

Propuesta intercultural para la enseñanza de cursos de español como lengua extranjera en Colombia¹

Diego Alejandro Usma Restrepo
Estudiante de maestría Universidad de Bath
Bath, Inglaterra
Angélica María Moya Pachón
Universidad Cooperativa de Colombia
Bogotá, Colombia

Resumen

El presente estudio buscó establecer la importancia del rol de la cultura en el aprendizaje del español como lengua extranjera dentro de un contexto colombiano, con el fin de potenciar las habilidades de los estudiantes [no hispanohablantes] en distintas situaciones comunicativas propias de la vida cotidiana, y permitirles contrastar su lengua materna con la cervantina. Este enfoque intercultural fue ya propuesto en el siglo pasado; consistió básicamente en la elaboración de un currículo que inserta un diseño, una planeación y una implementación (unidad didáctica), siguiendo algunos principios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de segundas lenguas. En tal ocasión se contó con la participación de un grupo de 9 estudiantes, 4 de ellos, estudiantes de intercambio provenientes de Brasil, y 5 docentes voluntarios provenientes de Estados Unidos, Irlanda y Costa de Marfil. Los resultados obtenidos sugieren que la adquisición de habilidades comunicativas y culturales es fundamental para que un hablante no nativo pueda desenvolverse efectivamente en el uso del español como lengua extranjera dentro de un contexto comunicativo determinado.

Palabras clave: interculturalidad, competencia comunicativa intercultural, aprendizaje inductivo, diseño de material didáctico.

1 Artículo derivado de la investigación denominada “Enseñanza del Español para Extranjeros: Una propuesta intercultural para el desarrollo de Material Didáctico”, llevada a cabo entre los períodos febrero a noviembre de 2015 como parte de la IV convocatoria para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en UNIMINUTO.

Abstract

An intercultural proposal to teach Spanish as a foreign language in Colombia

The current study highlights the role of culture in the learning process of Spanish as a foreign language in Colombia, and how culture can strengthen the learners' skills while communicating in different real-life situations. As a result, and through some cultural aspects included in the classes, it was possible to encourage an intercultural awareness that helped students to contrast their own culture and the target culture through the language. The inclusion of intercultural competence in foreign and second language teaching was proposed during the late 20th century, and it basically consists of the planning and implementation of a didactic unit using intercultural principles as part of the teaching-learning process. Nine (9) non-native speakers of Spanish participated in the study: four (4) international students coming from Brazil and 5 international teachers coming from The United States, Ireland and Ivory Coast. The results suggest that acquiring cultural skills along communicative capabilities is fundamental for the non-native speaker of Spanish to effectively function within a context in which the target language has an official status.

Key words: interculturality, communicative competence, intercultural communicative competence, inductive learning, materials design.

Résumé

Une proposition interculturelle pour l'enseignement des cours d'espagnol comme langue étrangère en Colombie

Cette étude cherche à établir l'importance de la culture dans l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère dans le contexte colombien. Le but est de potentialiser les compétences des élèves (non hispanophones) en leur proposant de faire face à des différentes situations de communication quotidiennes, tout en faisant des comparaisons entre leur langue maternelle et celle de Cervantes. Cette approche interculturelle avait été déjà abordée pendant le XX^{ème} siècle. Il consiste principalement à élaborer un curriculum qui contient un schéma, une planification et une mise en œuvre (unité didactique). Tout cela, devrait se faire tout en suivant certains principes durant le processus d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine des langues étrangères. Pendant la mise en œuvre de cette approche, l'on a compté avec la participation de 9 élèves, dont 4 brésiliens et 5 enseignants bénévoles américains, irlandaises et ivoiriens. Les résultats obtenus suggèrent que l'acquisition de compétences communicatives ainsi que culturelles se révèle fondamentale pour qu'un locuteur non natif puisse se débrouiller efficacement au moment d'utiliser ses compétences d'espagnol comme langue étrangère dans un contexte de communication déterminée.

Mots-clés : interculturalité, compétence communicative interculturelle, apprentissage inductif, planification et fabrication du matériel didactique.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) es una práctica que ha venido adquiriendo notable importancia dentro del contexto académico colombiano en los últimos años. Una muestra de ello es la variada oferta de cursos de ELE que pueden encontrarse en diferentes universidades a nivel nacional o centros docentes como Spanish in Colombia, adscrito al Instituto Caro y Cuervo. Dichos cursos se caracterizan por la implementación de dos enfoques metodológicos principalmente, el enfoque comunicativo y el aprendizaje por tareas. Sin embargo, teniendo en cuenta las necesidades del estudiante de ELE en términos de satisfacer sus necesidades comunicativas en diferentes y muy variados contextos pragmáticos, la presente propuesta investigativa busca hacer resaltar la importancia de incluir un componente intercultural dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y así fomentar el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural (CCI) que les permita adquirir las herramientas necesarias para comunicarse en distintos contextos reales que vayan más allá de los que se imparten en el aula de clase.

REFERENTES TEÓRICOS

La presente propuesta investigativa se desarrolló a partir de la relación de los conceptos de *enfoque intercultural*, *competencia comunicativa intercultural*, *aprendizaje inductivo* y su importancia para el desarrollo de material didáctico conforme a las necesidades de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de ELE. La relación existente entre estos conceptos se ilustra de modo general en la siguiente imagen:

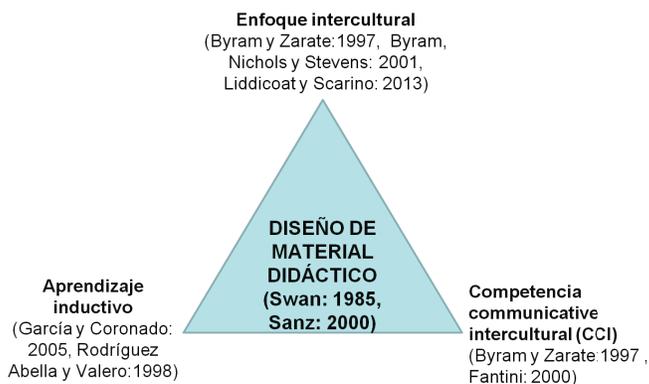


Figura 1. Referentes teóricos

El aprendizaje de lenguas extranjeras o lenguas metas, tradicionalmente ha estado conectado de manera notable con la adquisición de habilidades que le permitan a un individuo satisfacer sus necesidades comunicativas en un segundo idioma. Como producto de ello, diversos enfoques y metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras surgieron a lo largo del siglo XIX y XX tales como *la gramática con enfoque deductivo, el método directo, el método audiolingual*. Y en años más recientes el *enfoque comunicativo* y el *aprendizaje por tareas*. Todos estos métodos y enfoques han enriquecido sustancialmente la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (entre ellas el español); sin embargo, tienen de común denominador que no consideran el tratamiento de la cultura como un aspecto propio del lenguaje, negando así una relación de doble vía entre estos dos elementos fundamentales. A esta idea le da soporte Kaben (2013), quien señala que “la competencia lingüística por sí sola es insuficiente para estar en contacto con el otro. Entonces, los objetivos de enseñanza de los elementos culturales en el aula deben tomarse de acuerdo con las necesidades e intereses del grupo-clase” (p. 49).

Aprendizaje inductivo

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular de sus aspectos formales, tradicionalmente ha sido tratado a partir de metodologías basadas en reglas mostradas por el docente que posteriormente el estudiante debe aplicar. Este tipo de aprendizaje se denomina *deductivo* y se caracteriza por el rol pasivo adoptado

por el estudiante, quien se limita casi de forma exclusiva a replicar la información presentada por el maestro. Contrario a esto, el *método inductivo* se caracteriza por ir “de los ejemplos (lo individual) hasta las reglas (lo general)”. Es decir, los alumnos reciben unos ejemplos gramaticales y con este punto de partida los alumnos pueden tratar de encontrar elementos regulares para después formular las reglas por sí mismos. Sin embargo, como señala Gabrielsson (2011), diferentes estudios en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera han mostrado la pertinencia del tratamiento inductivo de la lengua en términos de su aprendizaje. Uno de dichos estudios puede encontrarse en García y Coronado (2005), quienes destacan que cuando estos procesos se dan de forma “natural”, muchas veces acertamos.

Estos autores sugieren una serie de criterios para fomentar el aprendizaje inductivo en el aula de ELE; destacamos los siguientes:

- Crear contextos ricos en claves que permitan la deducción del significado.
- Seleccionar contextos reales para la comprensión de determinada forma y su funcionamiento.
- Proporcionar “realce” o “relieve” al *input*, mediante el uso de relleno de color, tipos diferentes de letras, subrayado, negrita, entre otros.

De esta manera, un docente, por ejemplo, puede generar espacios para que sus estudiantes tengan un acercamiento con la lengua meta y sean ellos mismos quienes tengan que desarrollar y comprobar sus propias hipótesis en relación con el funcionamiento del lenguaje por medio de intercambios comunicativos reales, en lugar de la exclusiva aplicación de una serie de reglas.

Enfoque intercultural

El enfoque intercultural para la enseñanza de lenguas extranjeras surgió en respuesta a la falta de atención que el concepto de cultura y todos aquellos elementos inherentes a ella venía presentándose en el aula de clase. Así, es posible observar cómo uno de los objetivos primordiales en la clase de lenguas es imitar a sus hablantes nativos. En ese sentido, Guillén (2004) afirma que “Lengua y cultura se nos presentan como un

todo indisociable, porque todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultural” (p. 838). Teniendo en cuenta lo anterior, el enfoque intercultural tiene como uno de sus principios básicos remediar esta situación yendo “más allá de los contenidos gramaticales” (García, 2009, p. 493).

Competencia comunicativa intercultural (CCI)

Uno de los principales objetivos del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras ha sido el desarrollo de habilidades comunicativas por parte de los estudiantes que les permita comunicarse efectivamente en la lengua extranjera así como comprender a los hablantes nativos ya que para entender una lengua hay que pasar por su cultura (Valls, 2011).

Así, es importante tener en cuenta que a través de la competencia intercultural, los estudiantes construyen una conciencia crítica cultural al conocer su propia cultura y contrastarla con la cultura de la lengua meta, así como las costumbres de las personas con las que tienen contacto en el aula de clase. La conciencia cultural les permite a los estudiantes reflexionar acerca de su cultura y percibir cómo es vista por extranjeros. A través de un conocimiento más cercano acerca de la cultura propia y la de otros, Byram y Risager (1999) hablan de la importancia que tiene la conciencia crítica intercultural para de esta manera permitir al estudiante convertirse en un *hablante intercultural* que tiene la habilidad de ver, comprender otros tipos de vista y estilos de vida más que producir y entender una serie de palabras alejadas del contexto.

Diseño de material didáctico

Es necesario considerar ciertos aspectos para desarrollar cualquier material didáctico que apoye las clases de ELE. Sanz (2000) afirma que el diseño de material como las unidades didácticas, por ejemplo, deben ser un conjunto necesario de componentes lo mismo que de enfoques o de actividades. Dentro de su exposición, presenta aspectos como muestras de lengua, actividades de conceptualización, materiales de ejercitación formal o tareas significativas. Por su parte, propone los siguientes aspectos a la hora de analizar y diseñar un buen material didáctico. (Ver tabla 1).

Tabla 1. Criterios para el diseño de material didáctico.

<p>Contextualización Preferir siempre la recepción o generación de textos contextualizados.</p> <p>Significatividad e interacción Siempre considerar el significado de las formas lingüísticas tanto en su descripción como en la práctica.</p> <p>Implicación Buscar siempre algún tipo de implicación lúdica o intelectual por parte del alumno en la resolución de cualquier actividad. Considerar la creatividad como algo inherente al uso de las lenguas.</p> <p>Evitar el «malabarismo» y la resolución mecánica Evitar que el material promueva el desarrollo de habilidades ajenas a la comunicación o se resuelva mecánicamente.</p> <p>Relevancia de los recursos propuestos para la resolución de la actividad.</p> <p>Corrección El material debe potenciar/permitir la corrección positiva y personalizada (considérese el potencial de la creación cooperativa respecto al aprendizaje de la gramática).</p> <p>Entrenamiento estratégico Propiciar el análisis/descubrimiento. Aprender a aprender.</p> <p>Prever la administración en clase Organización social del aula. La unidad didáctica como un proceso equilibrado donde dinámicas y temas se van alternando y complementando.</p> <p>Conciencia del proceso Conciencia por parte del alumno de cuáles son los objetivos de la unidad didáctica y focalización de los medios lingüísticos.</p>

Además de los criterios presentados, en el diseño de materiales McCarthy (2007) propone que exista una colección de datos orales o escritos llamado *corpora* con el fin de permitir a los estudiantes tener contacto con materiales auténticos. No obstante, Swan (1985) afirma que los materiales auténticos pueden ser adaptados de acuerdo con los fines específicos que se estén buscando al usar el material. De acuerdo con lo anterior, el material desarrollado en la presente investigación incluye esos aspectos mencionados; en él se integran el enfoque intercultural y el desarrollo de las diferentes habilidades, con el fin de lograr los objetivos propuestos en la unidad.

Muchos de los cursos usan en sus clases conversaciones y situaciones reales que fuera del aula de clase no le permitirán al estudiante comunicarse efectivamente (Swan, 1985; Sanz, 2000). Dicha crítica busca que los cursos de lengua extranjera sean diseñados sin descuidar aspectos semánticos o formales. La clave está en tener clases

que en verdad ayuden al estudiante a ser competente en situaciones comunicativas reales y que la tarea que se busca alcanzar sea la de comunicarse fuera de clase de manera competente.

Enfoque ecléctico

Los elementos anteriormente mencionados se configuran como una estrategia para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes de ELE tomando como base el conocimiento previo de la lengua, dificultades en las diferentes sub-habilidades del idioma, estilos de aprendizaje y preferencias metodológicas a la hora de aprender español. Como resultado se ha creado una propuesta que, como lo señala el enfoque ecléctico, integra diferentes elementos de otros enfoques de enseñanza para favorecer el aprendizaje (Salazar & Batista, 2005) con el fin de que el estudiante tenga un rol protagónico, las estrategias se ajusten a las metas educativas y se puedan mejorar las habilidades tanto comunicativas como lingüísticas. En este sentido y respondiendo al cuestionamiento de autores como Kumaravadivelu (1994) acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras y la necesidad de integrar más de un enfoque o modelo, se buscó integrar las mejores estrategias para el aprendizaje de ELE teniendo en cuenta las características de los estudiantes de los que trata la presente investigación.

METODOLOGÍA

La presente investigación tuvo una duración de diez meses. El estudio se realizó con 9 participantes en calidad de estudiantes de intercambio y docentes voluntarios provenientes del extranjero. El objetivo general propuesto determinó que la investigación fuera de tipo investigación-acción, es decir, ofreciera un diseño de investigación que vincule el proceso de investigación mismo con su contexto. Con la presente investigación se buscó:

- Desarrollar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica enmarcada en la interculturalidad como enfoque que permita la adquisición y el mejoramiento de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) dentro de un contexto local.

Elliot (1991) afirma que en la investigación-acción (IA), las teorías no se validan de forma independiente y luego se aplican a la práctica, sino que son validadas por la práctica misma, por lo que consideramos pertinente y necesaria la aplicación de este enfoque a nuestra investigación. Asimismo y teniendo en cuenta que muchos autores manejan derroteros diferentes en investigación-acción, esbozamos los pasos básicos de IA adaptados a nuestra investigación:

- Planificar: Tomando como base el problema de estudio, se identificaron las características del material por diseñar y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Observar: Se contrastó la información recolectada a través de los instrumentos con las actividades realizadas en las clases lo que determinó la forma de organizar la unidad didáctica por diseñar e implementar.
- Actuar: Se trabajó a la par cambiando el enfoque de las aulas a un enfoque intercultural, por lo que fue pertinente implementar el material desarrollado durante la intervención.

Descripción de los participantes

El presente proyecto fue implementado con un grupo de nueve participantes de un rango de edad entre los 18 y los 35 años. Cuatro de ellos eran estudiantes de intercambio provenientes de Brasil y cinco, docentes voluntarios provenientes de Estados Unidos, Irlanda y Costa de Marfil. Todos ellos requerían aprender español por motivos académicos y para comunicarse efectivamente en diferentes contextos comunicativos, dada su condición de residentes temporales en Colombia. El curso que ellos tomaron con dicho propósito y que hace parte del convenio entre la universidad tuvo una intensidad de 30 horas y una duración de cuatro meses.

Teniendo en cuenta las características pluriculturales del grupo en mención, se pudo observar al inicio de la intervención pedagógica que la mayoría de los participantes mostraban las características establecidas por Byram y Zarate (1997) en relación con los residentes temporales que, a diferencia de los turistas, tienen un mayor contacto con la nueva cultura y son quienes la experimentan de forma cercana, muchas veces sin entender claves sociales establecidas propias del país donde residirán los próximos meses.

Primero, los participantes tenían una notable predisposición a interactuar en español con sus compatriotas o en su defecto con los otros hablantes de su lengua nativa. Segundo, fue posible observar el gran impacto que los factores afectivos y culturales tienen en relación con el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Una muestra de ello era la percepción que los estudiantes angloparlantes tenían hacia el aprendizaje del español en términos de su dificultad, lo cual los cohibía de participar activamente en clase. Por otra parte, los estudiantes lusoparlantes percibían el español como un idioma fácil de aprender, esto en gran medida por la existente similitud con el portugués, lo cual les permitía involucrarse activamente en las diferentes actividades propuestas en clase.

A raíz de lo anterior, los docentes-investigadores reconocieron la necesidad de suplir las deficiencias existentes por medio de la elaboración de un material didáctico que les permitiera a todos los participantes del grupo adoptar un rol más activo en su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera así como potenciar sus habilidades interculturales de una manera integral. De forma simultánea, se cambió el enfoque de las clases que previamente se desarrollaban por un enfoque comunicativo que buscara desarrollar las cuatro habilidades (hablar, escribir, leer y escuchar).

Recolección de datos

Durante la etapa de recolección de datos del presente proyecto, la información analizada fue obtenida a través de un examen diagnóstico, un cuestionario y diarios de campo. La razón de la elección de estos instrumentos estuvo basada en dos aspectos principales: Primero, para desarrollar un análisis objetivo de la problemática estudiada por parte de los docentes-investigadores y segundo, para tener el punto de vista de los participantes en relación con la importancia del rol de la cultura en el aprendizaje de una segunda lengua, así como un medio para obtener ideas que guiaran el desarrollo de la unidad didáctica creada.

- Examen diagnóstico (Apéndice A)

Es una prueba que se administra a los estudiantes antes de iniciar los cursos de modo que estos sean lo más homogéneos posibles. La

clasificación se hace tomando como base el Marco común europeo de referencia de las lenguas (MCERL)

- Cuestionario (Apéndice B)

El cuestionario fue una herramienta valiosa para la presente investigación en el sentido de que ayudó a los docentes-investigadores a obtener información relevante en relación con las creencias, actitudes, motivaciones y preferencias de los estudiantes. Kasper y Roever (2005) reconocen la versatilidad que tienen los cuestionarios ya que ellos pueden ser diseñados de acuerdo con las características particulares de una población dada, así como variar en relación con las necesidades del investigador.

- Diarios de campo

Otro elemento importante en el presente estudio fue el punto de vista de los docentes-investigadores en relación con los eventos que tomaron lugar en el aula de clases durante la etapa de implementación. En ese sentido, una manera idónea de recoger información es hacer anotaciones de eventos o situaciones importantes para su posterior análisis. Wallace (1998) destaca la manera como los diarios de campo pueden ser de gran beneficio para los docentes, ya que les permiten establecer un foco de atención claro en relación con aspectos claves de las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden ser estudiadas de forma detallada y objetiva en un escenario diferente al mismo salón de clase. En la presente investigación los diarios de campo fueron un recurso clave para la recolección de datos en el sentido de que les permitió a los docentes-investigadores contrastar lo que se intentaba hacer con lo que sucedió realmente durante la etapa de implementación.

Análisis de datos

El proceso de análisis de los datos obtenidos llevó a los docentes-investigadores a identificar tres categorías principales:

- Factores que limitan el uso pragmático de la lengua.
- Beneficios de la inclusión de aspectos culturales en la clase de ELE.
- Alternativas y estrategias para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI).

Estas categorías emergieron de un proceso comparativo de datos que, según Cresswell (2007), consiste en “generar y conectar categorías por medio de la comparación de incidentes en los datos con otros incidentes, incidentes con categorías y categorías con otras categorías” (p. 434). Este proceso les permitió a los docentes-investigadores encontrar patrones comunes de recurrencia a través de los tres instrumentos implementados, como lo muestra la tabla 2.

Tabla 2. Categorías de análisis

Factores que limitan el uso pragmático de la lengua	Beneficios de la inclusión de aspectos culturales en la clase de ELE	Alternativas y estrategias para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI)
Enseñanza a partir de enfoques tradicionales. Clases con un gran énfasis gramatical. Predominancia en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Notable ausencia de clases donde se integre el desarrollo de las habilidades de habla y escucha.	Mayor conocimiento de la lengua a estudiar. Permite aprovechar los recursos de la clase al usarlos fuera de ella. Conecta la lengua con situaciones de la vida real para una mejor comprensión.	Inclusión de actividades que sean parte integrante de la cultura. Conocimiento de la cultura Colombiana por medio del aprendizaje del español. Conectar las actividades del material intercultural con actividades dentro y fuera de las clases.

- Factores que limitan el uso pragmático de la lengua

Al haber realizado la triangulación de la información recolectada a través de los tres instrumentos y las categorías emergentes, fue posible observar que los estudiantes no han tenido previamente clases en las que el docente o la institución use el enfoque intercultural como parte integral de las clases de ELE. A pesar de que los participantes provienen de diferentes países, fue posible determinar algunas similitudes en el enfoque de las clases de español y la forma como es aprendido. Asimismo, algunos de ellos pudieron tener contacto con el español desde el colegio, donde predominan las clases magistrales, el docente es el centro del aula, se mantiene un enfoque gramatical o sólo se sigue un texto.

Por lo anterior, fue posible concluir que las clases de ELE carecen de actividades y de materiales con los que se potencien las habilidades de habla y escucha, hecho que fue evidente en el nivel de lengua de los participantes (A1-A2). Como resultado, la información recolectada

en esta categoría sirvió de base para la creación del material didáctico (*Unidad Conozcamos Colombia*) que será presentado en el siguiente aparte.

- Beneficios de la inclusión de aspectos culturales en la clase de ELE

Los participantes expresaron que la inclusión de aspectos culturales dentro de las clases les permitió tener un mejor conocimiento de la cultura colombiana, así como aprender otros aspectos de tipo contextual, como se puede observar en las siguientes respuestas dadas por los participantes:

“Mi experiencia ha sido fabulosa hasta el momento. Me gusta las lecciones sobre aspectos culturales de Colombia” (Participante 5, Respuesta cuestionario pregunta 3).

“¡No sé mucho de la cultura colombiana! La clase me ha ayudado a identificar lugares, personas y comida importante en Colombia” (Participante 6, Respuesta cuestionario pregunta 12).

A partir de la experiencia obtenida con el presente proyecto, fue posible comprender que la inclusión de aspectos culturales dentro de las clases de español le permite al estudiante permanecer en un proceso de continuo aprendizaje y conectar la información aprendida en clase con las situaciones que puede llegar a enfrentar en contextos comunicativos reales. De esta forma, el docente puede valerse de actividades y situaciones que sirvan como “tarea” fuera de la clase, para ser compartidas luego del fin de semana en la siguiente clase de ELE.

- Alternativas y estrategias para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI)

Los estudiantes internacionales prefieren clases en las que se incluyan aspectos dinámicos y contextuales. Muestra de ello es su marcado interés en clases en las que, además de aprender la lengua, puedan aprenderla a través de la comida, la música, algunos bailes, normas sociales, tradiciones, dichos e incluso situaciones en las que se presenten choques culturales (Respuestas cuestionario pregunta 11). Así, fue posible concluir que la cultura colombiana y la cultura propia de los participantes establecen el puente que les permite aprender de forma contextualizada y tener un mejor desempeño al usar el español dentro de un contexto local. De acuerdo con lo anterior y a través de la implementación de actividades y material didáctico con un marcado enfoque intercultural dentro y fuera de clase, se potenció el desarrollo de

la competencia comunicativa intercultural que permitió a los estudiantes ser conscientes no sólo de aspectos formales de la lengua, sino también desarrollar rasgos iniciales de los que Byram y Risager (1999) consideran como hablante intercultural.

PROPUESTA Y DISEÑO DE UNIDAD DIDÁCTICA

El presente proyecto de investigación buscó generar una propuesta didáctica innovadora que permita optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera por medio de la implementación de un enfoque intercultural. Esta propuesta halla su razón de ser en las falencias de metodologías usadas en la enseñanza del español puesto que prestan principal atención al aprendizaje de aspectos formales de la lengua tal como la gramática, dejando a un lado componentes claves para su adquisición como lo son la competencia comunicativa, pragmática e intercultural. Así mismo, fue posible identificar que la mayoría de propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera se basan en los principios del aprendizaje por tareas, el cual, si bien permite a los estudiantes aprender componentes importantes de la lengua, no genera los conocimientos suficientes para desenvolverse en contextos propios de la vida cotidiana.

Con el objetivo de mejorar dicha situación, la propuesta didáctica consiste en el diseño de una unidad didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera que permita a los estudiantes de intercambio y docentes internacionales desarrollar las competencias necesarias para usar de forma efectiva la lengua española en diferentes escenarios de la vida cotidiana y facilitar el proceso de asimilación de aspectos generales de la cultura colombiana.

La unidad didáctica creada y denominada *Conozcamos Colombia*, busca que los aprendices desarrollen las habilidades de lectura, escucha y escritura, así como la habilidad de habla a través de diferentes actividades que les permitan no sólo aprender nuevo vocabulario, sino que lo puedan integrar al comunicarse con hablantes de otras culturas. A partir de la integración de estos aspectos, lo que se busca es que los estudiantes se conviertan en hablantes interculturales.

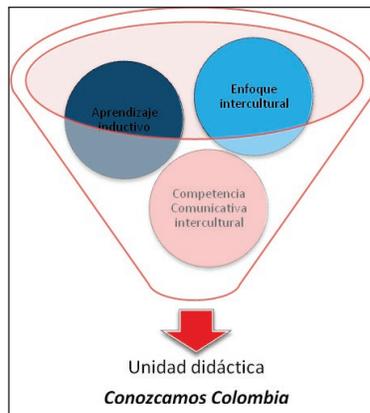


Figura 2. Elementos integradores propuesta unidad didáctica

Dentro de la propuesta, de la misma forma se incluyen claves que les permitirán a los estudiantes recordar vocabulario e integrarlo en sus prácticas orales al comunicarse dentro y fuera del aula de clase. Así mismo podrán conocer acerca del entorno de sus compañeros de clase, por lo que también podrán adquirir lo que en términos de Byram y Risager (1999) se conoce como conciencia intercultural. Para ello, el material contiene dentro de sus módulos secciones, una llamada *Nota cultural*, que busca dar a conocer a los aprendices aspectos propios de la cultura Colombiana, que pueden ser palabras o expresiones que son usadas de forma coloquial, y otra sección llamada *Para recordar*, que busca que el estudiante sea consciente de aspectos formales de la lengua, sin caer en la acostumbrada repetición de oraciones o palabras descontextualizadas.

Lectura

¡Llegamos a Cartagena!

Mi viaje comenzó el 1 de abril cuando salí del Aeropuerto El Dorado de Bogotá mis amigos y yo rumbo a Cartagena. Al llegar al aeropuerto lo primero que hice fue cambiarme de paños y luego abordarnos el avión. Al llegar a Cartagena sentí mucho calor pero el clima me pareció agradable. Luego cogimos un taxi y llegamos al hotel en Bocagrande. Bocagrande es la playa más concurrida en Cartagena y está ubicada en el centro histórico de la ciudad. Al día siguiente, visitamos el Castillo de San Felipe, un lugar lleno de historia, construido por los españoles para defender la ciudad de franceses y otros invasores. En la noche, recorrimos la ciudad a pie y fuimos a tomarnos algo antes de ir a dormir. Al día siguiente, fuimos al cerro de la Popa, el punto más alto de la ciudad. Los siguientes días estuvimos disfrutando de la playa, fuimos a los **zombatos viejos** y disfrutamos mucho nuestra visita. Calles y plazas en Cartagena para conocer muchos lugares más. ¡Fue el mejor paseo de mi vida!

Andrés Felipe (21 años)

Responde las siguientes preguntas de acuerdo a la lectura "Mi paseo de viaje"

1. ¿Cómo viajaron Andrés y sus amigos?

2. ¿Qué hizo Andrés antes de abordar el avión?

3. ¿Cómo le pareció el clima?

4. ¿Qué es lo que más le gustó?

5. ¿Qué clase de texto es "El paseo a Cartagena"?

A. Novela B. Cuento de Viaje C. Cuento

NOTA CULTURAL
Pasar de amigo
 forma de decir viaje.
 Por ejemplo:
 paseo de amigos,
 paseo familiar.
MÁS NO paseo de amigos. **Viaje de** espectador

Figura 3. Muestra de la unidad didáctica "Conozcamos Colombia"

De esta forma, el material busca utilizar situaciones cercanas a la cotidianidad de forma que lo pueda conectar con situaciones fuera del aula de clase y lo prepare para abordar “el reto final” que en conclusión es el poder enfrentarse a conversaciones y situaciones reales de forma exitosa para que el aprendizaje se dé de forma natural (Sanz, 2000). Nos hemos valido de los principios del aprendizaje inductivo con el fin de que el estudiante descubra reglas propias del idioma a partir del uso de colores que le indican aspectos como el género del sustantivo o la entonación de las palabras.

1.1 Lectura

¡Llegamos a Cartagena!

Mi viaje comenzó el 1 de abril cuando salímos del Aeropuerto de Bogotá a Bogotá mis amigos y yo rumbo a Cartagena. Al llegar al aeropuerto lo primero que hice fue cambiar dólares a pesos y luego aboqué un taxi. Llegué a Cartagena y sentí mucho calor pero el clima me pareció agradable. Luego cogimos un taxi y llegamos al hotel en **Bocagrande**. Bocagrande es la playa más conocida en Cartagena y está ubicada en el centro histórico de la ciudad. Al día siguiente, visitamos el **Castillo de San Felipe**, un lugar lleno de historia, construido por los españoles para defender la ciudad de franceses y otros invasores. En la noche, recorrimos la ciudad a pie y fuimos a tomar algo antes de ir a dormir. Al día siguiente, fuimos al **centro de la zona**, el parte más alto de la ciudad. Los siguientes días estuvimos disfrutando de la playa, fuimos a **los zapateros viejos** disfrutamos mucho nuestra visita. Cuando regresé a Cartagena para conocer muchos lugares más y hacer el mejor viaje de mi vida!

Andrés Felipe (21 años)

NOTA CULTURAL
Fonema /r/ en posición de cierre.
Por ejemplo:
pesado, amigo.

2.1 Lee el texto de nuevo y completa la siguiente tabla con el vocabulario de acuerdo a su género.

FEMENINO		MASCULINO	
Palabra	Plural	Palabra	Plural
la casa	Las casas	El hospital	Los hospitales

3.1 Completa las siguientes oraciones con el artículo correcto (el, la, los, las).

- _____ hotel es una buena oferta.
- _____ hermosa playa es un buen sitio de relajación.
- Una de las principales expresiones de Colombia es _____ café.
- _____ delicias locales se pueden encontrar en _____ el Atlántico.
- _____ turistas que visitan a Cartagena totalmente visitan _____ el centro histórico.

TAREA RECORDAR
El primer de las palabras de la lista, repite la sílaba y el significado y escríbelas en la columna de la derecha.

Palabra	Repetición	Significado
Regresar		

Figura 4. Muestra de la unidad didáctica “Conozcamos Colombia”

En cuanto a las actividades orales, ellas incluyen la interacción con los compañeros de clase, que en este caso fueron compañeros de diferentes países del mundo y con lo que se buscó que intercambiaran información de una forma auténtica para brindarles confianza y afianzar conocimientos aprendidos a través de la unidad y las clases vistas.

4. Trabajo grupal
Describe la ciudad de donde vienes a dos de tus compañeros. Toma nota de dichos lugares.

Preguntas	1	2	3
1. ¿A dónde viajas en tus últimas vacaciones?			
2. ¿En qué?			
3. ¿Dónde quedas?			
4. ¿Cuándo te vas?			
5. ¿Qué hacer?			

c Pregunta y responde en parejas:

¿A qué lugares has ido? Yo he ido a... pero no he ido a ...
¿A qué lugares te gustaría ir? A mí me gustaría ir a... el próximo año.

Expresiones de tiempo para hablar sobre el futuro:
- Mañana - Este fin de semana - La próxima semana - En vacaciones
- En Diciembre - El otro año

Figura 5. Muestra de la unidad didáctica “Conozcamos Colombia”

CONCLUSIONES

La presente propuesta investigativa reveló información significativa en relación con la idoneidad de la implementación de aspectos culturales en la clase de ELE como un elemento potenciador del desarrollo del proceso de aprendizaje de los participantes, así como su importancia en términos del desarrollo de una competencia comunicativa intercultural. A partir de su desarrollo, ha sido posible poner de presente que la mayoría de extranjeros que llegan a la institución tienen un conocimiento básico del idioma. En su mayoría, viajan a Colombia para perfeccionar el idioma y por motivos académicos que generalmente están relacionados con algún intercambio estudiantil o en su calidad de docentes voluntarios de alguna área específica dentro de la institución.

De la misma forma, fue posible establecer que los estudiantes de ELE necesitan del uso de materiales que los acerquen de mejor forma a la lengua y la cultura colombiana, ya que a pesar de tener conocimiento en lengua española, la mayoría de ellos tienen inconvenientes al establecer intercambios comunicativos en contextos reales.

Así, el diseño, la creación y la implementación de la unidad didáctica “Conozcamos Colombia”, siguiendo el modelo ecléctico y en conjunto con una serie de actividades, pretende impactar positivamente las dinámicas de la enseñanza de ELE dentro de la institución a partir de la integración de la interculturalidad y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural al hacer uso de actividades, léxico y tareas pensadas para que esta dinámica sea posible.

REFERENCIAS

- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., & Zarate, G. (Eds.). (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University press.
- Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. *SIT Occasional Papers Series*, 25-42. Recuperado de <http://www.adam-europe.eu/prj/2935/prd/8/1/develop-I-com.pdf>
- Gabrielsson, S. (2011). *Métodos para enseñar la gramática española como una lengua extranjera - Un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo*. Lunds Universitet SOL: Institution för spanska.
- García, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado, & M. I. Fernández (Eds.), *El profesor de Español LE/L2 (Vol. 1)* (pp. 493-506). Cáceres: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones
- García, J., & Coronado, M. L. (Marzo, 2005). *Taller: El tratamiento inductivo de la gramática y del léxico en el aula de español*. Trabajo presentado en el I congreso internacional: El español, la lengua del futuro de FIAPE. Toledo, España.
- Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez & I. Santos (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 835-851). Madrid: SGEL.
- Kaben, A. (2013). El factor intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. En *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» Instituto Cervantes de Orán* (pp. 49-53). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/oran_2013.htm
- Kasper, G. & Roever, C. (2005). Pragmatics in second language learning. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 317-334). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, 28(1), 27-48.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. New York: Wiley and Sons.
- McCarthy, M. (2007). *From Corpus to Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez Abella, R. M., & Valero, M. (1998). La gramática para comunicar: una propuesta inductiva. En T. Jiménez, M. C. Losada, & J. F. Márquez (Eds.), *Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 433-440). Santiago de Compostela: Difusión.
- Salazar, L., & Batista, J. (2005). Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma*, 26(1), 55-88. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512005000100004&lng=es&tlng=es.
- Sans, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. En *Actas del VIII Seminario de Dificultades*

- Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes (pp. 10-22). Brasilia: Consejería de Educación en Brasil (MEC y Colegio Miguel de Cervantes). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm
- Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*, 39(2), 76-87.
- Valls, L. (2011). Enseñanza / aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *MarcoELE*, (13), 1-18. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/13/valls-competencia.intercultural.pdf>
- Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

SOBRE LOS AUTORES

Diego Alejandro Usma Restrepo

Docente de inglés y español como lenguas extranjeras con una experiencia de seis años en colegios y universidades. Licenciatura en humanidades con énfasis en inglés de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y una maestría en Didáctica del inglés con énfasis en Ambientes Autónomos de Aprendizaje. Actualmente se encuentra desarrollando una Maestría en Educación internacional y globalización con la Universidad de Bath. Áreas de interés académico: interculturalidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, enseñanza del español como lengua extranjera y educación internacional.

Correo electrónico: diegousma@yahoo.co.uk

Angélica María Moya Pachón

Licenciada en Humanidades Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Educación del Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey (ITESM). Coordinadora de Multilingüismo en la Universidad Cooperativa de Colombia. Experiencia como docente de inglés y español como lengua extranjera. Áreas de interés académico: educación virtual y diseño de materiales con propósitos educativos.

Correo electrónico: angelica.moya@ucc.edu.co

Fecha de recepción: 27-01-16.

Fecha de aceptación: 22-11-16.

APÉNDICES

APÉNDICE A. EXAMEN DIAGNÓSTICO

Prueba de español

- La profesora _____ muy simpática.
 - Siente
 - Es
 - Siente
 - Vive
- Yo soy ingeniero, y tú ¿a qué _____?
 - Estás
 - Trabajas
 - Te dedicas
 - Haces
- ¿Qué haces los fines de semana? – Normalmente yo _____ al cine, _____ al fútbol con mis amigos, ...
 - Voy/jugo
 - Ando/juego
 - Ir/jugar
 - Voy/juego
- Me _____ las gafas que te compraste.
 - Gusto
 - Gustas
 - Gustan
 - Gusta
- En Bogotá _____ muchos taxis.
 - Están
 - Tiene
 - Hay
 - Son
- ¿Cuántos años _____ tú? _____ 25.
 - Tenes /tengo
 - As/soy
 - Tienes/tengo
 - Tener/ teno
- ¿A qué hora _____ todos los días? – Sobre las once y media.
 - Te acostarte
 - Te acuestas
 - Te acostas
 - Acuestas
- Pelé y Maradona _____ unos de los mejores jugadores de fútbol de la historia.
 - Está
 - Eres
 - Estuvo
 - Son
- ¿Dónde _____ la fiesta? - En casa de Pedro.
 - Está
 - Hay
 - Es
 - Pasa
- Si quieres ver esa película, _____ al cine esta noche.
 - Vienes
 - Vas
 - Ve
 - Es
- A pesar de que no le _____ demasiado los animales, vive con una tarántula.
 - Gusta
 - Gustan
 - Guste
 - Hubiera gustado
- Cuando _____ por la calle, me encontré con Pedro.
 - Fui
 - He ido
 - Había ido
 - Iba

13. Cuando _____ pequeña, siempre _____ en casa de mis abuelos.
- Estaba/comía
 - Era/ comía
 - Estuve/comaba
 - Fui/comía
14. ¡_____ llegaste! Hace horas que te esperábamos.
- Por fin
 - De final
 - En fin
 - A final
15. Antes, las mujeres no _____ tantas libertades.
- Tendrían
 - Tuvo
 - Tenían
 - Ha tenido
16. No te _____ sin que el profesor te asigne las tareas para mañana.
- Vayas
 - Vas
 - Ir
 - Vete
17. Lina siempre llega temprano pero hoy _____ tarde.
- Está
 - Ha llegado
 - Llegaba
 - Ha venido
18. Las próximas vacaciones _____ al Caribe.
- Fuimos
 - Estamos
 - Iremos
 - Seremos
19. El año pasado _____ en Brasil, pero este año _____ a Chile.
- Estuvimos/vamos
 - Estábamos/vamos
 - Fuimos/vamos
 - Estuvimos/estamos
20. Estoy muy estresado, ¿qué harías tú en mi lugar? - Yo que tú, _____ deporte.
- Hice
 - Hacería
 - Haz
 - Haría
21. Si me _____ una moto, te prometo que _____ mucho.
- Compras/estudiaré
 - Compro/he estudiado
 - Compraré/estudiaré
 - Compraré/estudio
22. Ojalá Elena _____ esta noche a la fiesta.
- Vendrá
 - Viene
 - Venga
 - Vendría
23. Te veré cuando _____ a Colombia.
- Vuelves
 - Volverías
 - Vuelvas
 - Volverás
24. Me encanta que mis compañeros de clase _____ de muchas nacionalidades.
- Son
 - Sean
 - Serían
 - Fueron
25. Es fantástico que con las nuevas compañías aéreas la gente _____ viajar a mejor precio.
- Puede
 - Pudo
 - Pueda
 - Ha podido
26. ¿Por qué no ha venido hoy a trabajar Pedro? No sé, _____ enfermo porque ayer no se encontraba muy bien.
- Estaría
 - Esté
 - Está
 - Estará

27. ¿Hay alguien en la oficina que _____ japonés?
a. Sepa
b. Supo
c. Sabe
d. Sabrá
28. Me parece muy extraño que no _____ para decirnos que no venía.
a. Llamó
b. Ha llamado
c. Haya llamado
d. Llamaba
29. Mi profesor me aconsejó que _____ mucho.
a. Estudié
b. Estudiaba
c. Estudio
d. Estudiara
30. Me gustaría hablar un español perfecto y que no se _____ el acento extranjero.
a. Sabe
b. Notara
c. Nota
d. Hablo
31. Si _____ a Madrid, comería cocido madrileño.
a. Iría
b. Voy
c. Iba
d. Fuera
32. El policía me ha dicho que _____ una denuncia lo antes posible.
a. Ponga
b. He puesto
c. Pongo
d. Haya puesto
33. ¿Cómo serías si _____ en el siglo XIX?
a. Nacieras
b. Hubieras nacido
c. Nacerías
d. Naciste
34. Me encanta que durante este mes de vacaciones me _____ como a una reina.
a. Trates
b. Has tratado
c. Trataste
d. Hayas tratado
35. Creo que no me reconoció porque le saludé y él me miró como si jamás me _____.
a. Viera
b. Conocería
c. Hubiera visto
d. Habría visto
36. No le digas nada. Es mejor hacerlo _____ se entere.
a. Sin que
b. Mientras que
c. Ya que
d. Menos que
37. No te preocupes, a medida que _____ el tiempo, lo irás olvidando todo.
a. Pase
b. Pasará
c. Pasara
d. pasaría
38. Contesta al teléfono _____ mí, por favor, que estoy muy ocupada.
a. Para
b. Por
c. Con
d. Sin
39. ¿Qué te dijo mi cuñada? – Que _____ a ver a tu hermana urgentemente.
a. Irías
b. Vayas
c. Irás
d. Fueras
40. 'Juan acaba de salir' significa:
a. J. va a salir dentro de unos minutos
b. J. quiere salir.
c. J. ha salido hace unos minutos
d. J. no quiere salir.

APÉNDICE B. CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO ESTUDIANTES DE ELE

1. ¿Ha estudiado español en el pasado? Sí ____ No ____ ¿Dónde?

Colegio ____ Instituto ____ Universidad ____ Otro ____ ¿Cuál? _____

2. Describa brevemente la metodología usada en las clases de español _____

3. ¿Cómo considera su experiencia en el proceso de aprendizaje de la lengua española?

Muy buena ____ Buena ____ Regular ____ Mala ____

¿Por qué? _____

4. ¿Qué habilidad se le facilita más a la hora de aprender español?

Escuchar ____ Escribir ____ Hablar ____ Leer ____ ¿Por qué? _____

5. ¿Qué habilidad se le dificulta más a la hora de aprender español?

Escuchar ____ Escribir ____ Hablar ____ Leer ____ ¿Por qué? _____

6. ¿Qué considera importante a la hora de aprender español?

Estudiar la gramática ____

El vocabulario ____

Comprender textos ____

La pronunciación ____

Comprensión auditiva ____

La cultura ____

7. ¿Con qué tipo de actividades le gustaría aprender español? _____

8. ¿Ha interactuado con hablantes nativos de la lengua española?

Sí ____ No ____

9. Si su respuesta fue afirmativa, en dicha interacción su capacidad de entender y comunicarse fue:

Muy buena ____ Buena ____ Regular ____ Mala ____

10. ¿Considera usted importante la inclusión de elementos culturales en el proceso de aprendizaje del español?

Sí ____ No ____

¿Por qué? _____

11. ¿Qué elementos culturales le gustaría abordar por medio de sus clases de español? _____

12. ¿Qué conoce usted de la cultura colombiana? _____

13. ¿Le gustaría conocer la cultura colombiana por medio del aprendizaje del español?

Sí ____ No ____

LEARNING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE QUESTIONNAIRE

1. ¿Have you ever studied Spanish? Yes ____ No ____ Where?

School ____ Institute ____ University ____ Other ____ Which? _____

2. Describe briefly the methodology used in the Spanish lessons

3. How would you consider the experience of learning Spanish as a foreign language?

Satisfactory ___ Good ___ Acceptable ___ Unsatisfactory ___

Why?

4. Which skill do you consider the easiest when learning Spanish?

Listening ___ Writing ___ Speaking ___ Reading ___

Why?

5. Which skill do you consider the most difficult when learning Spanish?

Listening ___ Writing ___ Speaking ___ Reading ___

Why?

6. What do you consider important when learning Spanish?

Grammar ___

Vocabulary ___

Reading comprehension ___

Pronunciation ___

Listening comprehension ___

The culture ___

7. What kind of activities would you like to learn in Spanish?

8. Have you ever interacted with Spanish language native speakers?

Yes ___

No ___

9. If your answer was "Yes". How would you assess that experience?

Satisfactory___ Good___ Acceptable___ Unsatisfactory___

10. Do you consider important to include cultural aspects in the process of learning Spanish as a foreign language?

Yes ___ No ___

Why?

11. Which cultural aspects would you like to know in the Spanish lessons?

12. What do you know about the Colombian culture? _____

13. Would you like to know aspects of the Colombian culture through the Spanish language lessons?

Yes ___ No ___