

# ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA ELE: ABORDAJE COGNITIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL HISPANOAMERICANO

ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ELE: ABORDAGEM COGNITIVA NO  
ENSINO DO ESPANHOL HISPANO-AMERICANO

DEVELOPMENT OF DIDACTIC TEACHING MATERIAL FOR TSFL: COGNITIVE APPROACH  
IN THE TEACHING OF HISPANO-AMERICAN SPANISH

María Alejandra Godoy Roa\*  
Nelly Andrea Guerrero Bautista\*\*  
Diego Florez Delgado\*\*\*  
Universidad Federal de Santa Catarina

**RESUMEN:** Este artículo tiene por objetivo presentar el proceso de elaboración de material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera, orientado a estudiantes adultos hablantes de portugués. La elaboración del material se vincula a los trabajos de “Enseñanza y consultoría del español como lengua extranjera y para fines específicos” de la empresa Vaivén Hispano. Este proceso está fundamentado en planteamientos de la lingüística cognitiva para la enseñanza de lenguas extranjeras (RUIZ, 2007; IBARRETXE-ANTUÑANO, 2019) y en la perspectiva didáctica de la Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas (ELMT) (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). Se toma una muestra de dos unidades didácticas de nivel inicial (A2) y avanzado (C1) para ejemplificar la estructuración del material y los criterios considerados para su elaboración. Se finaliza con algunas consideraciones importantes y necesarias a partir de nuestra experiencia en la elaboración del proyecto.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Lingüística cognitiva. Enfoque por tareas. Unidad didáctica.

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo apresentar o processo de elaboração de material didático para o ensino do espanhol como língua estrangeira, focado em estudantes adultos falantes de português. A elaboração do material vincula-se ao trabalho de “Ensino e consultoria do espanhol como língua estrangeira e para fins específicos” da empresa Vaivén Hispano. Este processo fundamenta-

---

\*Doctora en Lingüística de la Universidad Federal de Santa Catarina (PPGLg/UFSC), en el área de concentración “Teoría y Análisis lingüístico”, línea de investigación “Cognición y Uso”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6099-9093>. E-mail: [marialejandragodoyr@outlook.com](mailto:marialejandragodoyr@outlook.com) / [alejandra.godoy@vaivenhispano.com](mailto:alejandra.godoy@vaivenhispano.com)

\*\* Doctoranda del Programa de Posgrado en Lingüística de la Universidad Federal de Santa Catarina (PPGLg/UFSC), en el área de Lingüística Aplicada, línea de investigación “Lenguaje: discurso, cultura escrita y tecnología”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0933-4782>. E-mail: [naguerrero@unal.edu.co](mailto:naguerrero@unal.edu.co).

\*\*\* Maestro en literatura de la Universidad Federal de Santa Catarina (PPGLit/UFSC). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5542-8675>. E-mail: [diego.florez@vaivenhispano.com](mailto:diego.florez@vaivenhispano.com).

se nos pressupostos da linguística cognitiva para o ensino de línguas estrangeiras (RUIZ, 2007; IBARRETXE-ANTUÑANO, 2019) e na perspectiva didáctica do Ensino de Língua por meio de Tarefas (ELT) (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). Apresenta-se a uma amostra de duas unidades didáticas do nível iniciante (A2) e avançado (C1) para exemplificar a estruturação do material e dos critérios considerados para sua elaboração. Por fim, são apresentadas algumas considerações importantes e necessárias que emergem da nossa experiência na elaboração do projeto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE). Linguística Cognitiva. Enfoque por tarefas. Unidade didáctica.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to present the development process of a Spanish as a foreign language didactic teaching material, focused on an audience of Portuguese-speaking adults. The development of the material is linked to Vaivén Hispano's mission of "consulting as well as teaching Spanish as a foreign language and for specific purposes". This material is founded on approaches from cognitive linguistics for foreign language teaching (RUIZ, 2007; IBARRETXE-ANTUÑANO, 2019) and on the didactic perspective of task-based language teaching methodologies (TBLT) (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). A sample of two didactic units of introductory (A2) and advanced (C1) levels are taken to analyze the structure of the materials and the criteria considered for their elaboration. We conclude with some important and necessary considerations based on our experience during the development of the project.

**KEYWORDS:** Teaching Spanish as a foreign language (TSFL). Cognitive linguistics. Task-based approach. Teaching unit.

## 1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) no es ajena a los cambios sociales y culturales, ni a las transformaciones de la didáctica que se vienen dando con el transcurso de los años. Marcada, inicialmente, por una perspectiva tradicional y de conocimiento extremadamente formal, ha recorrido un largo camino hasta llegar a una perspectiva más enfocada en el uso. Es en el siglo XX, en la década de los ochenta, cuando ciertas formas de concebir la didáctica para la enseñanza del español comenzaron a ser cuestionadas y reformadas, principalmente con el advenimiento de una perspectiva comunicativa que ha buscado, justamente, rescatar las funciones más prácticas y de uso en el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, para su aplicación real en las aulas, faltaría (y aún falta) bastante, principalmente si nos remitimos a los materiales didácticos para ELE, la concepción de los roles tanto del profesor como de los estudiantes y la propia estructuración de las clases.

Es a partir de este cuestionamiento hacia los materiales disponibles donde se gesta el presente proyecto de elaboración de un material didáctico, analizando varios factores que, a partir de nuestra experiencia, no permiten una fluidez y aprendizaje contextual y significativo del español. Uno de estos factores es la escasez de materiales didácticos que reconozcan, no solo como un anexo o una curiosidad cultural, las formas de hablar español en Hispanoamérica<sup>1</sup>, esto porque la mayor parte de la producción didáctica viene siendo elaborada desde España, reconociendo fundamentalmente esta variedad como la estándar, incluso amplios contenidos multimedia siguen dándole prioridad al español Ibérico. Si bien es cierto que han surgido propuestas que intentan reconocer las formas hispanoamericanas<sup>2</sup>, no se ha llegado a la elaboración de un material de mayor alcance que esté acorde con las necesidades de estas regiones. Es por esto, por lo que cada región se ha visto en la necesidad de ir creando sus propios materiales que reconozcan las particularidades de su contexto (NIETO, 2018) y su lengua materna, como el caso de los estudiantes brasileños<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Establecemos aquí la diferencia que hay entre Latinoamérica, Hispanoamérica e Iberoamérica. Latinoamérica, o América Latina, es el conjunto de países del continente americano en los que se hablan lenguas derivadas del latín, en ese sentido, nos referimos a todo el territorio que comprenden los países que hablan español, portugués y francés. Por su parte, Hispanoamérica es el conjunto de países de ese territorio en los que se habla español. Por último, tenemos el término Iberoamérica, que se refiere al conjunto de países que hablan español, dentro de este conjunto se incluye a España y Guinea Ecuatorial, por ejemplo.

<sup>2</sup> Como la creación del manual *Aula América*, en colaboración entre el instituto Caro y Cuervo (Colombia) y la editorial Difusión (España) con el fin de hacer una adaptación del manual *Aula Internacional Nueva Edición* (Difusión, 2013) reconociendo la diversidad lingüística y sociocultural de Hispanoamérica. De este manual, a la fecha de elaboración de este artículo, solo se han creado los niveles A1 y A2. Para más detalle ver Nieto (2018).

<sup>3</sup> A partir de nuestra experiencia como profesores de español para brasileños, hemos podido identificar que muchos manuales creados para un público internacional desarrollan temáticas que pueden resultar muy simples (y casi obvias) para los hablantes de portugués, teniendo en cuenta la proximidad entre el español y el portugués.

Un segundo factor de cuestionamiento se relaciona con la velocidad a la que cambia el entorno de los estudiantes debido a aspectos como el avance de las tecnologías de telecomunicaciones, las formas de educación y el acceso a la información. Bajo este panorama, las editoriales no logran dar cuenta de esos cambios, por un lado, gracias a las lógicas del sistema de producción editorial y, por otro, por la propia dinámica del contexto de la clase, que viene transformándose gradualmente y migrando al entorno virtual, situación que incluso se aceleró con la llegada de la pandemia COVID-19. De este modo, el manual tradicional impreso de enseñanza de ELE ‘envejece’ mucho más rápido, si consideramos, por ejemplo, que los referentes socioculturales a los que apela pueden dejar de hacer parte de la realidad de los estudiantes<sup>4</sup>.

Un tercer factor que cuestionamos, y tal vez uno de los más importantes para nosotros, se relaciona con la división persistente entre la gramática y el uso, pues, a pesar de los avances en didáctica de la enseñanza de las lenguas y de las nuevas perspectivas de elaboración de materiales didácticos, los manuales y libros de ELE siguen presentando una gramática que responde a una concepción formalista, estructuralista y hasta conductista, manteniéndose en ese espacio aburrido, fragmentado y difícil que se separa del uso, como si fueran aspectos diferentes y divisibles de lo que significa conocer y aprender una lengua.

En este proyecto de Vaivén Hispano<sup>5</sup>, entendemos que el funcionamiento de la gramática puede ser comprendido como un conjunto de decisiones lógicas y aprendido de una manera realmente significativa, más que memorística y mecánica, pues, “la gramática real no vive en los libros, sino en la mente de las comunidades que la usan, y cuando el uso real va contra el libro de gramática, no es la realidad la que falla: es el libro que no es capaz de dar cuenta de ella” (RUIZ, 2007, p. 2). Identificamos así, como apunta Ruiz (2007), que la presencia de actividades comunicativas e instrumentos gramaticales no garantiza el vínculo esencial entre gramática y comunicación, “[...] como practicar, por ejemplo, un enfoque por tareas y justificar la “hora de gramática” como una “tarea” más, [eso] no cambia nada” (RUIZ, 2007, p. 5) y se continua manteniendo una concepción de gramática como herramienta o como elemento en un espacio separado, haciendo que la lengua se vea como la frecuente lista de estructuras o frases hechas, correctas e incorrectas que hay que memorizar, ajenas al significado y confusas, “[...] donde es imposible comprender cuál es el valor de una forma que permite que, misteriosamente, pueda ser empleada en un par de docenas de funciones diferentes.” (RUIZ, 2007, p. 5).

Consideramos importante señalar que las críticas a los factores aquí expuestos emergen de nuestra experiencia en clase como docentes de español para extranjeros, principalmente brasileños. Esta experiencia viene atravesada no solo por el desempeño de nuestra labor, sino también, por nuestra naturaleza de hablantes nativos de español<sup>6</sup>, nuestra formación dentro de las áreas de periodismo, lingüística, literatura, psicología y pedagogía, así como por las líneas de investigación en las que transitamos. Cada aspecto aquí mencionado, nos ha permitido tener una visión crítica de la enseñanza del español para brasileños, que quisimos llevar a lo propositivo conjugando nuestros conocimientos, experiencias diarias y, como ya mencionamos, las exigencias educativas que nos impuso la pandemia de COVID-19.

Esta propuesta de material didáctico se dirige, principalmente, a estudiantes adultos que tienen unas necesidades particulares para su aprendizaje, enmarcadas en el contexto empresarial internacional donde sus conexiones con países hispanohablantes como México, Colombia, Argentina y otros más, son constantes y necesarias<sup>7</sup>. En este sentido, nos basamos en supuestos de la andragogía,

<sup>4</sup> Podemos tomar el caso de un manual que proponga una actividad sobre “hábitos de consumo de televisión” en un entorno en el que el *streaming* alteró completamente las tradicionales formas de consumo de producciones audiovisuales y, además, tal actividad está planteada dentro del libro para desarrollarla en el transcurso de una clase tradicional en un entorno físico, que dejó de corresponder al espacio en el que las clases de ELE están teniendo lugar actualmente.

<sup>5</sup> Vaivén Hispano es una empresa de enseñanza y consultoría de lenguas extranjeras para fines específicos, especializada en español y portugués, creada en Florianópolis-Brasil. Dentro de sus servicios, se encuentra la enseñanza de español y portugués como LE *InCompany*, dirigida a un público adulto y profesional dentro del contexto empresarial. Aunque inició impartiendo clases presenciales, desde el inicio de la pandemia pasó a la modalidad virtual, en la que permanece hasta la actualidad.

<sup>6</sup> Para Vaivén Hispano es enriquecedor contar con profesores nativos de español de diferentes variedades y con formación en el área del lenguaje. Actualmente contamos con un equipo de trabajo integrado por profesores colombianos, argentinos, venezolanos, salvadoreños y peruanos.

<sup>7</sup> Como características particulares de nuestros estudiantes tenemos que son grupos de entre 3 y 7 personas profesionales adultas y las clases son impartidas en las empresas donde ellos trabajan; las clases son de 90 minutos y se programan a lo largo de un semestre que corresponde a cada nivel: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Actualmente las clases se desarrollan virtualmente, pero antes de la pandemia de COVID-19 eran presenciales.

considerando las particularidades de la enseñanza de lenguas extranjeras a población adulta, la adquisición del lenguaje y las estrategias cognitivas y metacognitivas en la adultez. Para ello, como lo plantea Caetano Silva (2019), partimos del reconocimiento de que el estudiante adulto profesional busca relacionar los contenidos que ya tiene y aplicar los conocimientos nuevos a su vida laboral, a su vida cotidiana y a sus necesidades diarias.

Considerando este panorama, desde finales del 2019, comenzamos la materialización de un proyecto que le diera solución a los cuestionamientos aquí expuestos. Quisimos apuntar a la superación del tener a la gramática en un lugar diferente que perpetúa la división artificial entre forma y significado, entre gramática y comunicación y, para esto, pensamos en unidades didácticas que permitieran enseñar la gramática dentro de los mismos procesos de comunicación, recuperando el contexto laboral y cotidiano de nuestros estudiantes. Fundamentamos nuestra propuesta en planteamientos de la lingüística cognitiva para la enseñanza de lenguas, entrelazado con el enfoque didáctico de enseñanza por tareas, los cuales serán presentados en la segunda sección de este artículo.

De este modo, hemos hecho una selección y secuencia cuidadosamente acoplada de los temas que se desarrollarán y que conducen, de forma coherente, a la elaboración de tareas finales (ESTAIRE, 2005), reconociendo, asimismo, los fundamentos del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para la apropiación de las competencias generales y comunicativas de la lengua en cada uno de los niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), identificando también, lo que allí se entiende como ámbito y las diferentes actividades comunicativas (comprensión oral, audiovisual, mediación oral, mediación escrita, entre otros) (LLORIÁN, 2007). Cada nivel comprende entre 3 o 4 grandes tareas y estas, a su vez, se dividen en subtareas que contienen los temas específicos que dan forma a cada unidad didáctica, así, proponemos que el objetivo no sea tener ciertos conocimientos de la lengua, sino que puedan tener la posibilidad de comunicar ciertos aspectos en español y realizar determinada tarea. Esta descripción la detallaremos en la tercera sección del presente artículo, para lo cual seleccionamos una muestra de dos unidades didácticas que ejemplifican cada uno de los aspectos del material (Unidad 03-A2 y Unidad 01-C1).

Cerramos esta presentación compartiendo algunas palabras finales que cuentan más sobre la experiencia en la elaboración del material didáctico, ciertos aspectos a tener en cuenta, algunas anécdotas y recomendaciones para quien quiera emprender un proyecto de este tipo.

## 2 LA VISIÓN COGNITIVISTA Y SU RELACIÓN CON EL ENFOQUE POR TAREAS

*Lenguaje, comunicación y cognición, son mutuamente indisolubles.*

*La cognición y el lenguaje se crean mutuamente.*

*El lenguaje ha venido para representar el mundo tal y como lo conocemos;  
está basado en nuestra experiencia perceptiva<sup>8</sup>*

(ROBINSON; ELLIS, 2008, p. 3, traducción nuestra)]

La Lingüística Cognitiva (en adelante LC) es una corriente teórica, un paradigma de la lingüística que ha venido ganando fuerza y espacio a lo largo de los últimos 20 años en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras; en lo que se refiere específicamente al Español como Lengua Extranjera (ELE), la aplicación de la LC es un poco más reciente. Los resultados de su aplicación, y el hecho de que cada vez más existan investigaciones y prácticas docentes que evidencian estos resultados, se debe, principalmente, a la aplicación de algunos principios básicos de la LC al aula de ELE. Autores como Ruiz (2007; 2017), Llopis-García (2011, 2015, 2016) e Ibarretxe-Antuñano (2019) coinciden al afirmar que lo que se propone en un enfoque cognitivo dentro del ámbito de la enseñanza de ELE es traer al aula un “[...] modelo de análisis lingüístico más cercano a la realidad del aprendiz puesto que tiene en cuenta el contexto, entendido en su máxima expresión, como pieza clave en la organización del conocimiento, en su comprensión y en su producción.” (IBARRETXE-ANTUÑANO, 2019, p. 19). Lo anterior, significa que un enfoque cognitivo de la enseñanza de lengua extranjera debe partir de la consideración de que el lenguaje es cognición, es simbólico y está motivado y, por lo tanto, está basado en el uso real de determinada lengua.

<sup>8</sup> “Language, communication, and cognition. They are mutually inextricable. Cognition and language create each other. Language has come to represent the world as we know it; it is grounded in our perceptual experience.”

La corriente cognitivista parte del principio de entender el lenguaje como un fenómeno integrado en un conjunto de capacidades cognitivas humanas, es decir, estamos considerando aquí las mismas capacidades cognitivas que utilizamos en nuestro día a día. En otras palabras, esta corriente explora las relaciones entre el funcionamiento del lenguaje y otras facultades cognitivas como la percepción, la memoria, la categorización, la analogía, la asociación, la organización de significados, entre otros (BYBEE, 2016). Al aplicar estas relaciones a la enseñanza de una lengua extranjera, lo que se busca, principalmente, es mostrarle al estudiante que hay una relación lógica entre lo que los seres humanos tenemos en nuestro entorno y cómo lo expresamos en el lenguaje. Se trata de un aprendizaje significativo en el cual se desdibuja la frontera entre la denominada ‘competencia gramatical’ y la ‘competencia comunicativa’, ya que, para aprender de una forma significativa, es necesario entender la gramática como una representación del mundo.

En ese sentido, nuestro punto de partida es la premisa de que la gramática no es un ente ajeno al pensamiento humano, sino la manifestación de la forma en la que conceptualizamos el mundo a partir de la experiencia corpórea, cultural, social e individual que se establece en la relación con el entorno, así, tenemos, por ejemplo, sustantivos que nombran las cosas que vemos o tiempos (espacios) verbales que nos ayudan a codificar las relaciones espacio-temporales.

Dentro de este abordaje, la gramática deja de ser forma y se convierte en una unidad simbólica en la que forma y significado son inseparables, lo que nos lleva a la imposibilidad de diferenciar (o separar) el nivel sintáctico del semántico y pragmático. Asumir la Lingüística Cognitiva como base nos permite entender y adoptar la creencia en la significatividad de la gramática, por lo tanto, hablar o establecer una frontera entre ‘competencia gramatical’ y ‘competencia comunicativa’ es establecer una frontera artificial que no corresponde a la realidad de cómo el lenguaje se estructura y se manifiesta. La LC percibe al hablante – y en nuestro caso al estudiante – como un constructor, un creador de expresiones y construcciones que van a representar su percepción del mundo. Cada hablante selecciona formas lingüísticas específicas (y no otras) que le ayudan a comunicar significados concretos basados en la interacción de la cual está haciendo parte (LLOPIS-GARCÍA, 2015).

Tratamos, entonces, de ver los manuales que hay en el mercado de ELE desde una visión crítica y volver a unir las formas que en ellos se presentan con sus significados, esto para que los estudiantes puedan entender las asociaciones, similitudes, analogías, orígenes y razones que establecen la forma en la que un hablante nativo de una lengua extranjera procesa el mundo. El objetivo es que en la gramática confluya la lógica que está por detrás del uso de la lengua y, así, llevar al estudiante a entender este funcionamiento, mostrándole que hay una razón por detrás de cada estructura y que estas obedecen a necesidades comunicativas específicas. Al hacerlo, tomamos una posición en la que consideramos al estudiante como una persona capaz de categorizar objetos y conceptos, de establecer analogías y entender metáforas, entre otras cosas, es decir, lo que buscamos con este abordaje cognitivo es hacer al estudiante participe de su propio aprendizaje, acudiendo a su capacidad reflexiva sobre cómo las estructuras cognitivas se reflejan en estructuras lingüísticas y cómo ellas, a su vez, transportan significados esenciales para determinadas situaciones comunicativas.

Entendemos aquí, que la gramática se puede aprender como un proceso integrado al pensamiento. Esto quiere decir que es posible despertar en el estudiante una curiosidad que lo lleve a reflexionar sobre la lengua en uso y cómo ella se enlaza con las estructuras lingüísticas; y a interiorizar una nueva lengua a partir de conocimientos (y conceptualizaciones) que se pueden relacionar a su lengua materna y que le ayudarán a vislumbrar el funcionamiento del lenguaje como “[...] una máquina de representar el mundo a partir de la materia prima que nos proporciona nuestra experiencia de él”. (RUIZ, 2007, p. 14). La gramática no necesariamente se debe considerar como divertida, aburrida o como ‘un bicho de siete cabezas’, ya que, muchas veces, depende más de cómo ella se imparta, o mejor, de qué tipo de gramática se imparta.

Nuestra posición al elaborar este material es clara: la gramática debe presentarse al estudiante en su relación directa e inseparable con la cognición, la comunicación y su representación cultural y, en este sentido, delineamos un trayecto didáctico que nos permite abordar esta relación de una forma más dinámica, esto es, a partir del enfoque por tareas, enfoque que representa un punto de vista más global e integrador, apuntando más a la función práctica de la lengua e integrando cuidadosamente la dimensión formal (ESTAIRE, 2005).

En este sentido, se rescata el aprendizaje significativo de la lengua, orientando las actividades desarrolladas en el aula hacia ello con el uso, por ejemplo, de muestras de lengua variadas y la reflexión sobre los diferentes recursos lingüísticos incluyendo su trabajo formal, lo que lleva a potenciar las destrezas de los estudiantes en diferentes momentos y contextos (SANS, 2000), así que, la diferencia de este enfoque radica en la forma de organizar y planificar las clases (ZANÓN, 1995). Decidimos adoptar la enseñanza del español mediante tareas, ya que consideramos que nos permite, por un lado, ampliar el concepto de competencia comunicativa más allá del dominio de contenidos lingüísticos formales, posibilitando su fundamentación en la cognición y, por otro lado, nos permite rescatar un proceso de adquisición de la lengua no lineal (ZANÓN, 1995) (como muchos manuales proponen) en el contexto de la andragogía.

Entendemos que la tarea puede ser todo aquello que podemos hacer en nuestra vida cotidiana, sea laboral, académico, profesional, personal, etc., con un objetivo concreto y un procedimiento determinado para llegar a los posibles resultados de esa tarea y, para esto, se hace necesario que los estudiantes comprendan, manipulen e interactúen en español. De este modo, queremos rescatar las principales características de la “tarea” (ESTAIRE, 2005; ZANÓN, 1995), por ejemplo, con actividades representativas de procesos de comunicación de la vida real, como presentar un producto de venta o responder un correo electrónico; actividades que son dirigidas intencionalmente al aprendizaje del español y que mantienen una estructura de diseño con objetivo claro, secuencia de trabajo y desarrolladas en el transcurso de las clases. Organización esta que nos permite estructurar lo que hemos llamado Unidades Didácticas.

Nuestro objetivo es siempre intentar mantener la conexión con el uso del español en la vida cotidiana, cuestión que consideramos se deja bastante de lado en otros manuales, como ya explicamos en la sección anterior, haciendo énfasis en el español hispanoamericano y trayendo siempre la reflexión sobre la lengua, es decir, desarrollando las habilidades metacognitivas. En las unidades didácticas que hemos desarrollado, tenemos en cuenta las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico, cuidadosamente integradas para formar la secuencia didáctica dentro de la propia unidad y de las otras para llegar a la tarea final (Figura 1) que marcará la culminación de la competencia comunicativa de la unidad general (ESTAIRE, 2005), la cual está siempre enmarcada por cuatro dimensiones, siguiendo a Estaire y Zanón (1990):

1. Una competencia lingüística relacionada al conocimiento sintáctico, lexical y fonológico de la lengua.
2. Una competencia sociolingüística que considera las diferentes situaciones de comunicación.
3. Una competencia discursiva que comprende las “reglas” del discurso, contextos, formas y sentidos de los discursos.
4. Una competencia que aplique las estrategias de comunicación propias del estudiante en relación con las competencias anteriores.

Como podemos ver, estas competencias son indisolubles y reducibles a una unidad, de manera que “[...] su desarrollo conjunto parece más susceptible de ser organizado en términos de actividades o tareas comunicativas que integren en unidades “reales” los diferentes procesos que permiten utilizar los contenidos lingüísticos con un objetivo de comunicación”. (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). A continuación, entonces, presentaremos cómo se materializa esta propuesta con una muestra de dos guías de nivel inicial y avanzado (A2 y C1 específicamente).

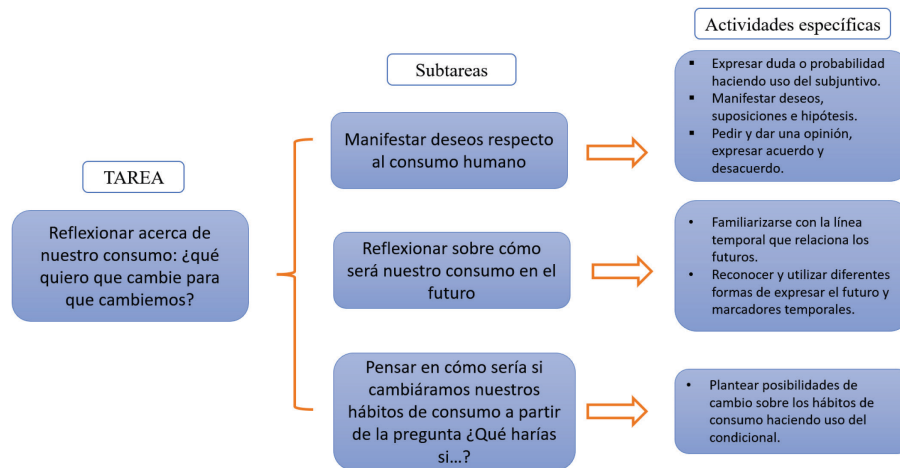


Figura 1: Ejemplo de secuencia de tareas y subtareas B1<sup>9</sup>

Fuente: Autores (2021)

### 3 DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO

Cabe recordar que este material está diseñado en Unidades Didácticas dentro de la macroestructura del MCER. Para cada uno de los seis niveles se propone una serie de tareas que oscila entre 3 y 6, que, a su vez, se subdividen en unidades didácticas (subtareas o temas) y de las que aquí exponemos una muestra.

Cada unidad didáctica inicia presentando la programación de esta (Imagen 1), mostrando la elección del tema y la tarea final, se especifican también los objetivos concretos y/o habilidades que el estudiante puede desarrollar, los cuales son enlazados con los contenidos lingüísticos formales nociofuncionales, gramaticales, lexicales, fonológicos, discursivos, pragmáticos, etc. (ESTAIRE, 2005), con el propósito de que el estudiante sea consciente y participe de su propio proceso de aprendizaje.

Organización didáctica y editorial:  
María Alejandra Godoy Roa  
Andrea Guerrero Bautista  
Diego Flores Delgado

Diseño:  
Carmilo Godoy Roa

**Tarea**  
Hablar sobre memoria y recuerdos: ¿qué hice el mes pasado y cómo era mi infancia?

**Tema**  
Acciones específicas en el pasado

**Funciones comunicativas**  
Ubico en el tiempo y describo acciones que ocurrieron en un momento específico del pasado.

**Objetivos**

- Hablar de actividades puntuales en el pasado usando el pretérito indefinido (canté, ballaste).
- Situar eventos en el pasado usando el pretérito indefinido y marcadores temporales como *ayer*, *el año pasado*, *en 1990*.

**Gramática**

- Pretérito indefinido del indicativo.
- Marcadores temporales que localizan con precisión las acciones (*ayer*, *el año pasado*, *en 1990*, ...)
- Adverbio de tiempo 'ya'.

Imagen 1: Página 2 de la Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)

<sup>9</sup> Tarea 3 de 4, propuesta para todo el semestre. Esta tarea comprende el uso de 4 guías previstas para el desarrollo de 9 clases de 90 minutos cada clase.

En la imagen 1 se observan cada uno de los siguientes elementos: (i) **Tarea**, que consiste en la actividad general que pretende potenciar el uso significativo del idioma, por ejemplo, hablar de lo que el estudiante hizo el mes pasado; (ii) **Tema**, que indica la subtarea que el estudiante debe desarrollar y “alimenta” la Tarea, este se entretiene con las actividades que apuntan al uso contenidos lingüísticos formales, lo que se evidencia en las (iii) **Funciones comunicativas** y los (iv) **Objetivos** de aprendizaje concreto, que sirven de referencia para el estudiante y que lo direccionan hacia lo que va a lograr hacer al final de la unidad, utilizando la (v) **Gramática**, o el contenido lingüístico formal, que hace posible la realización de la tarea final, como, por ejemplo, el Pretérito Perfecto Simple (o Pretérito Indefinido) de Indicativo para hablar de lo que hizo el mes pasado.

Una vez presentada la programación de la unidad, tanto el profesor como los estudiantes comienzan a recorrer el camino de aprendizaje de la subtarea, pasando por secciones que decidimos llamar: **Descubrimiento**, **Lo que debo saber** y **Lo que puedo hacer**, las cuales detallamos a continuación.

### 3.1 LAS SECCIONES DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

La progresión didáctica de estas unidades parte de elementos motivadores, que pueden ser documentos auténticos<sup>10</sup> de todo tipo y que privilegian los contenidos audiovisuales, como actividades que, como menciona Sanz (2000), determinan las muestras de lengua que aportaremos y los recursos lingüísticos que son motivo de reflexión y de trabajo formal, para pasar a construir, junto con el estudiante, el conocimiento y las destrezas necesarias al realizar la tarea propuesta.<sup>11</sup>

En función de los objetivos de este artículo, decidimos seleccionar una muestra de dos unidades didácticas diferentes, una del nivel inicial (A2) y otra del nivel avanzado (C1), lo que permite poner en evidencia la variedad de propuestas de acercamiento, desarrollo, apropiación y puesta en práctica para la realización de la tarea.

Con relación a la unidad de A2 se plantea la siguiente tarea: ‘Hablar sobre memoria y recuerdos: ¿qué hice el mes pasado y cómo era mi infancia?’, partiendo de la hipótesis de que “[...] una determinada actividad [hablar de lo que se hizo el mes pasado] va a potenciar el uso significativo del idioma” (SANS, 2000, p. 17). Esta tarea está dividida en tres unidades didácticas (subtareas), cada una de ellas trabajará las habilidades necesarias para completarla, en donde se desarrollarán actividades para que el estudiante logre a describir tanto hábitos y rutinas como hechos puntuales en el pasado. De esta manera, a lo largo de las tres unidades se le presentará al estudiante los contenidos lingüísticos formales - dos tiempos del pasado, el pretérito indefinido y el imperfecto, junto con los marcadores temporales con los que pueden funcionar.

La programación didáctica inicia con algunas preguntas estimulantes<sup>12</sup> seguidas de un documento original<sup>13</sup> - sección Descubrimiento -, que ‘da el puntapié’ inicial para que el estudiante establezca las relaciones con las funciones y la construcción de este tiempo verbal y su articulación con algunos marcadores temporales - sección Lo que debo saber -, y así, lo lleva a la elaboración de una actividad, por ejemplo, la creación de una estrofa musical (imagen 6) hablando de cosas que ya hizo y para las que necesitará hacer uso de los contenidos lingüísticos formales estudiados - sección Lo que puedo hacer.

Con relación a la unidad del nivel C1, la tarea se trata de ‘Discutir: ¡El mundo no es como lo pintan!’, en la que se busca que el estudiante cuestione algunos aspectos de su realidad, discutiendo sobre prejuicios y estereotipos, una problemática que apela bastante al componente cultural, pero en la que se debe hacer acopio de una gran cantidad de herramientas gramaticales, lexicales, pragmáticas y discursivas, para poder proponer y debatir ideas en torno de un tema que suscita múltiples opiniones. Se presentan entonces algunos documentos audiovisuales auténticos, proponiendo una reflexión acerca de los estereotipos presentes en el

<sup>10</sup> Consideramos tres tipos de documentos: auténticos, que son los traídos de contextos reales de producción de español; originales, que son documentos creados con el propósito de ser empleados en la unidad didáctica y; adaptados, que son documentos originales que deben ser modificados para que sirvan a los objetivos de aprendizaje.

<sup>11</sup> Con esta selección buscamos mostrar dos materiales que, aunque tienen la misma macroestructura y diseño, al pertenecer a los niveles básico y avanzado, proponen diferentes tipos de estímulos e interacciones en el espacio de la clase.

<sup>12</sup> Ver Imagen 1 del Anexo A – Secciones del material didáctico.

<sup>13</sup> Ver Imagen 2 del Anexo A – Secciones del material didáctico.



entorno social de los estudiantes - sección Descubrimiento - (imagen 2), integrando el vocabulario adecuado para hablar sobre este fenómeno y reforzando el uso de estructuras para expresar suposiciones - sección Lo que debo saber -. Esta unidad termina con una actividad en la que los estudiantes deben proponer una pieza publicitaria 'libre de estereotipos' – sección Lo que puedo hacer (imagen 7).

A continuación, detallamos la forma como funcionan las tres secciones en las que están estructuradas las unidades didácticas.

### 3.1.1 Sección Descubrimiento

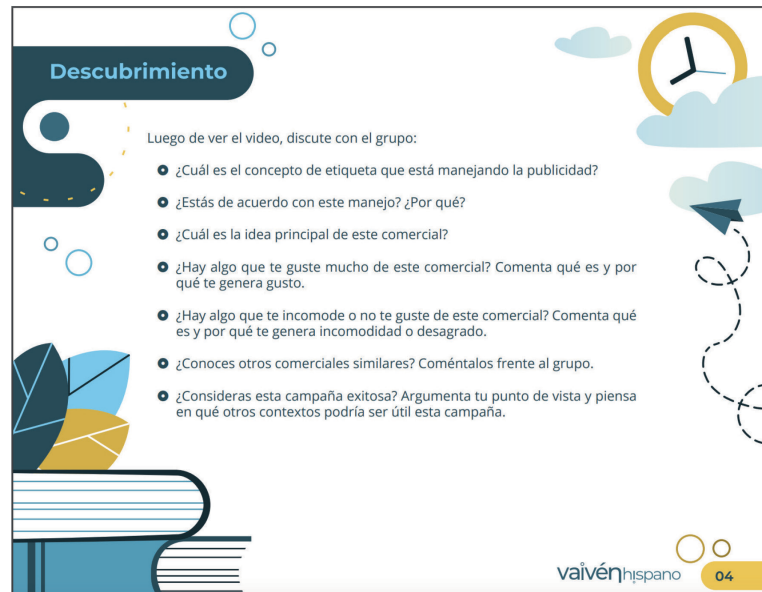
Es la primera sección de las unidades didácticas y tiene un rol fundamental en el aspecto motivacional, pues busca poner en práctica, desde el principio, nuestro abordaje cognitivo, estableciendo un puente entre estímulos externos traídos al espacio de la clase y el aprendizaje que se dará a lo largo de la unidad. Por tal razón, en esta sección se proponen elementos introductorios que buscan despertar en los estudiantes interés y curiosidad por la tarea que se va a desarrollar, a la vez que se estimula la participación y las intervenciones espontáneas para activar conocimientos lingüísticos previos en ELE, en asociación con el bagaje cultural, la experiencia de mundo y el conocimiento enciclopédico de los estudiantes.

Los elementos instigadores tienen procedencias y naturalezas muy variadas. Hay fragmentos de películas, videos de divulgación científica, artículos de prensa, infografías, fotografías, encuestas, canciones, entre muchos más. Se trata de productos culturales pertinentes y vigentes, a través de los cuales se interpela al estudiante y se le pide, por medio de preguntas, que socialice sus opiniones, active sus conocimientos previos y/o su comprensión de las problemáticas propuestas, como se puede ver en las imágenes 2 y 3.

The image shows a digital worksheet titled "Descubrimiento" (Discovery). The main heading is "¿Qué es una etiqueta?" (What is a label?). Below this, it asks the student to propose a definition and provides a text area for the response. It then lists two definitions from the RAE: 1. "Pieza de papel, cartón u otro material semejante, generalmente rectangular, que se coloca en un objeto o en una mercancía para identificación, valoración, clasificación, etc." 2. "Calificación estereotipada y simplificadora". A follow-up question asks if the student's definition includes any of these elements and to compare with others. At the bottom, it mentions a LATAM Airlines advertisement and includes a QR code with the text "INGRESA AQUÍ". The footer contains a footnote, the "vaivén hispano" logo, and the number "03".

**Imagen 2:** Sección 'Descubrimiento' Unidad didáctica 1 del nivel C1

**Fuente:** Autores (2021)



**Imagen 3:** Sección ‘Descubrimiento’ Unidad didáctica 1 del nivel C1

**Fuente:** Autores (2021)

En algunas ocasiones, como en la unidad didáctica de A2, el material enlaza secuencialmente un documento original en el que se presenta una muestra de lengua (una carta<sup>14</sup>), que será útil para identificar las herramientas lingüísticas necesarias para completar la tarea (género textual, marcadores textuales, temporalidad, etc.), herramientas que se articulan con la siguiente sección de la unidad.

### 3.1.2 Sección Lo que debo saber

El objetivo de esta sección es buscar que el estudiante comprenda la lógica que está por detrás del funcionamiento de las estructuras para que, más allá de conocerlo, lo asocie a su propia experiencia de mundo. Es decir, que comprenda cómo se puede comunicar lo que pretende comunicar, por medio de explicaciones de las que el estudiante es participe como coautor de la construcción de su conocimiento, a partir de la muestra de lengua de la sección previa e integrando un determinado contenido lingüístico formal.

Como se puede observar en la imagen 4, la intención es ir haciendo cada vez más evidentes los elementos que, una vez enlazados, van a expresar una determinada función; en este caso, estamos hablando de la expresión de un pasado concreto, conocido como pretérito indefinido. Así, por ejemplo, en temas en los que se requieren explicaciones sobre codificación de relaciones espacio-temporales, como es el caso de los tiempos verbales, recurrimos a la explicación del contexto de uso, ayudado de líneas temporales (imagen 5), entendiendo que en “[...] la representación figurativa, las imágenes, juegan en la clase de español, no en su función ilustrativa, sino específicamente como medio de instrucción, es decir, como vía de acceso del estudiante al valor de las formas y estructuras gramaticales” (RUIZ, 2007, p. 15).

<sup>14</sup> Ver Imagen 2 del Anexo A – Secciones del material didáctico.

**Lo que debo saber**

Sin importar lo que pasó ayer, cada amanecer hay que decirle a la vida: "Aquí voy otra vez"

**Lo que pasó pasó...**

Rodrigo tuvo un mes para olvidar, pero tenemos razones para creer que todo lo que le pasó no se va a repetir, ¡al menos todo el mismo mes y exactamente de la misma forma! Cuando Rodrigo describe todo lo malo que le pasó, lo ubica con cierto grado de precisión en el tiempo, veamos:

*El mes pasado*  
*Esa misma semana*  
*Antes de llegar a la mitad del mes*  
*el tercer lunes del mes*  
*Para terminar el mes*  
*la última semana del mes*

vaivén hispano 06

Imagen 4: Sección 'Lo que debo saber' Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)

**Lo que debo saber**

Observa que cada una de las cosas negativas que describe están ubicadas en el tiempo:

*el tercer lunes del mes mi jefe renunció*

Tercer lunes del mes

mayo

PRESENTE

*el tercer lunes del mes mi jefe renunció*

BANDA SONORA

ESCUCHA AQUÍ

vaivén hispano 07

Imagen 5: Sección 'Lo que debo saber' Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)

Aquí, lo más importante es evidenciarle al estudiante que la 'gramática', o el conocimiento de un nivel de léxico especializado no son módulos separados, sino que estos se integran en un todo indivisible. Es de esta manera que se va dando la apropiación de dichos saberes por medio de la participación activa a través del diálogo, del trabajo colaborativo, de las intervenciones orales y de ejercicios escritos.<sup>15</sup>

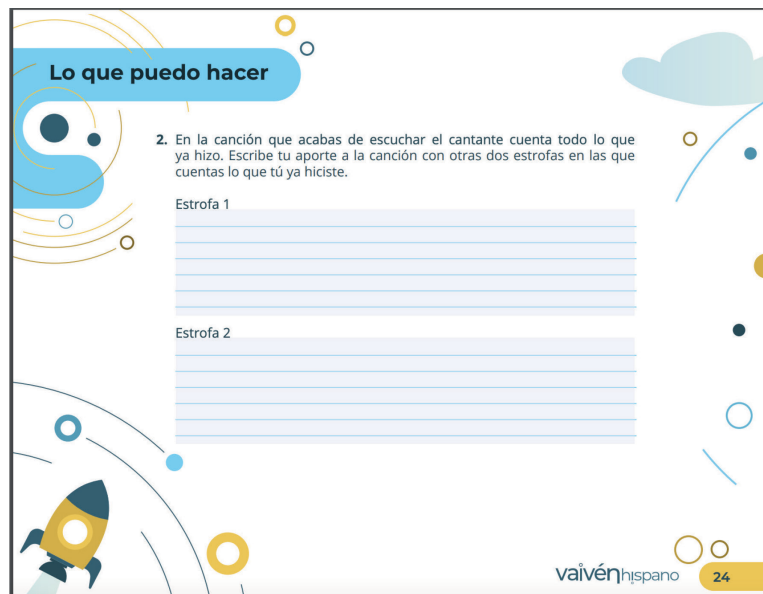
### 3.1.3 Lo que puedo hacer

La tercera sección de las unidades didácticas es donde el estudiante puede hacer acopio de todo lo que viene aprendiendo para que lo utilice en un contexto real, plausible y lúdico. En esta sección se le propone al estudiante un papel más activo en una o varias tareas

<sup>15</sup> Ver imágenes 4 y 5 del Anexo A – Secciones del material didáctico.

que necesitan del trabajo colaborativo, del pensamiento estratégico, de la consulta de fuentes externas y, más ampliamente, de la interacción con el entorno digital para poder organizar todos los elementos en juego.

En este sentido, el producto final será el fruto de un proceso creativo y colaborativo que activará una gran gama de saberes de todo tipo. En el caso de la unidad 03 de A2, como puede observarse en la Imagen 6, se pone al estudiante en contacto con una canción que lo lleva a la realización de la tarea de la unidad: contar cosas ya hechas<sup>16</sup>. Luego de trabajar y comprender el contenido de la canción, el estudiante propone dos estrofas adicionales, en las que plasma su experiencia de vida, considerando que se debe “[...] preferir siempre la recepción o generación de textos contextualizados” (Sans, 2000, p. 24). Por su parte, la unidad del C1, en la Imagen 7, se propone una tarea en la que los estudiantes deben asociarse para crear una pieza publicitaria que tenga en cuenta lo que se ha discutido a lo largo de la unidad.



**Imagen 6:** Sección 'Lo que puedo hacer' Unidad didáctica 3 del nivel A2

**Fuente:** Autores (2021)



**Imagen 7:** Sección 'Lo que puedo hacer' Unidad didáctica 1 del nivel C1

**Fuente:** Autores (2021)

<sup>16</sup> La canción cuenta situaciones que ha realizado una persona a lo largo de su vida, es por esto que ha sido seleccionada para hacer parte de esta tarea.

Cabe destacar que las tareas de esta sección, en las unidades didácticas, están propuestas de modo tal que el profesor puede adaptarlas de acuerdo con las características particulares de cada curso: número de estudiantes en el aula, posibilidad de realizar parte del trabajo de preparación de la tarea final fuera de clase, inclusión de alguna restricción o regla para direccionar la producción con características que considere necesarias, entre otras.

### 3.2 LA VERSIÓN PARA EL ESTUDIANTE Y LA VERSIÓN PARA EL PROFESOR

Cada una de las unidades didácticas tiene una versión para el profesor y una para el estudiante. La versión del profesor, ejemplificada en la Imagen 8, incluye: las soluciones de los ejercicios<sup>17</sup>, comentarios, aclaraciones, consejos y sugerencias metodológicas y procedimentales para enriquecer el abordaje que el docente hará de los materiales y algunos enlaces externos que pueden servir para articular actividades extra. Es importante mencionar aquí que el profesor se toma como orientador del proceso de aprendizaje, proceso en el que él también puede aprender, por lo tanto, las sugerencias metodológicas no se tomaran como imperativo para el abordaje de la unidad, pues él debe ser un buen lector de las características y necesidades de sus estudiantes.

#### 3.2.1 Las soluciones de los ejercicios y los comentarios para el profesor

Un ejemplo de esto lo podemos ver en la imagen 8, en la que la nota para el profesor incluye un comentario con sugerencias procedimentales respecto al tiempo de desarrollo (dos clases<sup>18</sup>), así como la posibilidad de trabajar un tema que es muy enriquecedor en términos de participación y de debate, pero que, a la vez, necesita ser tratado con cuidado y sensibilidad.



Imagen 8: Notas para el profesor - Unidad didáctica 1 del nivel C1

Fuente: Autores (2021)

Estos comentarios para el profesor surgen como fruto de nuestra experiencia docente, y con ellos buscamos anticipar posibles dificultades que pueda encontrar el profesor como, por ejemplo, palabras o conceptos particularmente complejos para el público brasileño; sugerir estrategias dentro del aula que se han probado exitosas; aclarar explicaciones o información presente en la unidad didáctica; proponer actividades extra y enlaces externos que pueden enriquecer el desarrollo de la clase y, en general, apuntar al papel constructivo del docente como orientador de procesos más allá de una exposición lineal y rigurosa de los contenidos de las unidades.

<sup>17</sup> Estas soluciones se presentan de varias formas, a veces, los ejercicios son determinados y con respuesta cerrada, en otras ocasiones, los ejercicios proponen una respuesta, pero aceptan la posibilidad de que los estudiantes construyan otras diferentes. Por esta razón, a veces, se le da autonomía al profesor para direccionar las soluciones de los ejercicios.

<sup>18</sup> Dos clases de 90 minutos cada una.

Algunos de los ejercicios propuestos tienen soluciones determinadas. En esos casos, la versión para el profesor tiene enlaces internos que permiten verificar rápidamente cuáles son esas soluciones. En la Imagen 9 se observa un ejercicio de escritura que tiene preguntas abiertas y preguntas con respuesta determinada y en la imagen 10 se puede ver la solución del ejercicio que está en el material destinado al docente.

**Lo que debo saber**

**Practiquemos 1**

Completa las siguientes oraciones con los marcadores temporales que les den sentido:

1. La Segunda Guerra Mundial empezó en \_\_\_\_\_ y terminó el \_\_\_\_\_.
2. ¿Cuándo naciste? Nací el \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_ me quedé en casa viendo una serie.
4. \_\_\_\_\_ estuve de vacaciones.
5. \_\_\_\_\_ terminé la escuela.
6. \_\_\_\_\_ estuvimos en cuarentena.
7. \_\_\_\_\_ dormí muy bien/mal.
8. \_\_\_\_\_ que bebí hasta emborracharme fue en \_\_\_\_\_.

vaivén hispano 10

**Imagen 9:** Ejercicios de escritura en la versión para el profesor - Unidad didáctica 3 del nivel A2

**Fuente:** Autores (2021)

**Soluciones de los ejercicios**

**Practiquemos 1**

Completa las siguientes oraciones con los marcadores temporales que les den sentido:

1. La Segunda Guerra Mundial empezó en 1939 y terminó el 2 de septiembre de 1945.
2. ¿Cuándo naciste? Nací el \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_ me quedé en casa viendo una serie.
4. \_\_\_\_\_ estuve de vacaciones.
5. \_\_\_\_\_ terminé la escuela.
6. \_\_\_\_\_ estuvimos en cuarentena.
7. \_\_\_\_\_ dormí muy bien/mal.
8. \_\_\_\_\_ que bebí hasta emborracharme fue en \_\_\_\_\_.

VOLVER

vaivén hispano 10

**Imagen 10:** Soluciones de los ejercicios en la versión para el profesor - Unidad didáctica 3 del nivel A2

**Fuente:** Autores (2021)

### 3.3 HERRAMIENTAS ADICIONALES: PROCESOS DE COMUNICACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA

Integrados a la secuencia didáctica propuesta en cada una de las unidades, hay una serie de elementos que tienen el propósito general de darle dinamismo al material. Teniendo en cuenta que en el contexto virtual las muestras de uso real de la lengua aparecen de las más variadas maneras, algunas de estas muestras, como memes y enlaces externos, se incorporan en las unidades didácticas apuntando a la interconectividad e intercambio de conocimiento posibilitado por la tecnología.

Estos elementos complementarios se pueden clasificar en tres grupos: memes e imágenes instigadoras dentro de las unidades didácticas, enlaces externos con diversos fines y enlaces a producciones musicales.

Utilizamos **memes** e **imágenes instigadoras**, no solo para dinamizar la unidad didáctica, sino también, porque se trata de diferentes tipos de muestras de lengua. En esos momentos menos monitoreados de uso, como un meme, aparecen siempre los elementos lingüísticos que articulan el discurso, lo que permite establecer una relación directa entre lo que el estudiante está aprendiendo y el uso cotidiano y real del idioma. Los memes empleados, como se puede ver en la Imagen 11, están relacionados con los temas en desarrollo y pueden presentar juegos de palabras con imágenes que demandan del estudiante la activación de las herramientas lingüísticas en conjunto con el componente cultural, tan presente en este tipo de productos.



Imagen 11: Meme - Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)

Los **enlaces externos** aparecen normalmente en el margen derecho bajo el título **¡Ejercítate!** (Imagen 12). Son el soporte de las tareas de comunicación y se encaminan a la capacitación de los estudiantes en el aspecto lingüístico. Hay enlaces a ejercicios para practicar, artículos para ampliar un tema, explicaciones para profundizar la comprensión de algún aspecto de la lengua, videos de divulgación científica, y, en general, una variedad de contenidos multimedia que pueden complementar el aprendizaje que se está dando en la secuencia didáctica del material. En el ejemplo de la Imagen 12, el enlace externo lleva al estudiante a otros ejercicios de práctica de la conjugación del presente del indicativo, que puede o no realizar en sus propios tiempos y que le ayudarán a reforzar lo estudiado.

En la misma Imagen 12 se puede observar otro elemento complementario: la **Banda sonora**. La idea surgió de la banda sonora de las películas, en donde la selección busca reforzar los mensajes que el producto audiovisual pretende transmitir, de la misma forma, nosotros buscamos reforzar los contenidos aprendidos a lo largo de la secuencia didáctica, a través de una amplia selección que tiene en cuenta los diversos géneros musicales en español y que siempre trata alguna temática relacionada con el contenido de la unidad. La Imagen 12 hace parte de la unidad didáctica 3 del nivel A1, en la que se aprende a describir acciones que ocurren en el momento presente y, así, la canción sugerida es *Presente* de Julieta Venegas.



**Imagen 12:** Ejercítate y Banda sonora - Unidad didáctica 3 del nivel A1

**Fuente:** Autores (2021)

### 3.4 SOBRE EL DISEÑO GRÁFICO DEL MATERIAL

Dado el contexto en el que se pensó el proyecto, el diseño gráfico que articula los contenidos tiene en cuenta que las limitaciones de espacio no son relevantes en un material que, aunque se puede imprimir para ser manipulado como tal, es aprovechado masivamente desde la pantalla de un dispositivo digital.

El diseño busca ser limpio, abierto e instigador. Sus márgenes amplios tienen dos propósitos: ayudar a que visualmente el material invite a aprender de una forma amable y sin saturaciones, pasando el mensaje de que es fácil aprender; adicionalmente, permite resolver una de las principales y más frecuentes 'quejas' de los estudiantes: la insuficiencia de los espacios de escritura en los manuales impresos. De esta manera, el diseño del material viene a engranarse con nuestra misión de integrar una perspectiva cognitiva del aprendizaje, ya que los espacios permiten que los estudiantes puedan escribir libremente, manipular su material, resaltarlo, hacer comentarios, gráficos, apuntes, etc.

La paleta de colores del diseño corresponde al manual gráfico de la marca Vaivén Hispano, así como la 'personalidad' gráfica, que corresponde a las formas y figuras que constituyen el marco en el que se presentan los contenidos. Esta homogeneidad permite mantener, fácilmente, una identificación entre los materiales didácticos y la marca que los produce (Vaivén Hispano). En las imágenes 13 y 14 se puede ver la portada de las unidades didácticas con la paleta de colores que es, esencialmente, de azules y amarillos, y con el tipo de formas y personajes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, que les darán vida a los márgenes de las páginas.





Imagen 13: Portada - Unidad didáctica 1 del nivel C1

Fuente: Autores (2021)

**Lo que debo saber**

A partir de la siguiente imagen, podríamos completar la información de la siguiente manera.

Lo sé	CONTEXTO TEMPORAL	No lo sé, pero lo supongo
Juanita <b>está</b> llorando por el humo	AHORA	<b>Supongo que</b> Juanita <b>estará</b> llorando por el humo
Se <b>levantaron</b> muy temprano para cocinar	ESTA MAÑANA	Se <b>habrán</b> levantado muy temprano para cocinar
Pedrito <b>durmió</b> plenamente y está tranquilo	ANOCHÉ	Yo <b>diría</b> que Pedrito <b>durmió</b> plenamente y <b>tal vez</b> por eso está tranquilo
<b>Habían</b> recogido la cosecha de maíz desde la semana pasada	ANTES	<b>Quizás habrán</b> recogido la cosecha de maíz desde la semana pasada

vaivénhispano 09

Imagen 14: Identidad visual - Unidad didáctica 1 del nivel C1

Fuente: Autores (2021)

#### 4 PALABRAS FINALES

Quisimos separar esta sección para contar más sobre nuestra propia experiencia en la ejecución del proyecto, pues, creemos importante compartir nuestra voz con aquellos que estén o quieran emprender una tarea similar. Pensar en la dimensión del proyecto, crear materiales didácticos para todos los niveles de ELE, nos lleva a definirlo como una tarea titánica. Los desafíos, en consecuencia, también lo han sido.

En principio, aspiramos a estructurar este proyecto con una lógica de funcionamiento diferente a los libros y manuales tradicionales de ELE, para esto, decidimos pensar en temas de la vida cotidiana de nuestros estudiantes, identificados previamente en nuestras experiencias de clases, temas que, además de ser llamativos, realmente funcionaran en el día a día de ellos, principalmente en su contexto laboral. Aunque está dividido en niveles, como se evidenció a lo largo del texto, las unidades didácticas fueron organizadas para funcionar de forma independiente de las otras, pero, al mismo tiempo, intentamos hacer un engranaje en el que se pudiera

identificar su pertenencia a una tarea general y su funcionalidad tanto dentro de esta tarea como dentro del nivel. Asimismo, se evidencia una relación amplia con todos los niveles. Suponemos que aún faltan algunos detalles para lograr articular esto a la perfección, pero nuestros esfuerzos se encaminaron en gran medida en este aspecto.

Ya en el trayecto, comenzamos a enfrentarnos con algunos desafíos, que nos han permitido ahondar en nuestras reflexiones sobre el lenguaje, la enseñanza del español y los propios alcances tanto del material como de nuestras clases.

Por un lado, aunque pretendemos reconocer y dar cuenta de las variedades del español hispanoamericano, no podemos dejar de lado nuestra posición de sujetos hablantes de una variedad particular, el español colombiano; siendo este el punto de partida, solo que, a diferencia de muchos manuales impresos en la península ibérica, no concebimos a las otras variedades del continente como exóticas o meras curiosidades lingüísticas. Las unidades didácticas estimulan la búsqueda de formas hispanoamericanas, las tienen en cuenta y se sirven de ellas para mostrar la inmensa riqueza y expresividad que tiene el español en nuestro continente, no obstante, en medio de esa riqueza, sentimos que nos ‘quedamos cortos’ al plasmar esa diversidad en formas lexicales, expresiones, conjugaciones, etc., de cualquier modo, siempre estamos en constante cuestionamiento y retroalimentación al respecto apoyándonos en nuestro equipo docente.

De otro lado, nos encontramos con la constante toma de decisiones respecto a cuidados metodológicos que van surgiendo y se van convirtiendo en necesarios para obtener un material coherente y acorde con nuestras expectativas, entre ellas, mantener un estilo de escritura ‘uniforme’ sin apagar las particularidades estilísticas de cada escritor; determinar el uso de la forma de tratamiento para dirigirnos a estudiantes y profesores; la decisión de retirar marcas del español ibérico porque creemos que no hace parte de nuestra realidad ni la de nuestros estudiantes (aunque, para muchos críticos, estaríamos cayendo en el mismo error excluyente que tildamos); la forma y la función de las consignas; la integración de elementos no auténticos; entre otros más que hacen parte de una constante evaluación.

Para finalizar, resaltamos los mayores aprendizajes en la ejecución del proyecto en dos principales aspectos: tiempo y comunicación. El primero, porque cada uno de los detalles aquí mencionados influyó directamente en el curso del proyecto que, además, se vio acelerado por la llegada de la pandemia de COVID-19, en este contexto, la imposibilidad de continuar utilizando los materiales impresos nos llevó a elaborar el material casi a la par que se iban impartiendo las clases. Dado que la creación de un material didáctico es una labor con un fuerte componente creativo, los tiempos de elaboración no pueden depender tan solo de variables objetivas. Por esas razones, la aceleración del proyecto que supuso la pandemia y las características intrínsecas al proceso global de diseño, hicieron que el cronograma fuera una de las mayores dificultades que tuvimos que superar.

El segundo aspecto, la comunicación, teniendo en cuenta que cada uno de los materiales tuvo un ciclo de creación que inició en la planeación del contenido y fue hasta la revisión del diseño, pasando por la creación individual de los autores y la representación gráfica de temas determinados. Obtener un resultado final satisfactorio es fruto de haber logrado establecer una relación de comprensión y respeto hacia todos los puntos planteados, buscando llegar a acuerdos entre las áreas involucradas (creación – revisión – diseño), acuerdos que siempre estuvieron enfocados en quienes nos mueven y son el motivo de haber emprendido tan ambicioso proyecto: nuestros estudiantes.

## REFERENCIAS

BYBEE, J. *Língua, uso e cognição*. Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha; revisão técnica de Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016.

CAETANO SILVA, T. *Framework Ponte TAP: Gestão da curva de aprendizagem para efetivação da transferência de aprendizagem para a prática do trabalho*. 2019. Tese (Doutorado em Gestão do Conhecimento), Faculdade de Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

ESTAIRE, S.; ZANÓN, J. El diseño de unidades didácticas mediante tareas. *CL & E. Comunicación, lenguaje y educación* [S.l.], n. 7-8, p. 55-90. 1990.

ESTAIRE, S. La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. *Tareas EPA: enfoque por tareas y enseñanzas en EL2 para la educación permanente*. España. 2005. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=496869>. Acceso en: 30 oct. 2020.

IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; CADIerno, T.; CASTAÑEDA, A. *Lingüística Cognitiva y español LE/L2*. Reino Unido: Routledge, 2019.

LLOPIS-GARCÍA, R. Gramática Cognitiva para la enseñanza del español como Lengua Extranjera: Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera. *Colección Monografías*, n. 14, ASELE, Ministerio de Educación, 2011.

LLOPIS-GARCÍA, R. Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza. *In: Journal of Spanish Language Teaching*, v. 2, n. 1, p. 51-68. 2015.

LLOPIS-GARCÍA, R. Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar. *In: Madel Carmen Méndez Santos (coord.). Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Hesperia, XIX(2), 2016. p. 29-50.

LLORIÁN, S. *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor*. España: Santillana, 2007.

NIETO, V. Aula América. Manual de español para extranjeros. *In: IV CONGRESO INTERNACIONAL DEL SICELE*, 7, 8 y 9 de noviembre de 2018, Rosario (Argentina). *Actas*. España: SICELE. Disponible en: <https://asociacionsicele.org/es/node/90>. Acceso en: 18 ene. 2021.

ROBINSON, P.; N.C. ELLIS. *Handbook of Cognitive Linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 2008.

RUIZ CAMPILLO, J. Gramática Cognitiva y ELE. marcoELE, *Revista de didáctica ELE*. n. 5, p. 1-17, noviembre, 2007.

SANS, N. *Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE*: antología. España: Instituto Cervantes, 2000. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/sans01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm). Acceso en: 30 oct. 2020.

ZANÓN, J. La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas: artículo. [S.l.] *Signos. Teoría y práctica de la educación*. p. 52-67, 1995. Disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_42/a\\_639/639.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_639/639.html). Acceso en: 30 oct. 2020.



Recebido em 21/08/2021. Aceito em 25/04/2022

## ANEXO A – SECCIONES DEL MATERIAL DIDÁCTICO

**Descubrimiento**

- ¿Recuerdas qué hiciste ayer?
- ¿Puedes tratar de compartir tus actividades de ayer con la clase?
- ¿Puedes recordar las cosas más importantes que hiciste la semana pasada? Cuéntale a tu clase cuáles fueron.
- ¿Y el mes pasado? ¿Qué destacas de lo que hiciste el mes pasado?

● Si tú tuviste un buen mes pasado, Rodrigo, el narrador del siguiente texto, no. Lee esta entrada de su blog y luego responde las preguntas sobre las cosas negativas que le ocurrieron el mes pasado.

vaivénhispano 03

Imagen 1: Sección 'Descubrimiento' Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)

**Descubrimiento**

Mayo 30

*El peor mes de mi vida...*

*El mes pasado fue el peor mes de mi vida: para empezar, apenas empezando, mi proveedor de Internet me quitó el servicio alegando falta de pago. Estuve al teléfono interactuando con máquinas por más de media hora hasta que me atendió un funcionario que, después de unos 30 minutos, solucionó mi problema. Esa misma semana llovió durante tres o cuatro días seguidos y aparecieron algunas goteras en el techo de la sala. Tuve que llamar a un plomero que me cobró un precio bastante elevado.*

*Antes de llegar a la mitad del mes, mi pareja decidió terminar nuestra relación y emprendió un viaje a Asia sin regreso previsto, así que ni siquiera pudimos hablar mucho de lo que pasó.*

*En el campo profesional las cosas tampoco anduvieron muy bien: el tercer lunes del mes mi jefe renunció y la persona que lo reemplazó tiene una metodología de trabajo totalmente diferente. Le entregué dos proyectos y ninguno le gustó, ¡tuve que hacer casi todo de nuevo!*

*Para terminar el mes con broche de oro, mi mascota Firulais sufrió una lesión en una pata. Fuimos al veterinario, le sacaron varias radiografías y concluyeron que tenía una lesión muscular. Por esa razón la última semana del mes no salí de casa: cuidé a Firulais mientras se recuperaba y no lo dejé solo un instante.*

vaivénhispano 04

Imagen 2: Sección 'Descubrimiento' Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)

**Descubrimiento**

- ¿En cuáles imprevistos Rodrigo tuvo que gastar dinero?
- De las cosas negativas que pasaron, ¿cuáles habría podido evitar? ¿Cómo?
- ¿Cuáles de estas situaciones se pueden repetir en el futuro de Rodrigo?
- Piensa en alguna situación negativa o en un imprevisto que te ocurrió el mes pasado y compártelo con la clase.

vaivénhispano 05

Imagen 3: Sección 'Descubrimiento' Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)

**Lo que debo saber**

**Diversidad de estereotipos**

**Estereotipos latinoamericanos**

Mensajes de cine, publicidad, programas de televisión, internet, arte, entre muchos más, toman ciertos aspectos culturales que repiten y los vuelven clichés culturales basados, la mayoría de las veces, en generalizaciones y simplificaciones.

Por este motivo, es frecuente que los turistas lleven en su equipaje una carga de estereotipos y prejuicios cuando van a viajar, pues el mercado de *souvenirs* aprovecha esto, proporcionando, por ejemplo, imágenes pintorescas y exóticas de objetos cotidianos impresas en tarjetas postales, que refuerzan la imagen estereotipada del lugar. Lo que puede llegar a convertirse en un problema cuando dan un mensaje de discriminación o marginación.

vaivénhispano 10

Imagen 4: Sección 'Lo que debo saber' Unidad didáctica 1 del nivel C1

Fuente: Autores (2021)

**Lo que debo saber**

Veamos algunos estereotipos relacionados con Latinoamérica y discute, en grupo, cuáles se relacionan más con prejuicios y llegan a tener un efecto negativo en las prácticas sociales. Completa el cuadro con algunos estereotipos de tu país o tu región.

Los hombres latinoamericanos son muy masculinos y muy machistas.	A todos los dominicanos les gusta jugar al béisbol.
Los argentinos beben mate y bailan tango. Les encanta el fútbol.	Los latinoamericanos son poco puntuales y les gusta mucho hablar.
La gente en México come mucha comida picante.	Los bolivianos tocan la flauta andina en las montañas.
Los uruguayos hablan igual que los argentinos y también toman mate.	Perú es Machu Picchu y hay llamas por todos lados.

vaivén hispano 11

Imagen 5: Sección 'Lo que debo saber' Unidad didáctica 1 del nivel C1

Fuente: Autores (2021)