

BUSCANDO PROPUESTAS METODOLÓGICAS CENTRADAS EN LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

CLARA INÉS LOZANO ESPEJO¹

Resumen

Como bien lo evidencia el informe del anuario 2012 del español en el mundo, publicado por el Instituto Cervantes², nuestra lengua, día a día se ubica en lugares de gran relevancia a nivel demográfico, político, económico, social y cultural. Es así como, de acuerdo con dicho informe, el español se posiciona en segundo lugar con aproximadamente 490 millones de hablantes, ya sea como lengua materna, como segunda lengua o como lengua extranjera. Ante tal panorama las instituciones educativas, al igual que las entidades encargadas de divulgar procesos investigativos en torno al español, se han dado a la tarea de proponer programas de formación en español como lengua extranjera, como una manera de contribuir al empoderamiento de esta lengua a nivel mundial.

El *Programa en asuntos de bilingüismo* del Instituto Caro y Cuervo, no ajeno a esta realidad, a partir de 2010 inició la planeación, divulgación y ejecución de cursos de español para extranjeros y de diplomados para profesores de español como lengua extranjera, con el fin de generar espacios de reflexión en torno a estrategias metodológicas centradas en el desarrollo de la competencia intercultural a partir de la creación de materiales didácticos en los cuales prevalece la variedad del español de Colombia. El presente artículo pretende, en primer lugar, dar cuenta de los resultados obtenidos a lo largo de estos años de reflexión en dichos diplomados; en segundo lugar, introducir los trabajos que algunos de los participantes en los diplomados han realizado; y, por último, continuar promoviendo la producción de materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera o como segunda lengua,

1 Magister en Lingüística española del Instituto Caro y Cuervo. Investigadora Programa en asuntos de bilingüismo y docente de español para extranjeros y para profesores de español como lengua extranjera, Instituto Caro y Cuervo.

2 Rescatado de [://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm)

centrados en las motivaciones de los estudiantes, en el desarrollo de la competencia intercultural y en el reconocimiento de la variedad lingüística.

Descriptor / palabras clave: español, lengua extranjera, metodología, competencia intercultural, competencia comunicativa, aprendizaje autónomo.

Abstract

The yearly report of 2012 of Spanish Language in the world, published by Instituto Cervantes, shows that nowadays our language is obtaining great relevance demographically, politically, economically, socially and culturally. Thus, according to the report, Spanish is second with about 490 millions of speakers, including first language, second language or foreign language. Based on that, the educational institutions as well as those organizations in charge of developing and spreading out research processes, have worked on Spanish as a foreign language programs, as a way of contributing to increase the importance of this language worldwide.

The Program on Matters of Bilingualism of Instituto Caro y Cuervo, not apart from this reality, in 2010 started planning, advertising and working on courses of Spanish as a foreign language and on diplomas for teachers of Spanish as a foreign language, in order to establish environments for reflection on methodological strategies focused on the development of intercultural competence by means of the creation of teaching materials centered in the variety of Colombian Spanish. Summarizing, this article aims, first of all, to present the results obtained all along these years of reflection in the diploma courses. Secondly, to introduce the didactic units created by some of the participants, and finally, to continue promoting the production of didactic materials for teaching Spanish as a foreign language or as a second language focused on the students motivation, on the development of the intercultural competence and on the recognition of linguistic variety.

Descriptors / Key words: spanish, foreign language, methodology, intercultural competence, communicative competence, autonomous learning.

Introducción

La enseñanza de español como lengua extranjera es un proyecto que se desarrolla en el marco del *programa en asuntos de bilingüismo* y del Seminario Andrés Bello, que se sustenta en estudios recientes sobre el español como una lengua que ha cobrado bastante importancia entre los hablantes no-hispanos. Por tanto, la formación de personal especializado en la enseñanza de nuestra lengua desde una perspectiva metodológica, en la que se correlacionen la competencia comunicativa y la competencia intercultural en ambientes de aprendizaje cercanos a la realidad y, se promueva el aprendizaje autónomo, se convierte en una necesidad inminente.

El presente documento refleja los resultados del trabajo de una serie de diplomados en gramática comunicativa y pedagogía y didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera que, más que ser un espacio para impartir teoría, se ha convertido en una propuesta de intercambio de experiencias y de producción colectiva de material para la enseñanza de español como lengua extranjera y como segunda lengua, con énfasis en el desarrollo de la competencia intercultural y en la variedad del español de Colombia.

El *Diplomado en pedagogía y didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera* que en sus inicios (2010) se planteó como un espacio para la reflexión y el análisis de material educativo para E/LE y el planteamiento de unidades didácticas a partir de los referentes teóricos del enfoque comunicativo, se ha transformado en un semillero de investigación en temas relativos al español como lengua extranjera o como segunda lengua, pues en los últimos años se han hecho propuestas no sólo de unidades didácticas sino de planes curriculares concebidos a partir de las características particulares de los potenciales o reales aprendices: población sorda, coreanos en situa-

ción de sumersión, turistas interesados en profundizar, adolescentes de intercambio, historiadores interesados en realizar estudios acerca de eventos políticos y sociales de la historia de Colombia, voluntarios de ONGs, estudiantes de diversos países participantes de cursos en línea, entre otros. De este modo, en este momento se cuenta con un compilado de materiales que en algunos casos ya ha sido aplicado y renovado.

1.1. Marco teórico

La comunicación, entendida como un proceso de intercambio de información, de negociación de significados, de representación y comprensión mutua de las ideas del interlocutor, conlleva la interpretación no sólo de elementos lingüísticos, sino también de factores no lingüísticos que afectan el acto comunicativo mismo. Por tanto, “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo” que debe ser tenido en cuenta a la hora de planear desde la estructura curricular de un programa de lengua extranjera hasta una lección de clase, puesto que a partir de la adquisición de dicho conocimiento el estudiante establece conexiones que le facilitan la comprensión de los actos de habla a partir del contexto, especialmente en lenguas como el español, cuya variedad lingüística se encuentra representada en más de veinte países en los cuales se le considera lengua oficial, esto sin contar con las variedades dialectales que se dan al interior de dichos países. Por tal razón, la presente propuesta centra su atención en la generación de materiales que promuevan la comunicación en espacios auténticos dentro y fuera del aula de clase, en los cuales los estudiantes intercambien información en relación con temas de interés tanto para ellos como para sus interlocutores, mientras resuelven dudas sobre aspectos que hacen

referencia a las competencias lingüística, sociolingüística o pragmática.

Hablar de generación de espacios auténticos de comunicación implica establecer la diferencia entre procesos de adquisición de la segunda lengua y procesos de aprendizaje de la lengua extranjera. El primer caso, implica la inmersión en el contexto, lo cual facilita y acelera la adquisición de los elementos necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa, puesto que el estudiante se ve obligado por el medio a utilizar la lengua; en contraste, hablar de lengua extranjera supone la generación de espacios para la aplicación y refuerzo de los aspectos trabajados en clase, debido a que al terminar el proceso de aprendizaje formal, el estudiante no halla ambientes naturales de aplicación, por el contrario, se encuentra con una realidad que no facilita la práctica dado que la comunidad no siente la necesidad de aprender la lengua objeto de estudio.

2.1. El enfoque comunicativo

En la actualidad los enfoques comunicativos o la Enseñanza comunicativa de la lengua constituyen uno de los modelos dominantes en el campo de la enseñanza de lenguas. Los enfoques comunicativos aparecieron en los años 70, influidos por la entrada en crisis del concepto de método y el surgimiento de los llamados nuevos métodos humanistas (el Método silencioso, el Aprendizaje de la lengua en comunidad, la Sugestopedia, entre otros). El descontento con los modelos de enseñanza de lenguas del momento, la enseñanza situacional de la lengua en Gran Bretaña y el Método audiolingüístico en Estados Unidos, puso las bases para un cambio de paradigma en el campo de la enseñanza de lenguas.

Aunque el enfoque comunicativo no se sustenta en una autoridad individual o en un modelo concreto, responde

al objetivo principal de desarrollar procedimientos de enseñanza que reconozcan la interdependencia de la lengua y la comunicación, lo que sitúa el concepto de competencia comunicativa en el eje de las decisiones que han de adoptarse al elaborar programas y materiales de enseñanza (J.C. Richards y T.S Rodgers, en A. Giovannini et al., 1996:1:9).

Los aspectos que plantea exactamente la Enseñanza Comunicativa de la Lengua se han sometido mucho a debate. Se trata de un conjunto de enfoques, no de un método, que, como tal, no dispone de ningún texto o autoridad. No obstante, parece haber un consenso general en los temas principales: el enfoque comunicativo se centra en conseguir que los alumnos hagan cosas con la lengua, que expresen conceptos y lleven a cabo actos comunicativos de distinta índole (H.G. Widdowson, 1990); uno de los rasgos más característicos de la Enseñanza comunicativa de la lengua consiste en que presta atención sistemática tanto a los aspectos funcionales como estructurales de la lengua (W. Littlewood, 1981).

Algunos de los postulados teóricos de la Enseñanza comunicativa de la lengua pueden resumirse así:

- La lengua es un sistema para expresar significado,
- la función principal de la lengua es la interacción y la comunicación,
- la estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos,
- las unidades fundamentales de la lengua no son solamente sus unidades gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiesta en el discurso (J.C. Richards y T. S. Rodgers, 1981:74).

La aparición de los enfoques comunicativos supuso la reconsideración de una gran cantidad de cuestiones:

- La necesidad de definir nuevas unidades lingüísticas;
- la insuficiencia de la frase como unidad de trabajo y la incorporación de los textos;
- la consideración de elementos socioculturales peculiares de cada comunidad lingüística, y que ejercen influencia sobre las formas de la lengua y los usos que de ella hacen sus hablantes (A. Giovannini et al, 1996: vol.1, 100-101).

Respecto a las implicaciones de los enfoques comunicativos en clase, en los tipos de actividades comunicativas pueden identificarse tres tendencias básicas:

- *Comunicatividad*: las actividades que estimulan la comunicación real de significado entre los participantes potencian el aprendizaje,
- *Tareas*: las actividades que crean la necesidad de usar significativamente la lengua, realizando tareas, estimulan el aprendizaje,
- *Significado*: si la lengua que se emplea en una actividad resulta significativa para el alumno, el proceso de aprendizaje será más eficaz.

En cuanto a los libros de texto, las actividades que se convirtieron en práctica común en los primeros libros con orientación comunicativa, a menudo identificaban al alumno con un rol social concreto (por ejemplo, como turistas, estudiantes, médico-paciente, etc.), se establecían escenarios muy específicos para enmarcar las situaciones de uso de la lengua (por ejemplo, llegar a un hotel, matricularse en un curso de lengua, organizar una comida, visitar al médico, etc.). De este modo, los alumnos se

embarcan en tareas que debían incluir juegos de roles o la resolución de problemas.

2.2. La enseñanza mediante tareas

A partir de la implementación del enfoque comunicativo en las aulas de lenguas extranjeras, se ha reconocido que no es suficiente conocer los contenidos comunicativos (nocio-funcionales), sino que hay que ejercitar y saber aplicar los procesos de comunicación. La enseñanza mediante tareas es una propuesta evolucionada dentro del enfoque comunicativo, su núcleo es un concepto avanzado del lenguaje y de su aprendizaje. La organización de las tareas en una lección o unidad de trabajo atiende al carácter instrumental del lenguaje. Es decir, se plantea un objetivo final o producto final para la unidad, que actúa como motor de todo el trabajo (J. ZANÓN: 1999, 16).

M. LONG (1985: 89) define tarea como cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés: rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión, etc. En otras palabras, por “tareas” entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa.

J. ZANON caracteriza las tareas de la siguiente forma:

1. son representativas de procesos de comunicación de la vida real,
2. son identificables como unidades de actividad en el aula,
3. están dirigidas intencionalmente hacia el aprendizaje de la lengua,
4. están diseñadas con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.
5. Tipos de tareas: si el énfasis de la tarea recae sobre la manipulación de información, es decir, si los

alumnos están más pendientes del significado que de los aspectos formales, hablamos de *tarea comunicativa*. Si la actividad de los alumnos está centrada en los contenidos lingüísticos (en las formas) estamos ante *tareas pedagógicas posibilitadoras*.

Asimismo, como afirman A. GIOVANNINI et al. (1996:vol. 1, 102-103) las tareas se proponen facilitar en el aula el ejercicio de los procesos de comunicación, incorporando el uso de contenidos necesarios para la misma. Las tareas se caracterizan por facilitar la creación en el aula de contextos de uso de la lengua que permitan no solo aprender cuál es la relación habitual entre forma y funciones lingüística sino también, y sobre todo, activar los procesos mediante los cuales relacionamos lo que decimos con lo que conocemos acerca del contexto particular de uso, de esa forma entendernos con nuestro interlocutor, comunicarnos.

Uno de los metodólogos pioneros en el estudio de la enseñanza de la lengua mediante tareas es N.S. Prabhu, quien considera que la lengua, incluyendo tanto la competencia comunicativa como la lingüística, se adquiere como resultado de tratar con el significado y no de centrar la atención de los alumnos en la estructura. El acto mental de razonar es lo que pone en movimiento el proceso de adquisición y en clase de lengua las tareas se conciben como un medio eficaz para hacerlo. Los alumnos se centran en la tarea, no en la lengua y, en el caso de que de alguna manera se centren en ésta, es solamente para completar la tarea.

No se ofrece ninguna regla gramatical. La corrección es “algo secundario”, puesto que el profesor es quien proporciona la forma correcta (o la solicita a los alumnos) sin prestar atención a las reglas de la lengua subyacentes.

N. S. Prabhu clasifica las tareas en tres categorías:

- *Actividades de vacío de información* (information-gap activities): consisten en la transferencia de una determinada información de una persona a otra, de un modo a otro, o de un sitio a otro.
- *Actividades de razonamiento* (reasoning-gap activities): consisten en el descubrimiento de información nueva mediante la inferencia, la deducción, el razonamiento práctico o la percepción de asociaciones o modelos.
- *Actividades de opinión* (opinión-gap activities): consisten en la identificación y en la expresión de preferencias o actitudes personales en respuesta a una situación determinada.

Dentro de este marco de referencia, se identifica, además, otra estrategia metodológica que facilita el desarrollo de la competencia comunicativa dentro de ambientes auténticos, el aprendizaje colaborativo o cooperativo, el cual se concibe como una forma de agruparse y de organizarse para realizar una tarea específica, teniendo en cuenta las fortalezas y aportes de cada uno de los participantes. Para el caso particular de esta propuesta, el trabajo colaborativo se da en la medida en que los estudiantes interactúan con personas de diferentes contextos, ya sea directamente o a través del manejo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) con el fin de intercambiar información de acuerdo con sus intereses, mientras aclaran dudas y profundizan en aspectos lingüísticos, sociolingüísticos o pragmáticos del Español.

2.3. Aprendizaje autónomo

Una idea, presente siempre en la enseñanza comunicativa, es la de que los alumnos deben controlar su propio proceso de aprendizaje. Este concepto se conoce como la autonomía del alumno (H. Holec, 1980). La idea del apren-

dizaje dirigido por uno mismo, ha desempeñado un papel decisivo en el cambio de una clase centrada en el profesor a una clase más centrada en el alumno (propuesta por el Enfoque comunicativo), cambio que fue respaldado por el Proyecto de lenguas modernas europeas. En 1981, J. Trim escribió para el Consejo de Europa: “Debemos marcarnos como objetivo crear un alumno cada vez más consciente, seguro de sí mismo, mejor capacitado para aprender directamente de la experiencia, que gradualmente pierda la necesidad de tener al lado a un profesor”.

El concepto de la autonomía del alumno ha supuesto la adopción por parte del profesor de un nuevo rol en la clase comunicativa: el de formador. Si debe animarse a los estudiantes para que se hagan más responsables de su aprendizaje, el trabajo del profesor debe consistir en ayudarlos a ser autónomos mediante la toma de consciencia de diversas estrategias de aprendizaje y de sus estilos de aprendizaje individuales. De este modo, serán capaces de tomar decisiones fundamentales sobre su aprendizaje; la idea es que “cuanto más informados están los alumnos sobre la lengua y el aprendizaje, más eficaces son en la gestión de su propio aprendizaje” (R. Ellis y B. Sinclair, 1989:2). Se trata de la formación del alumno o de *aprender a aprender* y se basa en “la creencia de que todo el mundo tiene el derecho a desarrollar la capacidad de hacerse cargo de sus asuntos y que este desarrollo es una función básica de la educación” (ibid: 3).

De forma regular, actualmente los libros de texto incluyen actividades o componentes de formación del alumno mediante los cuales los estudiantes reflexionan y debaten sobre la lengua, las estrategias de aprendizaje y sus propios estilos de aprendizaje. También se les anima a que tomen consciencia de la existencia de diferentes alternativas con el fin de que puedan enriquecer su manera de acercarse al aprendizaje.

2.4. Competencia intercultural

Este es un concepto que emana de la necesidad de generar en los estudiantes la consciencia del otro y el respeto a la diferencia, es decir, el reconocerse en el otro, lo cual implica que los aprendientes amplíen su conocimiento sobre otras culturas a través de actividades comunicativas. De este modo, se establece una estrecha relación entre lengua y cultura.

Desde la perspectiva de los enfoques culturales, no basta con que se planteen estrategias metodológicas que conduzcan al desarrollo de la competencia comunicativa, sino que se hace necesario tener en cuenta el contexto y, con base en ello, promover el intercambio cultural, las relaciones interpersonales y el reconocimiento de la diferencia.

De igual modo, este concepto conlleva la idea de construir sociedades plurilingües, en las cuales el individuo desarrolla su competencia comunicativa y amplía su manera de comprender las diversas formas de percibir la realidad y, en consecuencia, actuar de acuerdo con las circunstancias del entorno. En este sentido, el *Marco común europeo de referencia* reconoce la variedad lingüística y el aporte cultural de cada una de las lenguas, fomenta la movilidad y la comprensión mutua, y genera dinámicas sociales de inclusión e igualdad. Por tanto, plantea el desarrollo de una competencia plurilingüe en la cual se reconoce la variedad lingüística con el fin de construir unidad. En el caso que nos ocupa, la creación de materiales que proponen actividades en las cuales se contrastan los entornos culturales de los aprendientes con las de los países de habla hispana, se constituye en la posibilidad de formar docentes preparados para orientar procesos de aprendizaje del español como lengua extranjera centrados en el estudiante y en el desarrollo del ser y

de las habilidades para comprender las diferentes visiones de mundo sin entrar en confrontaciones.

2.5. Las TIC en la enseñanza de lenguas

La realidad actual evidencia la necesidad de establecer un vínculo entre las tecnologías de información y comunicación (TIC), como instrumentos que aportaron al desarrollo de la competencia cultural, y las estrategias metodológicas utilizadas en el aula de clases, pues cada vez es mayor el contacto que las personas tienen con las diferentes culturas a través de ellas. La planeación de actividades centradas en el estudiante que faciliten el aprendizaje de la lengua extranjera en contextos auténticos de comunicación, en las cuales los estudiantes tengan la oportunidad de vivenciar otras culturas y compararlas con la propia, es fundamental para la profundización y comprensión de los aspectos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos de la lengua objeto de aprendizaje.

El uso de la tecnología para propósitos educativos comenzó en la década de los cuarenta en los Estados Unidos. Las primeras referencias específicas a la tecnología en la enseñanza de lenguas se aprecian en los cursos impartidos durante la Segunda guerra mundial, los que fueron diseñados para el ejército e incorporaron el soporte. La primera vez que la nueva tecnología formó parte del programa de una universidad fue en 1946, cuando la Universidad de Indiana ofreció un curso en Educación audiovisual.

El siguiente cuadro muestra qué medios de información han influido en el campo de enseñanza-aprendizaje de lenguas durante las últimas seis décadas. Podemos ver que las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sido únicamente desarrolladas en los últimos 40 años:

<i>Periodo</i>	<i>Tecnología usada en el aula</i>
1940s y 50s	Medios audiovisuales: retroproyector y audio, proyector de diapositivas, discos, radio.
1960s	Televisión, proyector de cine, cassette y cintas, laboratorio de idiomas.
1970s	Videos, computadores.
1980s	PC multimedia, CD, videos interactivos, CD-ROM.
1990s	Aplicaciones de Internet: web, televisión por cable y/o satélite.
1ra década del 2000	DVD, pizarras digitales interactivas, Palms, Tablet PC.

P. Marqués (2001) se refiere a las TIC como:

[...] el conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la telefonía, los “mass media”, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías básicamente proporcionan información, herramientas para su proceso y canales de comunicación.

En principio, los computadores fueron usados como vehículos para repartir materiales instructivos (ejercicios de práctica) a los estudiantes, lo que se denominó “enseñanza dirigida”. Se desarrollaron cursos y actividades basados en la interacción entre el computador y el estudiante, también entre estudiantes, para realizar tareas comunicativas. En otras palabras, el computador asumió el papel de un estímulo en el aprendizaje de lenguas.

El siguiente paso en el desarrollo de las TIC para la enseñanza de lenguas llegó con el surgimiento de los hipermedios, es decir, los recursos multimedia, como los textos, los gráficos, el sonido, la animación, el video, etc. Los hipermedios proporcionan varias ventajas para el aprendizaje de lenguas que el aprendizaje asistido por ordenador

no tenía. Primero, ofrece un ambiente de aprendizaje más auténtico; en segundo lugar, las destrezas están fácilmente integradas: leer, escribir, hablar y escuchar, pueden combinarse fácilmente con una enseñanza basada en tareas; en tercer lugar, los alumnos tienen mayor control sobre su aprendizaje, porque pueden ir a su propio ritmo, pasar por alto algunas partes o volver a revisar los ejercicios, audiciones, etc.; finalmente, una ventaja muy importante de los hipermedios es que el alumno puede concentrarse en el contenido y utilizar enlaces variados como explicaciones gramaticales o ejercicios, notas de vocabulario o comentarios, información sobre la pronunciación, etc.

Como P. MARQUÉS indica que las aportaciones de las TIC a las actividades humanas y al mundo educativo son: fácil acceso a todo tipo de información; instrumentos para todo tipo de procesos de datos; canales de comunicación inmediata, sincrónica y asincrónica para difundir información; almacenamiento de grandes cantidades de información en pequeños soportes de fácil transporte (discos, tarjetas, redes); automatización de tareas, mediante la programación de tareas que queremos que realicen los computadores; interactividad; homogeneización de los códigos empleados para el registro de la información mediante la digitalización de todo tipo de información (textual, sonora, icónica y audiovisual); instrumento cognitivo que potencia nuestras capacidades mentales y permite el desarrollo de nuevas maneras de pensar.

3.1 Metodología

El proceso descrito tiene su soporte metodológico en la propuesta de B. Kumaravadivelu³, quien propone el ejer-

3 Kumaravadivelu (1994) propone diez macroestrategias o principios, que cada profesor convertirá en las microestrategias adecuadas a cada contexto en el que se encuentre (adaptado de E. Martín, 1999: 21-22)" Tomado de: Arzamendi, Jesús. Et al. Documento de clase.

cicio pedagógico como una actividad sobre el terreno, en la que se tienen en cuenta las necesidades, deseos y situaciones concretas, al igual que tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad.

- Particularidad: Comprensión de factores lingüísticos, sociales, culturales, políticos y educativos que determinan el aprendizaje y la enseñanza en un contexto específico.
- Carácter práctico: El proceso es construido con base en la práctica docente y a partir de la comprensión del conocimiento que surge del aula. Es decir, que se realizan los ajustes necesarios de acuerdo con las observaciones del día a día.
- Posibilidad: Comprensión de la conciencia socio-política que aportan tanto profesores como estudiantes en el aula. Tanto docentes como aprendientes son seres sociales, políticos y culturales y, por ende, aportan en el aula de clases con base en sus experiencias. Esto se debe evidenciar en la planeación de los cursos.

Kumaravadivelu, además, propone cinco etapas en la planeación del trabajo en el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas, a saber: conocer, analizar, reconocer, ejercer y observar. El autor afirma que “a partir del despliegue del input y la interacción de clase, y de la permanente retroalimentación por parte de los aprendientes, el profesor debería estar dispuesto y ser capaz de modificar el plan de clase e improvisar acciones docentes”.(Kumaravadivelu:2012)

Por último, Kumaravadivelu afirma que se requieren profesores reflexivos que no repitan y que se atrevan a crear y a modificar experiencias.

Con base en lo anterior, el *Diplomado de pedagogía y didáctica para la enseñanza del español como len-*

gua extranjera, en particular el módulo correspondiente a Pedagogía y didáctica, presenta una estructura en la cual los participantes van planeando sus cursos y creando unidades didácticas a partir del análisis y caracterización de un grupo focal determinado, para luego aplicar y modificar.

De este modo, lo primero que se hace es caracterizar el posible grupo con el cual se implementará el curso y la unidad didáctica, guiándose con el siguiente instrumento⁴:

NIVEL SELECCIONADO: _____

NÚMERO DE ESTUDIANTES: _____

EDAD PROMEDIO: _____

LENGUA MATERNA: _____

<i>Nivel de lengua</i>		<i>Contexto de uso de la lengua</i>	
Comprensión auditiva		Ámbitos	
Comprensión de lectura		Situaciones	
Interacción oral		Condiciones	
Expresión oral		Experiencias previas de aprendizaje de la lengua o de contacto con la cultura en países de habla hispana	
Expresión escrita		Motivaciones para aprender español	

4 Ver ejemplos en anejo 1

La caracterización detallada de los aprendices y el reconocimiento de sus necesidades en términos de los ámbitos, condiciones y situaciones en los cuales se desenvuelven, al igual que sus motivaciones comunicativas, da mayor sentido a la actividad de planeación, organización y ejecución curricular. Por tanto, a partir de la descripción del grupo y sus características tanto en relación con el contexto como en cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas, se inicia la planeación de un curso en el que se establecen los principios que se constituyen en el fundamento teórico-metodológico para la organización y ejecución de cada una de las actividades del aula, las situaciones y los ámbitos marco para cada una de ellas y, por último, las funciones, nociones y referentes lingüísticos en cada una de las unidades. Este ejercicio de organización y planeación se realiza en el siguiente cuadro⁵:

DURACIÓN DEL CURSO: _____

PERIODICIDAD: _____

COMPETENCIAS GENERALES

El proceso de aprendizaje de una lengua, no significa sólo el desarrollo de la competencia comunicativa, sino que también implica la formación de competencias generales. ¿De acuerdo con las características de sus posibles estudiantes, en cuál o cuáles de esas competencias haría énfasis? ¿Por qué? Proponga estrategias para el desarrollo de las mismas mientras se fortalecen los niveles de lengua. Recuerde el MCER, capítulo 5: Saber (conocimiento del mundo), saber ser (actitudes y motivaciones), saber hacer (competencia intercultural), saber aprender (estrategias de aprendizaje).

5 Ver ejemplos en anejo 2

Plan del curso (Al finalizar el curso, ¿qué harán sus estudiantes? Tenga en cuenta el nivel de desarrollo en las cuatro habilidades)

<i>Ámbito</i>	<i>Situaciones</i>	<i>Habilidades</i>	<i>Funciones</i>	<i>Nociones</i>	<i>Referentes-gramaticales</i>
Educativo	Solicitud de beca	Escritura: escribe cartas formales para solicitar servicios	Pedir información sobre trámites administrativos	Reglas y excepciones Necesidades Procesos y trámites Mis capacidades y mi potencial	El imperativo Adjetivos

Luego de esta mirada general del curso, los docentes participantes en el diplomado, mediante consenso, proponen la que se constituye en la base para la organización de las unidades didácticas para ejecutar con sus aprendientes, lo cual no significa que en el desarrollo mismo de la actividad no se incluyan otros aspectos porque, como se dijo anteriormente, la dinámica de las clases se centra en las propuestas de los participantes. Veamos una de ellas:

NIVEL SELECCIONADO: ____ NÚMERO DE ESTUDIANTES: ____

EDAD PROMEDIO: ____ LENGUA MATERNA: _____

DURACIÓN DE LA UNIDAD: _____ PERIODICIDAD: _____

OBJETIVOS

1. En términos de niveles de desempeño comunicativo: general y específicos por habilidad.
2. Objetivos en términos de desarrollo de la competencia intercultural
3. Objetivos en términos de desarrollo de la competencia lingüística (contenidos lingüísticos necesarios para el alcance de las metas comunicativas)
4. Objetivos de aprendizaje autónomo

FASE INTRODUCTORIA, DE ENTRADA Y DE ACTIVACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

A partir de tareas para el desarrollo de las habilidades de recepción: lectura y comprensión auditiva.

FASE DE CONCEPTUALIZACIÓN

De las funciones, las nociones y los referentes lingüísticos necesarios para la comunicación en los ámbitos y situaciones propuestos en los objetivos (desde una perspectiva inductiva)

FASE TAREAS POSIBILITADORAS

1. Actividades que conducen al desarrollo de una tarea comunicativa final
2. Actividades que refuercen los conceptos lingüísticos en contextos comunicativos reales.
3. Actividades que conduzcan a la aplicación y no a la mecanización o memorización de patrones.
4. Actividades con vacío de información
5. Actividades que promuevan el intercambio de información en situaciones comunicativas auténticas.

FASE DE PRODUCCIÓN FINAL O DE ELABORACIÓN DE TAREAS FINALES

Actividades en las cuales se utiliza la lengua en contextos comunicativos reales.

Actividades que permiten la aplicación de todos los referentes lingüísticos.

Actividades que conducen al desarrollo de la competencia intercultural y el aprendizaje autónomo.

4.1 Resultados y conclusiones

Como se señaló al inicio de este texto, el módulo de pedagogía y didáctica del *Diplomado en E/LE*, se ha constituido en un espacio de reflexión en torno a la planeación de cursos para la enseñanza de español en los cuales se promueva el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural de los estudiantes y se tiene en cuenta la variedad lingüística como factor fundamental para el reconocimiento de las diversas culturas del mundo hispano-hablante.

Igualmente, en el contexto del diplomado han surgido propuestas de aplicación en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera y como segunda lengua, que han traspasado el ámbito del aula. Es así como en el momento se observan aulas virtuales creadas por estudiantes del diplomado y propuestas de investigación que surgieron de dicha reflexión. Algunos ejemplos de este ejercicio son:

1. Por primera vez en la ciudad Universitaria. Propuesta para trabajar el español como segunda lengua con jóvenes de la Comunidad Sorda y grupos de inmigrantes coreanos.

Autores: Erika Johana Galvis Poveda Francy Lilly Rodríguez Laura Cristina Trillos Leal Christian David Vásquez Infante.

Disponible en: <http://prezi.com/ek8hmbdgmgnw/unidad-didactica-por-primera-vez-en-la-ciudad-universitaria/>

2. Bogotá rockera. Unidad propuesta para adolescentes canadienses en situación de inmersión de nivel A1.

Autoras: Cristina Muñoz y Maritza Charris

3. AYÚD-ELE. Curso de español en línea, dirigido a miembros de brigadas médicas y personal del área logística que, laboran en organizaciones no gubernamentales de ayuda humanitaria en Colombia.

Autor: Edward Acuña

Disponible en: [https : //www.coursesites.com/webapps/portal/frameset.jsp?tab_tab_gro](https://www.coursesites.com/webapps/portal/frameset.jsp?tab_tab_gro)

4. El bogotazo. Propuesta para estudiantes historiadores alemanas en contexto de inmersión, de nivel A2 cuya edad promedio es 24 años.

Autoras: Angélica Montoya y Paola Hernández.

Bibliografía

BENSON, P & VOLLER, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*, Addison Wesley Longman.

BROWN, H., DOUGLAS (2007). *Teaching by principles*, 3rd. edition, Pearson Education, New York.

DICKINSON, L. (1987): *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge C.U.P.

ELLIS, G. Y SINCLAIR, B. (1989). *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press

GIOVANINI, A et al. (1996): *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa.

HARRIS, M. Y McCANN, P. (1994): *Assessment*. Oxford: Heinemann.

<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/culture-fifth-language-skill>

KUMARAVADIVELU (1994) propone diez macroestrategias o principios, que cada profesor convertirá en las microestrategias adecuadas a cada contexto en el que se encuentre (adaptado de E. Martin, 1999: 21-22)” Tomado de: Arzamendi, Jesús. Et al. Documento de clase.

KUMARAVADIVELU, B. *Revista marcoelee-Revista de didáctica español como lengua extranjera* No. 14, enero 2012

LAZO-WILSON, V & LOZANO ESPEJO C. (2008) *The coalescence of Spanish language and Culture through Blogs and*

Films, en *Second Language Teaching and Learning in the Net Generation*, University of Hawaii at Manoa.

LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARCO DE REFERENCIA EUROPEO PARA EL APRENDIZAJE, LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE LENGUAS (2002) Madrid: Consejo de Europa-Instituto Cervantes.

MARQUÉS GRAELLS, P. (2001). “Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo”, *Comunicación y Pedagogía*, No. 154, pp. 37-44.

NUNAN, DAVID. *The learner-centred curriculum*. (1988). Cambridge University Press, New York.

RICHARDS, J Y RODGERS, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

THORNBURY, SCOTT. (2006). *How to teach speaking*. Harlow: Pearson Education Limited.

WIDOWSON, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ZANÓN, JAVIER (1995). “La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas”. *Signos*. Teoría y práctica de la educación, 14 Enero Marzo de 1995 Páginas 52-67.

