de documentos auténticos, la variante utilizada en los documentos de audio, las denominaciones escogidas para las unidades y los temas que se tratan o no se tratan sobre el mundo hispanohablante, entre otros.

De esta manera, la relevancia del presente estudio reside en el menester actual de establecer con claridad las necesidades, principios y recomendaciones a tener en cuenta en la elaboración de manuales de ELE, que respondan a la gran extensión y diversidad del español y que lo representen de manera más fiel y cercana a la realidad lingüística y social. El sentido de un trabajo como el presente reside en la posibilidad de analizar el guion oculto detrás de algunos aspectos de variante y contenidos socioculturales, como base para la redacción de futuros manuales.

## **Objetivos.**

Los objetivos que nos hemos planteado son los siguientes:



- Estudiar y analizar la selección de los contenidos socioculturales y de las variantes en los manuales del E/LE, específicamente en el caso de “Con Dinámica”<sup>1</sup> y “Vía rápida”<sup>2</sup>, dos libros de uso corriente en Alemania, con el fin de plantearse interrogantes y criterios a tener en cuenta en el desarrollo de materiales didácticos, en torno a la lengua y la civilización del mundo hispanohablante.
- Establecer las ideas y las creencias que subyacen bajo el concepto de lengua y conocimientos culturales del mundo hispanohablante y su selección por parte de las personas que escriben y publican manuales para E/LE, a través de la comparación de cinco aspectos específicos en dos de las unidades de los libros a estudiar: los documentos auditivos, la procedencia de los documentos auténticos, las imágenes, la presentación de los contenidos gramaticales y el léxico.
- Establecer una serie de principios y recomendaciones generales para la elaboración de materiales para ELE en contextos latinoamericanos donde la edición y publicación de estos es inexistente o no responde a las exigencias específicas del contexto, a partir de los resultados obtenidos en el estudio comparativo de los manuales.

## 2. MARCO TEÓRICO

Al pretender realizar un análisis de materiales, específicamente de las dos versiones de un manual, concebido por el mismo equipo de profesionales en didáctica del español como lengua extranjera<sup>3</sup>, y con diferencias que saltan a la vista de expertos e inexpertos en cuanto a contenidos socioculturales y modelos de lengua, hace falta hacer una revisión a priori de los estudios y discusiones que se han llevado a cabo durante los últimos años en torno a conceptos como variante y contenidos socioculturales (Landeskunde). Esto se efectúa con el fin de descifrar las motivaciones

---

<sup>1</sup> Material publicado en el año 2009 por la casa editorial Klett (Stuttgart) dirigido a un público universitario que aprende el español como segunda o tercera lengua extranjera. Este manual cubre los niveles A1, A2 y B1 del Marco Común de Europeo de Referencia y dentro de su concepción didáctica pretende dar una especial importancia al desarrollo de la competencia intercultural y la autonomía del estudiante.

<sup>2</sup> Material publicado en 2011, por la casa editorial Difusión (Barcelona), basado en los contenidos de “Con Dinámica”, pero que pretende orientarse a las necesidades de un público internacional.

<sup>3</sup> Las profesoras María Ainciburu, Virtudes González, Alejandra Navas, Elisabeth Teyefeh y Graciela Vázquez.

que llevan a la presentación al público de un libro con dos caras: Con Dinámica y Via rápida.

Antes de entrar en la revisión de dichas teorías, es importante mencionar que según la guía didáctica que acompaña los manuales, uno de los preceptos didácticos que estos promueven es el potenciar en los aprendices un pensamiento reflexivo hacia la lengua meta de aprendizaje y las estrategias que el estudiante pone en práctica a la hora de aprender, teniendo en cuenta también que en la gran mayoría de los casos, el español se aprende como tercera o cuarta lengua en el público universitario alemán. En este punto, también se hace necesario mencionar que dentro de la intención didáctica del material, las autoras lo definen como intercultural y representativo del policentrismo del mundo que habla español, cuestiones que discutiremos más adelante una vez se hayan desarrollado las fases teóricas que fundamentan este estudio y las fases descriptivas de manera minuciosa de algunas de las unidades de los libros. Todo esto, teniendo en cuenta en primer lugar las cuestiones de variante según Francisco Moreno Fernández, y algunos de los estudios realizados recientemente al respecto; los conceptos sobre contenidos socioculturales de Lourdes Miquel y Carmen Guillén en segundo lugar; y finalmente, los análisis de materiales didácticos de Joseba Izaize y María del Carmen Fernández, entre otros, cuyos escritos aparecen referenciados en la bibliografía.

## **2.1 Cuestiones sobre la variante.**

### **2.1.1 Mi español, tu español, su castellano, ¿el de todos?**

Antes de entrar a escoger el modelo o la variante que se debe o se puede aprender, sería pertinente adentrarse un poco en aquellos aspectos históricos de la lengua que hacen tan iguales pero, a la vez, tan distintos a los hispanohablantes. De acuerdo con la descripción realizada por W. Bernecker, la lengua española inicialmente conformada por aportaciones latinas, palabras prerrománicas, germanas y godas, fue progresivamente integrando aportaciones del árabe, del judío, italianismos en el renacimiento, galicismos en la ilustración, elementos del maya, náhuatl, quechua, aimara y guaraní, entre otros, durante la conquista y la colonia, y finalmente, por anglicismos en la actualidad (Bernecker 2012, p 159). Todas estas aportaciones generaron una diversificación del español y diferentes variedades que muchas veces no son tan evidentes para los hablantes de la lengua. La idea del **español como lengua común** surge desde la Constitución de la monarquía española de 1812 donde se hablaba

de una nación española como la unión de todos los españoles de ambos hemisferios. En cuanto a cifras, podemos hacer una radiografía de la lengua donde inicialmente se debe resaltar que es un idioma hablado por alrededor de 450 millones de personas, de las cuales una de cada diez es española, y 9 provienen de Latinoamérica, además de ser la segunda lengua nativa más hablada en el mundo, la tercera más estudiada, y ser oficial en 21 países (Fernández, 2012 p 4).

Uno de los autores que indagó de cerca sobre el tema variación en el idioma español fue el filólogo hispano-argentino Amado Alonso quien descarta las tres hipótesis que se tejen para explicar los orígenes del español de América y concluye que la base del idioma obedece a los propios americanos con cambios originales debido a las nuevas condiciones, costumbres y formas de vida que definieron cada una de las tendencias regionales (Bugel 2000, p 241):

- Rasgos como el seseo y el yeísmo no tienen su origen en una base andaluza, pues existen documentos de dichos fenómenos en América antes que los registrados en Andalucía, además de seguir un proceso autóctono y lingüísticamente heterogéneo.
- La base del español de América en cuanto a pronunciación, formas verbales, léxicas y sintácticas no es la del español clásico anterior al siglo XV. Por el contrario, es la adquisición natural del idioma hablado por los españoles en los siglos XVI y XVII y de ninguna forma mantiene formas obsoletas que no hayan quedado igualmente obsoletas en el español de España en los siglos posteriores.
- El idioma en América no tiene base popular, pues el “pueblo” que viajó de España a América para construir una nueva cultura estaba conformado por campesinos, artesanos, villanos, clérigos, hidalgos, caballeros y nobles; es decir, la composición demográfica no distaba mucho de aquella de la época en la península.

Asimismo, no es ninguna novedad en este momento de la historia afirmar que la extensión demográfica del español, así como de muchas lenguas europeas, se llevó a cabo luego del exterminio de cientos de lenguas indígenas y aborígenes en todo un continente; no obstante, esto dio origen a la multiplicidad de identidades, culturas, matices y otros rasgos que conviven hoy en día dentro del idioma español. En la actualidad, y gracias a la labor de unos cuantos lingüistas interesados en superar la superficial fragmentación diatópica entre español peninsular y español americano, se ha llegado a una división un poco más complaciente y abarcadora sobre todo para los

hablantes latinoamericanos. Se parte así, efectivamente, desde la recurrente división transatlántica que separa a los hispanohablantes, pero se adentra en grupos dialectales más particulares y con los que un alto porcentaje de estos hablantes puede identificarse de manera más cercana. Se pasa así a una concepción un poco más detallada de las zonas geolectales de la lengua, haciendo una descripción desde las llamadas **zonas conservadoras**, donde se mantienen elementos generalmente fonéticos del idioma, y **zonas innovadoras** donde dichos elementos tienden a debilitarse. Es necesario resaltar que estas zonas conservadoras coinciden con los usos lingüísticos de las ciudades hispanohablantes más influyentes, veamos la siguiente **clasificación geolectal**, de aquellas zonas conservadoras (Moreno 2007, p 39):

### **AMÉRICA**

1. Área caribeña (San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo)
2. Área mexicana y centroamericana (Ciudad de México)
3. Área andina (Bogotá, La paz o Lima)
4. Área rioplatense y del Chaco (Buenos Aires, Montevideo o Asunción)
5. Área Chilena (Santiago)

### **ESPAÑA**

1. Área castellana (Madrid o Burgos)
2. Área andaluza (Sevilla, Málaga o Granada)
3. Área Canaria (Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife)

Además de esta división dialectal geográfica un tanto más rigurosa que las tradicionales, pero aún muy general, el autor tampoco deja de lado la realidad de la variación social y estilística del español, también llamada “sociolecto”, de donde se desligan tres lenguas: la culta, la popular y la vulgar. El primer grupo refiere a la lengua característica de aquellas personas instruidas y/o prestigiosas de una comunidad y representa también el uso de las grandes ciudades que se irradia a otras más pequeñas. En un segundo grupo tenemos la lengua popular donde se presentan elementos dialectales y coloquiales, aunque los límites con los otros dos grupos de lenguas son difíciles de definir ya que sus elementos lingüísticos son mayoritariamente compartidos, este tipo de habla se le atribuye a los estratos socioculturales medios-bajos. Finalmente

encontramos la lengua vulgar que generalmente rompe con los usos aceptados de la norma social o la norma lingüística. Esta distinción no significa que un hablante pertenezca a un tipo de habla determinado sino que se mueve entre los tres dependiendo de la situación.

No obstante, y luego de este índice de variedades expuesto, se llega a la conclusión de que en el campo de ELE, resulta conveniente ser conscientes de estas variaciones y usos explicándolos de manera contextualizada. De igual manera, dentro de la selección de contenidos y usos a aprender/enseñar, se debe tener en cuenta que el insistir en una parte general o específica de la lengua dependerá de las necesidades del aprendiz y de sus objetivos de adquisición de la L2.

### **2.1.2 Hacia un modelo de ELE.**

En el camino de búsqueda y elección de ese modelo de lengua de ELE, Francisco Moreno sostiene que el profesor/aprendiz parte de la certeza de que es imposible enseñar/aprender toda una lengua y que esta encuentra sus límites en las necesidades y objetivos del aprendiz, de este modo se hace evidente la necesidad de encontrar el modelo de lengua meta y los hechos lingüísticos que la conforman. Así, se habla de un modelo ideal en el que se realiza una abstracción y simplificación de la lengua convirtiéndola en “ejemplo”. En este sentido, surgen teorías como “la lengua prototípica” donde se vinculan una serie de variantes dialectales. Es importante resaltar que cuando se habla de la teoría de prototipos se relacionan ideas tales como que las variantes de dicho prototipo ejemplifican la lengua en un mayor o menor grado, que los límites entre estas son difusos, que no se habla de propiedades comunes entre variantes sino de semejanzas y finalmente, que el buen hablante se determina por su nivel de cercanía a dicho prototipo y el uso que da a la lengua en conjunto, sin reparar en aspectos lingüísticos específicos (Moreno 2007, p 64).

La definición del término “**lengua general**” que propone Moreno en remplazo de la “lengua estándar” resulta más apropiada para el español dada la amplitud de variantes y usos geolectales. Dentro de esta discusión, también cabe anotar que en el caso del español, hay una brecha no tan angosta entre las reglas y el uso de la lengua y esto lleva también al dilema entre enseñar/aprender las prescripciones académicas o el uso habitual siendo que en ocasiones estos no coinciden o simplemente no existe una regla lo suficientemente clara al respecto. Evidentemente, dentro de esta discusión no

entrarían los usos considerados, de manera unánime, como incorrectos o vulgares que hagan parte del uso o mal uso por parte del hablante.

Es importante destacar en este punto el papel que juega el organismo normalizador del idioma, o sea en este caso, la Real Academia de la Lengua, referente al monopolio de lo correcto en lengua española. Es evidente la falta de sintonía entre la lengua y el uso en el ámbito ortográfico, fonético y gramatical en asuntos como el uso de la tilde en mayúsculas, formación de plurales de extranjerismos, entre otros. Tampoco se trata de escoger entre la regla o el uso sino de aceptar aquellas reglas bien construidas, dando también espacio en el aprendizaje a los usos no descritos por aquellas reglas. Haría falta entonces una labor más minuciosa por parte de las academias y los lingüistas por redactar reglas más ajustadas a la realidad lingüística y con la consciencia de que estas serán usadas como referentes por nativos y extranjeros.

Continuando con las estrategias de búsqueda de este modelo, Moreno Fernández plantea que en el caso del español y sus contextos de enseñanza, el profesor puede optar por alguno de los tres modelos siguientes o moverse entre ellos a necesidad (Moreno 2007, p 80).

- Español de Almodovar: Que resulta de la combinación (muy popular entre profesores de ELE) de Castilla, Academia y modernidad.
- Español de mi tierra: modelo español de la región hispánica propia más cercana o con la que se tiene más afinidad.
- Español de Disneylandia: modelo más general posible con una norma panhispánica abarcadora, entendido y aceptado como familiar en muchas regiones (con un sistema de 5 vocales, 17 consonantes, seseo y yeísmo, léxico de difusión panhispánica y gramática poco marcada regionalmente).

Por otra parte, y para tener un referente teórico más reciente y situado en un contexto de enseñanza real, podemos tomar como ejemplo el estudio sobre las actitudes lingüísticas sobre variantes en el ámbito de ELE realizado en el año 2011 en la Universidad de Potsdam donde se concluyó que los estudiantes siguen teniendo un paradigma nativista de la norma especialmente en lo que respecta a su propia producción lingüística. Si bien, a diferencia de lo que ocurre en otros centros, en este caso los actores se encuentran bastante abiertos al aprendizaje de otras normas que no sean la tradicional castellana (Lanusse 2011, p 37).

### 2.1.3 La academia y el modelo de lengua.

La oficialización de la RAE en 1714 bajo la aprobación de Felipe V, se constituyó como un esfuerzo de la nación española de unificación lingüística entre los habitantes de su ya extenso territorio en la península y en las colonias; que más allá de buscar un sistema de grafía común, tenía como objetivo la solidificación y apertura de un mercado económico más extenso; pues al implementarse una serie de medidas burocráticas donde la lengua de legislación y administración de la nación es solo una, se disminuyen costos burocráticos, se reduce la identidad particular de la población no hablante de la lengua oficial promoviendo de así sentimientos de patriotismo hacia una identidad común y de exclusión a los no hablantes de aquella lengua estándar. Las teorías del sociólogo francés Pierre Bordieu y del lingüista estadounidense William Labov, coinciden en que determinadas conductas lingüísticas son generalmente asociadas a unas formas de prestigio y poder, es decir que el idioma tiene un valor extralingüístico económico donde sus hablantes se ven clasificados en jerarquías, y aquellos que se acerquen más a estas formas prestigiosas gozarán de un más fácil acceso al poder (Senz 2011, Vol. 2 p 18). La situación de diglosia<sup>4</sup> en el caso del español ha otorgado históricamente esta estratificación a la lengua donde el área castellana de Madrid y Burgos, de poca extensión demográfica y geográfica, ha sido predominante en el establecimiento de normas lingüísticas, marginando a otras variantes españolas y americanas, inclusive con respecto a otras lenguas como el catalán y el vasco, entre otras. Este fenómeno de unitarismo político también llamado “nacionalismo lingüístico”, que toma como base la lengua se define, en el caso del español, de la siguiente manera (Senz, 2011, Vol. 2 p 26):

“Ofensivo-expansionista: si su intención es anexionarse nuevos territorios y expandir su lengua y cultura a otras comunidades culturales, bien erradicando las formas de vida, la cultura, y por ende las lenguas autóctonas bien marginándolas y minorizándolas .De existir un sentimiento nacional en los pueblos de los territorios anexionados, incluso se puede promover o forzar a la adopción de la identidad dominadora y al abandono de la propia.”

---

<sup>4</sup> Definición RAE. Diglosia: Bilingüismo, en especial cuando una de las lenguas goza de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores.

Para terminar, la autora agrega que en lo que respecta a la lengua, este tipo de nacionalismo promueve el carácter intrínsecamente superior aquella lengua nacional. Su carácter políticamente unificador y, luego de la desaparición del imperio, se utiliza el idioma como conductor de un sentimiento emocional que favorece un imperio económico con flujo de capital real y simbólico especialmente favorable para la metrópoli.

## 2.2 Contenidos socioculturales en clase de ELE.

### 2.2.1 La competencia sociocultural.

Cuando hablamos de contenidos socioculturales integrados a la enseñanza de lenguas extranjeras, no parece que se esté hablando de una reciente invención que haya revolucionado el campo de la didáctica en los últimos tiempos. Por el contrario, a muchos aprendices de lenguas extranjeras les viene a la mente aquellas páginas de los libros de texto de inglés o francés como lengua extranjera (por citar un ejemplo), donde se mostraban imágenes de la torre Eiffel, la estatua de la libertad, quesos porosos, botellas de vino y el imponente Big Ben de Londres. Y sin ir tan lejos en el tiempo, cuando como profesores integramos en el aula nociones de siesta, playa, fiesta y sol en las clases de español. Evidentemente, la aparición de los enfoques comunicativos en los años 60 marcó un salto en la noción de cultura integrada a la lengua. Sin embargo, hasta el día de hoy, y como lo demuestran el conjunto de arquetipos recurrentes de estudiantes y profesores que listamos más arriba, la socioculturalidad no ha sido implementada del todo en la gran mayoría de los manuales y materiales para ELE. Una muestra de esta falta de claridad se puede originar en el mismo significado de la palabra “cultura”, y lo observaremos de manera preliminar en las definiciones que aparecen en el diccionario de la RAE<sup>5</sup>:

**cultura.**

(Del lat. *cultūra*).

1. f. **cultivo.**
2. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.
3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.
4. f. **ant.** Culto religioso.

~ **física.**

1. f. Conjunto de conocimientos sobre gimnasia y deportes, y práctica de ellos, encaminados al pleno desarrollo de las facultades corporales.

~ **popular.**

1. f. Conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

<sup>5</sup> Tomado de <http://lema.rae.es/drae/?val=cultura> el 12.12.06



En torno a este asunto, en el marco de los enfoques tradicionales y estructurales de la enseñanza de lenguas, se concibe la cultura como un elemento meramente decorativo que se conforma mediante la colección de arquetipos y hechos diferenciales que no hacen más que intensificar las preconcepciones superficiales sobre la conducta de un determinado grupo, lo que equivale a una visión estereotipada, descontextualizada y una manifiesta desconexión entre objetivos de lengua y elementos culturales. No obstante, y luego de la aparición de los enfoques comunicativos donde lengua y cultura comulgan en la adquisición de L2, se introduce el término de “adecuación” que se define como el uso conscientemente adecuado o inadecuado que el hablante hace de la lengua según su voluntad en cualquier situación de comunicación. Así, el **componente sociocultural se entiende como el conjunto de aquellos elementos que rigen la adecuación como informaciones, creencias, saberes, objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones que son pautadas socialmente** (Miquel 2004, p 115). Adicionalmente, el enfoque comunicativo, también presta especial importancia a la intención del hablante y al contexto donde se desarrolla la situación de habla.

### **2.2.2 Cultura / cultura / Kultura.**

En la descripción minuciosa elabora por Miquel en torno al concepto de cultura, entran en consideración la llamada *cultura con mayúscula* que es aquel producto sancionado por la sociedad; la *cultura con minúscula* como cultura de lo cotidiano; y por último, la “*Kultura*” que hace referencia a hechos más marginales, se ciñe a la moda y a las minorías. En este mismo sentido, la autora hace una metáfora del concepto de cultura, comparándola con el tronco de un árbol observado desde un corte transversal donde se pueden ver sus diferentes capas. En la parte interior observamos la cultura esencial que es el conocimiento que permite un uso efectivo del lenguaje, donde se agrupan las creencias, presuposiciones, juicios y demás saberes compartidos por una sociedad. Enseguida, y ubicada en una capa intermedia un tanto más fina, tenemos la cultura legitimada que es aquella que cambia con el tiempo y depende en buena parte de los estudiantes y sus necesidades, es importante decir que esta cultura es un tipo de información con valor simbólico al que se puede acceder sin necesidad de saber la lengua. En la corteza superior de esta perspectiva, encontramos la cultura epidérmica que se define como los usos y costumbres que difieren del estándar cultural, es decir que

depende del contexto de los hablantes ya que no es compartida por todos. En términos generales se puede decir que el componente sociocultural está conformado entonces por símbolos, creencias, modos de clasificación, actuaciones, presuposiciones e intenciones comunicativas.

En este sentido se debe remarcar también que tradicionalmente en el proceso de aprendizaje de una L2, se da una especial atención al análisis y detección de errores de tipo morfológico, sintáctico y fonético, pasando por alto los errores de tipo sociocultural que pueden producir malentendidos o rompimientos en la acción comunicativa de los hablantes. Es importante virar la mirada hacia estas posibles faltas de adecuación tanto en culturas próximas como en lejanas. Esto se podría hacer mediante una búsqueda de información en actos de habla o de situaciones donde el hablante deba poner en uso una actitud o modo de desenvolvimiento específicos (hacer un reclamo, por ejemplo). El componente sociocultural también se puede detectar en actividades contextualizadas donde se focalice la atención en aspectos como entonación y partículas intensificadoras o moderadoras que tienden a variar el sentido.

### **2.2.3 Los documentos oficiales.**

Ahora bien, en la elaboración de manuales de ELE, y desde la publicación de las directrices del **Marco Europeo de Referencia para las Lenguas** (2001 en inglés/francés, 2002 en español), la gran mayoría de materiales, por no decir todos, promulgan en sus bases didácticas el estar ceñidos a las nuevas perspectivas de contenidos culturales, competencia sociolingüística y el tan popular “saber ser”. Es necesario resaltar en este punto y como veremos a continuación que los conocimientos socioculturales se reagrupan dentro de la llamada competencia sociolingüística:

“Las **competencias sociolingüísticas** se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas

culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia (MCER 2001, p 13).”

Igualmente, el MCER describe de manera específica aquellas características distintivas que se pueden relacionar de una sociedad  **europea**, como lo son: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes frente a hechos sociales, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Esta lista de conocimientos declarativos propuesta por la División de política Lingüística del Consejo Europeo no es más que un cúmulo de conocimientos declarativos y procedimentales que provocan una gran incertidumbre entre estudiantes y profesores en cuanto a que no se tiene certeza de cuáles son los rasgos distintivos de la realidad social y cultural del país de la lengua que se aprende, qué lugares y qué referentes son fiables para encontrar esta información y dar cuenta de ella (Guillén 2004, p 844). Sin mencionar que esta incertidumbre se multiplica al menos 21 veces en el caso del español por la expansión geográfica de la lengua.

Por otra parte, otro de los grandes documentos de referencia para ELE, **El Plan Curricular del Instituto Cervantes**, expone en su introducción a los saberes y conocimientos socioculturales que son todos aquellos que hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad. No obstante, se aclara que las especificaciones allí incluidas se refieren específicamente a España y no a los países de hispanoamericanos, justificándose en la dificultad que representaría realizar el análisis frente a la inmensidad y diversidad en aspectos y matices de las sociedades latinoamericanas; en consecuencia, los autores del documento hacen un llamado explícito al fomento de estudios y proyectos de investigación centrados en las necesidades específicas de los alumnos en otras sociedades hispanas distintas a la española, eso sí, ofreciendo como referencia el inventario de saberes y comportamientos socioculturales seleccionados en dicho plan.

En un esfuerzo por iluminar el camino al final del túnel, Guillén propone a estudiantes y profesores un acercamiento a los contenidos socioculturales a través de herramientas al alcance de todos, por ejemplo, los *mass media* o medios de comunicación como muestra de las prácticas sociales e intereses dominantes de un grupo, además, por ser vehículos de cultura, desarrollan destrezas de descubrimiento y

análisis de fácil acceso para todos. Otra de las fuentes propuestas son las zonas productivas para los contenidos culturales (creaciones publicitarias) ya que además de su valor lingüístico denotativo y connotativo, sirven para analizar a los individuos de una sociedad en relación con su propia naturaleza, con el mundo, su dimensión física y su dimensión psicológica. Es importante resaltar el procedimiento en el aula sugerido para el tratamiento de dichas fuentes: búsqueda, descubrimiento, análisis, comparación, reflexión, interpretación y descripción. A este respecto sería discutible la fase de *reflexión* pues los hechos socioculturales no serían elemento de reflexión, cuando ya se ha hablado de un análisis, comparación e interpretación de los mismos.

Otro de los documentos hace referencia a este tipo de saberes y comportamientos, es el **Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas** (Candelier 2008, p 36) documento emitido por el Centro Europeo para las Lenguas Modernas (última versión en el 2008). Uno de los objetivos fundamentales de esta publicación es abordar el desafío de las lenguas para la cohesión social por medio de la enseñanza de la lengua en un entorno multilingüe y multicultural y propone unas competencias globales en las lenguas desde su enfoque pluricultural:

- Una competencia de descentramiento que busque cambiar el punto de vista o relativizar la cultura.
- Una competencia para dar sentido a elementos lingüísticos y/o culturales no familiares basándose en recursos que fomenten la intercomprensión.
- Una competencia de distanciamiento que permita adoptar un comportamiento crítico, conservando un control sin sumergirse completamente en el intercambio lingüístico.
- Una competencia para analizar de manera crítica la situación y las actividades comunicativas o de aprendizaje (critical awareness).
- Competencia de conocimiento del Otro, de la alteridad, en sus diferencias y semejanzas.

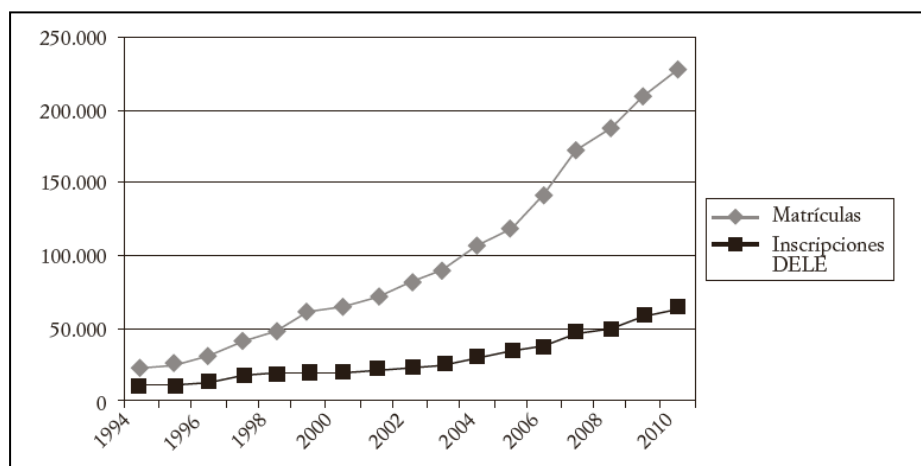
Dos de los ejes centrales que dan origen a estas competencias son, por una parte la gestión de la comunicación lingüística y cultural en el contexto de alteridad, que incluyen la resolución de conflictos, la negociación, la mediación y la adaptación. Por otra parte, encontramos la construcción y ampliación de un repertorio lingüístico cultural plural. Habría que revisar entonces qué implicaciones tienen estas

consideraciones para la elaboración de manuales de español donde la diversidad sociocultural y el referente del Otro tienen tantos matices.

## 2.3 Los materiales para la enseñanza de ELE.

### 2.3.1 El cuál, cómo, qué, de quién y para quién de los manuales.

Desde la década de los noventa, se ha prestado una atención especial al papel que cumplen los materiales como instrumento de enseñanza. Esto se debe tal vez a la expansión del mercado de la enseñanza de las lenguas en los últimos 20 años. Para visualizar este crecimiento acelerado de la demanda, en el caso del castellano, podemos tomar como muestra el gráfico de crecimiento de la evolución de matrículas en el Instituto Cervantes a lo largo de las últimas dos décadas (Fernández Vitores 2012, p 1):



\*Gráfico 1. Evolución del número de matrículas en el Instituto Cervantes.

Por tanto, decimos que la igualmente creciente cantidad de manuales que han salido al mercado en estos tiempos volcó la mirada de didactas hacia la inminencia de generar una serie de publicaciones que orientaran al profesorado hacia un punto de vista crítico para la producción, evaluación y explotación de tan vasto número de ejemplares. En el mundo de ELE, han venido apareciendo de manera cada vez más frecuente una serie de artículos, libros y tesis doctorales en torno al análisis de materiales. Podemos nombrar algunas de las publicaciones más sobresalientes como los estudios realizados por Ramírez y Hall en libros de español en el contexto estadounidense, donde se incluyen aspectos socioculturales que antes no habían sido tenidos en cuenta de manera puntual en este tipo de análisis. Algunos de los ítems innovadores de este estudio son los siguientes (Ramírez y Hall 1990, p 48):

- Cantidad y tipo de referencias a países o grupos hispanohablantes a través de formas escritas o visuales.
- Cantidad y tipo de representación de temas culturales generales

Por otro lado, tenemos las tesis doctorales de Areizaga Orube, que lleva como título *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera para adultos en sus materiales* aparecida en 1997; y de Ernesto Martín Peris, del mismo año, titulada *Interacción en el aula y aprendizaje de lenguas extranjeras. Criterios para el análisis de los Materiales didácticos*. También se podría echar una rápida ojeada a las entradas que aparecen en los más populares motores de búsqueda en internet cuando se indaga bajo la etiqueta “análisis de materiales para ELE” y se obtienen rutas de numerosos artículos de actualidad que relatan investigaciones, descripciones y propuestas al respecto; todo esto se encuentra disponible en algunos de los sitios web de reconocimiento por el gremio como por ejemplo [www.marcoele.com](http://www.marcoele.com), [www.todele.com](http://www.todele.com) y [cvc.cervantes.es](http://cvc.cervantes.es), entre otros.

Una de las propuestas más concretas y agrupadoras al respecto es la de Ma. Del Carmen Fernández, quien propone una ficha de análisis de materiales que consta de los siguientes apartados (Fernández 2004, p 725):

- **Descripción del manual:** se proveen datos bibliográficos como título, autores y tipo de material (impreso, sonoro, visual o multimedia).
- **Descripción interna del manual:** pretende indagar sobre los objetivos, la metodología, los niveles, el destinatario, la programación de objetivos y contenidos y la organización de cada lección.
- **Análisis del manual:** gira alrededor de cuatro grandes ejes como lo son la presentación de la lengua 2 (contextualización de la lengua, orientación deductiva/inductiva, lengua oral/escrita, estrategias de aprendizaje y progresión de contenidos), contenidos comunicativos (programación, presentación, ejercitación), contenidos lingüísticos (fonéticos ortológicos, gramaticales y léxicos) y por último, contenidos culturales (cultura formal/no formal, diversidad cultural, orientación contrastativa, integración lengua y cultura, representación. Es justamente en los dos últimos ítems que nuestro estudio hará énfasis.

Siendo consciente de la ardua tarea que representa para el investigador la revisión del manual, la autora agrega un apartado final de **observaciones** donde se invita al investigador a añadir otros criterios según necesidades específicas.

No obstante, hemos decidido ilustrar estos años de indagación en el campo de materiales, con la lista resumida de criterios elaborada por Joseba Izaize en los cuales sintetiza las exigencias y demandas de expertos y profesores: **accesibilidad, atractivo, autenticidad, autonomía, calidad de edición, coherencia, congruencia, concienciación, contextualización, disponibilidad, diversidad, equilibrio, fondo afectivo, funcionalidad, generatividad, innovación, integración, maleabilidad, modularidad, motivación, organización, orientación y asistencia, relevancia, rigor, significatividad comunicativa, socialización, temporalización y transparencia** (Ezeiza 2009, p 13).

Sin embargo, y tras años de indagación sobre la concepción, implementación, evaluación y reformulación de criterios para el análisis de materiales, aún parece haber un vacío académico en cuanto aquellos criterios que guíen al mundo del ELE en aspectos específicos del idioma como la gran diversidad lingüística y sociocultural en el mundo hispanohablante y su inclusión en los materiales de enseñanza.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1 Tipo de estudio.**

Para cumplir con los objetivos planteados, este estudio se enmarca dentro de una investigación de tipo descriptivo cuyos datos se expresan en términos cualitativos y cuantitativos. Así pues, se trata de un estudio de caso comparativo entre dos manuales que se desarrollará en tres fases. Inicialmente, se hará una presentación general de las características de los manuales como lo son la intención didáctica y lingüística, los objetivos, la distribución interna de las unidades, los materiales que acompañan el manual, recursos online y nuevas tecnologías, entre otros, con base en las teorías generales revisadas sobre criterios de evaluación de materiales didácticos en el marco teórico. Luego se procede con la fase de recolección de datos sobre los aspectos específicos de los manuales que nos atañen en este estudio en particular: variante y contenidos socioculturales. El primer objeto de análisis son los índices de los libros, observando aspectos socioculturales como la denominación de cada uno de los 15

apartados que lo conforman, contexto geográfico y temas abordados. En seguida se profundiza en el análisis de dos unidades en particular, donde se focaliza el estudio en las frecuencias y tipos de aparición de los diversos contextos del mundo hispanohablante, esto siguiendo cuatro ejes de observación: audios, textos, imágenes y aspectos formales de la lengua como lo son la gramática y el léxico. Posteriormente se condensan algunos de los hallazgos bajo un modelo resumido de lengua y cultura que se expone en el apartado de proceso de análisis. Como fuente complementaria para la obtención de unos resultados más rigurosos y fieles a la realidad examinada, se realizan una serie de entrevistas<sup>6</sup> a algunos de los autores y colaboradores de los materiales, haciendo uso de medios electrónicos como la plataforma *Skype* y el correo electrónico. Posteriormente, se enuncian los resultados del estudio teniendo en cuenta las preguntas de investigación u objetivos planteados inicialmente, se habla también de las eventuales dificultades y posibles aspectos no tenidos en cuenta para unos resultados más precisos, con el fin de proveerle al lector un punto de partida más objetivo para un posible estudio posterior.

Finalmente se discuten perspectivas y recomendaciones y nuevos interrogantes surgidos con el fin de proponer una prolongación y/o acción futura del análisis a partir de las conclusiones a las que se haya llegado. Esto con miras a promover estudios similares que aporten al campo de desarrollo de materiales para ELE, sobre todo en nuevos contextos de enseñanza donde la producción de estos es escasa, inadecuada o nula.

### **3.2 Objetos de estudio.**

A continuación se procede con la descripción general de los manuales, basándonos en la primera parte de la ficha propuesta por Fernández (2004) referenciada en las bases teóricas de la memoria, considerando que se trata de un documento que nos permitirá llegar a una descripción general de manera objetiva y que reúne ítems para establecer una panorámica introductoria dónde enmarcar la posterior caracterización de las unidades y elementos específicos a este trabajo. En esta descripción preliminar se hace necesario aclarar que este trabajo no se ocupará de la caracterización de los materiales que acompañan el libro de texto, puesto que consideran como complementarios a este. Por consiguiente, se considera al manual como el eje de los

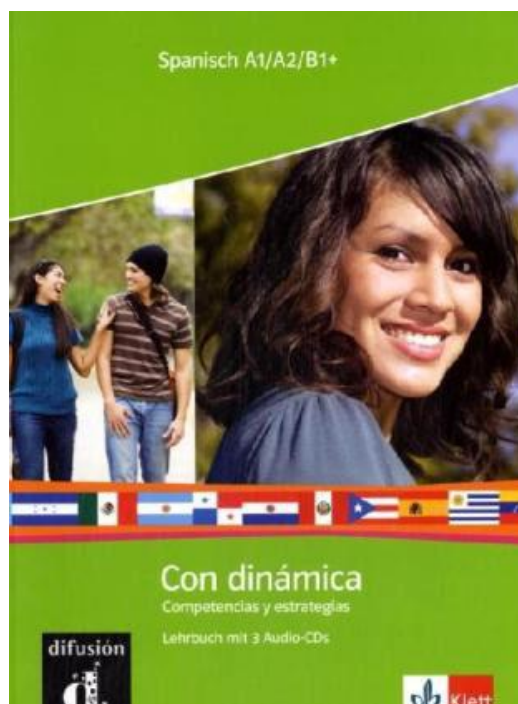
---

<sup>6</sup> Véase anexo 3.



conceptos de lengua y enseñanza que favorece una determinada colección de materiales. Empezaremos con el manual “Con dinámica. Competencias y Estrategias” por tratarse de la publicación más antigua entre los dos libros en estudio, y procederemos luego con la información general de “Vía rápida”, la más reciente.

### Manual no. 1



\*Cubierta del manual Con Dinámica

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL CD		
<b>Título</b>	Con dinámica Competencias y estrategias	
<b>Autoras</b>	María Cecilia Ainciburu, Virtudes González Rodríguez, Alejandra Navas Méndez, Elisabeth Tayefeh y Graciela Vázquez  <b>Asesoría:</b> Mariana Álvarez, Peter Bade, Mila Crespo Picó, mariana Häuptle Barceló y Eva Narvajás Colón	
<b>Datos bibliográficos</b>	<b>Lugar de edición</b>	Stuttgart.
	<b>Editorial</b>	Klett.
	<b>Año de publicación</b>	2009 .
	<b>Reimpresión</b>	Edición revisada 2012.

<b>Material</b>	<b>Impreso</b>	Libro del estudiante (ISBN 9783125150300), 336 páginas. Libro de trabajo “En autonomía” (ISBN 9783125150317), 225 páginas. Guía didáctica (ISBN 9783125150324), 112 páginas . Pruebas de Nivel (ISBN 9783125150362), 79 páginas. Libro de lectura “Curso nuevo, vida nueva” (ISBN 9783125150331), 55 páginas. Fichas fotocopiables (ISBN 9783125150355), 80 páginas .
	<b>Sonoro</b>	3 Cd Audio del libro del estudiante. 6 Audios disponibles en la web para la autoevaluación “En autonomía”. 1 Cd audio para el material de pruebas de nivel .
	<b>Visual</b>	Cuadernillo y DVD “Estudiar en España” (ISBN 9783125150348), 55 págiinas.
	<b>Multimedia</b>	Con dinámica digital para PC y Mac (ISBN 9783125150379). Aplicación de vocabulario para celulares con sistema Android.

\*Tabla 1. Descripción externa del manual CD

<b>DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL CD</b>	
<b>Objetivos generales</b>	Preparar a estudiantes en formación universitaria para la obtención de un nivel B1+ en un tiempo aproximado de 180 horas, capacitándolos para la presentación de exámenes internacionales de competencia lingüística en español. Se apunta así hacia una progresión rápida gira en torno a la competencia interlingüística.
<b>Metodología</b>	Abordar el proceso de aprendizaje del español, como una tercera o cuarta lengua extranjera, teniendo en cuenta las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes en cuanto a técnicas y estrategias para aprender idiomas.. Igualmente los temas y las tareas han sido seleccionados teniendo en cuenta los intereses del público universitario que planea viajar o tener una instancia en un país hispanohablante, donde se encontrará con usos, costumbres, situaciones sociopolíticas y culturales de un mundo globalizado. “Con dinámica” pretende apuntar hacia un aprendizaje de tipo cooperativo, intercultural, reflexivo y representativo del policentrismo del mundo que habla español.
<b>Organización en niveles</b>	A1, A2, B1 y B1+ según el MCER.
<b>Destinatario</b>	Dirigido a estudiantes principiantes o con pocos conocimientos en entorno universitario que pretendan alcanzar el nivel B1+ de manera

	rápida (180 horas /4 semestres).
<b>Programación de objetivos y contenidos</b>	<p>Los objetivos y contenidos de cada unidad se establecen a partir de los siguientes puntos: temas, campos semánticos, funciones comunicativas y estructuras gramaticales. El índice por unidades es el siguiente:</p> <p>0 Hora cero (4 páginas), 1 Estudiar en... (16 páginas), 2 Me gustaría...(16 páginas), 3 Aprender una lengua es (18 páginas), 4 Su primer día... (18 páginas), 5 Buscando piso (18 páginas), 6 Año nuevo, vida nueva (18 páginas), 7 ¡A la mesa! (18 páginas), 8 Cosas que pasan... (18 páginas), 9 Haciendo memoria (18 páginas), 10 La felicidad (18 páginas), 11 No te quedes de brazos cruzados (18 páginas), 12 Tiempo libre... si te queda (18 páginas), 13 Te quiero (16 páginas), 14 El mundo que nos toca vivir (18 páginas), 15 ¡Estamos en el aire! (18 páginas), 16 ¡A B1+ con dinámica! (3 páginas).</p>
<b>Organización de cada lección</b>	<p>Cada unidad temática consta de ocho apartados distribuidos de la siguiente manera:</p> <p><b>Portadilla</b> (1 página): contiene el nombre de la unidad, acompañado por una imagen que ocupa la mitad de la página, y en l parte inferior se listan las competencias y estrategias a abordar.</p> <p><b>Propuestas de trabajo</b> (entre 4 y 6 páginas): presenta los documentos orales y escritos como muestras le lengua y contexto temático de las actividades, acompañados de recuadros a los costados con estrategias de aprendizaje explícitas.</p> <p><b>Comprensión auditiva</b> (1 página): actividades de ejercitación de la comprensión auditiva.</p> <p><b>La otra mirada</b> (1 página): apartado destinado al desarrollo de la competencia socio-cultural por medio de frases, imágenes y textos de diversa extensión.</p> <p><b>Para leer</b> (2 páginas): lecturas para el afianzamiento de estrategias de comprensión y la ampliación de conocimientos sobre el mundo hispanohablante.</p> <p><b>Tus palabras</b> (2 páginas): centrado en estrategias de aprendizaje y memorización de vocabulario.</p> <p><b>¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se escribe?</b> (2 páginas): orientado hacia la fonética, la entonación y ortografía.</p> <p><b>Recursos gramaticales</b> (3 páginas): Conjunto de esquemas y tablas explicativos de las estructuras de la lengua, acompañados igualmente por recuadros de estrategias para la competencia interlingüística.</p>

\*Tabla 2. Descripción interna del manual CD

## Manual no. 2



\*Cubierta del manual Vía Rápida

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL VR		
<b>Título</b>	Vía rápida. Curso intensivo de español.	
<b>Autores</b>	María Cecilia Ainciburu, Virtudes González Rodríguez, Alejandra Navas Méndez, Elisabeth Tayefeh y Graciela Vázquez  <b>Asesoría y revisión:</b> María Cerrato, Emilia Conejo y Valentín Cózar	
<b>Datos bibliográficos</b>	<b>Lugar de edición</b>	Barcelona.
	<b>Editorial</b>	Difusión (basado en el manual Con dinámica Klett 2009).
	<b>Año de publicación</b>	2011
	<b>Reimpresión</b>	Inexistente
<b>Material</b>	<b>Impreso</b>	Libro del estudiante (ISBN 9788484436553), 271 páginas Cuaderno de ejercicios (ISBN 9788484436560), 160 páginas. Guía didáctica (disponible en PDF en la página web de la editorial), 123 páginas .
	<b>Sonoro</b>	2 Cd Audio del libro del estudiante.
	<b>Visual</b>	Inexistente.
	<b>Multimedia</b>	Inexistente.

\*Tabla 3. Descripción externa del manual VR

<b>DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL VR</b>	
<b>Objetivos generales</b>	Progresar rápidamente en el aprendizaje del español en cursos intensivos o en estadias en universidades de habla hispana. Considerando que es la tercera o cuarta lengua que se aprende, se pretende hacer consiente al estudiante de su estilo de aprender lenguas.
<b>Metodología</b>	“Vía rápida” pretende apuntar hacia un aprendizaje de tipo cooperativo, intercultural, reflexivo y representativo del policentrismo del mundo que habla español.
<b>Organización en niveles</b>	A1, A2, B1 y B1+ según el MCER
<b>Destinatario</b>	Dirigido a estudiantes principiantes o con pocos conocimientos en entorno universitario que pretendan alcanzar el nivel B1+ de manera rápida (180 horas /4 semestres).
<b>Programación de objetivos y contenidos</b>	<p>Los objetivos y contenidos de cada unidad se establecen a partir de los siguientes puntos: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción oral, y recursos y léxicos gramaticales. El índice por unidades es el siguiente:</p> <p>0 Hora cero (2 páginas), 1 El primer día de clase (14 páginas), 2 Mi ciudad ideal (16 páginas), 3 Aprender una lengua es... (16 páginas), 4 Mi primer día (16 páginas), 5 Se vende piso (14 páginas), 6 Cuando estuve en Buenos Aires (16 páginas), 7 ¡A la mesa! (14 páginas), 8 Aquel día (16 páginas), 9 Haciendo memoria (14 páginas), 10 La felicidad (14 páginas), 11 Piensa globalmente, actúa localmente (16 páginas), 12 ¿A qué dedicas el tiempo libre? (14 páginas), 13 El amor es ciego (14 páginas), 14 Mundo sin fronteras (16 páginas), 15 Revista Campus ELE (16 páginas), Dos apartados finales: El juego de vía rápida (10 páginas) ¿Cómo se escribe? ¿Cómo se pronuncia? (20 páginas).</p>
<b>Organización de cada lección</b>	<p>Cada unidad temática consta de ocho apartados distribuidos de la siguiente manera:</p> <p><b>Portadilla</b> (1 página): contiene el nombre de la unidad, acompañado por una imagen que ocupa la mitad de la página, y en l parte inferior se listan las competencias y estrategias a abordar.</p> <p><b>Propuestas de trabajo</b> (entre 4 y 6 páginas): presenta los documentos orales y escritos como muestras le lengua y contexto temático de las actividades, acompañados de recuadros a los costados con estrategias de aprendizaje explícitas.</p> <p><b>Comprensión auditiva</b> (1 página): actividades de ejercitación de la comprensión auditiva.</p> <p><b>La otra mirada</b> (1 página): apartado destinado al desarrollo de la</p>

	<p>competencia socio-cultural por medio de frases, imágenes y textos de diversa extensión.</p> <p><b>Para leer</b> (2 páginas): lecturas para el afianzamiento de estrategias de comprensión y la ampliación de conocimientos sobre el mundo hispanohablante.</p> <p><b>Tus palabras</b> (2 páginas): centrado en estrategias de aprendizaje y memorización de vocabulario.</p> <p><b>Recursos gramaticales</b> (3 páginas): Conjunto de esquemas y tablas explicativas de las estructuras de la lengua, acompañados igualmente por recuadros de estrategias para la competencia interlingüística.</p>
--	--

\*Tabla 4. Descripción interna del manual VR

### 3.3 Proceso de análisis

Teniendo en cuenta que el libro abarca los niveles A1, A2, B1 y B1+ según el MCER, como muestra representativa de los elementos a indagar se seleccionaron las páginas correspondientes a las unidades 1 y 9 por tratarse de las lecciones introductorias a los niveles A1 y B1<sup>7</sup>. No obstante, al tratarse de un acercamiento a los elementos de variedad de lengua y contenidos sociolingüísticos, esta selección hubiera podido realizarse de manera aleatoria, describiendo cualquiera de las unidades que conforman cada uno de los manuales. Por tratarse de un trabajo investigativo, se pretende que los hallazgos, el análisis y las conclusiones a las que se llegue, sean soportables, comprobables y aplicables de manera objetiva con algún otro criterio de selección que sea de interés, por parte de los potenciales lectores de esta memoria, de algunas o todas las páginas que conforman los manuales, así como otras publicaciones de manuales de ELE.

De este modo, y para llegar de manera más precisa y concluyente a los objetivos de este trabajo, el análisis de los manuales se divide en tres etapas. Dentro de la primera se hace un acercamiento a los nombres de las unidades en las que se dividen los manuales con el fin de resaltar de manera general algunas de las consideraciones en cuanto a la imagen que se pretende transmitir del mundo hispanohablante. En seguida, nos adentramos de manera detallada a los contenidos de las unidades 1 y 9 a través de los cinco ejes de observación fijados en los objetivos de la investigación.

- Los documentos auditivos

---

<sup>7</sup> Véase anexos 1 y 2.

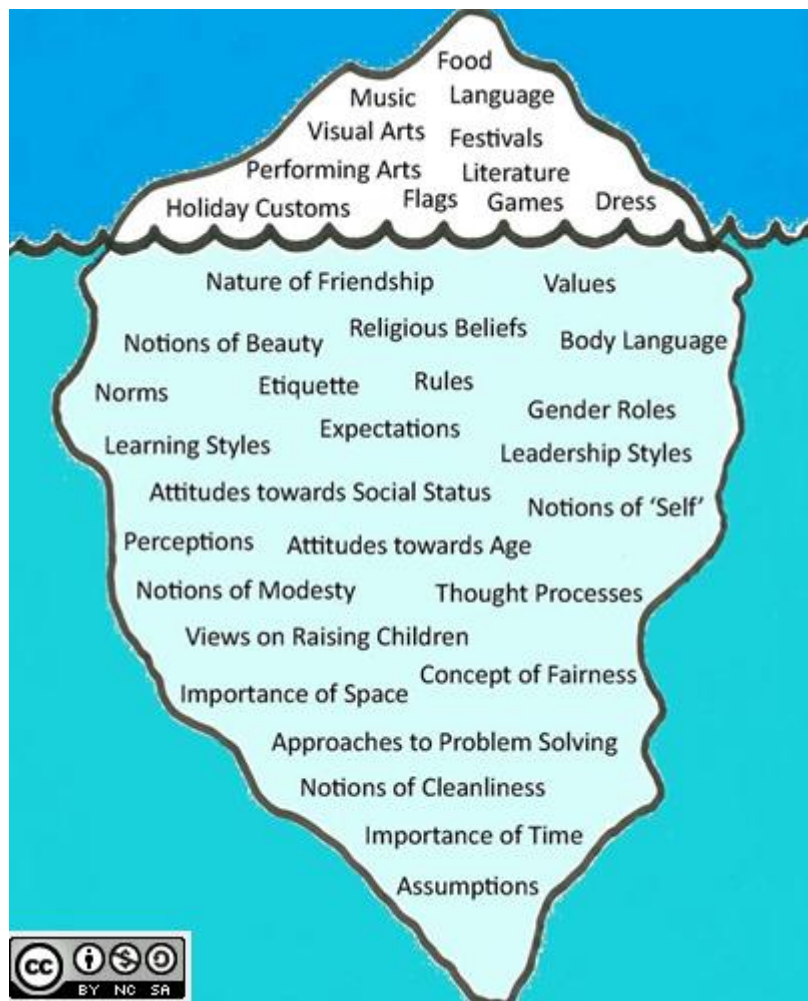
- Los documentos escritos (textos)
- Las imágenes
- Los contenidos gramaticales
- El léxico

En los tres primeros ítems se describe de manera puntual el origen de la muestra de lengua (variante regional) y el contenido sociocultural que se entiende como perteneciente al mundo hispanohablante. En otras palabras, se establece por una parte “quienes hablan” y, por otra parte, “de lo que hablan”. En cuanto a los contenidos gramaticales se intenta descifrar si se ajustan a una variedad específica de habla hispana, pero también enmarcaremos la lengua utilizada para las estructuras en un referente temático, si es posible en cada caso. Finalmente y con respecto al léxico se identifican las posiblemente existentes clasificaciones y especificaciones entre variantes de lengua, así como el campo semántico que agrupan las palabras con el fin de enmarcarlas dentro de un aspecto de la sociedad hispanohablante que se pretende resaltar en cada manual.

Finalmente, se cierra el apartado de análisis identificando de manera explícita los contenidos socioculturales de manera transversal, es decir, luego de los hallazgos puntuales de la fase anterior, se identificarán una serie de categorías, descriptores y/o conceptos donde se enmarca el mundo hispanohablante en cada uno de los libros. Para esto partiremos del modelo de Iceberg introducido por Edward T. Hall en su libro *Beyond Culture* (1976) donde nos aproximamos en dos niveles diferentes a los contenidos interculturales de los manuales. Es necesario aclarar que implementamos una adaptación visualizada del mismo<sup>8</sup>. Primero resaltamos los aspectos más visibles y obvios de la cultura y la sociedad que representa cada manual, tales como la comida, el arte, la música, las celebraciones, las banderas, entre otros. Luego pasamos a un segundo nivel menos tangible, también llamado “invisible” donde se condensan los valores, las creencias, las nociones, actitudes y demás supuestos que se reproducen de la cultura y sociedad hispanohablante. Todo esto, teniendo igualmente como muestra las unidades 1 y 9 de ambos manuales.

---

<sup>8</sup> Tomado de <http://opengecko.com/geckoview/wp-content/uploads/2011/03/Cultural-Iceberg-opengecko.jpg> el 06.06.13.



## 4. ANÁLISIS

### 4.1 Los nombres de las unidades.

Unidad	CD	VR
1	<u>Estudiar en...</u>	<u>El primer día de clase</u>
2	<u>Me gustaría...</u>	<u>Mi ciudad ideal</u>
3	Aprender una lengua es...	Aprender una lengua es...
4	<u>Su primer día...</u>	<u>Mi primer día</u>
5	<u>Buscando piso</u>	<u>Se vende piso</u>
6	<u>Año nuevo, vida nueva</u>	<u>Cuando estuve en Buenos Aires</u>
7	¡A la mesa!	¡A la mesa!
8	<u>Cosas que pasan...</u>	<u>Aquel día</u>
9	Haciendo memoria	Haciendo memoria
10	La felicidad	La felicidad



11	<u>No te quedes de brazos cruzados</u>	<u>Piensa globalmente, actúa localmente</u>
12	<u>Tiempo libre... si te queda</u>	<u>¿A qué dedicas el tiempo libre?</u>
13	<u>Te quiero</u>	<u>El amor es ciego</u>
14	<u>El mundo que nos toca vivir</u>	<u>Mundo sin fronteras</u>
15	<u>¡Estamos en el aire!</u>	<u>Revista Campus ELE</u>

\*Tabla 5. Nombres de las unidades en CD y VR

Aún y cuando ambos manuales siguen ámbitos idénticos (individuo y universidad, la ciudad, el aprendizaje de lenguas, el campus, la casa, vivir en otro país, la comida, las anécdotas, la historia, la opinión y formas de vida, etc.), desde los títulos podemos establecer algunas de las diferencias en cuanto a la visión que se pretende mostrar del mundo hispanohablante, así como en lo que se pretende que el público meta haga con los contenidos de cada unidad. Podemos resaltar, por ejemplo la preferencia por el uso de algunas marcas textuales como lo son los puntos suspensivos en algunos de los nombres de CD. Recordemos que los puntos suspensivos, como signos de puntuación, indican una pausa transitoria en el enunciado cuya continuación puede sobreentenderse o prestarse para múltiples culminaciones. El haber incluido dichos puntos en los nombres de algunas de las unidades (Estudiar en..., Me gustaría..., Cosas que pasan..., entre otras) podría denotar una apertura a la interpretación o a la discusión sobre los aspectos de la lengua y la sociedad meta que se quieren mostrar en la unidad. Sin embargo, esta marca de puntuación se evita en VR, direccionando al aprendiz a un contexto y concepto ya demarcado (ej. “Estudiar en”... vs “Mi primer día de clase”).

Es importante resaltar aquí algunas de las informaciones recogidas en las entrevistas realizadas a dos de las autoras de los manuales, quienes afirmaron ser responsables del contenido de CD mas no de la publicación subsiguiente de VR; aunque sus nombres aparezcan también en la portada de este último. A pesar de que explícitamente, en la presentación de ambos manuales, se dice que se dirigen hacia un público universitario que pretende avanzar rápidamente en su aprendizaje de la lengua, las autoras afirman que evidentemente en el caso de VR existe un cambio de público usuario del manual, donde el destinatario es igualmente un grupo joven/adulto que quiere asimilar rápidamente la lengua, pero no son necesariamente universitarios. Al haber un cambio de destinatario, se podrían explicar algunas modificaciones sutiles

como la denominación de las unidades. Se observan otros más profundos como la eliminación del apartado “¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se escribe?” del interior de cada unidad, dejándolo en un anexo final. Se constatan también otros cambios a nivel visual, temático, léxico y fonético que analizaremos más adelante. De este modo estamos frente a dos versiones que se explican probablemente en vistas a una ampliación del mercado.

Para señalar de forma más puntual las expresiones para referirse a contenidos, veamos lo que podrían presuponer títulos como “Su primer día” en CD que fue sustituido por “Mi primer día” en VR. Si bien es cierto que cambiando el adjetivo posesivo (“su” vs “mi”) se buscara una posible identificación con el público lector, podríamos justificar también esta elección en CD como la exaltación del adjetivo posesivo “su” correspondiente a los pronombres personales “el/ella/usted/ustedes/ellos/ellas” que abarcan más sujetos y que afronta en primer plano la posible dificultad de uso que se podría dar entre los aprendices. Mientras que en VR se estaría evitando esta posible confusión al preferir el adjetivo posesivo “mi” que indica únicamente la primera persona del singular. Por otro lado, tenemos el caso de “Tiempo libre...si te queda” vs “¿a qué dedicas el tiempo libre”, lo que a nuestro parecer denota también en el caso de VR una manera más idealista de mostrar una sociedad, dejando de lado el interrogante de si realmente se cuenta siempre con este tiempo libre, también cerrando los ojos a la realidad estudiantil (por lo menos en gran parte de los países europeos) donde estudiar sin trabajar no constituye necesariamente la realidad del público meta.

Para sustentar esta discusión en cuanto a lo que se pretende lingüística y socioculturalmente con estos aparentemente sutiles cambios en los nombres de las unidades, podemos expresar cada uno de ellos en términos de **culturema** de lengua, entendido este como un elemento de tipo simbólico específico cultural que corresponde a una idea o hecho generalizado por los miembros de una sociedad que sirve de modelo de interpretación, es decir, que se utiliza como medio comunicativo y expresivo de la interacción comunicativa de los miembros de esa cultura (Luque 2009, p 97). Algunos de los culturemas utilizados en CD y modificados en VR son:

- *Año nuevo, vida nueva*: se refiere a la costumbre generalizada en el mundo hispanohablante de hacer proyectos, promesas y buenos propósitos cuando empieza el nuevo año (01.01) con el fin de cambiar algunos hábitos, actitudes y acciones que se hayan tenido. Este culturema fue reemplazado por *Cuando estuve en Buenos Aires* en VR. En ambos libros el hilo temático de la unidad se

teje en torno al relato de experiencias/anécdotas personales, pero evidentemente en VR se omite el culturema reemplazándolo por una frase sin mayor trasfondo sociocultural, que refiere simplemente a un espacio geográfico del mundo hispanohablante, tan turísticamente atractivo como la mayoría del mapa geográfico que abarca la lengua.

- *Cosas que pasan*: se refiere a una frase utilizada para evocar situaciones o hechos de la vida cotidiana con un matiz de resignación, cuando tal vez no suceden como se desearía. Este culturema también fue reemplazado en VR por las palabras *Aquel día*, que reduce el significado a un complemento circunstancial de tiempo que tampoco tienen mayor carga semántica. La unidad trata en ambos libros el tema de evocar anécdotas pero claramente en CD, a diferencia de en VR, se asume que estas experiencias no siempre tienen que ser positivas.
- *El mundo que nos toca vivir*: la expresión tocarle a alguien algo se refiere a la obligación de buscar la resolución de un asunto muy difícil o desagradable según la definición provista por el diccionario de la RAE<sup>9</sup>, y en el acervo cultural hispanohablante se relacionaría con una circunstancia involuntaria, donde las decisiones personales no juegan un papel importante (el caso de expresiones como *le toca el turno* o *le tocó bailar con el más feo*). En este caso, el culturema fue reemplazado en VR por *Mundo sin Fronteras* de donde se podría deducir nuevamente una mirada menos realista y más teniendo en cuenta que en el mundo hispanohablante (así como en todo el mundo) sí las hay, y atravesarlas o fijarlas hace parte de la historia demográfica, política y económica de sus hablantes. Sin embargo, también podría considerarse este cambio como una apología hacia el deseo de no tenerlas.
- *Te quiero*: Frase corta que puede abrir la ventana a la distinción que existe en el castellano entre las palabras querer y amar, al contrario de muchas otras lenguas donde solo hay una palabra que encierra ambos significados. No obstante, en el caso de VR se prefirió utilizar el culturema *El amor es ciego* que es un tópico literario que tiene sus equivalentes en muchas lenguas (*love is blindness, liebe macht blind, l'amour est aveugle*, etc). En este caso, los dos títulos escogidos para la unidad 13, abrirían espacio en el aprendizaje para un diálogo intercultural

---

<sup>9</sup> Tomado de <http://lema.rae.es/drae/?val=tocar> el 15.04.13

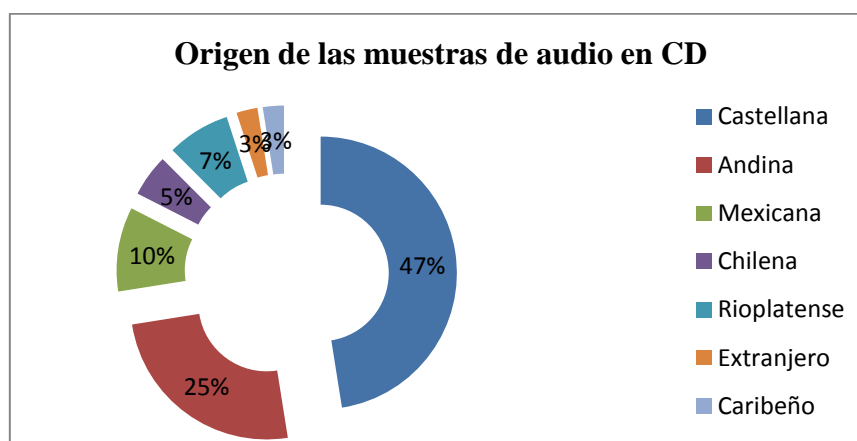
franco donde hay un referente sociocultural de base que son las relaciones afectivas, no solo en el mundo hispano, sino en un plano más general.

Para cerrar esta primera parte del capítulo de análisis, podemos decir que desde los títulos escogidos, CD muestra una sociedad hispanohablante un poco más realista, como cualquier otra, con sus pros y sus contras; que de alguna manera espera hablantes más cercanos a la realidad, por lo menos de una gran parte del mundo, que escogen donde estudiar (“estudiar en...”), emprenden nuevos proyectos (“año nuevo, vida nueva”), a veces no gozan de tiempo libre (“tiempo libre... si te queda”) y son conscientes de las posibilidades y limitaciones de su entorno (“el mundo que nos toca vivir”).

## 4.2 Análisis unidades 1 y 9 en CD y VR

### 4.2.1 Los Documentos Auditivos<sup>10</sup>.

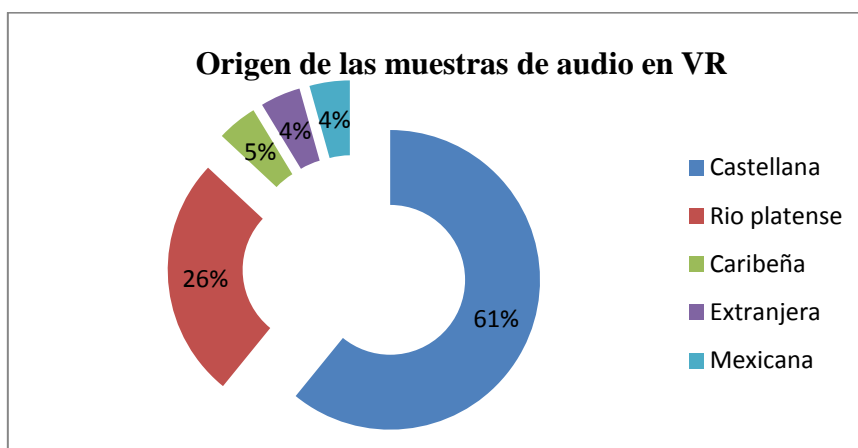
Al escuchar los documentos auditivos presentes en las unidades 1 y 9 de CD y expresado por medio de frecuencias de aparición, establecemos que hay un total de 17 ejercicios de audio con 40 muestras de habla, donde el 47% corresponde a hablantes pertenecientes a la variante castellana, es decir, provenientes de las zonas aledañas a Madrid y Burgos, o cuya habla se acerca más a estos hablantes según la distinción diatópica en la que se basa este trabajo presentada en el apartado teórico. Véase el siguiente gráfico para distinguir la proporción de aparición de algunas variedades de lengua en las dos unidades en estudio:



\*Gráfico 2. Origen de las muestras de audio en el libro Con Dinámica en las unidades 1 y 9.

<sup>10</sup> Véase anexo 7.

De acuerdo a los porcentajes hallados, establecemos que la variante andina cuenta con alto porcentaje de representación, en un segundo lugar. Sin embargo, también se encuentran representadas las variantes mexicana, rioplatense, chilena, caribeña, y extranjera (alemana). Decimos así que, seis de las 8 zonas geolectales del idioma español están presentes en estas dos unidades, aunque una de ellas, la castellana, ocupe casi la mitad de las muestras de habla. También se debe resaltar aquí, la ausencia hablantes de la zona canaria y andaluza. Por otro lado, en cuanto a VR establecemos que la predominancia de la variedad castellana es aún mayor, pues de un total de 14 ejercicios de escucha, con 23 muestras de habla, es esta variante la que ocupa un 67% seguida de la rioplatense con un 26%, completando la totalidad con un pequeño porcentaje de las variantes mexicana, caribeña y extranjera (alemana), como se expresa en el siguiente gráfico:



\*Gráfico 3. Origen de las muestras de audio en el libro *Vía Rápida* en las unidades 1 y 9.

Nuevamente, vemos que se omiten las variedades andaluza y canaria, acompañadas esta vez por la variante andina. Hasta este punto, podemos establecer entonces que existe una marcada mayor presencia de la variedad castellana en ambos manuales, sin embargo el fenómeno es mayormente evidente en VR. Si nos dirigimos a los documentos que sustentan las intenciones didácticas y metodológicas de CD y VR, estos parecen confirmar de manera explícita que se apunta hacia un aprendizaje cooperativo, intercultural, reflexivo y representativo del policentrismo del mundo que habla español. Sería necesario revisar entonces las connotaciones del término **español policéntrico** y si alguno de estos manuales lo representa. Por su parte, en CD, cuyas autoras pudimos consultar de manera directa sobre la elección de variantes, se sostiene que se tiene en cuenta un español donde existen diferentes academias de la lengua y

varias normas cultas. Una de las autoras agrega que, si bien es cierto que se hubiera querido contar con la presencia de todas las variedades en su complejidad, la editorial Klett no pudo reunir a una cantidad tan enorme de hablantes. No obstante, se buscó siempre contar con hablantes de cada región<sup>11</sup>.

Más allá de las intenciones del grupo de creadoras de favorecer un español policéntrico, vemos que el producto final que sigue llegando al mundo de la enseñanza de ELE, se enmarca en la tradicional predilección por el español peninsular. Es decir, de los aproximadamente 450 millones de hablantes nativos de la lengua, se escogen muestras de habla de un grupo reducido. No obstante, esto podría explicarse en la intención de ambos manuales de ajustarse a los planes de estudio establecidos en el Plan Bolonia desde el año 1999 para el espacio Europeo de educación superior, donde también se encuentran enmarcados los intercambios “Erasmus” entre los estudiantes de diferentes universidades europeas. Dentro de este contexto, al ser España uno de los destinos de este tipo de intercambios, el input de lengua brindado a los estudiantes, en cuanto a muestras de habla, debería ser mayoritariamente de tipo peninsular. En este sentido, habría que abrir la discusión hacia cuestiones primarias tales como si efectivamente hay una preferencia o necesidad explícita por favorecer el español peninsular, y basándose en la clasificación geolectal de Moreno Fernández (Moreno 2007, p 39), ¿qué porcentaje de hablantes españoles está representado en dichas muestras de estos manuales? A partir de las frecuencias evidenciadas, diríamos que la predominancia del español castellano o septentrional, en otros tiempos no muy lejanos, llamado “español estándar”, no solo es sobre las variedades americanas, sino sobre las otras de mayor cercanía como lo son la andaluza y la canaria.

Si miramos hacia unos siglos atrás, desde tiempos de la Gramática de Antonio de Nebrija de finales del siglo XV se hablaba ya de una lengua estándar o dominante como regularizadora del idioma en las nuevas colonias. La instauración dos siglos más tarde de la RAE y sus intenciones de fomentar la unidad idiomática entre los diversos territorios, evidenciaba una predominancia de la normalización y descripción con el objetivo explícito de fijar las voces y vocablos de la lengua castellana en su mayor propiedad, elegancia y pureza. Esto en cuanto a la mirada retrospectiva, pero ahora bien, pasemos a una visión actual y en el contexto de ELE donde hay una evidente saturación en el mercado de materiales centrados en la variante castellana peninsular,

---

<sup>11</sup> Véase anexo 4.

desatendiendo la diversidad lingüística de la lengua y los intereses del mundo que aprende español. Algunos de los datos del español en cifras, que resultarían paradójicos frente a la supremacía de dicha variedad, son por ejemplo el número de hablantes por país donde México ocupa la primera posición con 112.336.538 hablantes, seguido por Colombia con 46.485.485, a su vez precedido muy de cerca por España con sus 46.185.697, sin dejar de ocupar la cuarta posición de Estados Unidos con 36.995.602 que representan actualmente la minoría más numerosa en este país (Fernández Vitores 2012). Desde este punto, resultaría injustificable la predilección por una variante que no sea la más numerosa como lo es la mexicana que casi triplica a la colombiana posicionada en un segundo lugar o a cualquiera de las subsiguientes. Igualmente, podemos ver reflejado en publicaciones en medios desde hace varios años que la mayor demanda de ELE está ubicada en los países del continente americano:

“La mayor demanda de estudiantes de español se concentra en América, con más de siete millones de estudiantes. La cifra se verá brutalmente incrementada cuando del millón de estudiantes de español que registra Brasil se pase a un mínimo de 11 millones en el momento en que se haga efectiva la ley por la que todas las escuelas estarán obligadas a ofrecer la asignatura de español en la enseñanza media. El Ministerio de Educación brasileño estima que serán necesarios en torno a 210.000 nuevos profesores en los próximos años. En Estados Unidos hay más de seis millones de estudiantes, y las expectativas de crecimiento de la demanda se sitúan en torno al 60%. En Canadá, sin embargo, no hay más de 93.000 estudiantes” (El País 2006).

Estas publicaciones que muestran un continuo crecimiento del ELE se basan, claro está, en los informes anuales del español publicados en el Centro Virtual Cervantes. Es importante también mencionar que el sector editorial de España es uno de los más poderos del mundo con alrededor de 80.000 publicaciones en 2012, donde editoriales como Difusión, Santillana, Espasa, Edelsa y SGEL, entre otras publican masiva y anualmente numerosos métodos y material para la enseñanza de lenguas, sector casi inexistente en otros contextos de ELE.

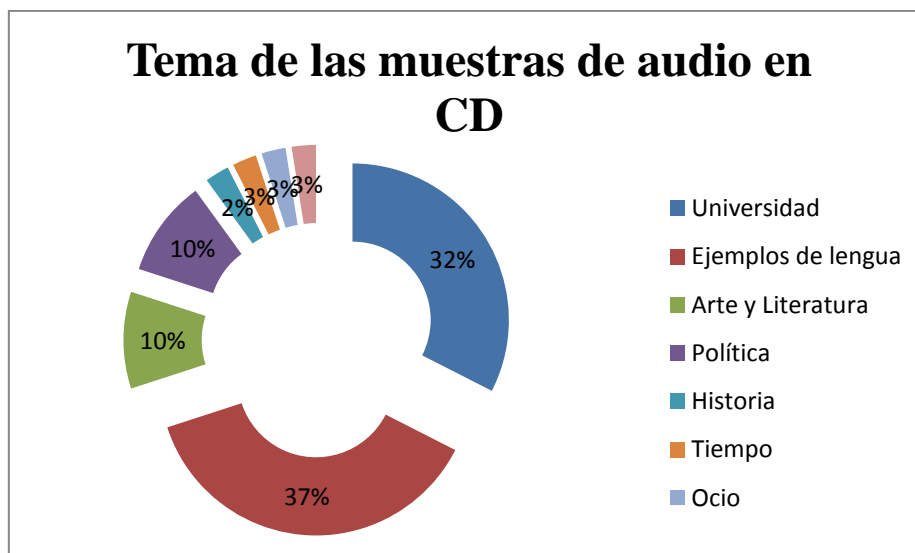
“En España, la industria editorial mueve anualmente cerca de 3.000 millones de euros, un 0,7% del PIB y da empleo, directo e indirecto, a

más de 30.000 personas. Las 889 empresas editoriales agrupadas en la FGEE representan cerca del 95% del sector y a lo largo de 2010 editaron más de 220 millones de libros y cerca de 80.000 títulos con una tirada media por título de 3.790 ejemplares” (Diario El Economista 2012).

Hasta este punto, podemos establecer entonces que existe una mayor presencia de la variedad castellana en ambos manuales, sin embargo el fenómeno es mayormente evidente en VR. Esta preferencia por parte de las casas editoriales podría responder tal vez al sentimiento generalizado, sin fundamentos lingüísticos de que en Castilla, por tratarse de la comunidad donde se hablaba la lengua en tiempos medievales, se ha mantenido una pureza del idioma y por ende se trataría del “mejor español” o modelo de lengua para el aprendizaje. Para constatar la vigencia hasta el día de hoy de dicha creencia, bastaría con hacer una búsqueda rápida en la red sobre asuntos como ¿qué español aprender? ¿Dónde se habla el mejor español? Donde sorprendería no solamente la gran cantidad de foros al respecto, sino que muchas de las respuestas apuntan hacia la variedad castellana. Todo esto, aun luego de los aparentes intentos de reconciliación dialectal entre el mundo hispanohablante con hechos como la reformulación de los estatutos de la RAE en 1993 donde se reformula el lema de *limpiar y fijar para la elegancia y la pureza* y se pasa a *velar porque los cambios que experimente la lengua española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico*. Otra de las posibles justificaciones del favorecimiento de la variante castellana del español sería la coherencia con los cada vez más frecuentes movimientos estudiantiles dentro del espacio europeo, en respuesta a las especificaciones de Bolonia, donde España es desde hace varios años el país que más recibe y envía estudiantes universitarios en los programas de movilidad Erasmus (Europapress 2010), y por consiguiente el input lingüístico de origen castellano resultaría más coherente con las necesidades de los aprendices que si estuvieran expuestos a muestras de otros hemisferios. Y finalmente, este fenómeno de la variante castellana podría responder al gran emporio editorial que representa España, no solo en cuestiones de didáctica de lenguas, sino en un plano editor más amplio de tipo económico, literario, científico, entre otros campos del saber, donde España cuida sus intereses económicos.



Otra fuente para nuestro análisis de muestras auditivas son los contenidos que enmarcan las muestras de habla referenciadas anteriormente. Luego de un análisis minucioso evidenciamos nuestros hallazgos a través de los siguientes gráficos porcentuales:



\*Gráfico 4. Tema de las muestras de audio en el libro Con Dinámica en las unidades 1 y 9.

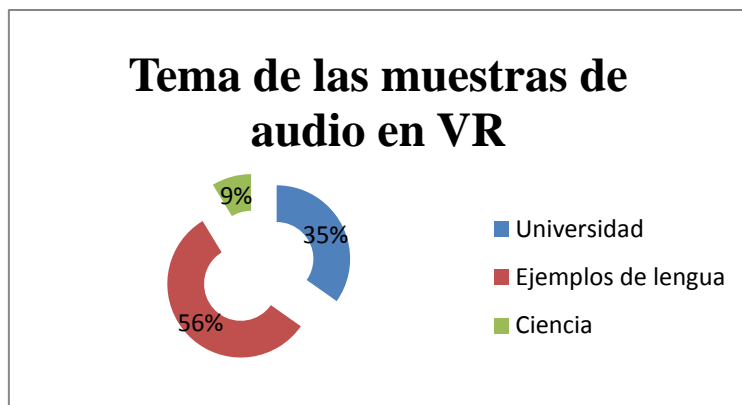
Como podemos observar, CD destina un 37% de sus contenidos de audio al tema “Universidad”, seguido de cerca por los audios enmarcados en “Ejemplos de lengua”. Es decir que el ámbito universitario al que está dirigida la propuesta didáctica de CD es tenido muy en cuenta, brindándoles a los estudiantes universitarios usuarios del manual un input que les permita desenvolverse en situaciones de su contexto inmediato. No obstante, el 31% restante de las muestras de audio están destinadas a proveer input lingüístico de temas variados, de entre los cuales resaltamos el arte, la literatura, la política, la historia, el tiempo, el ocio y la economía. Podemos decir entonces que en CD las muestras auditivas hablan de:

- a. Jóvenes estudiantes universitarios que presentan su institución, su programa académico, dicen con quién viven, las actividades de ocio y arte que practican y los idiomas que hablan.
- b. Universidades del mundo hispanohablante con información sobre su ubicación, algunos programas que ofrece, el origen de sus estudiantes y la página web de la institución.
- c. Estudiantes extranjeros acogidos en universidades hispanohablantes que son conscientes de algunos aspectos de las diferencias entre los grupos de hablantes del idioma.

- d. Mujeres en su contexto histórico.
- e. Referencias a hechos sociales como la migración y España, terrorismo, fútbol, servicios públicos, crisis económica, memoria histórica, relaciones entre España y América Latina y escolaridad, a través de un medio radial.

En contraste con esta inclusión temática variada de las unidades 1 y 9 de CD, vemos que para la edición de VR, hubo una primacía de más del 50% de audios destinados a remarcar aspectos meramente formales de la lengua como la pronunciación y el léxico, entre otros. Casi equiparablemente al fenómeno resaltado en VR, vemos que se destinó un 35% de las muestras auditivas al ámbito universitario donde igualmente se pretende brindarle herramientas al estudiantado para que se desenvuelva eficazmente en su condición de estudiante universitario: gestiones de secretaría, el campus universitario, las instituciones universitarias, etc. En la primera unidad analizada, el caso de los contenidos de VR no dista mucho de CD, con excepción de la cantidad de información incluida sobre dichos estudiantes y universidades. Se omiten datos como el país donde se encuentra cada universidad (se indica la ciudad únicamente), las actividades artísticas o de ocio de los/as chicas/-os y la página web de aquellas instituciones. Es decir, su contenido se reduce casi a la mitad, y se eliminan informaciones y contenidos de identidad “real” de los lugares y sujetos proporcionando un contenido únicamente ficticio y general de la lengua, el hablante y su entorno.

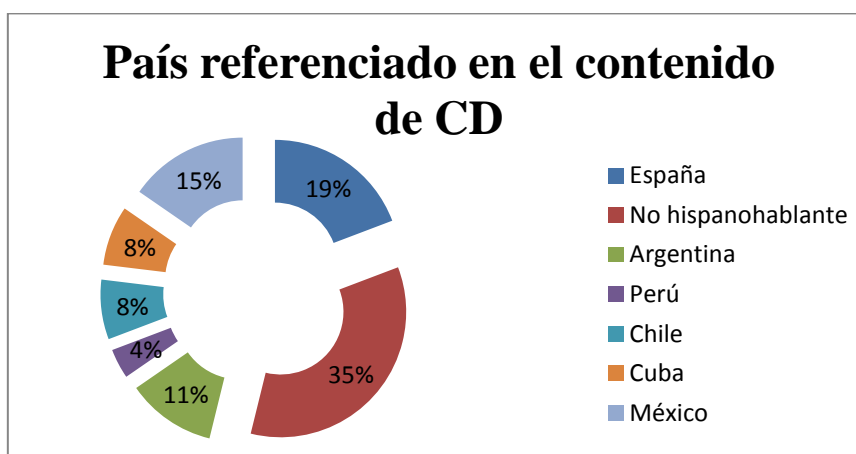
El 9% de las grabaciones restantes se destinó al tema “ciencia”, referenciado específicamente con un texto sobre los misterios de Líneas de Nazca en Perú, cuyo contenido se trata de una entrevista al director del centro de investigaciones (de origen castellano) quien relata dónde se encuentran dichas líneas, quién las hizo y el significado que tenían en su época. Como vemos, para esta edición se decidió pasar por alto algunas otras cuestiones que se podrían destacar del mundo que habla español como lo son el arte, la política, la historia, etc., que estaban contempladas en la propuesta inicial de CD.



\*Gráfico 5. Tema de las muestras de audio en el libro Vía Rápida en las unidades 1 y 9.

#### 4.2.2 Los documentos escritos<sup>12</sup>.

En este apartado de nuestro trabajo pretendemos mostrar los actores del español que se encuentran representados, es decir, el país referenciado en los textos de las unidades y marco del tema que trata cada uno de ellos. Es necesario señalar que en este trabajo se consideran textos, todas aquellas informaciones en forma de enunciados que permitan dar un mensaje coherente y ordenado, de extensión variada, ya sean documentos auténticos, modificados para la enseñanza o concebidos para esta. Para comenzar, podemos ver que en CD, a lo largo de estas dos unidades analizadas, hay referencias explícitas a 6 de los 22 países de habla hispana, y se incluyen además en un porcentaje mayoritario referencias a países cuya lengua nativa no es el español. El segundo lugar, y con un 19% de las referencias, se encuentra España, y los otros países incluidos son Argentina, Perú, Chile, Cuba y México. Observemos la gráfica:

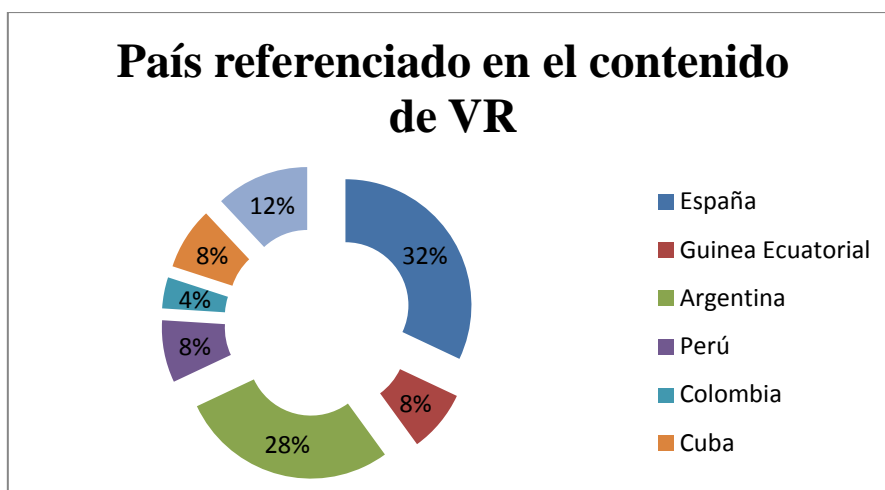


\*Gráfico 6. País referenciado en el contenido de Con Dinámica en las unidades 1 y 9.

En el caso de VR, vemos que de igual manera, la gran mayoría de las referencias corresponden a España (32%), aunque en segundo lugar y sin mucha distancia, se

<sup>12</sup> Véase anexo 8.

encuentra Argentina (28%). No obstante, también hay referencias a otros territorios como Guinea Ecuatorial, Perú, Colombia, Cuba y México. En otras palabras, se encuentran representados 7 de los 22 países donde se habla español y no hay referencias a otros países cuya lengua no sea el castellano.



\*Gráfico 7. País referenciado en el contenido de Vía Rápida en las unidades 1 y 9.

En este punto, lo que podríamos recalcar es el hecho de que ambos manuales coinciden en la inclusión mayoritaria porcentualmente de referencias a España, cuestión que no resulta sorprendente si se justifica según los mismos preceptos explicados en el apartado anterior donde se evidenció la predominancia de la variante castellana: contexto próximo del público para el cual los manuales fueron creados (el espacio europeo con España como único entorno hispanohablante nativo), el emporio editorial español y la tradición en ELE de tener como modelo de lengua o lengua estándar a la península. No debemos olvidar que Argentina es un país que se está convirtiendo en un receptor de estudiantes ELE y eso justificaría que encontremos mucha información sobre ese país.

Otra posible justificación de esta predilección por muestras de lengua y referentes temáticos mayoritariamente españoles, puede atarse a la discusión que se revivió hace algunos años sobre el poder y la lengua. Algunos sociólogos y lingüistas han teorizado en torno a la lengua como instrumento de dominación, recordemos algunas de las premisas de los estudios sociolingüísticos referenciados en nuestro marco teórico donde Labov y Bordieu (Senz 2011. Vol. 2, p 18) coinciden en que a la lengua se le ataen también relaciones de prestigio y poder que responden a intereses económicos.

Como una referencia más concreta, podríamos nombrar al periodista uruguayo Ricardo Soca, quien desde el año 96 y a través de su sitio web “elcastellano”<sup>13</sup> mantiene vigente la discusión de la lengua y el imperio en el caso del idioma español. Según Soca, la española como herramienta se enmarca en tres momentos históricos. Desde la época de Nebrija e Isabel la Católica con la extensión de la lengua y el imperio español y la aniquilación de decenas de lenguas aborígenes americanas; así como posteriormente con Felipe V y la instauración de la RAE con su objetivo de instaurar una norma única con principio de autoridad en la lengua que cultivara y fijara su pureza y elegancia se extendió un manto oscuro sobre las “peligrosas” variantes dialectales que se distanciaban de aquella norma central. Y en épocas más actuales, con la ideología colonialista, también llamada en sociolingüística, imperialismo lingüístico, en el que instituciones (la RAE y sus academias asociadas) y empresas (Telefónica, Santander, BBVA, Repsol, Endesa, entre otras) que emiten documentos y discursos en torno a la unidad de la lengua en los países hispanohablantes, pero bajo la tutela tácita del principio de la RAE de velar por la unidad de la lengua y siempre bajo la presidencia del Rey de España en las Cumbres Iberoamericanas.

En este punto, también es importante subrayar la ideología de base de la que parten las autoras de CD. Al indagar sobre la imagen del mundo hispanohablante que se pretendía transmitir en el manual, una de las autoras consultadas sostuvo que en la idea original se favoreció la idea de un mundo hispanohablante policéntrico, es decir, con diferentes academias de la lengua y con diferentes normas cultas. Afirma que lo ideal hubiera sido poder representar a todos los hablantes en su complejidad, pero resulta una tarea compleja reunir una cantidad tan enorme de muestras de diferentes regiones.

Podemos deducir entonces que a diferencia de otros manuales un poco más tradicionales, es verdad que CD y su versión VR intentan tener una representación más variada del idioma en sus muestras textuales, pues se incluyen referencias a varias regiones del mapa del español. No obstante, la balanza aún se sigue inclinando más pronunciadamente hacia un modelo de lengua y sociedad hispanohablante referente a España.

Por otro lado, es importante considerar que reconocemos que la medida de estas frecuencias de aparición en tan solo dos unidades de los manuales, podría arrojar resultados que disten un poco de lo que se podría concluir de una eventual medición

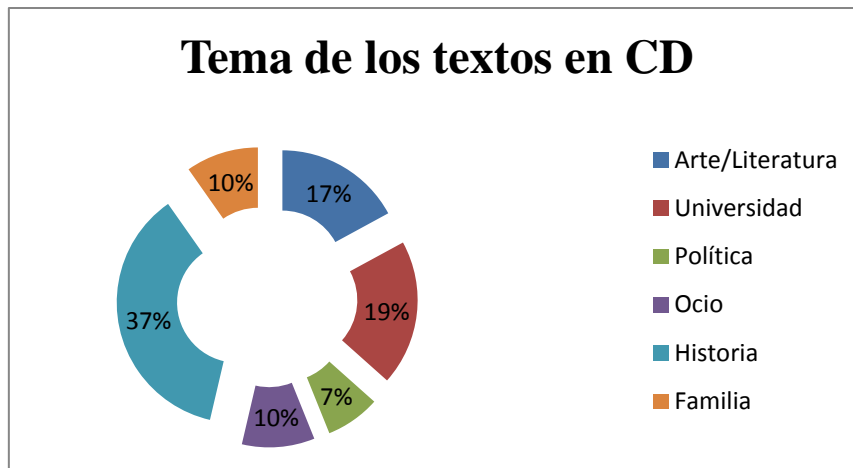
---

<sup>13</sup> [www.elcastellano.org](http://www.elcastellano.org)

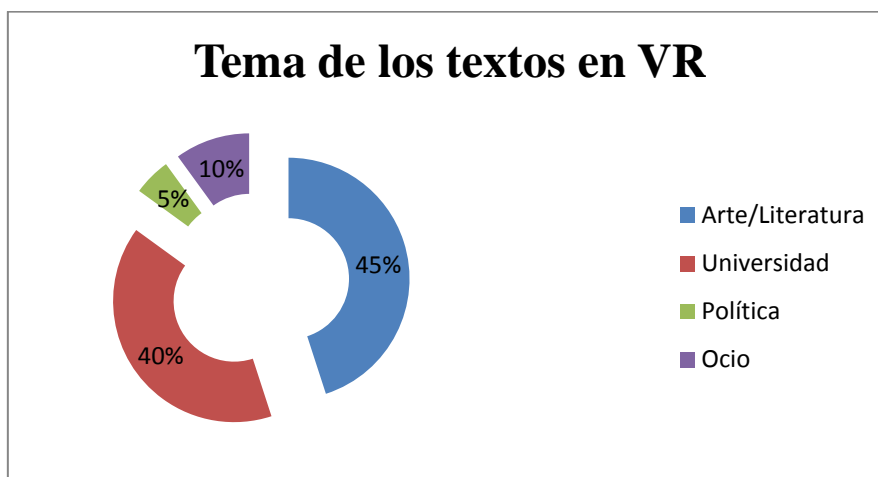
minuciosa de frecuencias de variante y referencia a países hispanohablantes en la totalidad de los manuales. Sin embargo, y tal como se evidenció en una mirada general no cuantitativa, sino cualitativa (por razones de tiempo y pertinencia dentro del estudio), se puede observar que el manual CD representa auditiva y textualmente, de manera más frecuente, a los hablantes provenientes del habla castellana y rioplatense; mientras que VR favorece (y con gran diferencia) a los hablantes castellanos. Esto puede responder, claro está, a que algunas de sus creadoras son originarias de Argentina.

Lo que nos atañe en este caso es que CD y su inclusión rioplatense en varios de los inputs lingüísticos que componen el manual, lo consideramos como un primer paso dentro del mundo editorial del ELE en cambiar o equilibrar el eje los hemisferios que hablan español, donde se brinda un input más amplio y coherente con el extenso mapa del español, que provee información suficiente y adecuada sobre la diversidad del idioma. Habría que hacer un llamado a las editoriales y creadores de manuales en España, América y todos aquellos contextos de enseñanza de ELE a idear sistemas de medición e inclusión porcentual coherente de la mayor cantidad de variantes y referentes de lengua teniendo en cuenta el contexto inmediato de aprendizaje (in situ: mayor input local con inclusión porcentual las otras variantes/ ex situ: input coherente y equitativo sobre la diversidad de la lengua del A1 al B1 y materiales diferenciados según necesidad a partir del B2).

Otra fuente de información imprescindible para este trabajo son los temas de los que tratan dichos documentos escritos. Pudimos ver nuevamente que la versión de CD presenta una oferta temática más variada que se enmarca en campos como la historia, la universidad, arte y literatura, la familia, el ocio y la política, frente a los cuatro campos expuestos por VR: Universidad, Arte/Literatura, Política y ocio. Un aspecto por realzar es que en CD se da más espacio a hechos históricos de las sociedades hispanohablantes (revoluciones, dictaduras, guerras, etc), mientras que en VR predominan temas artístico-literarios (pintores, premios Nobel, cine, etc). Veamos los datos porcentualmente en los gráficos 7 y 8:



\*Gráfico 8. Tema de los textos en el contenido de Vía Rápida en las unidades 1 y 9.



\*Gráfico 9. Tema de los textos en el contenido de Vía Rápida en las unidades 1 y 9

Por otra parte, creemos que las decisiones que se tomaron en ambos manuales acerca de la inclusión de determinados textos, específicamente aquellos de larga extensión que sirven como input lingüístico para varias de las actividades, constituye una rica fuente de información para descifrar la imagen del mundo hispanohablante que se pretende difundir entre los aprendices. En la unidad 9, tenemos por el lado de CD:

- Mujeres que hacen historia: texto biográfico de médica y política chilena Michelle Bachellet, presidenta de su país entre los años 2006 y 2010 (p 154).
- El 9 de noviembre de 1989: relato personal de un habitante de Berlín del día de la caída del muro (p 157).
- Las dos Españas: texto histórico que relata los intensos cambios políticos y sociales que sufrió España desde la Segunda República en 1931 hasta su ingreso a la Unión Europea en 1986 (p 158).

- Ramona, adiós: Fragmento de la novela de Monserrat Roig que reproduce un diálogo familiar que se desarrolla en plena época franquista (p 159).
- Mafalda: texto biográfico con un tono narrativo literario del caricaturista argentino Quino (p 161).
- La Mitad de los emigrantes españoles de los 60 eran “sin papeles”: artículo académico que trata las condiciones y efectos de las migraciones desde y hacia España desde hace algunas décadas hasta ahora (p 163).

Para la versión de VR se mantuvieron los textos de “Mafalda” (un poco más extenso y de tono meramente biográfico) y “Ramona, adiós”. Los otros fueron reemplazados por:

- “En el fútbol todos son iguales al empezar el partido y gana el mejor”: Entrevista a un sociólogo que habla sobre el fútbol y sus efectos en la sociedad (p 140).
- Donato Ndong-Bidyogo: texto biográfico del escritor ecuatoguineano que ha desarrollado gran parte de su obra en España (p 143).
- Las tinieblas de tu memoria negra: fragmento de la novela de Ndong que se desarrolla en Guinea ecuatorial durante la época del colonialismo español (p 143).
- Monserrat Roig: Texto biográfico sobre la obra de la escritora de origen español (p 144).

Así pues, uno de los cambios que más llama la atención es la exclusión del texto referente a la ex-presidenta sudamericana Bachelet, al inicio de la unidad, a cambio de la inclusión de un texto sobre fútbol. Al respecto, indagamos la justificación de este cambio según las hipótesis de las autoras de CD y los editores de VR. Las primeras están de acuerdo en que la exclusión del texto de la Bachelet podría obedecer a las intenciones hacer una versión internacional del libro CD. Ellas aclaran que no se sienten responsables del contenido de VR pero que sus nombres aparecen allí por cuestiones de derechos de autor aunque no se les haya consultado ninguno de las modificaciones realizadas para el producto final de VR<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Véase anexos 4 y 5



En CD se procuró tener una representación de la mujer alejada de las situaciones históricamente típicas. Se quiso mostrar la mujer hispanoamericana con las posibilidades que tiene y no con las limitaciones:

“(…) en un texto pusimos la elección de la primera presidenta chilena, la primera presidenta mujer latinoamericana, no solamente porque era una señal de cierto progreso sino porque muestra las posibilidades que tienen las mujeres. Era importante presentar muestras positivas... en la unidad nueve de CD nosotras hemos presentado textos con contenidos históricos y sociopolíticos: presentamos a la primera presidenta latinoamericana, hablamos de la historia española, franquismo y trabajadores que en los años 60 buscaban trabajo en el extranjero. Lo que aparece en la unidad 9 de VR son fotos de una pasarela, un desfile de modas, una paella gigante y el texto más largo de la unidad trata el tema del fútbol. Eso, bueno, no es reprochable hablar del fútbol, es decir, el fútbol para muchos tiene mucha importancia. Pero eso tiene que ver con el cambio de ámbito, con el cambio del grupo meta y con los objetivos que se tiene. De qué se quiere hablar, qué es lo que se quiere enseñar, qué mundo se quiere conocer”<sup>15</sup>.

Por su parte, uno de los editores de VR plantea que esta nueva versión pretendía ser más internacional y debido a eso se realizaron ciertas modificaciones que se resumen en la denominada “desgermanización”, dentro de la que se cuentan estilos de enseñanza y aprendizaje, además de unas típicas construcciones culturales<sup>16</sup>. Así pues, deducimos que en la versión internacional que presupone VR tal vez el texto biográfico de una mujer latinoamericana símbolo de un cambio de perspectiva social hacia la mujer, es menos representativo del mundo hispano que un tema como el fútbol, teniendo en cuenta que el actual campeón mundial de Fútbol es el equipo español y que clubes como el Barça y el Real Madrid cuentan con millones de adeptos en todo el mundo. Sería este tal vez otro de los mecanismos para mostrar una imagen del mundo hispanohablante centrado en la Península y reproductor de estereotipos simbólicos como lo es posiblemente el fútbol para España.

Con todo, hay que resaltar también la decisión de incluir en VR el texto biográfico del escritor ecuatoguineano Donato Ndongo, como muestra de una intención de resaltar un idioma español que se habla en otros continentes fuera del europeo y de rica

---

<sup>15</sup> Véase anexo 4.

<sup>16</sup> Véase anexo 6.

producción literaria. Sin embargo hay que tener en cuenta que justamente este escritor, historiador y periodista se caracteriza por tener estrechos vínculos de tipo académico con instituciones españolas y cuyo fragmento de novela expuesto en el manual relata la historia de un hombre negro en Guinea Ecuatorial, durante el periodo de la conquista, que decide pactar con el colonizador blanco y ser pionero en integrarse a la civilización. El texto se encuentra acompañado de la consigna “¿Qué opinión tiene el narrador sobre su padre y sobre los colonos españoles?”. Igualmente, cabe indagar entonces sobre las motivaciones que impulsaron la exclusión del texto “La Mitad de los emigrantes españoles de los 60 eran “sin papeles”, donde se brindaba una mirada más holística del recurrente tema de los movimientos migratorios dentro del mundo hispano. Es de subrayar que dentro de esta mirada holística del texto se trataba, por supuesto, el fenómeno de los años 90 aproximadamente, donde personas provenientes de Latinoamérica emigraban en gran masa hacia España, pero además se informaba al lector sobre el histórico movimiento de emigración de hace algunas décadas de españoles en calidad de sin papeles hacia otras naciones. Por otra parte, si suponemos que se excluyó el texto por motivos de darle una vigencia más extensa a VR con temas actuales, habría que resaltar que el tema de emigración de españoles hacia otros países de dentro y fuera de Europa es sin duda en los últimos años una temática recurrente en estudios demográficos y medios de comunicación. Cabría preguntarse entonces si dentro de la intención internacionalizadora y desgermanizadora de VR cabe la omisión de ciertos hechos sociales e históricos de España que la alejan de la visión de nación apadrinadora de sus excolonias latinoamericanas. Afirmamos entonces hasta este punto que éste, así como los otros cambios realizados en los textos, se deberían a cuestiones de mercado, donde España se instaure como referente central de la lengua y cultura hispanohablante.

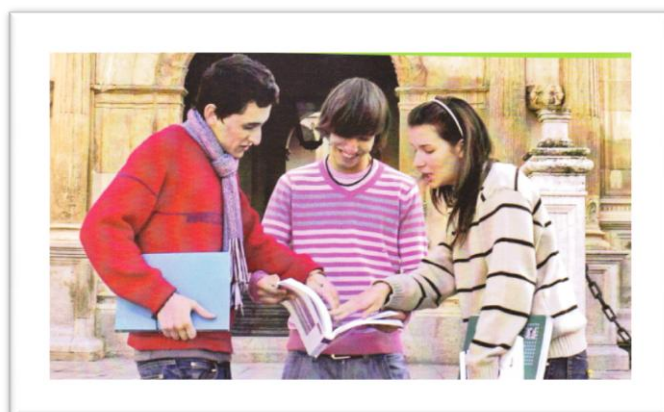
#### **4.2.3 Las imágenes.**

En las portadillas de las unidades seleccionadas, observamos de manera general que VR proporciona un input visual más numeroso donde cada una de estas páginas se acompaña por más de un elemento visual.



\*Imagen de portadilla unidad 1 VR (p 14/15).

En la imagen de portadilla de VR (unidad 1) tenemos 10 elementos visuales que pretenden acercar al estudiante al español mostrándolo como una lengua con elementos léxicos comunes o similares a varias lenguas: pasaporte, universidad, radio, restaurante, hospital, taxi, hotel, concierto, chocolate y teatro. Decimos que se muestra el idioma español como cercano a todos y de fácil acceso léxico que por consiguiente no representará dificultades en su proceso de aprendizaje. Lo que no queda claro es de qué manera la imagen acompaña el texto o el título de la unidad “El primer día de clase”. Dentro de la idea inicial que se plantearon las autoras de CD, se estableció que de ninguna manera la imagen debería tener una función decorativa, que debía completar la información textual y ayudar a acceder a ella, es decir, que fuera un impulso para la actividad comunicativa. Veamos entonces la selección visual que se hizo en CD:



\*Imagen de portadilla unidad 1 CD (p 15).

Sabemos que esta primera unidad en CD se llama “Estudiar en...” y en la imagen de portadilla se ven tres chicos universitarios que discuten sobre algo en frente de la facultad sujetando unos libros. En ambos casos vemos que las imágenes no representan un lugar o contenido sociocultural sobre el mundo que habla español, pero se presupone un uso del recurso visual explotado didácticamente de manera más rica en el caso de VR. Caso contrario ocurre cuando examinamos las imágenes de portadilla de la unidad 9, cuyo tema central recordemos es evocar hechos del pasado bajo el título en ambos casos de “Haciendo memoria”.

Para desarrollar una serie de contenidos socioculturales referentes a la historia de una comunidad de hablantes, en CD se comienza la unidad con una foto antigua de hombres y mujeres que caminan por una calle empedrada con overoles de trabajo, uniformes militares y ropas de civil, quienes van armados con unas escopetas y cuyas caras reflejan sufrimiento mezclado con satisfacción de victoria.



\*Imagen de portadilla unidad 9 de CD (p 153).

La anterior descripción, la realizamos de manera subjetiva, pero evidentemente sirve para demostrar la riqueza visual de la elección de la foto, que no representa a ninguno de los grupos hispanohablantes en particular ni a ninguno de sus hechos históricos específicos, pero sugiere una idea de comunidad, unidad, equitativa para hombres y mujeres y que se representa por varios sectores de la sociedad. (Hay que mencionar que la imagen es una foto muy conocida de la guerra civil española pero su fuente no se encuentra especificada en las referencias de la página final del manual).



\*Imagen de portadilla unidad 9 de VR (p 136).

En contraste, vemos que en VR se presenta un total de cinco imágenes que evocan en su mayoría hechos estereotipados de España: una paella gigante, el plato típicamente español; un grupo de chicos (conformado enteramente por hombres) celebrando la victoria del equipo del fútbol español con banderas, camisetas y un trofeo; una caricatura sobre el tren de AVE y su recorrido Madrid-Valencia, una procesión religiosa en Almagro con un grupo de hombres en sotana que siguen la estatua de la Virgen; y finalmente, y sin ser estereotípicamente español y siendo la única aparición femenina en la portada, cuatro chicas desfilando en una pasarela de modas. Por tanto podríamos afirmar que además de reducir la memoria de la lengua a hechos sociales peninsulares como la paella, la copa del mundo y los rituales católicos, todos estos sin participación femenina, se emplaza a la mujer únicamente como figura estética.

#### 4.2.4 Los contenidos gramaticales y léxicos.

Al observar con detenimiento los aspectos formales de la lengua como la gramática y el vocabulario de ambos manuales vemos que evidentemente no se favorece ninguna de las marcas estructurales ni léxicas del idioma en una variante en particular (el voseo extendido en el cono sur de Suramérica, y en unas regiones de algunos de los países del Caribe, la exclusión en el sistema pronominal del “vosotros” correspondiente

al 90% del uso hispanohablante y algunas construcciones típicamente directas o indirectas que cambian de una región a otra, por dar algunos ejemplos). A este respecto, las autoras de CD expresan que no se incluyeron aspectos tan específicos de ninguna de las variantes ya que se trata de un manual destinado a niveles A1- B1, y al ser el español una lengua que tiene mucha variedad en diferentes aspectos, se pretende que de una determinada selección de material lingüístico se llegue a un máximo de rentabilidad<sup>17</sup>.

“(…) yo creo que al “vos” se llega en algún momento, pero que no es necesario que la llegada a este punto tenga que ser en el A1. Además...una cosa es que lo sepan decodificar y otra es que lo produzcan.”

Diferente es el caso para cada manual si analizamos estas muestras de lengua estructurales desde un punto de la carga semántica que tiene cada una de las elecciones. Observemos algunas de las frases ejemplificadoras en el apartado “estructuras gramaticales de VR:

- “¿Conoces a alguien que viva en París?”.
- “Luis quiere que vayamos a su fiesta pero le fastidia que Nuria no pueda ir”.
- “No creo que Beatriz llegue puntual”.
- “Cuando llegué al cine, la película ya había empezado, pero entré de todas formas”.

Deducimos que algunos de los contextos de uso de lengua a los que conducirían estas selecciones son: el idioma español en situaciones de fiesta, ocio, impuntualidad, etc. En contraposición, veamos la selección fraseológica elaborada en CD en el mismo apartado de la misma unidad “Haciendo memoria”:

- “La dictadura había dividido el país en dos bandos opuestos”.
- “Ayer, Andrés y yo teníamos una cita en el cine”.
- “Hoy, no solamente el castellano es una lengua oficial. También existen las autonomías”.
- “Cuando llegué a la universidad, no pude ir al comedor porque había dejado la mochila en el metro y no tenía la billetera”.

En esta selección se remite a situaciones de política, ocio, convivencia lingüística, vida universitaria, etc. En ambos casos, se debe tener en cuenta que dichas situaciones

---

<sup>17</sup> Véase anexo 5.

evidentemente hacen parte de cualquier grupo humano. Sin embargo, al ser el manual un referente de lengua transmite información de manera directa sobre una cultura, que si no se contrasta con otros aspectos de la misma, puede asimilarse como su totalidad y crear un estereotipo y más si se trata de la unidad en la del libro donde se hace un recuento histórico de hechos del pasado de una comunidad de hablantes.

Asimismo, si observamos la selección léxica podríamos evidenciar la imagen de lengua que se quiere mostrar a los aprendices. Tomemos como ejemplo la selección léxica para la actividad del dominó que se presenta en ambos manuales:

Vocabulario dominó CD (p 166)	Vocabulario dominó VR (p 146)
Franquismo, leyes sociales, derechos civiles, emigrantes, golpe militar, reforma, anticomunismo, partido, criminales de guerra, comunismo, revolución, pena de muerte, marxista, presidenta, referéndum, independencia, autonomía regional. fascismo, anarquía, postguerra, embajada, constitución, republicanos, separatismo, elecciones, cárcel, campo de concentración, parlamentarismo, exilio, carrera política, torturas y libertad	Artista, emperador, futbolista, historieta, musulmán, cultura, tango, bandera, mundial, tradición, pequeño popular, patria, fútbol, cómica, judío, azteca, poderoso, Pulga, bandoneón, plástica, dibujo, civilización y Nazca.

\*Tabla 6. Comparación selección léxica Unidad 9 CD y VR

Decimos entonces que CD en su unidad de hechos históricos hace referencia a varios de los cambios sociales y políticos por los que ha atravesado la comunidad hispanohablante, sobre todo a lo largo del siglo XX, mientras que VR se refiere a hechos más generales que enmarcan la comunidad de hablantes en las tradiciones futbolísticas y gastronómicas en España, haciendo referencia en todo caso a América y a los vestigios de sus grupos indígenas casi extintos.

### 4.3 Imagen del mundo hispanohablante (Modelo *Iceberg*<sup>18</sup>)

Habiendo resaltado algunas de las selecciones temáticas e inclusiones o exclusiones de ciertos aspectos del mundo hispanohablante, procedemos a ejecutar la tercera parte de nuestro análisis a través del modelo de sociedad y cultura del témpano de hielo *Iceberg* para poder así evidenciar de manera resumida las selecciones de lo que es la lengua española según cada manual:

<sup>18</sup> Adaptación del modelo de Hall Edward, *Beyond Culture* (1971).

SOCIEDAD Y CULTURA EN LAS UNIDADES 1 Y 9 DE CD Y VR		
NIVEL	CON DINÁMICA	VÍA RÁPIDA
VISIBLE	<p><b>LITERATURA</b> : Mafalda</p> <p><b>ARTES VISUALES</b>: Los cuadros de Picasso</p> <p><b>CELEBRACIONES</b>: El triunfo de la revolución cubana del 1ro de enero de 1959, cambio de la historia de España con la muerte del dictador Franco en 1975, la Constitución de 1978 en España.</p>	<p><b>COMIDA</b>: La paella valenciana.</p> <p><b>JUEGOS</b>: El fútbol en España.</p> <p><b>CELEBRACIONES</b>: La semana santa de Almagro.</p> <p><b>LITERATURA</b>: La historieta argentina Mafalda, “Las tinieblas de tu memoria negra”, “Adiós, Ramona”, los escritores latinoamericanos Gabriel García Márquez, Isabel Allende y Mario Vargas Llosa.</p> <p><b>ARTES VISUALES</b>: El tango argentino, El director de cine español Pedro Almodóvar, Los cuadros de Picasso</p>
INVISIBLE	<p><b>ROLES DE GÉNERO</b>: el acceso de la mujer hispanohablante a roles históricamente ejecutados por los hombres (el pie de lucha y la presidencia de una nación). La mujer como escritora, académica y universitaria. Hombre como revolucionario, científico, político y artista.</p> <p><b>ACTITUDES SOBRE EL ESTATUS SOCIAL</b>: Los inmigrantes en España que no afectan trascendentalmente la economía ni la Seguridad Social de los españoles y que tampoco provienen necesariamente de entornos de pobreza.</p> <p><b>PERCEPCIONES</b>: La migración, la revolución cubana y mexicana, la dictadura y la Guerra Civil como parte de la memoria histórica del idioma.</p> <p><b>REGLAS</b>: Los padres ponen a sus hijos ambos apellidos, primero el del padre y luego el de la madre.</p>	<p><b>ROLES DE GÉNERO</b>: la mujer como elemento estético (chicas en una pasarela de modas). Mujer como universitaria y escritora. Hombre escritor, académico, futbolista, revolucionario, artista, universitario e investigador.</p> <p><b>PERCEPCIONES</b>: Las revoluciones mexicana y cubana, la guerra por las Malvinas entre Argentina e Inglaterra, la colonia española en África y las Líneas de Nazca como parte de la memoria histórica de la lengua.</p> <p><b>REGLAS</b>: Los padres ponen a sus hijos ambos apellidos, primero el del padre y luego el de la madre.</p>

\*Tabla 7. Sociedad y cultura en las unidades 1 y 9 (Modelo Iceberg).



## 5. CONCLUSIONES

Nuestro estudio tiene su origen en la necesidad de descifrar los criterios de selección de variedades de lengua y contenidos socioculturales en la elaboración de manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Lo anterior, en un contexto donde el idioma, además de contar con una de las más grandes extensiones demográficas y un mayor número de hablantes que lo tienen como lengua materna, se posiciona como la tercera lengua más estudiada en el mundo en ambientes nativos y no nativos. Es así como decidimos realizar una comparación entre dos manuales recientes de uso corriente en Europa, como lo son “Con Dinámica” de la editorial Alemana Klett y “Vía Rápida” de la editorial española Difusión, en busca de las decisiones por parte de autores y editores con respecto a los dos objetos de observación en este trabajo. Se parte entonces del hecho de que VR se trata de una edición “internacional” de CD, lo que motivó las modificaciones realizadas con respecto a su edición original, no obstante, sustentándose ambos manuales en el principio de que el español es una lengua policéntrica, es decir con varias normas cultas.

Partimos entonces de una búsqueda teórica acerca de tres cuestiones vitales para abordar el estudio: las variedades del idioma español, los contenidos socioculturales y el análisis de los materiales para la enseñanza de ELE. En primer lugar hablamos de las variedades de lengua remontándonos siglos atrás cuando se empezó a hablar del español como lengua común en documentos como la Gramática de Nebrija y la Constitución de la monarquía española de 1812, tiempos desde donde se evidenciaban ya variedades en distintos puntos del mapa geográfico del español. Pasamos así a la descripción y desmitificación de las hipótesis que se tejen sobre el origen de las características del español en Latinoamérica, sus similitudes y diferencias con el español de España, llegando a una clasificación geolectal desarrollada en años recientes que abarca de manera más precisa a los hablantes de las diferentes regiones de habla, superando la tradicional bifurcación entre español americano y peninsular. Discutimos también el papel que ha tenido la RAE y las demás Academias asociadas en cuestiones como la lengua estándar, lengua común, lengua panhispánica y lengua policéntrica, entre otros. Concluimos que a pesar de la voluntad explícita y políticamente correcta de valorar la riqueza dentro de la diversidad del idioma por parte de dichos organismos, aún existe una acérrima diglosia dentro de la lengua donde se considera que el habla proveniente de Castilla como modelo de prestigio en la lengua. A este respecto, y durante la

recolección de datos provenientes de los manuales en estudio, constatamos que existe una mayor presencia de la variedad castellana en ambos manuales (cerca al 50% en ambos casos), sin embargo el fenómeno es mayormente evidente en VR. El panorama no es muy diferente en el caso de los contenidos socioculturales. Establecemos entonces que actualmente, a pesar de los discursos conciliadores entre la convivencia, igualdad y aceptación de diferentes geolectos en las instituciones de la lengua, de las aparentes intenciones de integrar la variedad del idioma en los manuales y de la diferencia en la unidad de los hispanohablantes, vemos que el producto final que sigue llegando al mundo de la enseñanza de ELE, se enmarca en la tradicional predilección por el español peninsular. Es decir, de los aproximadamente 450 millones de hablantes nativos de la lengua, se escogen muestras de habla de un grupo reducido (variedad castellana). No obstante esto tendría otros criterios de fondo de diversa índole:

- Política: Los intercambios de estudiantes universitarios europeos “Erasmus”, con España como uno de los destinos predilectos.
- “Mitológica”: La creencia sin fundamentos lingüísticos de que el Español de España, también llamado español septentrional (desconociendo no solo las variedades fuera de España sino otras más cercanas geográficamente como la canaria y andaluza), es el modelo a aprender por ser la cuna del idioma.
- Económica: La situación de diglosia en el español, el nacionalismo lingüístico y el emporio editorial español en busca de la venta de una España como referente de lengua, de expresiones artísticas, científicas y culturales. Es decir, todas aquellas expresiones semejantes del resto de hablantes de la lengua quedan relegados a un menor grado de representatividad, importancia y presencia, aún más, a la inexistencia.

Estas cuestiones se confirmaron también en las mediciones en cuanto los países hispanohablantes referenciados en los manuales. España cuenta con una mayor representatividad frente a los otros 21 países que comparten la lengua. No obstante, debemos resaltar la novedad que representa la elevada inclusión y presencia con la que cuenta Argentina en ambos manuales, lo que podría responder al gran crecimiento económico que ha tenido este país durante la última década, y específicamente en el campo de ELE donde la oferta y la demanda se incrementan año tras año.

La inclusión temática y léxica de cada uno de los manuales, así como la selección de imágenes, nos sirvió también como referente para establecer el concepto de lengua y los conocimientos socioculturales que favorece cada manual. Por una parte tenemos

CD que hace referencia a varios de los cambios sociales y políticos por los que ha atravesado la comunidad hispanohablante en varios de sus países y que se han reflejado en las expresiones artísticas de la comunidad. Por el otro lado, establecimos que VR se refiere a hechos más generales que enmarcan la comunidad de hablantes en las tradiciones futbolísticas y gastronómicas en España, entre otras, haciendo referencia en todo caso a América y a los vestigios de sus grupos indígenas casi extintos. Decimos entonces que la versión del manual elaborada por la editorial española Difusión, dentro de su intención “desgermanizadora” e internacionalizadora”, intensifica la presencia de hechos socioculturales y muestras lingüísticas de España, además de promover una imagen del español donde la sociedad, la lengua y la cultura hispanohablantes se emplazan mayoritariamente en las capas fácilmente observables y estereotipables del mundo hispanohablante la paella, el fútbol, el catolicismo y sus ritos, el tango argentino, el realismo mágico, los cuadros de Picasso, los vestigios incas y el periodo de colonialismo español. Por su parte, CD brinda una visión de la lengua y sus hablantes apuntando de manera directa a aquellos aspectos “invisibles” o difícilmente identificables del mundo hispanohablante como por ejemplo los nuevos roles de la mujer en la sociedad, los movimientos migratorios dentro del mapa hispanohablante, la memoria histórica de la lengua con las revoluciones, dictaduras y la Guerra Civil, asuntos que hacen parte de la identidad más amplia del mundo que habla español y que amplían, acercan a la realidad y abren espacios de discusión intercultural para los aprendices del idioma.

Para terminar, y refiriéndonos específicamente a las implicaciones didácticas que representan la búsqueda teórica realizada, los hallazgos y las conclusiones a las que llegamos, hacemos evidente la necesidad por parte de los docentes e investigadores de ELE en los nuevos contextos de aprendizaje en países latinoamericanos, de desarrollar materiales que respondan a las necesidades contextuales de estos aprendices que generalmente se enfrentan en las aulas a materiales centrados en muestras de lengua y hechos sociales alejados de su realidad inmediata de aprendizaje, centrados en una visión del idioma reducida y estereotipada de una parte del mapa español. Se recomienda entonces hacer frente a este vacío de materiales ajustados a necesidades particulares incursionando en la elaboración de manuales donde se integre la riqueza en la diversidad del idioma, proveyendo muestras de lengua de orígenes variados, así como con referentes artísticos, históricos, científicos y sociales que se ciñan de manera cercana a los hechos y comportamientos que definen a la comunidad hispanohablante.

En resumen, decimos que en cada entorno de ELE en particular, creadores y editores deben analizar para quiénes se escriben los manuales y dónde serán utilizados, superando así la incoherencia y descontextualización en la que desafortunadamente se desarrollan muchas clases ELE en los nuevos y cada vez más numerosos contextos de aprendizaje, desmitificando también la imagen que tiene España y el español peninsular como modelo de lengua, pues finalmente se trata de uno entre más de una veintena (si lo medimos en fronteras) o una centena (si entramos a distinciones socioculturales y dialectales más minuciosas). Todo esto con el fin de vincular una visión más holística y actual de las características del idioma que hacen a sus hablantes tan iguales y tan diferentes.

Finalmente y a manera de cierre reconocemos que los resultados que arroja nuestra investigación basada en un estudio comparativo no son sino un pequeño paso que se da dentro de la menesterosa labor que tiene el mundo de ELE de indagar de manera más profunda en cuestiones como las ideas de los actores (aprendientes, docentes, instituciones, políticas) en torno a las variedades de lengua y los contenidos socioculturales que se representan en los manuales, las tradiciones y criterios que se hayan tenido hasta ahora en el diseño de los libros, comparaciones no solo de los manuales, sino de los diferentes contextos donde son implementados. Todo esto con el fin de llegar a unas conclusiones más específicas sobre socioculturalidad y variedad de lengua, con estudios más exhaustivos al respecto, sensibilizando a los autores y profesores del caso específico de ELE.

## REFERENCIAS

### BIBLIOGRÁFICAS

- Ainciburu, María Cecilia et al. (2009): Con dinámica. Competencias y Estrategias. Stuttgart: Difusión/ Klett.
- Ainciburu, María Cecilia et al. (2011): Vía Rápida. Competencias y Estrategias. Stuttgart: Difusión/ Klett.
- Bernecker, Walther (2012): “La lengua como puente entre España e Iberoamérica”. En: Hispanorama, No. 136, pp. 159-164.
- Bugel, Talia (2000): “Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la Ciudad de San Pablo-Brasil”. En: ASELE. Actas XI. Zaragoza: Instituto Cervantes, pp. 239-246
- Fernández, María del Carmen (2004): “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”. En: Sánchez Lobato, Jesús/ Santos Gargallo, Isabel (eds.) (2004): Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL, pp. 715-734.
- Fernández Vítors, David (2012): Español: una lengua viva. Informe 2012. Madrid: Instituto Cervantes.
- Guillén, Carmen (2004): “Los contenidos culturales”. En: Sánchez Lobato, Jesús/ Santos Gargallo, Isabel (eds.) (2004): Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL, pp. 835-851.
- Lanusse, Mariana (2011): Las variedades dialectales del español en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Estado de la cuestión y rol de las actitudes lingüísticas. Sevilla: Universidad de Pablo de Olavide.
- Miquel, Lourdes (2004): “La subcompetencia sociocultural”. En: Sánchez Lobato, Jesús/ Santos Gargallo, Isabel (eds.) (2004): Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL, pp. 115-130.
- Moreno Fernández, Francisco (2004): “El contexto social y el aprendizaje de una L2/ LE”. En: Sánchez Lobato, Jesús/ Santos Gargallo, Isabel (eds.) (2004): Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL, pp. 287-303.
- Moreno Fernández, Francisco (2007): ¿Qué español enseñar?. Madrid: Arco Libros.
- Ramirez, Arnulfo/ Hall, Joan Kelly (1990): “Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks”. En: The Modern Language Journal, No.1, Vol. 74, pp. 48-65.

- Sánchez, Marta (2011): “El nuevo español total de los manuales de ELE”. En: Hispanorama, No. 134, pp. 77-84.
- Senz, Silvia (2011): “Una, grande y (esencialmente) uniforme”. En: Senz, Silvia/ Alberte, Monserrat (eds.) (2011): El dardo en la Academia. Barcelona: Melusina, pp. 9-302.

## SITOGRÁFICAS

- Buitrago, Yudi et al. (2011): “Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada histórica: metodología y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área”: En: Marcoele, No. 13, [http://marcoele.com/descargas/13/garcia-garcia-buitrago\\_colombia.pdf](http://marcoele.com/descargas/13/garcia-garcia-buitrago_colombia.pdf) (consultado 05.12.12).
- Candelier, Michel et al. (2008): Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas. Graz: Centre européen pour les langues vivantes, <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=425&language=fr-FR> (consultado 05.12.12).
- Consejo de Europa (2001): Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (consultado 05.12.12).
- Diario El Economista (2011): “El sector editorial español publicó más de 103.000 títulos en 2011”. <http://ecodiario.economista.es/libros/noticias/3710763/01/12/El-sector-editorial-espanol-publico-mas-de-103000-titulos-en-2011.html> (consultado 13.04.13).
- El País (2006): “El mundo que aprende español”. [http://elpais.com/diario/2006/10/19/cultura/1161208805\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2006/10/19/cultura/1161208805_850215.html) (consultado 05.12.13).
- Europapress (2010): “España sigue siendo el país predilecto para hacer Erasmus”. <http://www.europapress.es/sociedad/educacion/noticia-espana-sigue-siendo-pais-predilecto-hacer-erasmus-20100621160017.html> (consultado 05.12.13).
- Ezeiza Ramos, Joseba (2009): “Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”. En: Marcoele, No. 9, <http://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/> (consultado 05.12.12).

- García García, Pilar (2004): “Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua”. <http://www.ub.edu/filhis/culturele/pgarcia.html> (consultado 05.12.13).
- Instituto Cervantes (2006): “Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español”. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) (consultado 05.12.12).
- Luque, Lucía (2009): “Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?”. En: Language Design, No. 11, [http://elies.rediris.es/Language\\_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf](http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf) (consultado 12.03.13)
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2012): “El poder y la lengua: la ideología panhispánica”. <http://www.elcastellano.org/ns/edicion/2011/agosto/mc.html> (consultado 10.12.12).
- Soca, Ricardo (2011): “La lengua: arma de los imperios”. <http://www.lahora.com.gt/index.php/cultura/cultura/otras/143719-la-lengua-arma-de-los-imperios> (consultado 15.12.12).
- Vázquez, Graciela (2008): “¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes”. [http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia\\_vazquez.pdf](http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf) (consultado 29.11.12).





# ANEXOS

**ANEXO 1:**

Descripción unidad 1 CD y VR.

**ANEXO 2:**

Descripción unidad 9 CD y VR.

**ANEXO 3:**

Cuestionarios creadores de los manuales.

**ANEXO 4:**

Entrevista profesora Elisabeth Tayefeh, una de las autoras de los libros CD y VR.

**ANEXO 5:**

Entrevista profesora Cecilia Ainciburu, una de las autoras de los libros CD y VR.

**ANEXO 6:**

Entrevista al profesor Valentín Cozar, uno de los editores de la versión VR Difusión.

**ANEXO 7:**

Datos documentos auditivos CD y VR unidades 1 y 9.

**ANEXO 8:**


Datos documentos de texto CD y VR unidades 1 y 9.

**ANEXO 1: DESCRIPCIÓN UNIDAD 1 CD Y VR**

<b>MANUAL</b>	<b>CON DINÁMICA</b>	<b>VÍA RÁPIDA</b>
<b>Apartado</b>		
<b>PORTADILLA</b>	<p>Foto de tres chicos universitarios frente a un edificio antiguo mirando las páginas de un libro y discutiendo al respecto. Nombre de la unidad: “Estudiar en...”</p> <p>Dos columnas de texto, en la primera se exponen las competencias divididas a su vez entre productivas (ej. En esta unidad de aprendizaje podré describirme y presentarme a mí y a otras personas) y receptivas (ej. En esta unidad de aprendizaje podré entender oraciones simples, dichas despacio, sobre mí, mis intereses y mis actividades de clase). En la segunda columna se exponen las estrategias que se dividen en comprensión oral, comprensión escrita, hablar, escribir, vocabulario y gramática (ej. Le pido a mi interlocutor/a que hable más despacio o, si es necesario, que repita).</p>	<p>Collage de imágenes enumeradas de la uno a la diez: Un teatro (vista interior). Una llave, con su llavero, introducida en una cerradura. Un restaurante. Una señal de tránsito que indica la proximidad de un hospital. Una universidad. Un concierto. Un chico parando un taxi. Unos pasaportes de México. Una radio. Chocolate.</p> <p>Una columna al costado izquierdo que indica el nombre de la unidad, “El primer día de clase”, seguida de los contenidos que se encuentran divididos en comprensión oral y escrita (ej. En esta unidad voy a aprender a entender una conversación si se habla de un tema conocido y se habla despacio), expresión oral y escrita e interacción oral (ej. Hablar sobre mis intereses y aficiones), y recursos léxicos y gramaticales (ej. Los artículos definidos e indefinidos).</p>

Inicialmente se observan las actividades en torno al título “¿Quiénes son? ¿Qué hacen?” donde se presentan los perfiles de cuatro estudiantes universitarios: Lorena de Zacatecas, Luisa de Arequipa, Jorge de Madrid y Fernando de Córdoba (Argentina). Estos perfiles también están en forma de audio con las respectivas variedades de lengua de cada personaje.

Ej.



2. Hola, me llamo Luisa Rodríguez Morales, tengo 23 años. Soy de Arequipa, una ciudad en el sur del Perú. Estudio Biología. Mi carrera me gusta mucho. Hablo español e inglés. En mi tiempo libre hago teatro. También hago excursiones con mis amigos o voy a bailar a la discoteca. Y ustedes, ¿quiénes son?  
 – Tengo ... años.  
 – ¿Cuántos años tienes?

En una de las actividades de esta sección, cuando se trata el tema de actividades de tiempo libre, se marcan algunas de las diferencias de habla entre hispanohablantes:

Ej

4 Achte darauf, wie in Spanien und Lateinamerika eine Gruppe von Personen angesprochen wird. Erkennst Du die Unterschiede?

En América Latina y Andalucía se dice:  
 Y ustedes, ¿qué hacen en el tiempo libre?

En el resto de España se dice:  
 Y vosotras, ¿qué hacéis en el tiempo libre?




Nosotras hacemos gimnasia.

Nosotras vamos a bailar.

Con el título “Cuatro estudiantes” se introducen los perfiles de cuatro universitarios:

Ej



😊 Hola, me llamo Luisa Rodríguez Morales, tengo 23 años. Soy de Arequipa, en Perú. Estudio Biología, ¡una carrera muy interesante! Hablo español e inglés. ¡Hasta luego! 🙋

En una de las actividades hay dos audios de estudiantes hispanohablantes que se presentan con el fin de que los aprendices rellenen la información de sus carnés. Las hablas son: rioplatense y castellana.



En un extremo de una de las hojas hay una viñeta con los números en cifras y letras del 1 al 100 (haciendo algunos saltos).

En la parte de “Tiempo libre” aparece un recuadro con la conjugación del verbo “ir” para utilizar algunas de las frases de la actividad como “ir al gimnasio”, “ir al cine”, ir de excursión”, entre otras. Al final de la actividad se propone una actividad de interacción oral donde se usen esos elementos lingüísticos:

B. Y tú, ¿qué haces en tu tiempo libre? Coméntalo con tus compañeros.

- En mi tiempo libre toco la guitarra, ¿y tú?
- Yo voy al gimnasio.

<b>PROPUESTAS DE TRABAJO</b>	<p>Más adelante se presenta el título “La universidad” seguido por las imágenes de cuatro universidades de países hispanohablantes (la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina, la Universidad de Guadalajara en México, la Universidad Carlos III en Madrid y la Escuela Internacional de Cine y televisión en la Habana. Igualmente, hay un audio que acompaña la actividad donde se escucha el habla rioplatense, mexicana, caribeña y castellana.</p> <p>Ej.</p> <div data-bbox="501 598 1075 774" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="501 774 1075 906" data-label="Text"> <p>¿Sabes cómo se llama esta universidad? Es la Escuela Internacional de Cine y Televisión. Está en San Antonio de los Baños, a unos 35 km de La Habana. A mi escuela vienen chicas y chicos, no sólo de América Latina, sino también de África y Asia. La escuela existe desde 1986 y es muy prestigiosa.</p> </div>	<p>Más adelante está el título “Cuatro universidades y se presentan cuatro imágenes de claustros de países hispanohablantes que los estudiantes deben asociar con alguna de las cuatro descripciones que aparecen más adelante. Las descripciones están en audio con las respectivas variedades de los lugares donde se encuentran las universidades: Madrid, Guadalajara, La Habana y Córdoba (Argentina)</p> <p>Ej.</p> <div data-bbox="1339 550 1854 742" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1361 762 1854 869" data-label="Text"> <p>¿Sabes cómo se llama esta universidad? Es la Escuela Internacional de Cine y Televisión. Está en San Antonio de los Baños, a unos 35 km de La Habana.</p> </div>
<b>COMPRESIÓN AUDITIVA</b>	<p>Actividad donde los estudiantes escuchan la conversación entre una estudiante alemana que le solicita su carnet a la secretaria (habla castellana) de la facultad de su universidad en España. En el contenido del audio también se pueden apreciar algunas variantes lexicales entre hispanohablantes como por ejemplo: “móvil” en España vs “celular” Argentina.</p>	<p>Actividad donde los estudiantes escuchan la conversación entre una estudiante alemana que le solicita su carnet a la secretaria (habla castellana) de la facultad de su universidad en España. En el contenido del audio también se pueden apreciar algunas variantes lexicales entre hispanohablantes como por ejemplo: “móvil” en España vs “celular” Argentina.</p> <p>Se incluye un audio donde se preguntan y dan los números de teléfono, se identifican las variantes: 3 audios en castellana y 1 en rioplatense.</p>

<b>LA OTRA MIRADA</b>	<p>Se encuentran las imágenes de cuatro carnés universitarios de diferentes instituciones: la Universidad del Valle en Colombia, La Universidad de Alicante en España, El Tecnológico de Monterrey en México y la Universidad de Buenos Aires en Argentina. Se hace énfasis en las diferencias entre el tipo de información y usos que se hace de ellos en cada caso. Ej. Como tarjetas bancarias o historial académico.</p> 	<p>Se presenta la imagen de un mapamundi donde se les pide a los estudiantes que indiquen el nombre de los países donde se habla español. En la lista que se provee en un costado, así como en el mapa, se señalan todos con excepción de España.</p>  <p>En una segunda actividad se invita a los estudiantes a encontrar las diferencias entre las maneras de hablar español según dos audios con variedad rioplatense y castellana.</p>
<b>¿CÓMO SE PRONUNCIA? ¿CÓMO SE ESCRIBE?</b>	<p>Ejercicio de diferenciación entre los sonidos [s], [θ] y [k] y su pronunciación en variantes andina y castellana. Para los demás ejercicio de diferenciación de sonidos consonánticos, así como para el alfabeto, se mantienen las variantes andinas (Bolivia, Colombia).</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Was ist der Unterschied? Vervollständige die Regel.</p> <p>c + e/i = [...] en América Latina y [...] en España c + a/o/u = [...] en América Latina y [...] en España</p> </div>	<p>No existe el apartado dentro de la unidad</p>

<b>PARA LEER</b>	No existe el apartado en esta unidad.	No existe el apartado en esta unidad.
<b>TUS PALABRAS</b>	<p>Este apartado inicia con una actividad léxica donde se pretende identificar algunos adjetivos que describan los sustantivos “universidad” y “estudiante”. En seguida se invita a buscar una lista de adjetivos que describan a los compañeros y compañeras, profesoras y profesores, identificando las formas masculinas y femeninas.</p> <div data-bbox="555 667 1021 896" data-label="Image"> </div> <p>En la siguiente actividad se busca hacer listas clasificatorias entre actividades de tiempo libre y de estudio: hablar español, navegar en la red, hacer una excursión, ir al cine, aprender chino, participar en un grupo de teatro, escribir un correo electrónico, estudiar matemáticas, practicar deporte, chatear con amigas o amigos, etc. Se acompaña de dos imágenes: la primera de un chico y una chica al lado un telón, y la segunda, de dos chicos que charlan al lado de una uno y hablan sobre ir a las sierras.</p>	<p>Se comienza con una lista de sustantivos acompañados por una imagen donde se pretende que el estudiante identifique los géneros de cada uno y su forma plural: la universidad, el estudiante, la ciudad, el carné, la lengua, el nombre, la empresa, el teatro y el hospital. Igualmente, en la actividad subsiguiente, se trabaja en torno a una lista de actividades que se deben clasificar entre “tiempo libre” y “universidad”: hablar español, navegar en internet, ir de excursión, ir al cine, aprender chino, participar en un grupo de teatro, escribir un correo electrónico, estudiar matemáticas, practicar deporte, chatear con amigos, etc.</p> <div data-bbox="1384 858 1841 1241" data-label="Image"> </div>

**RECURSOS GRAMATICALES**

El apartado se encuentra dividido en 10 puntos:

1. Sustantivos que terminan en vocal: Género y número. La tabla se expone las filas “terminación”, “singular” y “plural”; y con las columnas “femenino”, “ masculino” y “femenino y masculino” en el este orden. Se incluyen también recuadros explicativos de algunas reglas especiales para las terminaciones “o” y “e” de algunos adjetivos, así como de casos especiales como “la foto (fotografía) y la masculinización en singular de algunos sustantivos (ej. el hambre).
2. Tabla clasificatoria de género de sustantivos terminados en consonante, contiene el mismo orden de filas y columnas que la anterior.
3. Tabla clasificatoria entre artículos determinados e indeterminados. Se encuentran también algunas frases que ejemplifican como:  
 Lorena tiene una hermana, la hermana también vive en México.  
 En la Universidad de Córdoba puedes estudiar todas las carreras.  
 La Señora Gil es mi profesora de español.  
 Señora Gil, ¿cómo se pronuncia “guión”?

El apartado se encuentra dividido en 9 puntos:

1. Sustantivos que terminan en vocal: Género y número. La tabla se expone las filas “terminación”, “singular” y “plural”; y con las columnas “masculino”, “femenino”, y “masculino y femenino ” en el este orden. En un costado se listan algunas excepciones como: “la moto”, “la mano” y “el mapa”.
2. Tabla clasificatoria de género de sustantivos terminados en consonante, contiene el mismo orden de filas y columnas que la anterior.
3. Tabla clasificatoria entre artículos determinados. Se encuentran también algunas frases que ejemplifican como:  
 La novia de Juan es muy simpática.  
 La señora Gurruchaga es mi profesora de español.  
 Señora Gurruchaga, ¿cómo se pronuncia “zapato”?
4. Tabla clasificatoria del artículo definido. También se incluyen una serie de frases ejemplificadoras sobre posibles interferencias estructurales que podrían ocurrir de otras lenguas al español como:  
 Soy profesora vs. Soy **una** profesora  
 Vamos al cine otro día vs. Vamos al cine **un** otro día.  
 Pau Gasol es **un** jugador de baloncesto.  
 Gabriel García Márquez es **un** escritor muy bueno.
5. Los pronombres personales en función del sujeto. Tabla clasificatoria dividida en “persona”, “pronombre” y “ejemplo”.

4. Tabla de conjugación de verbos regulares en indicativo presente: “estudiar”, “aprender”, “vivir” y “llamarse”.  
En la parte inferior de la hoja se incluye una serie de precisiones gramaticales con respecto a las posibles interferencias que puede haber entre el alemán y el español. (ej. Otra ciudad que me gusta es, **una** otra ciudad que me gusta es; soy alemana, soy **una** alemana).
5. Tabla de conjugación de verbos con diptongo: “entender”, “querer”, “poder” y “volver”.
6. Recuadro con algunos conectores y su equivalente en alemán (“y”, “o”, “pero” y “sino”) y ejemplos con frases.
7. Tabla de conjugación de verbos en indicativo presente: “ir”, “ser”, “estar”, “saber”, “conocer”, “hacer”, “tener” y “salir”.
8. Tabla de adjetivos, género y número clasificada entre terminación y forma femenina singular, masculina singular, femenina plural y masculina plural. Adicionalmente se incluye un recuadro “ojo” donde se especifican algunas excepciones y casos especiales en estas formaciones.

Adjektive auf	feminin Singular	feminin Plural	maskulin Singular	maskulin Plural
<b>-a, -o</b>	una estudiante simpática	unas estudiantes simpáticas	un estudiante simpático	unos estudiantes simpáticos
<b>-e</b>	una señora amable	unas señoras amables	un señor amable	unos señores amables
<b>Konsonant</b>	una abuela joven una chica genial	unas abuelas jóvenes unas chicas geniales	un abuelo joven un chico genial	unos abuelos jóvenes unos chicos geniales
<b>-ista</b>	una idea socialista	unas ideas socialistas	un partido socialista	unos partidos socialistas
<b>Herkunftsbezeichnungen</b>	una mexicana una catalana una andaluza una chica belga	unas mexicanas unas catalanas unas andaluzas unas chicas belgas	un mexicano un catalán un andaluz un chico belga	unos mexicanos unos catalanes unos andaluces unos chicos belgas

En uno de los costados se incluye un recuadro con la siguiente información: “En Latinoamérica se usa **ustedes** en lugar de **vosotros** para la segunda persona del plural. En algunas partes de Latinoamérica (Uruguay, Argentina y regiones de Paraguay y Colombia y Centroamérica) para la segunda persona del singular se usa **vos** en lugar de **tú**.”

También se incluyen párrafos aclaratorios de algunos usos:

**Usted y ustedes** son formas de tratamiento de respeto y son de segunda persona, pero el verbo y los pronombres van en tercera persona. Los usamos normalmente con personas mayores, con desconocidos o en una relación jerárquica.

Las formas femeninas del plural (**nosotras, vosotras, ellas**) solo se usan cuando todas las personas son mujeres. Si hay al menos un hombre, se usan las formas masculinas.




6. Presente del indicativo (I): verbos irregulares. Se conjugan los verbos: “trabajar”, “aprender” y “vivir”
7. Presente del indicativo (II): los verbos “ser”, “ir” y “llamarse”.
8. Adjetivos: género y número.

terminación	masculino singular	femenino singular	masculino plural	femenino plural
<b>-o, -a</b>	un chico simpático	una chica simpática	unos chicos simpáticos	unas chicas simpáticas
<b>-e</b>	un señor amable	una señora amable	unos señores amables	unas señoras amables
<b>consonante</b>	un abuelo joven	una abuela joven	unos abuelos jóvenes	unas abuelas jóvenes
<b>-ista</b>	un partido socialista	una idea socialista	unos partidos socialistas	unas ideas socialistas
<b>gentilicio</b>	un amigo mexicano	una amiga mexicana	unos amigos mexicanos	unas amigas mexicanas



<b>RECURSOS GRAMATICALES</b>	<p>9. Recuadro explicativo de los usos de muy vs. Mucho que incluye frases como: “Es un barrio muy interesante”, “trabaja mucho”, “no tengo mucho tiempo libre”, “aquí viven muchos integrantes”.</p> <p>10. Los números en palabras: aquí se encuentran escritos los números (cientos, miles y millones) acompañados de algunos elementos léxicos como: “universidades”, “euros”, “chicos”, “días”, “facultades”, “viviendas”, “turistas” “euros”, entre otros.</p> <p>Se finaliza con el abecedario en forma de tabla con las siguientes casillas: “se escribe”, “se llama”, “se pronuncia” y “tus propias palabras. En la última columna se espera que el estudiante rellene con algunas de las palabras aprendidas en esta primera unidad.</p>	<p>En uno de los costados se incluye una viñeta con la siguiente información: Mucho cuidado con la tilde (expresión gráfica del acento): inglés /ingleses.</p> <p>9. La negación. Se incluyen cuatro recursos de negación que se usan en español a través de algunos ejemplo como:  <u>“No</u> estudio francés sino español”  <u>“¿Nunca</u> haces deporte?”  <u>“¿No</u> haces deporte <u>nunca</u>?”  <u>“Nadie</u> quiere café”  <u>“No</u> quiere café <u>nadie</u>.”</p>
----------------------------------	--	---

**ANEXO 2: DESCRIPCIÓN UNIDAD 9 CD Y VR**

MANUAL	CON DINÁMICA	VÍA RÁPIDA
Apartado		
<b>PORTADILLA</b>	<p>Foto en blanco y negro de un grupo de hombres y mujeres caminando por una calle adoquinada, van vestidos de diferentes maneras: con overoles, uniformes militares y ropas de civiles. Estos hombres y mujeres se encuentran armados con un fusil y las expresiones de sus rostros expresan satisfacción.</p> <p>El nombre de la unidad es: “Haciendo memoria”</p> <p>Dos columnas de texto, en la primera se exponen las competencias divididas a su vez entre productivas (ej. Hablar sobre hechos históricos así como explicar detalladamente algunos eventos históricos.) y receptivas (ej. Leer biografías y recopilar los datos más importantes.).</p> <p>En la segunda columna se exponen las estrategias que se dividen en comprensión oral, comprensión escrita, hablar, escribir, vocabulario y gramática (ej. Reviso de manera consciente el uso de los tiempos pasados. Reconozco en qué contextos se requiere el uso del imperfecto y del pretérito simple).</p> 	<p>El nombre de la unidad es: “Haciendo memoria”.</p> <p>Como imagen se presenta la hoja de un cuaderno donde se pone el título “Mi año en España”. Se exponen cinco fotografías pegadas a la libreta de la siguiente manera: A. Un hombre revolviendo una paella gigante en las Fallas. Bajo la imagen está la leyenda: “Mmmmm... la paella que comimos en las fiestas del pueblo de Diego”. B. Un grupo de hombres montados en la planta superior descubierta de un bus, transitando entre una multitud. Todos tienen camisetas de la selección de futbol española, banderas, y demás distintivos nacionales. La foto se acompaña de la leyenda: “Este soy yo celebrando el mundial con mis compañeros de piso”. C. Cuatro chicas en la pasarela de un desfile de modas. La foto se acompaña de la leyenda: “Ana en su desfile más importante, ¡qué nerviosa estaba!”. D. Un recorte de una tira cómica de un periódico que trata de los trenes en España. Abajo pone como leyenda: “Lo primero que busco cuando abro el periódico es la tira gráfica”. E. Una peregrinación religiosa católica por las calles de un pueblo. Se acompaña con la leyenda: “La semana santa de Almagro. ¡Menuda experiencia”.</p>  

Bajo el título “Mujeres que hacen historia” se presenta un texto bibliográfico de Michelle Bachelet acompañado de un audio con una voz de una mujer del área chilena que lee el texto. También se incluye una imagen de la política chilena.

### Mujeres que hacen historia

1 Michelle Bachelet

Escucha y lee. Primero marca en el texto las palabras que no conoces y pregunta el significado de aquellas que no puedes inferir por el contexto. [CD2, 39](#)



En la página siguiente se comienza con el título “Tu currículum” donde se les provee a los estudiantes un formato de currículum para rellenar donde se incluye un logo distintivo de la comisión europea.



A continuación, en la página siguiente se presenta una línea con diferentes eventos históricos que acontecieron a lo largo de dos siglos en América y Europa, no solo en el mundo hispano. Algunos de los hechos son:

El 1 de enero de 1959 y el triunfo de la Revolución cubana.

El 6 de junio de 1951 y la pena de Muerte (Tribunal de Nuremberg) para los últimos criminales nazis.

El 9 de septiembre de 1850 cuando California entra a formar parte de los Estados Unidos.

En suma se encuentran:

Inicialmente, se les pide a los estudiantes desarrollen una definición de cultura, teniendo como apoyo las imágenes de la portadilla. En la página siguiente se plantea la pregunta “¿Sabes de cultura de España y Latinoamérica? Y se presenta un test con preguntas sobre hechos históricos del mundo hispanohablante y tres opciones de respuesta para cada una.

Ejemplo: ¿Qué personaje mexicano dijo “la tierra es de quien la trabaja”? ¿Quién fue el principal artífice de la Revolución cubana?, ¿Qué cuadro de Picaso se considera el comienzo del cubismo?. En suma hay: 1 pregunta referente a un hecho mexicano, 2 pregunta referente a un hecho peruano, 3 preguntas referentes hechos argentinos, 1 pregunta referente a un hecho cubano, 3 preguntas referentes a hechos españoles.

En la página siguiente se presenta un fragmento de la tira cómica Mafalda acompañada de la biografía del caricaturista argentino Quino. La fuente es : Mundo Quino, 1998. Ediciones La Flor. Buenos Aires.

Para la siguiente actividad se propone a los estudiantes hablar sobre cosas curiosas o interesantes que se hayan hecho últimamente y como ejemplo se pone “Ayer fui a ver una película de Almodovar”.

En la parte inferior de esta tercera página, y con el título “El deporte del rey” se presenta el texto “En el fútbol todos son iguales al empezar el partido y gana el mejor”. Se trata de una entrevista al sociólogo argentino Martín Caruana quien habla sobre el papel del fútbol en la sociedad, y específicamente luego de la reciente victoria de España en la Copa del mundo. El texto se acompaña de una imagen de un campo improvisado de fútbol con un grupo de personas jugando.

**PROPUESTAS DE TRABAJO**

- 1 acontecimiento cubano
- 1 acontecimiento estadounidense
- 1 acontecimiento chileno
- 1 acontecimiento mexicano
- 1 acontecimiento mexicano-estadounidense
- 3 acontecimiento alemanes
- 1 acontecimiento español
- 1 acontecimiento francés
- 1 acontecimiento portugués

Más adelante, y siguiendo con la temática de eventos históricos, se incluye el testimonio de un hecho importante para los alemanes: la caída del muro de Berlín.

En la quinta página del apartado se presenta un texto que relata los intensos cambios políticos que sufrió España desde el año 1931 (la Segunda República) hasta 1986 y la inclusión del país en la Comunidad Europea.

Para finalizar, se presenta un fragmento adaptado de la obra “Romana, Adiós” de Monserrat Roig (Argos Vergara, Barcelona, 1980) que se desarrolla en los años sesenta en plena época Franquista. El texto se acompaña de un audio donde intervienen variantes rioplatenses y castellanas.



En seguida se presentan una serie de citas que hablan sobre futbol con sus respectivos autores, dentro de los cuales se encuentran:

Mariano Grondona, pensador argentino

Albert Camus, escritor francés

Johan Cruyff, antiguo entrenador del equipo de futbol de Barcelona

Luis Aragonés, antiguo entrenador de la selección de futbol española.

José Luis Coll, humorista español

Gonzalo Grassi , origen desconocido

Antoine Labbo, sociólogo francés

Jorge Luis Borges, escritor argentino

COMPRESIÓN AUDITIVA

La actividad se titula “Escucha lo que pasa” y los estudiantes escuchan el audio de un noticiero de habla castellana para clasificar posteriormente cada noticia según el tema: tiempo, deportes, emigración, educación, economía, terrorismo, historia y relaciones internacionales. También aparecen como parte de la actividad los siguientes títulos de prensa donde se deberán clasificar dichas noticias.

Los emigrantes ayudan a la economía española.

La policía detiene a varios sospechosos de terrorismo.

Esta noche, el partido de la temporada.

Falta de agua en todo el país.

Crisis en el sector inmobiliario.

Nuevo libro sobre la memoria histórica.

Encuentro entre los ministros de asuntos exteriores de América Latina y España.

Mayores inversiones al comienzo del nuevo curso escolar.

El apartado se acompaña de una chica joven en una cabina radial:



La actividad se titula “El misterio de Nazca” y aparecen imágenes cuatro fotografías de las líneas de Nazca en el Perú.



La actividad se acompaña de un audio de una entrevista donde los interlocutores son de habla castellana (dos personajes: una periodista y el director del observatorio de Nazca).

LA OTRA MIRADA

La sección empieza con una imagen que ocupa la mitad de la página de algunos de los personajes de la tira argentina “Mafalda” y un fragmento de esta. En seguida se incluye un texto bibliográfico de Quino que relata su vida con el mismo tipo de lenguaje irónico que utiliza en la tira cómica. La fuente es Mundo Quino, 1998. Ediciones La Flor. Buenos Aires.



Con el título “Las tinieblas de tu memoria negra”, se presenta la foto y la biografía del escritor ecuatoguineano Donato Ndong-Bidyogo, así como un fragmento de su novela que lleva el mismo nombre. Con dicho fragmento se llama la atención del alumno hacia la colonia española en Guinea Ecuatorial.

La fuente es: Donato Ndong. Las tinieblas de tu memoria negra. Editorial fundamentos. Madrid. 1987

**C.** En su novela *Las tinieblas de tu memoria negra*, Donato Ndong describe la situación de Guinea Ecuatorial durante el colonialismo. Lee este fragmento de la novela. ¿Qué opinión tiene el narrador sobre su padre y sobre los colonizadores españoles? Discútelos con tu compañero.

Mi padre era un negro alto, delgado, con un carácter muy firme, que había decidido en un momento impreciso de su vida pactar con el colonizador blanco. Se había construido una casa grande de cemento con techo de cinc que se distinguía desde lejos como un inequívoco signo de distinción (...). Había sido uno de los primeros, si no el primero, de la comarca, en abrir una finca de café, símbolo de un nuevo tiempo que anunciaba la modernidad. (...) Mi padre había abandonado, a la vista de todos pero imperceptiblemente, la tradición para insertarse en la civilización.

<p><b>¿CÓMO SE PRONUNCIA? ¿CÓMO SE ESCRIBE?</b></p>	<p>Se inicia con un ejercicio de distinción fonética entre las diferentes formas de pronunciar la letra “x” en español. En los audios se incluye una contrastación entre las maneras de pronunciar palabras como “examen” en América Latina y en algunas zonas de España. Se encuentra un ejemplo específico con una misma frase pronunciada por una variante castellana y mexicana. Incluye también un diálogo entre dos hablantes de origen chileno y andino, así como un trabalenguas, con la variante castellana, para que el alumno practique repitiendo.</p> <p>En seguida se introduce el fenómeno fonético de la sinalefa y se proveen una serie de frases para practicar con un audio con su respectiva pronunciación que incluye hablantes andinos y castellanos.</p> <p>Ejemplo: Madre especial – embajada argentina- comen nopales, etc.</p>	<p>No se presenta el apartado dentro de la unidad.</p>
<p><b>PARA LEER</b></p>	<p>Se trabaja en torno a artículo titulado “La mitad de los emigrantes españoles de los 60 eran sin papeles”, de la historiadora madrileña Blanca Sánchez Alonso, escrito en el 2008. En el texto se expone la situación de los emigrantes españoles en los años 60 y 70, su contexto y motivaciones, así como las de los inmigrantes que llegan actualmente a España, los mitos y realidades que la caracterizan. . Se encuentran también actividades de vocabulario relacionado con la migración (ej. Desplazamiento emigrar, emigrante, inmigrar, entre otros).</p>	<p>Se trabaja en torno a un fragmento adaptado de la novela “Ramona, adiós” (1980) de la escritora catalana Monserrat Roig, cuya historia se desarrolla en los años 60 en plena época franquista. Se incluye también una corta biografía de la escritora, resaltando el protagonismo que las mujeres han tenido en sus obras.</p>

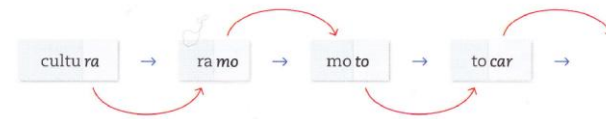
**TUS PALABRAS**

Se introduce un juego de dominó de palabras donde se incluye el siguiente léxico (trabajado a lo largo de la unidad): franquismo, leyes sociales, derechos civiles, emigrantes, golpe militar, reforma, anticomunismo, partido, criminales de guerra, comunismo, revolución, pena de muerte, marxista, presidenta, referéndum, independencia, autonomía regional, fascismo, anarquía, postguerra, embajada, constitución, republicanos, separatismo, elecciones, cárcel, campo de concentración, parlamentarismo, exilio, carrera política, torturas y libertad. Luego se propone una actividad donde se clasifican algunas de las palabras y hechos vistos en la unidad por categorías: España, Chile, resto de Europa y resto de América Latina.



Se introduce un juego de dominó de palabras donde se incluye el siguiente léxico: artista, emperador, futbolista, historieta, musulman, cultura, tango, bandera, mundial, tradición, pequeño popular, patria, fútbol, cómica, judío, azteca, poderoso, Pulga, bandoneón, plástica, dibujo, civilización y Nazca.

En la página siguiente se propone un ejercicio de palabras encadenadas:



A continuación se presenta una actividad de acrósticos sobre las palabras "música" y "cultura". Se pone como ejemplo un acróstico de la escritora española Rosa Luengo.



Se inicia con una tabla con ejemplos y explicaciones sobre los usos y diferencias entre el “imperfecto” y el “pretérito simple”. Se incluyen frases como: “Michelle Bachelet vivía en Chile cuando comenzó la dictadura en 1973” y “Estábamos mirando las noticias y de repente interrumpieron el programa para informar sobre la crisis económica”. Más adelante se introduce la estructura del “pluscuamperfecto”, incluyendo también un esquema ilustrativo de los tiempos del pasado en torno a la historia de España, específicamente la muerte del dictador Franco.



Se finaliza el apartado con un texto en tiempo pasado que cuenta la experiencia de unos Erasmus y un episodio de robo que tuvieron en su vivienda.

Las dos páginas se dividen en cuatro secciones de la siguiente manera:

1. Presente del subjuntivo (I): verbos regulares. Se conjugan los verbos “trabajar”, “leer” y “escribir” en una tabla.
2. El presente del subjuntivo (II): verbos irregulares. Se presentan tablas con las conjugaciones de los siguientes verbos: poder, mostrar, contar, dormir, morir, querer, entender, sentir, preferir, entre otros.
3. Usos del presente y de subjuntivo. Se ejemplifica con la ayuda de las frases: “¿conoces a alguien que viva en París?”, “cuando acabe de estudiar iré al cine”, “Luis quiere que vayamos a su fiesta, pero le fastidia que Nuria no pueda ir”, “Es bueno que duermas ocho horas el día antes del examen”, y “No creo que Beatriz llegue puntual”.
4. El pluscuamperfecto: formas y uso. Se incluye una tabla de conjugación del tiempo verbal y se finaliza con la siguiente frase: “Cuando llegué al cine, la película ya había empezado, pero entré de todas formas.

ser	estar	haber	ir	ver	saber	dar
sea	esté	haya	vaya	vea	sepa	dé
seas	estés	hayas	vayas	veas	sepas	des
sea	esté	haya	vaya	vea	sepa	dé
seamos	estemos	hayamos	vayamos	veamos	sepamos	demos
seáis	estéis	hayáis	vayáis	veáis	sepáis	deis
sean	estén	hayan	vayan	vean	sepan	den

### **ANEXO 3: CUESTIONARIO CREADORES DE LOS MANUALES.**

#### **Primera parte: Con dinámica**

1. ¿Qué necesidades o circunstancias dieron origen a la creación del manual “Con Dinámica”?
2. ¿Cuáles principios didácticos rigen su contenido?
3. ¿Qué imagen de lengua y socioculturalidad hispanohablante presupone?
4. ¿Qué tratamiento se le dan a las variedades de lengua?
5. ¿Qué directrices se recibieron por parte de la casa editorial para la elaboración del libro (antes, durante y después)?
6. ¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para la selección de imágenes, audios y textos?
7. ¿El libro se encuentra adaptado a una tradición académica en particular?
8. ¿En qué medida el libro se encuentra regido bajo los parámetros de algún tipo de institución (ej. MCER, Instituto Cervantes, MAREP)?

#### **Segunda parte: Vía Rápida**

9. ¿Qué necesidades o circunstancias dieron origen a la creación del manual “Vía Rápida”?
10. ¿Cuáles principios didácticos rigen su contenido?
11. ¿Qué imagen de lengua y socioculturalidad hispanohablante presupone?
12. ¿Qué tratamiento se le dan a las variedades de lengua?
13. ¿Qué directrices se recibieron por parte de la casa editorial para la elaboración del libro (antes, durante y después)?
14. ¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para la selección de imágenes, audios y textos?
15. ¿El libro se encuentra adaptado a una tradición académica en particular?
16. ¿En qué medida el libro se encuentra regido bajo los parámetros de algún tipo de institución (ej. MCER, Instituto Cervantes, MAREP)?

#### **Tercera parte:**

17. ¿Cuáles son las principales diferencias entre Con dinámica y Vía Rápida?

**ANEXO 4: ENTREVISTA PROFESORA ELISABETH TAYEFEH, UNA DE LAS AUTORAS DE LOS LIBROS CD Y VR (P1: ENTREVISTADORA /P2: ENTREVISTADA)**

**P1:** ¿Podría hablarme un poco de usted, su formación como docente de ELE y a lo que se dedica actualmente?

**P2:** *Bueno, sí. Yo tengo una formación como profesora de lenguas extranjeras. Estudié en Alemania, estudié el magisterio para la filología inglesa, rusa y, para la filología española la parte de traducción español-alemán. Yo nací en Montevideo, de madre argentina, de padre alemán y vivo desde hace muchas décadas en Alemania. Estudié en Alemania y trabajé hasta el año 2009 en la universidad como profesora de español lengua extranjera, en el equipo del centro de lenguas modernas de la Universidad Libre de Berlín. Y dentro de mi trabajo también desarrollé materiales, dentro de los cuales el último fue el CD, en el equipo de trabajo sobre esos materiales.*

**P1:** Bueno, la primera pregunta se refiere a las necesidades o circunstancias que dieron origen a la creación del manual CD, ¿qué me puede contar al respecto?

**P2:** *Bueno, cuando empezamos a trabajar en ese libro, el proceso de Boloña ya existía desde hace unos años con el objetivo de crear un área común de educación superior europea. Para eso era necesario revisar contenidos, llegar a una mayor transparencia de los mismos, llegar a una comparabilidad de los niveles, los resultados, de los títulos, por ejemplo, dentro del espacio europeo de educación superior. Otro de los objetivos era fomentar la movilidad estudiantil.*

*Entonces ese proceso llevó en las universidades a una reforma de los estudios académicos, a la modularización de la enseñanza. Ese proceso de Boloña es el punto de partida. Al modularizar la enseñanza en el campo de las lenguas extranjeras nos favorece la existencia del MCER porque describe los niveles, cambia la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje destacando la importancia del desarrollo de las competencias y del componente estratégico. El marco también servía como un instrumento de evaluación. Es decir de pronto había, bueno, no de pronto, se publicó en el año 2001, pero necesitó su tiempo para que tanto los docentes como el personal que se ocupaba de desarrollar currículos y materiales lo conociera con profundidad y lo integrara a su trabajo como un elemento nuevo pero ya conocido. Entonces ese marco nos dio las pautas para la elaboración de los nuevos materiales. También tengo que decir que estábamos trabajando en las universidades con materiales que habíamos elaborado en equipo o individualmente para los diferentes niveles y que se utilizaban desde antes de la aparición del marco. Entonces cuando empezamos a modularizar la enseñanza, hacemos un análisis de nuestros materiales. Vemos que tenemos que reorganizar y rellenarlos porque no cubrimos todos los descriptores del marco. En aquel entonces en el mercado no existía un libro para el ámbito universitario. Las editoriales habían publicado muchísimos manuales de ELE para diferentes grupos meta, pero no para la universidad. Así que cuando empezamos a trabajar en CD eso respondió a una necesidad real, la necesidad de crear materiales para estudiantes universitarios, teniendo en cuenta el marco.*

**P1:** El CD salió en 2009 pero ¿cuánto tiempo se tardó su desde el surgimiento de la idea hasta el producto final?

**P2:** *Bueno, comenzamos a hacer un material totalmente nuevo. Yo decía que al trabajar con el material anterior, desde que apareció el marco, se conoció, se estudió, y se modularizó la enseñanza y todo eso, pasaron varios años. Empezamos a finales del 2007 a trabajar en Con Dinámica y la primera edición se publicó en otoño de 2009.*

**P1:** Podemos pasar ahora a la siguiente pregunta, en pocas palabras o de manera general, ¿cuáles serían los principios didácticos que rigen el contenido de CD?

**P2:** *Cuando hablamos de CD decimos que está centrado en la persona que aprende y orientado a contenidos universitarios. Es decir, el grupo meta es el estudiante universitario, el ámbito es la universidad y este ámbito determina el tipo de temas, de textos y de tareas que se realizan. También se ve reflejado en los descriptores donde muchas veces aparece la expresión “tema conocido” o “campo de interés”. Esto lo relacionamos con el mundo universitario, con la lengua que se estudia, con las sociedades de los países donde se habla esa lengua. También el grado de progresión tiene que ver con el grupo meta. Para los estudiantes universitarios el español es la tercera o cuarta lengua que aprenden y conocen cierta cantidad de estrategias de aprendizaje. Al llegar a la universidad tienen su propio estilo de aprendizaje ya creado y por eso la progresión puede ser rápida, los estudiantes quieren progresar rápidamente y demuestran que lo pueden hacer.*

*Decimos que el material está dirigido a la acción y al desarrollo de la competencia estratégica. En los índices de las unidades se ve la importancia que se le da a que los estudiantes sean conscientes de las competencias que van a adquirir y las estrategias que van a ayudarles en el proceso de aprendizaje. El índice da una posibilidad de reflexionar sobre los objetivos de la unidad y cómo alcanzarlos. Luego las estrategias aparecen con las actividades y así el estudiantado va aprendiendo y ampliando su inventario de estrategias que luego puede aplicar libremente según las necesidades de la actividad que está desarrollando.*

*Otro aspecto es el creciente grado de autonomía con el que se realizan las tareas. A esto contribuyen además de la enseñanza de estrategias, la práctica del uso de diccionarios, el desarrollo de la capacidad de autocorrección, la autoevaluación del trabajo propio. Y como ya decía, es cooperativo, fomenta el trabajo en equipo, el intercambio de conocimientos, la construcción colectiva de productos. Eso se observa sobre todo en el apartado de las propuestas de trabajo donde se da mucha importancia al trabajo en equipo, a la cooperación.*

**P1:** Cuando usted dice que está dirigido a un estudiante universitario, que está regido bajo el MCER, ¿cree usted que este material CD podría ser implementado en otro contexto universitario que no sea un contexto universitario europeo? ¿Tal vez quedaría totalmente desfasado? ¿Respondería a las necesidades de otro contexto? Lo digo por ejemplo en el cargo de Colombia que la enseñanza está a cargo de las universidades, pero as personas que aprenden no están necesariamente completando un programa universitario sino llegan generalmente única y exclusivamente para aprender el idioma por un periodo específico. ¿El manual podría implementarse en este tipo de contextos?

**P2:** *Si el público es un público universitario, si se trata de estudiantes universitarios no veo ningún inconveniente, porque al llegar a Colombia ellos incluso tienen la facilidad*

de tener el contexto natural donde se habla la lengua. También llegan con conocimientos de estrategias de aprendizaje de otras lenguas, entonces sí, yo creo que sí.

*Perdona, pero no había terminado de mencionar todos los aspectos didácticos de la pregunta anterior. Como decía, es un material orientado a temas universitarios, había hablado del grado progresión, importante también es el control del léxico. Tenemos en el libro una sección Tus palabras, donde se retoma todo el léxico de la unidad y se enseñan estrategias para aprender y memorizar el vocabulario. También decimos que desarrolla un aprendizaje intercultural donde a través del aprendizaje de la lengua se descubre una nueva cultura, se confronta la propia cultura con la nueva cultura. Hay un acercamiento a la otra cultura y una comprensión para la diversidad.*

**P1:** ¿Esta comprensión para la diversidad se tuvo en cuenta para todas las páginas de la unidad o se centran en el apartado que se llama “La otra mirada”?

**P2:** *Bueno yo diría que la sección La otra mirada ofrece imágenes, textos y actividades que están concebidas directamente para el desarrollo de la competencia intercultural, conocer otros estilos de vida, otros valores y otros puntos de vista. Pero dentro del libro, la mayoría de los textos presenta aspectos de las diferentes sociedades del mundo hispanohablante y no se trabaja solamente la parte, digamos estratégica o léxica o gramatical sino que siempre también se tiene en cuenta la reflexión sobre el tema y el contenido.*

*En el fondo, desde el principio del libro con Tu primera clase, hasta el final, con el juego “Al B1+ con dinámica” se van introduciendo conceptos que se relacionan con los temas de la unidad y que están estrechamente ligados a la vida universitaria o estudiantil. Otros conceptos son de carácter más general y están ligados a la vida cotidiana, a creencias y costumbres del mundo hispanohablante y a experiencias personales.*

**P1:** ¿Qué imagen de lengua y socioculturalidad del mundo hispanohablante presupone el contenido de CD?

**P2:** *Bueno la visión que defendemos es la de un mundo hispanohablante policéntrico, es decir con diferentes academias de la lengua y con diferentes normas cultas. También dejamos muy claro que a pesar de todas las diferencias léxicas, morfosintácticas o léxico-semánticas nos entendemos. En cuanto al aspecto sociocultural “La otra mirada” ayuda a conocer otros valores, otras costumbres y maneras de vida, tomando la propia cultura como punto de partida y despertando el interés por la diversidad, la otra cultura. O tendría que decir “las otras culturas.”*

**P1:** Multicéntrico y multicultural es el mundo que se quiere presentar en el libro.

**P2:** *Bueno, me olvidé de decir algo en cuanto a las lenguas. Es decir, enseñamos español como LE pero tenemos muy presente que en el continente americano se hablan otras lenguas, lenguas indígenas. Tenemos textos que hablan sobre estas otras lenguas y culturas y queremos fomentar la comprensión, el acercamiento y el respeto por esas otras culturas.*

**P1:** Esto estaría ya ligado con la pregunta siguiente que se refiere al tratamiento se le da a las variedades de lengua. Cuando usted dice que es policéntrico, que apoya la

multiculturalidad, se exalta el aspecto multilingüístico que hay dentro del mundo hispanohablante. ¿De qué manera se integran todas estas variedades? ¿Le dan preferencia a unas sobre otras? Teniendo en cuenta que este público es alemán, cercano a España. O las nacionalidades de las autoras. ¿Qué manejo se le da a esto de la variedad de lengua?

**P2:** *Habría sido muy lindo poder presentar todas las variedades en su complejidad, habría sido fantástico. Pero eso no es posible, es decir, no disponíamos de una variedad tan enorme de hablantes, es decir la editorial no pudo reunir a una cantidad tan enorme de hablantes, pero lo que sí conseguimos fue dar muestras de las diferentes regiones. Tenemos hablantes del Caribe, del Rio de la Plata, de la región andina, tenemos naturalmente hablantes del español peninsular. Tratamos a través de las grabaciones planificar la presencia de hablantes de diferentes países y regiones hispanoamericanas, pero no conseguimos reunir todas las variedades que hubiéramos querido. Eso también es verdad.*

**P1:** o sea, idealmente si se hubiera tenido el tiempo o la manera de alcanzar a todos estos hablantes de cada una de estas regiones ¿la presencia en el libro hubiera sido de una manera equitativa? O sea que haya muestra de cada una de estas. ¿Se da preferencia a alguna?

**P2:** *No, no le damos preferencia a ninguna. Está claro que algunas de las autoras son del Rio de la Plata, pero le pedimos a la editorial expresamente que tuviera en cuenta las diferentes variedades. Para las grabaciones, por ejemplo, de textos dialogados indicábamos: “estudiante colombiana con estudiante española, estudiante venezolano con estudiante peruana”, etc.. En algunos de los casos se pudo realizar pero en otros casos no. Esa era nuestra intención. No darle prioridad a ninguna variedad y que todas ocuparan el mismo rango. Sin preferencia, por lo menos esa era la intención.*

**P1:** Ahora me surge otra pregunta, pues yo he estado escuchando los audios que ustedes incluyeron en el libro, cuando ustedes dicen que tienen la variedad peninsular, ¿se refieren al habla castellana o se incluyen la de las canarias, la andaluza...?

**P2:** *También la andaluza, por ejemplo, en la fonética, también se explican las diferencias. Por ejemplo la aspiración se la “ese”, etc.*

**P1:** Ahora la siguiente pregunta, y de eso usted ya me venía hablando un poco. ¿qué directrices se recibieron por parte de Klett, la editorial, o qué condiciones se tuvieron para la elaboración del libro?

**P2:** *Bueno, yo no llevé las negociaciones, tengo que decirlo así, eso lo hizo Graciela. Pero si mal no recuerdo no hubo ninguna pauta con respecto al contenido, a la elección de textos, a la elección de la progresión. Ellos aceptaron el proyecto que preveía una progresión rápida para los niveles A y B. Y para un grupo meta universitario. Lo que si limitaron fue el número de páginas, también en algunos casos limitaron la inclusión de fotos porque no estaban en los bancos de datos de Klett, ni en nuestras computadoras para ponerlas a disposición.*

**P1:** En el momento en el que ustedes tienen la idea de los contenidos de CD, la escogencia de aspectos como las imágenes, ¿ustedes presentan la imagen? O se solicita la inclusión de una imagen de tal y tal tipo. ¿Cómo es ese proceso?

**P2:** *Algunas veces teníamos imágenes y las entregamos a la editorial, en algunos casos nos decían que la foto no tenía la resolución necesaria, entonces ahí les indicábamos lo que queríamos. No siempre se puso lo que nos hubiera gustado. Es decir, lo que nosotras queríamos era que las imágenes no tuvieran en ningún momento una función decorativa sino que fueran ayuda para acceder al texto, al tema, para completar la información o para ser un impulso para alguna actividad comunicativa. Y lo que era importante para nosotras era elegir las imágenes de manera que no transmitieran clichés o actitudes sexistas, por ejemplo. Que el número de mujeres retratadas en imágenes fuera por lo menos representativo de su valor y presencia en la sociedad. Es decir en muchos libros se ve que hay más imágenes masculinas que femeninas. Nosotras buscábamos un equilibrio.*

**P1:** Sí, una pregunta en cuanto a las imágenes, esto de que no fueran clichés, ¿Qué tipo de imágenes se evitaron?

**P2:** *Bueno lo importante también era buscar imágenes que motivaran a hablar y en ese sentido tenían que contener o algo nuevo, o algo que ayudara a la comunicación. Por ejemplo un cliché habría sido... bueno hubiera tenido que buscar un ejemplo... mujeres en situaciones típicas de las que se dice que es la situación de la que no puede salir una mujer. Más bien mostrar una mujer con las posibilidades que tiene, no con las limitaciones. Muchas cosas ya se excluían por la elección de los temas mismos. Por ejemplo, en un texto pusimos la elección de la primera presidenta chilena, la primera presidenta mujer latinoamericana, no solamente porque era una señal de cierto progreso sino porque muestra las posibilidades que tienen las mujeres. Era importante presentar muestras positivas.*

**P1:** Justamente con respecto a eso, tal vez me adelanto un poco, pero ¿usted sabía que ese texto en la versión de VR, lección 9, obviaron ese texto biográfico de la presidenta Bachelet? ¿Por qué cree que sucedió esto?

**P2:** *Bueno, hay muchas diferencias y en ese sentido uno podría criticar, pero también se explica por...*

**P1:** Si, es un poco apresurado, terminemos de hablar primero de la selección de imágenes, audio y textos en CD, si le parece.

**P2:** *Ah bueno, los textos escritos y auditivos, también se eligieron primero, según el ámbito, lo que nos llevaba a determinados temas, también se puede observar que los textos son relativamente largos y eso tiene que ver con las necesidades de los estudiantes universitarios que tienen que estar leyendo constantemente textos largos y complejos. Tercero queríamos acercarnos a las realidades de los países hispanohablantes, es decir los textos sirven para ampliar los conocimientos del mundo hispanohablante. Por supuesto sirven de input lingüístico y se eligieron también según los temas y tipos de texto que requieren el ámbito y los diferentes niveles. También según las tareas, esas tareas típicas de la universidad que un estudiante universitario tiene que realizar. Eso vale tanto para los textos escritos como para los textos*

*auditivos. Y bueno, intentamos darles una amplia gama de textos que también fueran interesantes, que les enseñaran cosas del mundo hispanohablante.*

**P1:** De este proyecto que ustedes pasaron a la editorial ya con todos los contenidos, listo ya según las autoras, esta versión qué tanto dista del producto final impreso de Klett, ¿hay diferencias? ¿se respetó todo lo que ustedes plantearon?

**P2:** *Estamos hablando de CD. Íbamos entregando unidad por unidad, la redactora miraba, corregía o nos decía “esto no cabe”. Tuvimos que acortar textos. El número de páginas estaba limitado, ahí sí decidieron ellos lo que había que hacer. Limitaron el número de páginas y con eso hubo ejercicios que desaparecieron, textos que se acortaron, pero no fue por el texto mismo ni por su contenido sino por necesidades exteriores.*

**P1:** De diseño por ejemplo

**P2:** Sí

**P1:** Bueno la pregunta número ocho se trata de los parámetros regido por algún tipo de documento. Usted me decía que es básicamente tratando de responder a los descriptores del MCER, pero ¿se tuvo en cuenta algún otro documento? Por ejemplo el MAREP.

**P2:** *Sí, tuvimos en cuenta el Plan Curricular del Instituto Cervantes que tiene todo el inventario lingüístico, gramatical, es decir que corresponde a la descripción de los niveles del marco. Y también el Portfolio de las lenguas con sus escalas de evaluación que fueron importantes en la elaboración de las autoevaluaciones que aparecen en el libro de En Autonomía. El MAREP directamente puede ser que lo hayamos consultado, pero no lo usamos sistemáticamente como los otros documentos.*

**P1:** Bueno me dice que utilizaron el Plan Curricular del Instituto Cervantes y yo estuve revisando el documento y justamente en la parte de contenidos socioculturales dice que están descritos los de España, español peninsular, pero los de América latina no están descritos e invitan abiertamente a investigar y a desarrollar estos descriptores que faltan. En esta parte, al no existir estos descriptores, ¿ustedes en qué se basaron?

**P2:** *Hicimos una elección de los temas y esos temas se pueden desarrollar dentro del mundo español o de un mundo más amplio y eso es lo que hicimos nosotras. Pero no hicimos una lista de descriptores socioculturales.*

**P1:** ¿Cree usted que de alguna manera esta lista de temas y contenidos de CD se podría incluir en el plan curricular para llenar el vacío existente?

**P2:** *Yo no puedo responder a esa pregunta, yo creo que requiere un trabajo mucho más profundo. Lo que intentamos es apoyar al profesorado con la explicación de conceptos socioculturales históricos, de lugares, de personas importantes del mundo hispanohablante, de conceptos, de eventos, para que la persona que enseña tuviera esa información. Pero no podría contestar a la pregunta si se pueden incluir en el Plan. Es decir, hicimos un glosario de términos interculturales, para describir estos conceptos en la guía didáctica. En cada unidad de la guía didáctica se explican algunos conceptos pero no sé si lo han incluido en el material para la red. Eso no lo tengo claro.*



**P1:** ¿pero no está incluido este glosario en el libro del estudiante? ¿O no todo?

**P2:** *No, no. Que yo sepa no.*

**P1:** Bueno ahora ya pasando a la versión que hicieron en Difusión del CD, ¿cuáles serían las principales diferencias entre los dos libros?

**P2:** *Bueno, primero yo creo el grupo meta. En una presentación que hizo Klett del VR se dijo que el grupo meta no eran los jóvenes universitarios, que sí eran jóvenes y jóvenes adultos que querían aprender rápido el español, que tenían esa capacidad para asimilar rápidamente la lengua, pero no el grupo meta universitario. Y al cambiar el grupo meta cambia el ámbito, cambian los textos, cambian incluso las fotos, los temas, etc. Hay muchos cambios en el material. Otro cambio importante es la progresión gramatical. En CD y en los libros que usábamos en la universidad Libre, siempre o hace mucho, enseñamos antes el subjuntivo porque responde al uso natural de la lengua y ellos volvieron a la tradición de los libros de ELE y presentan el subjuntivo mucho más tarde. Luego hay para mí un cambio drástico en cuanto a la enseñanza de la fonética y de la ortografía. La fonética como parte de la competencia comunicativa se quita de las unidades y la ponen como bloque atrás como si fuera un anexo, sin indicar cómo trabajar qué fenómeno. Mientras que nosotras teníamos la fonética y la ortografía en cada una de las unidades. En los ejercicios de fonética y de ortografía también se utilizaba el léxico de la unidad, es decir, estaban integradas a la unidad.*

*Otro cambio, se puede ver en las fotos, hay muchas fotos, y en los textos que son más cortos. Las fotos en VR no tienen que ver necesariamente con el mundo universitario. Por ejemplo, en la unidad nueve de CD nosotras hemos presentado textos con contenidos históricos y sociopolíticos: presentamos a la primera presidenta latinoamericana, hablamos de la historia española, franquismo y trabajadores que en los años 60 buscaban trabajo en el extranjero. Y lo que aparece en la unidad 9 de VR son fotos de una pasarela, un desfile de modas, una paella gigante y el texto más largo de la unidad trata el tema del fútbol. Eso, bueno, no es reprochable hablar del fútbol, es decir, el fútbol para muchos tiene mucha importancia. Pero eso tiene que ver con el cambio de ámbito, con el cambio del grupo meta y con los objetivos que se tiene. De qué se quiere hablar, qué es lo que se quiere enseñar, qué mundo se quiere conocer. Y bueno, la presentadora de VR dijo que es una versión light de CD, una versión más ligera, más fácil, para otro grupo de estudiantes.*

*Otra diferencia está en el libro de ejercicios; el de VR ofrece mucho menos ejercicios para el autoaprendizaje que el de CD (En autonomía), estos se sacrificaron a favor de una maqueta más espaciada y multicolor. Tampoco están los exámenes de autoevaluación.*

**P1:** ¿Cree usted que con estos cambios que se hicieron y, como dicen ustedes, al ser una versión más light, se sacrifican de alguna manera las intenciones de hablar de un mundo hispanohablante policéntrico y cultural, en VR se sacrificaron estos aspectos?

**P2:** *Bueno, no creo que se pueda decir que se quiera eliminar la posibilidad de hablar sobre temas y conceptos de la cultura hispanoamericana, aunque algunos aspectos hayan sido sustituidos por contenidos relacionados con España. En las grabaciones, aunque tienen hablantes de diferentes variedades, el material está bastante “españolizado”, eso está claro. Esa importancia que nosotras le quisimos dar a las*

*variedades, que no en todos los casos se pudieron realizar, yo no creo que hayan sido el objetivo en VR.*

**P1:** Una pregunta más, ¿a ustedes les consultaron o les pidieron asesoría en estos cambios que se iban a hacer en el manual?

**P2:** *No. Yo conocí el libro después de haberse publicado.*

**P1:** ¿y el hecho de que aparezcan sus nombres en la primera hoja no significa que ustedes hayan trabajado su contenido?

**P2:** *La editorial vendió los derechos, y en nuestro contrato que tenemos con Klett dice que la editorial puede vender los derechos a otra editorial, aquí se trata de Difusión y no tenemos influencia en lo que hacen con ese material.*

**P:** Bueno profesora, yo creo que eso es todo. Muchas gracias por su colaboración.

**P2:** *De nada.*

**ANEXO 5: ENTREVISTA PROFESORA CECILIA AINCIBURU, UNA DE LAS AUTORAS DE LOS LIBROS CD Y VR (P1: ENTREVISTADORA /P2: ENTREVISTADA)**

**P1:** Para comenzar podría hablarme un poco de usted, de su formación y trayectoria como profesora de ELE.

**P2:** *Eso de hablar de uno mismo es difícil. A mí me pasó lo que nos pasa a muchas personas inmigradas en Europa. Yo trabajé en estados Unidos y en mi país Argentina por muchos años. Enseñé otras materias en la universidad que tenían que ver más con filosofía del lenguaje o con teoría de la literatura, etc. Después, llegada Europa, los títulos no europeos no valen, entonces tuve que volver a hacer ya sea el título que ahora sería de máster, hice el doctorado posteriormente. En ese caso dediqué el esfuerzo a hacer la especialización del español como lengua extranjera que en mi país no existía y en EEUU, había ejercido pero tampoco existía y a partir de eso me he dedicado ya sea en Italia a ELE, o en España que trabajo como profesora en los postgrados de la Universidad de Nebrija, donde hago investigación, sobre todo en la adquisición del español como lengua académica y el léxico. También enseñé las materias de postgrados. La materia que actualmente enseñé es transferencias de resultados de investigación. Además de eso coordino el doctorado con la vieja ley española que solicitaba el DEA antes de hacer el doctorado.*

**P1:** Como primera pregunta quisiera indagar un poco acerca de las necesidades y circunstancias que dieron origen a la creación del manual CD.

**P2:** *Bueno, en mi caso, yo había hecho no hacía demasiado tiempo la tesis doctoral y la profesora Graciela Vásquez me pidió que entrara en el proyecto para hacer sobre todo las páginas de léxico. Posteriormente, hice algunas otras cosas en el proyecto, como el libro de ejercitaciones, también un libro de actividades fotocopiables. Pero digamos que principalmente yo entré en el proyecto para ocuparme del léxico.*

**P1:** ¿cómo se llegó a un acuerdo en cuanto a la concepción didáctica del manual?

**P2:** *El libro CD tiene como espina dorsal el trabajo de competencias y estrategias. Esto porque no había tantos manuales con ese estilo. Los libros dedicados a estrategias no suelen tener una secuenciación de las estrategias, y tampoco se relacionaban ni a un tipo de alumno en particular, como es el caso del alumno alemán, ni relacionado con una secuenciación. Por lo tanto se enseñaban mezcladas. Es decir, o se consideraba la progresión de estrategias o se consideraba la progresión de contenidos, que es lo que pasa con libros muy buenos, un poco antiguos, como uno que se llama “Recursos y estrategias” que se basa en la secuenciación de estrategias pero la lengua se pierde. Nuestra idea era las dos cosas. Cuando yo entré en el proyecto Graciela ya tenía una unidad de muestra, ya había pensado el primer esquema, y entre todas hicimos una doble aproximación al problema, para hacer por un lado la parte estratégica y por otro lado, hacer unas separatas de comprensión lectora, de léxico, de fonética y sobre la parte cultural que nos parecían importantes. Es decir, progresión por competencias separadas y lo que sería la progresión estratégica que no está ni siquiera en el Plan Cervantes.*

**P1:** Qué imagen de lengua y socioculturalidad del mundo hispanohablante presuponen los contenidos o la idea de CD?

**P2:** *La idea de CD es la de presentar la mayor variedad posible de variedades de lengua. El hecho de que nosotras proviniéramos de distintas variedades de lengua, que eso fuera importante y que tuviera que ver también con algo que en Alemania es más importante que en otros países y es que una cosa son los manuales producidos en España, donde los alumnos van a estar en una situación de inmersión en donde lo que van a sentir fundamentalmente son dialectos locales, y otra la situación de Alemania, donde los alumnos por necesidad van a hacer un semestre universitario fuera de Alemania; normalmente esos semestres universitarios no son en España y nos parecía importante reivindicar la variedad que existe en Alemania como en pocos otros lugares en el mundo, de variedades que los profesores mismos de lengua posee. O sea en Alemania la cantidad de profesores no hablantes nativos es muy alta.*

**P1:** ¿y en esto de las variedades ustedes tuvieron algún tipo de parámetro para buscar el equilibrio de la aparición porcentual de cada variante?

**P2:** *En esto podemos decir que hay una distancia entre el proyecto y la actuación del proyecto. Desde el punto de vista de lo que sería nuestra decisión como proyectualidad, en algunos casos, por ejemplo supongamos la comprensión auditiva, la fonética, etc. De la que seguramente le hablará también la profesora Alejandra Navas, existen puntos que nosotros consideramos comunes a muchas variedades y que intensificamos con ejercitación, como explicitudes. Y existen además las variedades que nosotros consideramos, o que se consideran en los manuales centrales, como son las variedades rioplatense, andina y centroamericana, además de las españolas. Solo que uno puede intentar ponerle un número, internar pedir X cantidad de intervenciones de personas de este dialecto o de Argentina de este dialecto o de este dialecto de Colombia. Pero digamos que luego la producción de los audios no la realizan las autoras, la realizan las editoriales, y las editoriales tienen problemas de budget. A veces una persona que se presenta como de determinado dialecto y tiene muchos años de vivir en otro lugar y su dialecto no es perfectamente identificable, con lo cual es lo que teóricamente uno se sienta a hacer y otra lo que sale cuando uno escucha el cd.*

**P1:** En cuanto a esto de la editorial, ¿ustedes recibieron alguna directriz especial de lo debería o no tener el libro?

**P2:** *No porque esto depende del contrato que se haya con la editorial. La editorial contacta a los autores y los contrata para hacer una determinada parte. Normalmente da también la idea de lo que tiene que ser. En este caso ya había un bloque de todo el A1, y eso significa que la editorial acepta el proyecto o lo rechaza, pero normalmente no vuelve a poner claves de escritura de las unidades.*

**P1:** En la selección de imágenes y textos, ¿ustedes fueron completamente autónomas en eso o cómo es este proceso hasta el producto final?

**P2:** *El trabajo de creación de audio y video es un poco complicado. En un principio habíamos pedido que no existieran dibujos de ningún tipo. Considerábamos que las fotografías son una representación humana diferente respecto a los dibujos y que los dibujos tienden a caricaturizar y que no nos gustaban como forma de representar a las*

personas. Pero en algún momento eso fue necesario y la editorial consiguió una persona que hizo ilustraciones no de personas sino de símbolos. Y nos consultaron. En los casos en los cuales no nos consultaron, tuvieron que ver con la selección audio, o sea nadie nos preguntó si estábamos o no de acuerdo con la voz de los textos o de los macro textos del cd. El locutor digamos. Después con las personas que se grabaron, sí hubo una parte de la grabación en la cual la editorial invitó a algunas de las autoras a escuchar la grabación de los audios. Pero como ya dije, por ejemplo cuando una editorial llama a un argentino o a un colombiano a hacer el audio es porque para ellos eso es colombiano o argentino. Tengo mis dudas que después de vivir 10 o 20 años en un país, lo que esa persona habla pueda llamarse de un determinado lugar o pueda compararse con el dialecto del lugar de origen.

**P1:** ¿La versión que ustedes dieron de CD dista mucho del producto final impreso o se mantuvo la propuesta fielmente?

**P2:** *La persona que realizó para Klett la parte de maquetación, trabajó muy cercana, intentó corregir todo lo que nosotros no teníamos como acuerdo, etc. Después, es obvio que las vicisitudes normales de todo lo que pasa es mucho más cercano al manuscrito la versión de CD y mucho menos la versión de VR.*

**P1:** En cuanto a los contenidos gramaticales, y teniendo en cuenta una notable presencia de la variedad rioplatense, ¿me podría decir por qué no se incluyó la conjugación del “vos”?

**P2:** *Eso es una elección de la cual yo también estoy de acuerdo. En la selección de contenidos, cuando uno quiere considerar las variantes, hay dos problemas. Uno de ellos es que uno sigue la secuencia, así como la secuencia está impuesta con progresividad e intenta que una mayor cantidad de material lingüístico de una mayor rentabilidad de expresión. Entonces se intenta que con pocos verbos el alumno pueda decir mucho, que con pocos sustantivos, justamente los sustantivos que se le enseñen sean los más difundidos en el mundo español y no los de una variedad que se usa solo en una ciudad y no en otras y así sucesivamente. Intentando hacer esa operación, que es una operación necesaria en cuanto a que la cantidad del quantum de lengua que puede absorber un alumno no es infinito, eso es algo completamente contrario a la idea de variedad. Si yo tengo que elegir algo que con el menor número me dé mayor posibilidad de expresión, si yo tengo que elegir el “vos”, yo creo que al vos se llega en algún momento, pero que no es necesario que la llegada a ese punto tenga que ser en el A1. Este es el punto que hay que tratar, porque al español ser una lengua que tiene mucha variedad, representar la mayor cantidad posible y usar una cantidad de memoria del alumno relativa, porque todo lo que al alumno se le hace entrar por los ojos y se le explica, y toda esa parta que a nosotros como profesores nos parece muy bonita y muy representativa (la fiesta de las naranjas, la fiesta de...) llega un momento que si el alumno no lo repite, como sucede en la memoria normal...El profesor ya se quedó contento porque cumplió con su momento multicultural y multivarietal, etc, pero eso la memoria en un cierto punto lo ignora porque no es rentable. Entonces, enseñarle el “vos”, porque no es que no haya muestras, sino enseñárselos en producción, es algo bastante absurdo de pronto es cargar, uno sabe que el ochenta por ciento de esos chicos no van a necesitar hablar de “vos”, ¿por qué uno se lo enseña?, una cosa es que lo sepan decodificar y otra cosa es que lo produzcan. La elección tiene que con eso, como tiene que ver con ese tipo de contenidos. Es lo mismo cuando uno toma un*

*manual de inglés, nadie le enseña que el York en lugar de decir (too much) / tumæts /, se dice / tumuʊts /. Esa realidad de la que muchos latinos nos reímos porque parece que uno esté leyendo en español. Porque nadie le va a enseñar a un alumno, que está aún bajo el nivel de supervivencia lingüística, una cosa tan particular porque ¿qué cantidad de personas van a ir y tener que pronunciar como un nativo en York?, una cantidad muy reducida. Hay que usar la capacidad de la memoria por lo menos en dos momentos para sí dar una idea o una pincelada de lo que pueden ser las distintas variedades. De hecho nosotros intentamos en distintas ocasiones, o por lo menos eso está muy bien hecho en algunas de las partes de CD, bueno como no lo hice yo, lo puedo decir sin problemas de modestia. En algunas de las partes de fonética, por ejemplo cuando no se podía pronunciar un sonido y nosotros considerábamos que a un alemán le podía constar pronunciar un sonido, en el texto se explicaba como ese sonido, muchas veces un alumno de una determinada variedad alemana sí lo tenía como articulación. Entonces por ejemplo, Alejandra tiene como costumbre de, en clase, pedirle a uno de los alumnos provenientes de una cierta variedad de alemán que pronuncien algo, porque lo pronuncian bien en español. Claro, porque en alemán también tienen ese sonido en su dialecto. Esto es algo que así se hace ver que no solo se puede pronunciar bien e identificar con un sonido que ya tienen identificado, sino que se hace que el alumno reconozca que así como se hace que reconozca que existen las variedades y en su propia lengua, en esas variedades hay una intercomprensión prácticamente total, del mismo modo sucede en el español.*

**P1:** ¿El libro se encuentra adaptado a una tradición académica en particular?

**P2:** *Cuando nosotros planificamos CD se tuvo muy presente, pero muy presente, lo que eran las condiciones de universitarios que estaban sujetos a lo que se llama el protocolo de Boloña, entonces por ejemplo también hay una división en lo que sería el horario de clase presenciales en donde al profesor hay que explotarlo al cien por cien, a una buena cantidad de horas guiadas para que el alumno en un momento en el cual su nivel de autonomía es relativo, dependiendo del país. Por ejemplo en Alemania existe una distribución entre las horas presenciales y las horas de trabajo autónomo. Esto en algunos países es enorme, por ejemplo de cada módulo de 25 horas, yo creo que (ahora no tengo los datos en la mano) en Austria es uno de los que tiene una división más baja, algo así como 4 o 5 horas frontales y el resto de las 20 son de autonomía del alumno. Esto en un A1 es una cosa muy complicada, esto lo entiendo en un estudio de derecho agrario, pero lo entiendo como un problema muy grande cuando se adapta al estudio de lenguas, donde objetivamente la exposición al input es muy importante. En estos casos hay que programar bastante esas horas de aprendizaje autónomo. Por eso razón, el libro de ejercitaciones es tan consistente. Hay una buena cantidad de actividades del libro del alumno que están pensadas para que se realicen en autonomía.*

**P1:** ¿cuáles enumeraría como principales diferencias entre la versión de VR y CD?

**P2:** *Ah bueno, yo creo que no tienen nada que ver. O sea, de la versión de CD yo me siento responsable, de la versión de VR yo no me siento responsable, porque la versión de VR, un grupo de personas decidió la parte del libro que quedaba y la parte del libro que se iba, y decidió cambiar actividades. En esos cambios que se hicieron, por ejemplo se sacó toda la fonética, porque estaba pensada para una base contrastiva para alemanes, y en lugar de modificar esa base contrastiva, se sacó toda la parte necesario.*

*En mi parte, que es la parte de léxico, sucedió algo similar: yo en la parte de léxico había tenido dos principios, uno era explicar las estrategias a las palabras que concretamente ya se habían usado en la unidad, no son palabras nuevas, son de la unidad y de las páginas anteriores. Y la repetición en VR, aparecen palabras nuevas, aparecen textos o palabras de uno poco frecuente que es un punto completamente contrario al punto teórico en el que nos habíamos basado. Hicimos un control de cantidad de material léxico para que las palabras no solo estuvieran repetidas sino que tuvieran un número controlable, hicimos un trabajo enorme para llegar a eso y el trabajo se fue porque cuando uno en un ejercicio en el cual tiene que poner palabras y de una raíz hace una secuencia de palabras, entonces no sé. Yo tengo verdura, verdulero, verdulería, etc., pues lo normal para un A2 o principios de un B1, que en vía rápida aparecen palabras como “paseante” que no tengo idea en qué variedad dialectal se puede usar. Es que con “paseante” tengo un mínimo de uso, he vivido en EEUU, en España y en ninguno se me ocurriría usar paseante. Y entonces yo no sé con qué lógica de frecuencia se eligieron las palabras sobre las cuales se hace nada más y nada más que ejercicios de memoria léxica. Yo objetivamente no me reconozco en VR, lo lamento, fue un momento de incompreensión, las editoriales tienen su trabajo y tienen su propia complicación en la gestión de su trabajo, pero objetivamente yo no me reconozco en esa ejercitación. Tiene mi nombre por cuestiones legales pero yo no me responsabilizo de eso.*

**P1:** Una última pregunta muy puntual, por ejemplo en la unidad 9, ya hablando de contenidos socioculturales, ustedes presentan la biografía de Michelle Bachelet, la presidenta chilena, y en el VR, lo que pusieron como texto fue una entrevista sobre el tema de fútbol. ¿Esto qué cambió o imagen presupondría del mundo hispanohablante, según usted?

**P2:** *Bueno, me parece bastante... Voy intentar la lógica de una editorial. Una editorial dice: después de dos o tres años la Bachelet no es más presidenta de Chile, entonces no tiene sentido. Para la editorial ese es un modo de reciclar un libro en algo más moderno. Desde el punto de vista de leer entre líneas sacar un texto en el cual la figura de la mujer, aún si una es de izquierda, la Bachelet no era un gobierno típicamente de izquierdas. Es la figura de una mujer Latinoamérica que se ha hecho quien es con base en una carrera digamos entre comillas no tradicional, porque digamos que tradicionalmente los presidentes no son médicos etc., y que para nosotros tenía una representatividad de no elegir lo que aparece en muchos libros como por ejemplo el niño pobre andino y la mujer inteligente y empresaria de Madrid. Yo creo que todos pensamos si no tenemos otro remedio de cómo pensar o sea, todos pensamos en base a estereotipos y todos tenemos prejuicios. El punto es ¿por qué meter la mente del alumno en los propios prejuicios? ¿Por qué le debe importar más a un joven universitario que toma contacto con España el tema del fútbol? Bueno, yo no tengo nada contra el fútbol, sino es la decisión de cambiar una cosa por la otra. Había muchas otras figuras de mujer que se podrían haber tomado como figuras actuales, para el fin que estaban buscando, con una biografía personal, porque ahí está la parte ideológica, la parte de contenidos. Eso tiene que ver con una historia en la cual se utilizan ciertos recursos gramaticales, pero además tiene una lectura de introducción a una cultura como es la chilena, muy sofisticada, muy compleja, y de las cuales un alumno europeo tiene conocimiento solo si toma vino blanco. Yo quería que el alumno tuviera una idea un poquito más profunda.*

**P1:** Muchas gracias por sus respuestas.

## **ANEXO 6: ENTREVISTA AL PROFESOR VALENTÍN COZAR VC (UNO DE LOS EDITORES DE LA VERSIÓN VR) DIFUSIÓN.**

*VC: La editorial Difusión me contactó para identificar las, digamos, "alemanadas" del libro y para que lo intentara internacionalizar. Esas alemanadas podían ser de estilos de enseñanza y aprendizaje, o típicas construcciones culturales. La coordinadora del proyecto era Montse Bellver, con la que no pude tener demasiado contacto, debido a una serie de acontecimientos en su vida profesional que la mantuvieron ocupada, y provocaron que yo tuviera que trabajar de forma autónoma para poder entregar el trabajo (las 5 primeras unidades) hasta la fecha prevista.*

### **1. ¿Qué necesidades o circunstancias dieron origen a la creación del manual “Vía Rápida”?**

*VC: Me contactó la editorial Difusión para "Internacionalizar" el manual "Con Dinámica". Se trataba de adaptar el manual a un estudiantado internacional. Se pretendía optimizar el manual que había sido creado por un equipo de profesores de español en el Instituto Cervantes de Berlín y varias universidades berlinesas. Este manual integraba un gran trabajo de adquisición de léxico, fonética y gramática desde la integración de estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía del alumno.*

### **2. ¿Cuáles principios didácticos rigen su contenido?**

*VC: Enfoque holístico, comunicativo y por proyectos, autonomía del alumno, etc. Implementación del MCER.*

### **3. ¿Qué imagen de lengua y socioculturalidad hispanohablante presupone?**

*VC: Se supone que trabaja diferentes variantes cultas de los principales países hispanoamericanos, e intenta hablar de diferentes realidades socioculturales hispanoamericanas, desde los indígenas hasta la situación de los jóvenes.*

### **4. ¿Qué tratamiento se le dan a las variedades de lengua?**

*VC: No pude decidir personalmente sobre cuáles integrar, pero, por ejemplo en la Fonética, siempre se intenta contrastar las variantes peninsulares con las atlánticas o americanas.*

### **5. ¿Qué directrices se recibieron por parte de la casa editorial para la > elaboración del libro (antes, durante y después)?**

*VC: No puedo contestar a esa pregunta. Sólo revisé un aspecto muy concreto y sólo de medio libro.*

### **6. ¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para la selección de imágenes, audios y textos?**



*VC: No lo sé, no pude entrar en esa selección.*

**7. ¿El libro se encuentra adaptado a una tradición académica en particular?**

*VC: Entiendo que parte de la tradición de enseñanza de ELE en Alemania en los años 2000-2007, un grupo muy formado de profesionales que implementaban las directrices del MCER al enfoque por tareas, la enseñanza comunicativa por proyectos, etc.*

**8. ¿En qué medida el libro se encuentra regido bajo los parámetros de algún tipo de institución (ej. MCER, Instituto Cervantes, MAREP)?**

*VC: Sigue estrictamente el MCER, y se inspira en el PCIC. La novedad u oportunidad de este libro es que pone en práctica la integración de estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía del alumno (tal y como prevé el MCER), todo ello integrado progresivamente en cada lección. No había ningún otro manual así en España dirigido a los universitarios, así que Difusión quiso adaptar ese manual a un alumnado internacional.*

**9. ¿Cuáles son las principales diferencias entre Con dinámica y Vía Rápida?**

*VC: Además de la "desgermanización", quisieron adaptar la parte de fonética a problemas específicos de ELE en general, porque en Con dinámica la Fonética estaba tratada de forma casi contrastiva con la alemana.*

## ANEXO 7: DATOS DOCUMENTOS AUDITIVOS CD Y VR UNIDADES 1 Y 9

Documentos de audio						
	CD			VR		
Muestra	Ejercicio	Quién	Qué	Ejercicio	Quién	Qué
1	U1. 1a. 1	Mexicana	Universidad	U1. 1b	Castellana	Ejemplos de lengua
2	U1. 1a. 2	Andina	Universidad	U1. 2d. 1	Rioplatense	Universidad
3	U1. 1a. 3	Castellana	Universidad	U1. 2d. 2	Castellana	Universidad
4	U1. 1a. 4	Rioplatense	Universidad	U1. 5a. 1	Rioplatense	Universidad
5	U1. 5a. 1	Rioplatense	Universidad	U1. 5a. 2	Mexicana	Universidad
6	U1. 5a. 2	Mexicana	Universidad	U1. 5a. 3	Caribeña	Universidad
7	U1. 5a. 3	Castellana	Universidad	U1. 5a. 4	Castellana	Universidad
8	U1. 5a. 4	Caribeña	Universidad	U1. 6	Castellana	Universidad
9	U1. 8c. 1	Castellana	Universidad	U1. 6	Extranjero	Universidad
10	U1. 8c. 2	Extranjero	Universidad	U1. 7a.a	Castellana	Lenguaje
11	U1. 9a	Andina	Lenguaje	U1. 7a.a	Castellana	Lenguaje
12	U1. 9a	Andina	Lenguaje	U1. 7a. b	Rioplatense	Lenguaje
13	U1. 9b	Castellana	Lenguaje	U1. 7a. b	Rioplatense	Ejemplos de lengua
14	U1. 9d	Andina	Ejemplos de lengua	U1. 7a. c	Castellana	Ejemplos de lengua
15	U1. 10	Andina	Ejemplos de lengua	U1. 7a. c	Castellana	Ejemplos de lengua
16	U1. 11a	Andina	Ejemplos de lengua	U1. 7a.d	Castellana	Ejemplos de lengua
17	U1. 11c	Andina	Ejemplos de lengua	U1. 7a.d	Castellana	Ejemplos de lengua
18	U1. 12	Andina	Ejemplos de lengua	U1. 8b	Rioplatense	Ejemplos de lengua
19	U9. 1a	Chilena	Política	U1. 8b	Rioplatense	Ejemplos de lengua
20	U9. 5	Rioplatense	Arte/Literatura	U1. 8b	Castellana	Ejemplos de lengua
21	U9. 5	Castellana	Arte/Literatura	U1. 8b	Castellana	Ejemplos de lengua
22	U9. 5	Castellana	Arte/Literatura	U9. 6b	Castellana	Ciencia
23	U9. 5	Castellana	Arte/Literatura	U9. 6b	Castellana	Ciencia
24	U9. 6	Castellana	Tiempo			
25	U9. 6	Castellana	Ocio			
26	U9. 6	Castellana	Política			
27	U9. 6	Castellana	Universidad			
28	U9. 6	Castellana	Economía			
29	U9. 6	Castellana	Política			
30	U9. 6	Castellana	Historia			
31	U9. 6	Castellana	Política			
32	U9. 9a	Castellana	Ejemplos de			

			lengua			
<b>33</b>	U9. 9a	Mexicana	Ejemplos de lengua			
<b>34</b>	U9. 9b	Castellana	Ejemplos de lengua			
<b>35</b>	U9. 9b	Mexicana	Ejemplos de lengua			
<b>36</b>	U9. 9d	Chilena	Universidad			
<b>37</b>	U9. 9d	Andina	Universidad			
<b>38</b>	U9. 9d	Castellana	Ejemplos de lengua			
<b>39</b>	U9. 10	Andina	Ejemplos de lengua			
<b>40</b>	U9. 10	Castellana	Ejemplos de lengua			

**ANEXO 8: DATOS DOCUMENTOS DE TEXTO CD Y VR UNIDADES 1 Y 9**

Documentos de texto						
Muestra	CD			VR		
	Ejercicio	Quién	Qué	Ejercicio	Quién	Qué
1	U1. 1a1	México	Universidad	U1.2a1	México	Universidad
			Familia			
			Ocio			
			Arte/Literatura			
2	U1. 1a2	Perú	Universidad	U1.2a2	Perú	Universidad
			Familia			
			Ocio			
			Arte/Literatura			
3	U1. 1a3	España	Universidad	U1. 2a3	España	Universidad
			Familia			
			Ocio			
			Arte/Literatura			
4	U1. 1a4	Argentina	Universidad	U1. 2a4	Argentina	Universidad
			Familia			
			Ocio			
			Arte/Literatura			
5	U1. 5a	Argentina	Universidad	U1. 5a	Argentina	Universidad
6	U1. 5a	México	Universidad	U1. 5a	México	Universidad
7	U1. 5a	España	Universidad	U1. 5a	España	Universidad
8	U1. 5a	Cuba	Universidad	U1. 5a	Cuba	Universidad
9	U9. 1a	Chile	Política	U9. 2a	México	Historia
					Perú	Historia
					Argentina	Ocio
					Argentina	Arte/Literatura
					Cuba	Historia
			Historia		Argentina	Historia
					España	Arte/Literatura
					España	Historia
					España	Arte/Literatura
					Colombia	Arte/Literatura
10	U9. 3a	Cuba	Historia	U9. 3b	Argentina	Arte/Literatura
		Otro	Arte/Literatura			
		Otro	Historia			
		Otro	Historia			
		Chile	Historia			
		Política	Otro			Historia
			México			Historia
			Otro			Historia
			México			Historia
			Otro			Historia
Historia						

		Otro	Ciencia			
		Otro	Historia			
<b>11</b>	U9. 3c	Otro	Historia	U9. 4b	Argentina España	Ocio
<b>12</b>	U9. 4b	España	Historia	U9. 7b	Guinea E.	Arte/Literatura
<b>13</b>	U9. 5	España	Arte/Literatura Historia	U9. 7c	Guinea E.	Arte/Literatura
<b>14</b>	U9.	Argentina	Arte/Literatura Política Historia	U9. 8a	España	Arte/Literatura
<b>15</b>	U9. 8a	España	Política	U9. 8b	España	Arte/Literatura Historia

