

Índice

Resumen	4
1. Presentación y objetivos	5
a. Objetivo general	5
b. Objetivos específicos	5
2. Marco teórico	7
a. Adquisición y Lenguaje como fenómenos sociales	7
b. Cultura y Lengua.....	10
i. Aproximaciones al concepto de cultura.....	10
ii. La lengua como un diastema.....	13
3. Propuesta didáctica	19
a. Contexto de aplicación y encuesta de detección de necesidades	19
b. Desarrollo de los contenidos y objetivos generales del curso.....	23
i. ¿Qué se aprende cuando se aprende una lengua?	25
ii. Sobre la noción cultural de lengua	28
iii. Cadena Variacional.....	32
iv. Unidades Didácticas	35
c. Evaluación de las unidades didácticas	41
4. Conclusiones	45
5. Referencias.....	48
Anexos.....	50
1. Análisis de la encuesta diagnóstica.....	50
2. Bibliografía del plan de estudios.....	57

Resumen

El presente texto tiene como objetivo presentar la propuesta didáctica orientada a un curso de español como lengua extranjera, dirigida a profesionales en formación en docencia de lenguas. La propuesta plantea ser una introducción a teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas, evocando los procesos culturales transversales y la característica diasistemática de la lengua, problematizando las ideas de estándar y prestigio, así como haciendo análisis de material didáctico de corte editorial. Todo esto con el fin de que los estudiantes diseñen propuestas didácticas basadas en un contexto latinoamericano/colombiano.

Palabras clave: Adquisición, aprendizaje, cultura, variedad, estándar, prestigio.

Abstract

The following text is the presentation of a didactic proposal for a course in Spanish as a foreign language. The course is directed for professionals in training in the language teaching field. The proposal aims to be an introduction to theories of acquisition and learning of languages. It evokes the cross-cultural processes and the diasystematic characteristic of the language by problematizing the ideas of standard and prestige, as well as making analysis of didactic material of editorial nature. All this in order for students to design didactic proposals based on a Latin American/Colombian context.

Keywords: Acquisition, learning, culture, variety, standard, prestige.

1. Presentación y objetivos

A la fecha, el español es la lengua materna de veintiún países y se ubica entre las cinco más usadas por número de hablantes en el mundo, de acuerdo a datos brindados por el Instituto Cervantes¹. Además, posee un atractivo que involucra la diversidad lingüística, cultural y epistemológica de sus pueblos; su proyección en los decenios venideros y los múltiples fenómenos de esparcimiento que ha tenido la lengua, especialmente en los últimos años, la posicionan en el foco de interés de las poblaciones no hispanohablantes para aprenderla así como de infinidad de jóvenes nativos para estudiarla con miras de, posteriormente, enseñarla.

Estas líneas relatan, en primera medida, la planeación de una propuesta pedagógica para el desarrollo de la cátedra universitaria: “Español como Lengua Extranjera” *ELE*, de la Universidad Industrial de Santander, en Colombia. Se exponen también aquí, los devenires en cada paso de la primera ejecución de este plan académico, que propone invitar a los estudiantes a entender la necesidad de repensar la enseñanza del español como lengua extranjera desde un contexto latinoamericano, y ulteriormente aterrizar en la evaluación tanto del proceso de construcción como de su puesta en práctica. En ese orden, a continuación se relacionan los objetivos que permitirían materializar esta propuesta.

a. Objetivo general

Diseñar un plan de asignatura que permita direccionar y planificar la creación de material didáctico tomando como eje conductor el componente cultural enmarcado un contexto colombiano, por parte de los estudiantes de la cátedra universitaria *ELE*.

b. Objetivos específicos

- i. Determinar los conceptos y aproximaciones teóricas oportunas que han de impartirse en el curso.
- ii. Rastrear, filtrar y seleccionar los materiales bibliográficos convenientes que han de usarse en el aula.
- iii. Adecuar el diseño de la propuesta para que sea coherente al contexto de aplicación.

¹ De acuerdo al centro virtual del Instituto Cervantes CVC: “El español una lengua viva, informe del 2020”: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/informes_ic/p03.htm

- iv. Planificar y ejecutar tareas de reflexión que han de realizarse para que se efectúe el aprehendizaje de las teorías acordes a las necesidades de la atmósfera académica.
- v. Revisar y evaluar la pertinencia e idoneidad de la propuesta académica.

Así, este curso apuesta a ser una introducción al mundo de la enseñanza español como lengua extranjera donde se plantea discurrir en teorías de adquisición de primeras y segundas lenguas como fenómenos sociales; asimismo, indagar en la incidencia e impacto del factor sociocultural que mantiene una relación recíproca de *autopoiesis* con la lengua; encausarse en una perspectiva diasistemática para analizar conceptos como variedad, estándar, norma y prestigio lingüístico; y por último, revisar materiales de corte editorial. Con todos estos elementos se espera que los estudiantes ingenien y propongan su propio material didáctico. Y transversalmente cultivar en los docentes en formación una idea de lengua viva y cultural, que es nutrida con los usos de sus hablantes, cuyas formas deben ser valoradas a la luz del respeto por la diversidad y pluralidad lingüística.

2. Marco teórico

a. Adquisición y Lenguaje como fenómenos sociales

A la luz de los avances investigativos sobre las lenguas y sus formas de aprendizaje, es posible decir que existe consenso sobre la necesidad de entender la lengua no únicamente como un sistema de códigos y restricciones; en la concepción del estructuralismo la lengua “es un producto social y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos” (Saussure 1942, p. 37); pero claramente, ignorar el habla puede perjudicar el ejercicio de registrar la diversidad lingüística ya que esta es, “por el contrario, un acto individual de voluntad y de inteligencia” (*idem*, p.37). De igual forma, es imperativo entender que la adquisición de la lengua materna (LM) se hace a modo inconsciente en un entorno cultural específico, y sabiendo que existe una relación de reciprocidad entre las lenguas y las culturas madre, la primera visión del mundo del adquirente va a llegar mediante sus prácticas sociales y se va a manifestar en sus tradiciones discursivas. Por el contrario, el aprendizaje posterior de una segunda lengua (L2) sí exige una base metalingüística sobre la lengua del aprendiente para que haya un control más consciente de las formas, ya que este fenómeno puede ocurrir en diversos escenarios. Todo esto deriva en la exigencia de un proceso autónomo y auténtico por parte de los maestros de lengua, quienes deben reconocer al conocimiento como aquello construido mediante el ejercicio cognitivo y la interacción social y cultural de los individuos.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*² (2002), enuncia principalmente al aprendiz de lengua como un agente social, esto es, está llamado a realizar determinadas tareas que traspasan el plano de lo lingüístico y del cual se espera, –para un aprendizaje óptimo o ideal de lengua– que posea determinadas *competencias*; dentro de dichas competencias, entendidas como la capacidad de desarrollar destrezas, se puede resaltar, en primera medida, la competencia comunicativa, que a su vez se compone de tres partes. La primera, la

² La construcción del *Marco*, -en adelante MCERL- se desarrolló paulatinamente en la segunda década del siglo XX; con los objetivos de investigar y promover la enseñanza de lenguas y las culturas desarrollando diferentes proyectos que dan paso al enfoque comunicativo, divulgado a lo largo de la década de los 80. Posteriormente se hace la estandarización de competencias para construir una escala de niveles, y la experimentación de instrumentos evaluativos de tales competencias. Así, a finales de siglo se publica la primera edición del documento, luego de una amplia retroalimentación se hace pública para el 2002 la versión en español.

competencia lingüística, “incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.” (p. 13). Igualmente, se mencionan la competencia sociolingüística, someramente definida en relación a las “condiciones socioculturales” (p. 13) de la misma; en tercer lugar, la competencia pragmática, relacionada con la funcionalidad del sistema codificado en espacios comunicativos. Queda claro que, si bien la habilidad de entender la lengua como un fenómeno sistemático compuesto de estructuras y normas es importante, no resulta suficiente para lograr cabalmente el aprendizaje de una lengua. Este hecho permite cuestionar por qué, si incluso el MCER aclara que transmitir la narrativa de la gramática en el aula es un pilar de la enseñanza de las lenguas pero no así el único, una constante en las propuestas pedagógicas desde hace muchos años prioriza específicamente la enseñanza –o fortalecimiento de la competencia lingüística– de la lengua, dejando en muchas ocasiones los factores asociados con la sociolingüística y pragmática fuera de la discusión. De allí que la propuesta aquí planteada no tenga como fuerte una perspectiva netamente gramatical, sino que se espera priorizar en otros factores que permitan ampliar la discusión en materia de enseñanza de lenguas.

El MCERL (2002) evoca, dentro de las competencias del aprendiz de lengua, otros factores que imperativamente deben ser partícipes en el proceso de enseñanza de L2, tales como el conocimiento del mundo y el conocimiento sociocultural, enunciados también como competencias, que pueden entenderse como la interpretación personal del mundo, formas específicas de reconocer y pensar la realidad, evidenciadas en sus procesos sociales y sin duda alguna también influenciadas por el idioma que hablan: la relación entre la lengua y la cultura es una sempiterna reciprocidad poética: “Los seres humanos maduros tienen un modelo muy desarrollado y minuciosamente articulado del mundo y de su funcionamiento, que guarda íntima correlación con el vocabulario y la gramática de su lengua materna” (p. 99). Así, tomar la decisión de aprender una nueva lengua es al mismo tiempo hacer a una sociedad su objeto de estudio, ya que no únicamente se accede al sistema de códigos, sonidos y grafías; el aprendiz también se enfrenta a una nueva forma de concebir la realidad y de pensar el mundo, todo esto impreso en tradiciones, modos de vida cotidianos y, por supuesto, formas artísticas de expresión de una cultura, que se ven reflejados en su lengua y viceversa. En palabras de Octavio Paz: “la cultura es el conjunto de objetos, instituciones, conceptos, creencias, costumbres, e ideas que distinguen a cada sociedad” (1990, p.

72). Por tanto, cuando se aprende una lengua se repiensen, reconstruyen y redefinen todos los sentires y pensares que se tienen sobre el mundo, forjados por la lengua y cultura madre, y por tanto se configura una nueva vertiente de la personalidad del ser, y se amplía su perspectiva. No queda duda, entonces, que la competencia lingüística y la competencia sociocultural no son elementos aislados, sino que, al contrario, resulta incluso imperativo que tengan una fuerte relación en los espacios de aprendizaje de una nueva lengua, mediante el uso de las cotidianidades y los materiales auténticos y artísticos que den cuenta del espíritu de la época y las formas de pensamiento de los nativos de la lengua meta, como instrumentos de aprendizaje; es allí, en la espontaneidad de la rutina, donde radica la riqueza lingüística de la lengua y la mejor forma de aprehenderla es entrar en contacto inmediato con ella.

Queda claro que el documento del MCERL posee valor como un proceso investigativo que aporta importantísimos detalles sobre los procesos de enseñanza de lenguas y refiere una estandarización de contenidos a evaluar y una ponderación basada en niveles (acceso, plataforma, umbral, avanzado, dominio), que, si se articula con otros aportes como el plan curricular del Instituto Cervantes, brindan una dirección oportuna para quienes desean ejercer la enseñanza de español como Lengua Extranjera, aunque desde una perspectiva netamente Iberocéntrica. La evocación de este texto, para esta propuesta experimental, responde no únicamente a su valoración positiva sino a la perspectiva globalizada de la educación. No obstante, se permite aquí tomar distancia de ciertos postulados, especialmente los relacionados con el concepto de cultura y su implicación en el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas, como, por ejemplo cuando se afirma que la competencia intercultural es “la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera” (p. 102), y está principalmente enfocada en tratar de mitigar los malentendidos culturales en situaciones de comunicación. No porque tales postulados no sean válidos ni pertinentes, sino porque existe una necesidad de complementarlos con otras perspectivas que redondean el fenómeno cultural en lo cual se profundizará más adelante.

b. Cultura y Lengua

i. Aproximaciones al concepto de cultura

La naturaleza polisémica de las palabras no facilita el ejercicio de delimitar el concepto de *cultura*; al mismo tiempo, múltiples disciplinas de las Ciencias Humanas, en distintos idiomas, han contribuido a enriquecer tal noción y por ende la complejidad de su interpretación. Sería pertinente empezar, entonces, por esclarecer las acepciones que podrían aportar a la discusión en el campo de los estudios de la lengua. Etimológicamente, “en castellano la palabra *cultura* estuvo largamente asociada a las labores de la labranza de la tierra, significando cultivo (1515); por extensión, cuando se reconocía que una persona sabía mucho se decía que era cultivada”. (Austin 2000, p. 2) Esta podría ser la definición más filial y que más se esparce en el inconsciente colectivo, donde las personas que desarrollan su intelecto, se instruyen en las Artes –que elevan el espíritu– y poseen un amplio bagaje de información debido a su preparación académica (o poder adquisitivo) son consideradas cultas; al mismo tiempo, a las personas que no han podido instruirse tan profundamente se las considera incultas. Estas definiciones también podrían llevarnos a la pregunta de cómo se establecen estas categorías, es decir, de qué forma se decide lo que es ‘cultura’ y lo que no, teniendo en cuenta que ciertos grupos de poder³ son quienes seleccionan la información que tendrá un valor social positivo: “el término “culto” no tiene otra finalidad que restringir el ámbito de la lengua a grupos delimitados por características precisas y semejantes de orden sociocultural.” (Manjón 2020, p. 1238) Esto quiere decir que la lengua misma es el vehículo de creación de estas categorizaciones y posibilita la auto determinación sobre cuáles usos de la lengua elevan o no el espíritu humano.

Desde una perspectiva antropológica el concepto de cultura tiende más a estar “ligado a la apreciación y análisis de elementos tales como valores, costumbres, normas, estilos de vida, formas o implementos materiales, a la organización social” (Austin 2000, p. 4). En este sentido, todas las tradiciones e interpretaciones del mundo, que se adquieren y se transmiten patrimonialmente de generación en generación, así como sus rituales y eventualmente sus cambios a través del tiempo, son lo que define a las comunidades como culturas y todo esto ocurre congruentemente gracias a la comunicación.

³ Pueden ser, por ejemplo, grupos que históricamente han concentrado la información y el conocimiento y que se transforman a través del tiempo: organizaciones eclesióstias, academias, burguesías, o similares.

Por otro lado, sociológicamente puede entenderse por cultura aquel desarrollo intelectual y al progreso social de los individuos y las comunidades, y de la humanidad como especie: “la suma de conocimientos compartidos por una sociedad y que utiliza en forma práctica o guarda en la mente de sus intelectuales” (Austin 2000, p. 5). Parece que aquel trabajo de labranza o cultivo del espíritu tanto individual como colectivo es también una forma de cultura. Por un lado, entonces, la cultura comprende todos los saberes y formas de poder adquiridos por el hombre en su afán de regir la naturaleza que lo rodea, y, al mismo tiempo, las convenciones y acuerdos a los que se llegan entre sociedades para correlacionar sus dominios; todo esto posible gracias a los eventos comunicativos entre comunidades.

En concordancia con lo anterior, la cultura sería la perspectiva e interpretación del mundo de los individuos que cohabitan las sociedades en las que ya sea por suerte o accidente han nacido, así como su forma específica de buscarle sentido a las manifestaciones dentro de la vida misma. Entonces:

La sociedad, al instituirse, también se nombra y así se distingue de otras sociedades. (...) Así, cada sociedad y sus miembros ingresan en el universo de los nombres, en el mundo de los signos: la sociedad es un lenguaje. La cultura de una sociedad es casi ininteligible si se desconocen los significados de su lenguaje. La cultura no sólo es material (cosas) e institucional (estructuras sociales) sino que es signo (idea, concepto). (Paz 1990, p. 75)

Esto es: para darles significación a todos los fenómenos que rodean la existencia, es necesario hacer uso del lenguaje, y cada grupo social, cada población, posee una forma única de significar sus sentidos, inclusive si entre poblaciones -comunidades de habla- comparten una misma lengua articulada, construyendo así lo que se considera una comunidad lingüística. Los saberes, pensares y sentires son propios para cada sociedad debido a que son los hechos históricos, espacios climático-geográficos, incluso mecanismos y medios de producción los que determinan la connotación de tales sentidos; así, la cultura para cada sociedad es un entramado sistemático de interpretaciones que yacen tanto en la psiquis como en el entorno en donde se desarrolla su existencia.

Con base en lo anterior, se evoca el componente sociocultural al que se quiere dar mayor protagonismo en su inferencia con la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas: la identidad

social⁴; si tenemos en cuenta que “además de conocimientos lingüísticos, el profesor debe conocer convenciones y rituales sociales de las culturas que enseña, compartiendo valores propios de las mismas” (Cruz 2021, p. 408).

La intención de proponer una enseñanza de lenguas que trascienda la exclusividad gramatical y se enfoque en el componente social de la lengua demanda en primera medida que los estudiantes y futuros profesores de lengua tengan una auto-revisión, e intenten formar su propia consciencia de identidad lingüístico-social como individuos así como seres sociales. En este sentido, una vez estudiada tal identidad o distintividad psicológica colectiva, se pretende que estos nuevos saberes sean traducidos a componentes didácticos relacionados con el sistema lingüístico. Es imperativo mencionar que “la adquisición de una segunda lengua se presenta como un modo de aculturación o de adaptación a una nueva cultura y, a la vez, el grado de aculturación indica el nivel de adquisición de una L2” (Moreno 2004, p. 296). Pero hablar de cultura en la clase de español /LE va muchísimo más allá de tratar someramente –y en muchas ocasiones estereotipadamente– manifestaciones o fenómenos de carácter sociocultural tales como festividades, comidas típicas y demás. Se trataría entonces de una intención ambiciosa de mediar y permitir que el aprendiz de lengua repiense al mismo tiempo sus propios paradigmas y entre en conflicto con su propia identidad social y haga catarsis con su forma de sentir al mundo. Para ello, es necesario que el futuro docente, esté en capacidad de valorar su cultura madre. Proponer la búsqueda de terceros espacios y artefactos culturales para la identificación de una otredad, como herramientas pedagógicas dentro de las aulas, daría lugar posiblemente a un óptimo desarrollo de las competencias relacionadas con el eje cultural; además, si es cierto que el proceso de aprender una lengua es un conglomerado de procesos psicológicos a causa de la interacción social, y que es allí, mediante la construcción crítica y activa de comunicación, donde nace el chance de interpretar no solo lo que dice el otro, sino al otro como un todo, podría empezar a forjarse una nueva versión de cada aprendiz que habla, siente y ve desde otra lengua; lo que se esperaría es que se lleve a cabo un diálogo entre culturas mediante el mutuo reconocimiento de sus correspondientes valores y formas de vida, que permita la construcción de una sensibilidad hacia las diversas culturas y a un aprender a pensar del nuevo al mundo.

⁴ En palabras de Moreno (2004) la identidad social tiene lugar a causa de cuatro momentos: la categorización social, la formación de una conciencia de identidad social, la comparación social y la búsqueda de una distintividad psicológica. (p. 294).

ii. La lengua como un diasistema

Los estudios lingüísticos del siglo XX pasaron de intentar estudiar la lengua a partir, exclusivamente, del sistema de códigos escritos, a abrirle la puerta al componente *vivo* del fenómeno y ampliar la perspectiva en la magnitud de su análisis. “La lengua ya no puede ser considerada estrictamente como un sistema estructurado de unidades, reglas y restricciones; la lengua es, ante todo, un sistema de comunicación social, transmisión de conocimientos y soporte de una cultura” (Vila 2009, p. 206). Invitar a la discusión a los factores sociales que participan en el desarrollo y la consolidación de una lengua permitió descubrir, entre otras cosas, que esta no es un sistema homogéneo, más bien “es normalmente un conjunto bastante complejo de tradiciones lingüísticas conexas pero diferentes” (Cosieriu 1981, p. 303); esto quiere decir que las lenguas poseen distinciones dentro de sí. Estas distinciones son llamadas propiamente variedades lingüísticas, y generalmente se mencionan tres: variedad diatópica, diastrática, y diafásica⁵.

Ahora bien, para encontrar tales distinciones, esto es, para que exista la posibilidad de identificar las variedades dentro de una lengua, es necesario tener un referente, un punto comparativo, al que usualmente se le llama estándar, pero hay que tener en cuenta que:

El estándar corresponde por sí mismo a una norma descriptiva porque constituye una variedad. Pero su carácter diferencial con respecto a las demás normas existentes en el interior de la misma lengua radica exactamente en el hecho de que funciona como punto de referencia para las demás variedades, pues tiene un efecto ordenador; en otras palabras, el estándar funciona como parámetro calificador del estatus de los fenómenos lingüísticos, de manera que un fenómeno lingüístico es caracterizado siempre a partir de su relación con el estándar. (Oesterreicher 2002, p. 278)

⁵La variedad diatópica, llamada también dialecto, es el uso específico o las formas específicas del uso de la lengua determinadas por un espacio geográfico y cultural. En el caso del español, pueden involucrarse igualmente, los procesos que introducen y esparcen la lengua en los distintos territorios; la variedad diastrática, por su parte, enmarca los distintos usos de la lengua a partir de las características sociales del hablante, como el nivel educativo, el estrato económico o poder adquisitivo, e incluso hay evidencia de que factores como la edad, el género y sexo biológico participan aquí en las formas de uso de la lengua; y la variedad diafásica, se relaciona con el contexto comunicativo, es decir, los diferentes escenarios donde se presenten actos de habla. O sea, que un mismo hablante puede ir al mercado a comprar baratijas, presentar una exposición en la universidad, cenar con sus amigos y conversar a solas con alguien, y tener comportamientos lingüísticos diferentes en cada uno de esos espacios. Existe, además, una condición endodinámica entre las variedades, una posibilidad de interacción y performance mutua que las configura como cadena variacional.

Esto quiere decir que, gracias a la selección de una variedad estándar en sí, es que puede existir toda la cadena variacional de una lengua. Esto podría pensarse lógico en una primera instancia; el conflicto radica a la hora de estandarizar una variedad, porque hay que pensar cuál y por qué sería esa y no otra la variedad a elegir.

Al parecer tal conflicto otrora fue sencillo de solucionar: “el estándar de la metrópoli funcionó como punto de referencia y esta norma se consolidó tanto por la inmigración como debido a las estrechas relaciones que, entre los territorios americanos y la península, mantuvieron colonos, clérigos y funcionarios del Estado” (Oesterreicher 2002, p. 280); a razón de distintas justificaciones que van desde que Iberia es el lugar de origen de la lengua y hasta la protección de *la unidad* de la misma, se temía que si la fuente estándar, “correcta”, a seguir y enseñar no era la castellana, el español que se estaba imponiendo en las colonias resultaría fragmentado y dando lugar a nuevas formaciones –o malformaciones– de la preciada lengua que se utilizaba para hablar con Dios. El caso no fue así, la unidad de la lengua española se consolidó, y, contrario a lo que se esperaba, los procesos de translingualización con la infinitud de lenguas de sustrato dieron como resultado a la riqueza lingüístico-cultural a partir de la cual se puede describir hoy a la lengua española.

Era cuestión de tiempo para que el español americano comenzara a florecer y la pregunta por el estándar empezara a reducirse a espacios geoculturales más concretos; ocurre hoy, por consiguiente, que “el peso demográfico de España, que concentra apenas la décima parte de los hispanohablantes, no puede contribuir a la percepción de América como una simple prolongación peninsular.” (Amorós 2012, p. 134). Con el sello de estándar se busca una variedad libre de las marcas dialectales, valorada positivamente por una mayoría de hablantes y que represente la forma más alta *culta* de un componente diastrático. Por ende, a la fecha, “la norma prescriptiva europea también es, en esencia, un estándar regional, claro, se trata de un estándar privilegiado y prestigioso por su impacto histórico y cultural” (Oesterreicher 2002, p. 284). El proceso de descentralización del eurocentrismo lingüístico, el reconocimiento y la apertura hacia otros puntos de radiación de formas cultas no germinó tan rápido como las variedades estándar latinoamericanas pues la norma europea perdió el impacto que tenía como referente para la competencia y producción lingüística de los americanos. No obstante, la idea de que el estándar primogénito debía conservar una condición de prestigio y unicidad continuó rondando en los círculos académicos hasta casi el siglo XX; esto se evidenciaba, por ejemplo, cuando “a este modelo del español considerado “estándar”

se acudió en España en los primeros momentos de la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera, independientemente de que se enseñara en zonas donde la variedad castellana no era la del entorno.” (Andión 2008, p. 14). Tales narrativas de corte purista, a la fecha, son defendidas con un quijotesco ímpetu por algunos círculos políticos, burocráticos y académicos: “en los discursos de los profesores e investigadores aún se siente que la variedad centropeninsular es el modelo que se debe tener en cuenta.” (Cruz 2021, p. 404); no pueden ser tomadas a la ligera y su posible impacto es digno de análisis, pues la existencia de un estándar en una lengua no afecta únicamente al sistema codificado, sino también al componente social de la misma.

El problema de la idealización y adjudicación de prestigio a una única variedad de lengua que, además, ya no es coherente con la realidad lingüística contemporánea, trasciende las fronteras del campo lingüístico, ya que esta clase de narrativas generan un eco en los hispanohablantes y peligran de hacer valoraciones peyorativas que conlleven al menosprecio por las variedades americanas: “la existencia de un estándar siempre lleva consigo un tipo de reacción social como consecuencia [...] la de depreciación de otras variedades de lengua (calificadas, por referencia a él, negativamente como no estándares o subestándares)” (Méndez 2011, p. 312). En este sentido, si se tiene en cuenta lo mencionado en líneas anteriores frente a la relación de la lengua con la forma de sentir y pensar el mundo de las comunidades que la hablan; si dentro del inconsciente colectivo hispanohablante, tanto peninsular como americano, se repitiera la idea de que el único español “correcto” es el europeo y que las gentes latinoamericanas no emplean variedades cultas, se menospreciarían, semejantemente, sus habilidades cognitivas, se trasgrediría la dignidad de los hablantes de la lengua y su facultad de generar pensamiento científico. Se podría llegar a creer que, en efecto, tanto sus usos de lengua como su capacidad de reflexión, al no ser filial al ideal de variedad estándar, es precario e insuficiente⁶. Este hecho se constata, por ejemplo, en la producción de manuales y el poco o nulo espacio que tienen para otras variedades, que además reducen la complejidad de su diversidad y la interpretan como un fenómeno homogéneo, pues “se continúa presentando una imagen distorsionada del continente americano, una percepción que corrobora la mayoría de libros de texto y manuales de español como lengua extranjera, hoy en plena vigencia.” (Amorós 2012, p. 149). Pensar en una variedad que cumpla las cualidades idóneas para

⁶ Queda claro que en el siglo XXI esas ideas decimonónicas suenan obsoletas e incluso irrisorias, y si bien, pareciera que están en camino a su ocaso; a la fecha todavía se encuentran reductos que se manifiestan no solo en algunos comentarios *de la gente de a pie*, sino que también se solapan en requisitos de contratación laboral para ejercer la enseñanza de ELE, así como, sorprendentemente en espacios académicos.

estandarizarse y que sirva como un referente para toda la comunidad hispanohablante es una tarea de facto inoficiosa. Es imperativo que los académicos de la lengua española, y más todavía los que quieren enseñarla como una lengua extranjera o segunda, reflexionen sobre la idea de prestigio y continúen reconstruyendo la concepción frente a los referentes de irradiación de las formas cultas a lo largo y ancho del atlas hispanohablante. “La lengua es mutable y se va mestizando a lo largo de los tiempos y de acuerdo con los movimientos sociales y migratorios que se hacen sentir” (Cruz 2021, p. 403); si bien los círculos de investigadores y lingüistas desde hace un buen tiempo promulgan la idea de que existen ya diversos puntos de radiación de formas cultas, un reducido pero considerable número de académicos continúa defendiendo con acérrima nostalgia un pasado eurocéntrico. En últimas, todo esto resulta siendo el llamado los investigadores del español del siglo XXI a que se motiven por la investigación y creación de material didáctico, donde sea la idea de un español pluricéntrico uno de sus principales cimientos.

No obstante, definir a plenitud el concepto de estándar es un ejercicio complejo, primero por su carácter abstracto, y segundo porque se le relaciona con el concepto de norma; y este, nuevamente gracias a la polisemia; tiene una dualidad. Por un lado está el “concepto tradicional de norma, ‘modelo idiomático con respecto al cual debe ajustarse la conducta lingüística de los hablantes instruidos’, equivalente, pues, a *canon lingüístico* o *ejemplaridad idiomática*» (López 2015, p. 147). Este se condensa principalmente en textos elaborados por instituciones como la Real Academia Española de la Lengua y sus similares, cuyo soporte principal está basado en textos escritos tanto académicos como literarios, y está enfocada principalmente a prescribir, es decir, estatuir/*ordenar* una serie de hábitos o usos de la lengua rescatados principalmente de variedades auto determinadas de prestigio. Y por otro lado está la norma consuetudinaria, esto es, la descripción de la convencionalización de determinados usos de la lengua –dentro de su cadena variacional– a raíz de una valoración positiva y/o uso reiterativo de los hablantes: “la costumbre se hace precepto cuando se codifica, y una vez hecha norma, se adopta como elemento de juicio y establece el modelo de lo que debe ser (funciona como norma ejemplar).” (López, 2015, p. 158). No obstante, si a primera vista pareciera que estas dos acepciones de la palabra tienen una naturaleza dicotómica, tienden a ser, más bien, conexas. Ambas se constituyen en últimas como un llamado a lo que debe ser, dentro del espectro de los usos formales de la lengua. De allí que la pretensión de establecer un modelo idiomático, normativo y estandarizado para un idioma como el español no pueda pensarse posible, si se espera, que sea un único centro de radiación de dicho

modelo. En cambio, y a pesar de que todos los teóricos afirman que es una tarea ardua, debe pensarse en la posibilidad de identificar y reconocer distintos centros de producción de variedades estándar que validen las realidades lingüísticas que coexisten dentro de la lengua.

Hay que tener en cuenta que los centros de proliferación de normas cultas no nacen de la espontaneidad sino que hay diversos factores sociales que los consolidan:

Las capitales irradian esa norma de prestigio por residir en ellas la administración del Estado, las instituciones de enseñanza e investigación, las empresas más poderosas de comunicación con sus editoriales, periódicos, revistas, cadenas de televisión, etc. Las normas reflejan el poder político y cultural de un grupo de hablantes. (Andión 2008, p. 19)

En el caso de Colombia, una vez disuelta la Gran Colombia⁷, se libra una disputa bélica que da como resultado el centralismo político, Bogotá se consolida como el centro de irradiación de norma prestigiosa, allí fueron fundadas las primeras universidades y, naturalmente, es todavía la ciudad con mayor número de universidades de toda Colombia. En ese mismo orden, los escenarios artísticos y culturales tienen su fuerte en Bogotá, desde allí se transmiten las cadenas de televisión y radio nacionales, y fue allí incluso, en 1871, donde se conformó la primera academia de la lengua española de todo el continente americano, con un especial interés por la corrección y el uso de las formas más cultas: “por la prensa, la radio y la televisión colombianas, expertos y aficionados hacen constantemente correcciones y comentarios de lenguaje. Las autoridades educativas se preocupan por mejorar la enseñanza del idioma y por formar maestros competentes” (Flórez 1963, p. 297). Si bien la búsqueda por una variedad estándar no puede responderse en términos de limitaciones geopolíticas, analizar el caso colombiano resulta interesante, a raíz, por ejemplo, de que el llamado *estándar andino*, que ha venido estudiándose ya hace un buen tiempo, encuentra sus límites en el momento en que la cordillera de los Andes, que de sur a norte se alza sublime, al llegar a Colombia se trifulca; lo que hace que se incluyan únicamente las zonas sur, Nariño y Putumayo; a causa de la proximidad de estas zonas con el Ecuador y al extinto imperio Inca y la influencia de la lengua quechua. Por otro lado, la zona del norte de Colombia está generalmente más relacionada con el denominado español caribeño, que con las variedades del centro del país. “En este sentido, la aceptación del fenómeno de la *policentricidad* o el *pluricentrismo* [...] tiene una importancia capital en la legitimación y el respeto por las diferentes, compatibles y cambiantes

⁷ La Gran Colombia fue el primer intento de Estado- Nación resultado de la victoria de las batallas independentistas, conformada por los actuales Colombia, Ecuador, Panamá y Venezuela; disuelta en noviembre de 1831.

identidades lingüísticas, que enriquecen la aldea *glocal*.” (Amorós 2012, p. 131). Nace la necesidad de que se aprovechen los espacios académicos para convocar a nuevas y jóvenes voces a la discusión. Promover la investigación de la lengua y su historia en América, pero no únicamente como un agregado a la peninsular, sino como la ampliación en su horizonte.

Todo este somero discurrir frente a la noción de cadena variacional y estandarización de la lengua no tiene otro propósito sino invitar a los estudiantes a una reflexión crítica e interpretación de la realidad del español del siglo XXI. Al mismo tiempo, a reconocer cómo funciona en su inmediatez idiomática la cadena variacional e identificar sus variedades y sus niveles cultos, e igualmente darse cuenta que “la enseñanza de ELE implica conocer la lengua de una manera compleja, pero de igual modo sus lugares, las características de su gente, el devenir histórico y cultural de la civilización panhispánica, su actualidad, sus aportes y vanguardias” (Cruz 2021, p. 418).

Se espera que este ejercicio sea enriquecedor simultáneamente con el proceso de la toma de conciencia de identidad social y lingüística. Adicionalmente, se espera no dejar de lado las otras variedades relacionadas con la coloquialidad e informalidad dentro de la inmediatez comunicativa, sino revisar cómo se ha transformado la valoración de ciertas formas medias o bajas del componente diastrático y las posibles normas consuetudinarias contemporáneas de la región. No se trata solo de abandonar la variedad de prestigio europea para enfocarse en la propia, sino, en la medida de las posibilidades y a través del uso de materiales auténticos, evocar dentro de los procesos de enseñanza a la diversidad del español, en toda su cadena variacional, y que los profesores estén en capacidad de transmitir a sus futuros aprendices que el idioma que están aprendiendo les da la posibilidad de comunicarse no solo con una región geográfica sino con una comunidad amplísima que tiene infinitud de posibles interlocutores; y fortalecer sus necesidades primarias de interacción; y en el mismo sentido abogar por la difusión de un español que dignifique y represente a todos sus usuarios equitativamente, y se le empiece a dar espacio a otras voces que merecen ser también escuchadas.

3. Propuesta didáctica

a. Contexto de aplicación y encuesta de detección de necesidades

La Universidad Industrial de Santander⁸ tiene adscrita a su Facultad de Ciencias Humanas, la unidad académica de la Escuela de Idiomas ofrece programas de formación de profesionales e investigadores especializados interdisciplinariamente en docencia, Literatura, los fenómenos semióticos y la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y sus culturas. Dentro de su plan de estudios cuenta con tres momentos de formación: general, disciplinar-educativo, y de profundización⁹; este último con múltiples opciones donde el estudiante mismo decide, haciendo pleno uso de su autonomía académica, las asignaturas que desea cursar. En este margen de profundización optativa, se encuentra registrada la asignatura electiva: “Español como Lengua Extranjera”, con una duración de un semestre académico¹⁰. Hasta la fecha, la materia “Español como lengua extranjera” -de ahora en adelante *ELE*- estaba enfocada en el estudio de teorías de adquisición de lenguas y los factores culturales adyacentes, así como en el análisis de distintas herramientas metodológicas de enseñanza de idiomas para concluir en un ejercicio de diseño e implementación de sesiones pedagógicas. En contraste, en el curso 2021-1, se imparte la materia con las ideas defendidas en este TFM, y se procede a analizar todo su desarrollo en miras de detectar las debilidades y logros obtenidos.

A partir del desarrollo de una encuesta diagnóstica¹¹ a los cuarenta y dos estudiantes matriculados al entrante curso de *ELE* se pudo esclarecer el dominio de determinados saberes específicos relacionados directamente con el campo de enseñanza de español como lengua extranjera; tal información sirvió de base para proponer este programa experimental de cátedra

⁸ Es una Universidad de carácter público con sede principal en Bucaramanga, Colombia, y con sedes a lo largo del territorio santandereano, fundada en 1984. Es una entidad autoproclamada y autorregulada con compromiso por la formación profesional de alta calidad. Sus fundamentos son la investigación, la formación permanente e integral, la pedagogía curricular, la vigencia social y la libertad de cátedra.

⁹ La formación general está enfocada en fortalecer la aprehensión de aprendizajes desde el espectro emocional, pragmático y cognitivo. La formación disciplinar está enfocada en el fortalecimiento de los conocimientos netamente científicos de las lenguas, la literatura y sus didácticas. La formación de profundización se enfoca en el saber hacer, invitando a la puesta en práctica de las dos primeras, en asignaturas de libre elección con potencial de descubrir el posible eje investigativo a desarrollarse en estudios postgraduales.

¹⁰ Un semestre equivale a catorce semanas lectivas, -incluidas las clases de introducción y de cierre de curso.- Esta asignatura se compone de tres créditos académicos, lo que significa tres horas teóricas en el aula (TA), y al mismo tiempo la demanda de seis horas de trabajo individual (TI) de los estudiantes.

¹¹ Ver anexo 1

académica y arrojar el siguiente diagnóstico, a partir del cual se toman decisiones pedagógicas y metodológicas para el diseño de esta propuesta:

El primer grupo de preguntas¹² está relacionado al nivel académico y al programa de cada estudiante, tal parece que hay una distribución equitativa que crea un paisaje optimista frente a la multiplicidad de perspectivas que tienen los estudiantes debido a la profundidad que en cada carrera le da al estudio de la lengua española. De igual manera, reconocer la diversidad de los grupos permite dimensionar su endointeracción, que debe ser tomada en cuenta a la hora de pensar en las opciones y formas de trabajo grupal dentro del aula. Al mismo tiempo, permite descubrir qué tan enriquecido está el bagaje, esto es, el dominio teórico de los estudiantes frente los conocimientos específicos de los fenómenos lingüísticos, basado en el semestre que cursa. También permite hacer una equivalencia de a cuáles estudiantes hay que acompañar de forma más cercana, y con cuáles se puede contar como líderes de apoyo. Asimismo, puede medir el nivel de profundidad y exigencia que se puede esperar de las actividades y trabajos que están por desarrollar. Del mismo modo, se espera que los estudiantes de últimos niveles, con un acompañamiento cercano del docente, brinden atención a sus compañeros de niveles iniciales.

Los saberes previos de algunos de los estudiantes frente a teorías de adquisición de primeras y segundas lenguas¹³ permiten ver que ya hay algunas nociones básicas y un dominio mesurado de las mismas; al mismo tiempo, muestran la importancia de comenzar a indagar teorías de adquisición y aprendizaje desde la perspectiva de la lengua materna y su inferencia en el aprendizaje de lenguas segundas y el rol que juega la sociedad en todo ello. No queda duda que el conocimiento previo de los estudiantes de niveles superiores será enriquecedor en la construcción dialógica de las clases a la hora de abordar este tema, especialmente para los que se enfrentarán por primera vez con tales postulados.

La pregunta relacionada al concepto de cultura¹⁴ expone la necesidad de abordar tal concepto y reflexionar sobre algunas de sus acepciones para comprender su relación con el lenguaje. También de indagar sobre los factores socioculturales que interfieren en el aprendizaje de lenguas y, en ese sentido, esclarecer la idea de una competencia intercultural, mencionada en el

¹² Ver numerales 1 y 2 del Anexo 1

¹³ Numeral 3 del Anexo 1

¹⁴ Numeral 4 del Anexo 1

MCERL, que puede entenderse como ese diálogo entre culturas mediante el mutuo reconocimiento de sus modos y valores de vida. También, introducir el uso de la sensibilidad y el reconocimiento del otro, como herramientas didácticas que permitan ejercitar esta clase de competencias en el aula.

Frente a los conocimientos del MCERL¹⁵, algunas respuestas de los estudiantes exponen, por un lado, que lo que se conoce de este documento es principalmente la estandarización por niveles de referencia; y, por otro lado, el reconocimiento de que las realidades académicas europeas difieren de las latinoamericanas, y, aunque no es posible una cabal aplicabilidad en el contexto inmediato, eso no le resta valor a los postulados que plantean y su posibilidad de aprovechamiento; en efecto, el contexto en el que se construye el MCERL difiere del contexto latinoamericano, en términos geopolíticos: por un lado, coexisten distintas lenguas registradas como oficiales y adjudicadas a determinadas comunidades y sus relaciones son *mayoritariamente* cooperativas, mientras que en Latinoamérica, la mayoría de países cuentan con vecinos que pertenecen a una misma comunidad lingüística, y la relación del español con lenguas amerindias y originarias es principalmente jerárquica y en ocasiones de resistencia. Y, por otro lado, si bien la hegemonía científica traída de Europa todavía tiene un alto grado de impacto en la región, la influencia la cultura estadounidense y la búsqueda de una horizonte epistemológico propio son elementos también fuertes dentro de las prácticas educativas allí acaecidas.

El carácter problematizador del ejercicio de comparar dos muestras de lengua¹⁶, propuesto en la encuesta diagnóstica, se basa en que los juicios valorativos como “mejor” o “correcto” no son aplicables en el campo de los fenómenos lingüísticos y no tienen un respaldo teórico. A primera vista parece que los estudiantes se fundamentan en una percepción más pasional que sopesada a la hora de valorar una variedad de lengua. Esta pregunta tentadora tenía la intención de explorar otro lado de los posibles estereotipos o prejuicios que salen a flote a la hora de calificar o brindarle un valor a una variación de lengua; pues ambos videos corresponden a un mismo grupo de difusión o medio de comunicación alemán, que emplea para sus reportajes diferentes narradores. El primero corresponde a una variedad posiblemente estandarizada de un español estadounidense, con una marca diatópica *bastante reducida* más filial a la variedad que se usa para los doblajes de filmografía cuyas instalaciones suelen estar en los espacios fronterizos entre

¹⁵ Ver numerales 5 y 6 del Anexo 1

¹⁶ Numerales 7 y 8 del Anexo 1

México y Estados Unidos. En el segundo video se encuentra una variedad diatópica peninsular, con un registro diastrático evidentemente culto. Los elementos de variación en los que los alumnos ponen el foco de atención son principalmente de carácter diatópico; la cercanía con su propia variedad de lengua lo que crea una sensación de organicidad; la prosodia; fonéticamente hablando, el seseo, esto es, la pronunciación como fricativa alveolar /s/ de para las consonantes s, c y z, es identificado como lo más común u óptimo desde sus perspectivas.

Siguiendo la misma línea, queda clara la necesidad de profundizar en las ideas de la cadena variacional para que se aclare que las posibilidades de variación dentro de una lengua no solo se dan a causa de los espacios geográficos, sino que también pueden darse gracias a las características sociales de los hablantes, a partir de las cuales se crean las variedades diastráticas, así como, dependiendo de los escenarios donde se presenten la situación comunicativa, surgen variedades diafásicas. Y para que los juicios que se construyan sobre algunas variedades de lengua no estén sometidos a preceptos únicamente estéticos o pasionales, sino que se tome conciencia de la importancia de reconocer y meditar sobre estas divergencias, especialmente si se toman en cuenta también, las palabras de Kabatek (2018), cuando dice que:

La dignidad intrínseca de una lengua, un dialecto, una variedad es comparable a la dignidad de los seres humanos: un derecho fundamental inalterable que, en el caso del ser humano, es propio de todos sin excepción; del santo como del asesino o del terrorista. Obviamente, la dignidad de la lengua no es otra cosa que la dignidad de sus hablantes, y ninguna persona es, en principio, mejor o peor o superior o inferior solo por hablar esta o aquella lengua o variedad. (p. 31)

En ese orden, es imperativo analizar con ojo crítico los procesos geopolíticos y la incidencia de los factores históricos que permiten el surgimiento de estas concepciones y sus posibles efectos colaterales en el eje lingüístico y el eje social de la lengua. Por un lado, abandonar la idea de unicidad, en el sentido en que una única variedad de lengua tenga que ser la prestigiosa y al resto vestirlas con un rol antagónico; algo que, además, invalidaría la diversidad que caracteriza a la lengua española. Por otro lado, las evaluaciones surgidas a partir de las lecturas que se hacen entre culturas son basadas mayoritariamente en sus usos de lengua y, por ende, se valoran también sus modos de pensamiento. En este sentido, parece mandatorio diseccionar y escudriñar el concepto del prestigio dentro del campo de las lenguas, entendido además no como una fenómeno innato dentro de estas, sino más bien como una característica “artificialmente impuesta: las lenguas estándar no surgen en el transcurso de una evolución lingüística "natural", ni nacen a la existencia

de repente, sino que son creadas mediante planificación consciente y deliberada.” (Méndez 2011, p.118) Tal planificación más allá de defender la unidad o pureza de la lengua, pretende enaltecer y dotar de superioridad a determinados grupos de hablantes pertenecientes a espacios geosociales específicos; y entender cómo y bajo qué intereses se construye tal fenómeno, y cómo esto, a pesar de ser teóricamente contra argumentado hace ya varias décadas por distintos investigadores y académicos, sigue viéndose reflejado en los materiales didácticos dominantes en el mercado, de allí que nazca la necesidad de crear material auténtico que no tenga dentro de su agenda, entre otras cosas, el proselitismo de la doctrina del prestigio, sino que busque dignificar las variedades y sobre todo permita al aprendiz cubrir sus necesidades lingüístico-culturales de comunicación.

Por otro lado, se menciona la importancia del contexto¹⁷ y de la coherencia entre el entorno lingüístico y las necesidades de los aprendices frente a lo que están aprendiendo. Los estudiantes encuestados identifican la importancia de incluir la diversidad de la lengua dentro del aula para dotar al aprendiz de lengua con distintos mecanismos comunicativos, pues la pregunta hacia qué modelo de lengua o variedad de lengua usar en la clase no puede ser un problema, al contrario, puede convertirse en una herramienta pedagógica motivadora y eficaz. Asimismo, situar al aprendiz de lengua como un ciudadano del mundo, que reconozca que la lengua que está aprendiendo le abre la puerta a una comunidad hablante vasta en territorios, rica en diversidad y con millares de posibles futuros interlocutores. Para que todo esto sea posible, los futuros docentes de lengua, además de conocimientos lingüísticos, deben reconocer y meditar sobre su propia cultura y comunidad, hacer valoraciones y estar en capacidad de identificar los rituales y convenciones de la cultura que representa a la lengua meta. Para apelar al estímulo de las competencias culturales y sociolingüísticas en el aula, es necesario primero que ocurra el diálogo intercultural al interior de las reflexiones de los docentes en formación.

b. Desarrollo de los contenidos y objetivos generales del curso

En este sentido, se enmarca la siguiente propuesta para el curso de *ELE*: las sesiones de este curso están diseñadas para ejecutarse en presencialidad remota; por ende, se hace plena evocación y se entiende, como pilar fundamental para el desarrollo óptimo de la clase, la autonomía del estudiante. La reunión está programada una vez por semana, se dejan avisadas con ocho días de anterioridad las lecturas correspondientes en las horas TI (trabajo individual), para que el estudiante organice

¹⁷ Ver numeral 9 y 10 del Anexo 1

su agenda y eventualmente llegue con la lectura realizada a clase. Cabe resaltar que, al ser estudiosos del discurso y docentes en formación, se espera que, con cada texto, exista un recorrido por los tres niveles de lectura¹⁸. Cada texto viene acompañado de diferentes mecanismos (mapas conceptuales, cuadros comparativos, infografías, artículos académicos, análisis de población y demás) que sirven como guías de lectura y al mismo tiempo tienen un componente evaluativo. Al ser una clase dialógica, el profesor explora el texto y brinda las aportaciones necesarias, resolviendo las posibles dudas, aclarando y complementando lo que sea necesario para la aprensión y aprehensión de los conceptos y teorías a estudiar. De igual forma, cuando sea pertinente, los estudiantes deben preparar una exposición oral acerca de algún tema asignado, en ocasiones en grupo y en ocasiones individual. Es necesario señalar que la presencialidad remota transforma el concepto de pizarra y en ese sentido el concepto de exposición, lo que permite (y exige) hacer uso de TIC para la construcción de dichas actividades. Cada bloque temático tiene, en efecto, lecturas fundamentales para su ejecución y al mismo tiempo viene acompañada de bibliografía complementaria¹⁹, que se espera sea útil para el estudiante no solo para el cumplimiento exitoso de los requisitos del curso sino para su formación general como profesional y ser humano.

Bajo esa lógica, se enmarcaría como objetivo general del curso: planificar y direccionar la creación de material didáctico enfocado en el componente cultural dentro de un contexto colombiano, por parte de los estudiantes de la cátedra universitaria *ELE*. Y en congruencia los objetivos específicos serían: (a) Relacionarse con teorías de adquisición de lenguas como fenómenos sociales y las propuestas del MCERL. (b) Discutir sobre el concepto de *cultura* para propiciar un análisis de su relación con la enseñanza de lenguas. (c) Realizar tareas de reflexión que permitan tomar una perspectiva diastemática de la lengua y que auspicien meditar y problematizar ideas como *estándar* y *prestigio* lingüístico. (d) Analizar material didáctico como libros de método de corte editorial. (e) Elaborar material didáctico que tenga en cuenta la diversidad variacional y donde se priorice el componente cultural de la lengua.

¹⁸ Tales niveles están relacionados con la forma con la que el lector se relaciona con el texto. En el nivel literal, el lector recibe y procesa la información explícita en el texto. El nivel inferencial, demanda trascender lo meramente explícito y hacer un análisis abstractivo del contenido implícito en la lectura a partir de la información allí condensada junto a los presaberes del lector, que le permite arrojar conclusiones; para posteriormente tomar una postura de análisis evaluativo frente a lo que se lee, llegando así a una lectura crítica del texto.

¹⁹ Ver anexo 2

A continuación, se exponen los contenidos del currículum del curso o plan de asignatura, organizados por bloques temáticos y se detalla cómo es el desarrollo de la puesta en práctica de esta propuesta:

i. ¿Qué se aprende cuando se aprende una lengua?

En este bloque de apertura, los tópicos a versar son:

Adquisición de lengua materna (innatismo, conductismo e interaccionismo)

Aprendizaje de segundas lenguas y el papel de la lengua materna

Marco Común Europeo de Referencia

La Pedagogía para la transformación, ¿Qué tan útil puede ser en la enseñanza de español como LE/L2?

En la liturgia de inicio de clases, siempre hay alta probabilidad de ausentismo y *de facto* flexibilidad académica; de allí que ese primer tiempo se use como un momento de introducción, se presenten los participantes del curso, se lea el programa académico y se lleguen a acuerdos sobre el sistema de evaluación; en este caso específico se acuerdan tres cortes para alcanzar el 100% de la nota de la asignatura²⁰. Como recurso último, se hace un recital de poesía donde los estudiantes buscan un poema que les guste y lo comparten con sus compañeros; pueden también mencionar qué sensaciones les genera y algo relacionado con el autor. Si bien el aula es un lugar donde generalmente la Literatura se analiza como manifestación del sistema abstracto, es decir, solo en función de la palabra escrita, debe ser también un espacio que permita la sensibilización a partir de la exposición directa de los estudiantes al extrañamiento, pues al ser Arte, es en “la combinación de sensaciones, sentimientos, imágenes e ideas, que se estructura la experiencia literaria” (Altamirano, 2016. p, 157). La literatura es un artefacto cultural que da cuenta tanto de las tradiciones discursivas como del espíritu de la época enfrascado en cada obra, de allí que deba explotarse en plenitud como herramienta pedagógica, y por ende, el objetivo de este ejercicio esté enfocado principalmente en disfrutar la literatura como un acaecer estético y estimular los sentidos afectivos.

²⁰ Se acuerda entonces un primer bloque de actividades que se condensa en un 33%, un segundo bloque similar con otro 33% y un último corte de 34% que es la evaluación del proyecto de aula o trabajo final: el diseño de la secuencia didáctica.

A todo este eje se le dedican cuatro semanas lectivas. Las primeras dos giran en torno a los textos de Marta Baralo (1999): “¿Cómo se adquiere la lengua materna?” y “¿Cómo se adquiere una lengua no nativa?”²¹ Las dinámicas en los dos primeros temas son parecidas: clase conversacional con preguntas dirigidas; los objetivos trazados son los de reconocer conceptos teóricos sobre los procesos de adquisición de primeras y segundas lenguas, que permitan hacer una comparación de su perspectiva como aprendices de lengua, esto es, que los estudiantes sufran un proceso metacognitivo donde haya un autoanálisis de su propia experiencia. La tarea para ambas lecturas y para todas las lecturas del curso es identificar la superestructura y la macroestructura de los textos. En esta ocasión, una vez organizada y jerarquizada las ideas principales de ambos textos, se les pide a los estudiantes que construyan un cuadro comparativo con la herramienta web 2.0 de su preferencia, donde expongan las cercanías, similitudes y distanciamientos entre adquisición y aprendizaje y concluyan con un aporte personal al respecto. Dentro del aprendizaje efectivo está el reconocer que este proceso cognitivo es complejo dada su variabilidad, de allí que ninguna teoría pueda explicarlo satisfactoriamente, lo que implica una constante revisión y actualización teórica por parte de los docentes en formación en este campo. La capacidad de síntesis, organización de información y el reconocimiento del rol que juegan las sociedades y culturas madre dentro del proceso de adquirir un nuevo sistema lingüístico, esto es, como la lengua/cultura materna configura una forma específica de sentir y entender al mundo que va a tener repercusiones en materia de facilidad, cercanía, motivación y demás a la hora de aprender una L2/LE. Con todo esto se espera que surja la pregunta sobre el concepto de cultura y su relación con las lenguas.

En continuidad, para la tercera semana, se programa la primera sesión de exposiciones orales donde los estudiantes, por grupos, exploran los capítulos del MCERL relacionados principalmente con el enfoque del texto, los niveles estandarizados, las competencias y el perfil de los aprendices de lengua²². Con este ejercicio se propone realizar de manera selectiva y crítica el rastreo de información concerniente a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Como aprendizajes efectivos de este eje estarían incluidos: el trabajo en equipo, la capacidad de analizar, procesar, organizar y jerarquizar información para transmitirla de una manera concisa y coherente

²¹ Ambas lecturas pertenecientes al libro: “La adquisición del español como lengua extranjera”. Madrid: Arco Libros, S.L. 1999, de libre difusión en línea.

²² Al ser cursos de aproximadamente doce personas, se organizan grupos de tres o cuatro estudiantes y se les asigna un capítulo completo para su análisis y posterior exposición. Los capítulos seleccionados fueron el n. 2: “Enfoque adoptado”, n. 3: “Niveles comunes de referencia”, n. 5: “Las competencias del usuario/alumno”.

de forma oral, haciendo uso de diferentes mecanismos TIC tales como presentaciones y videos. Este ejercicio permite concretar una visualización del aprendiz de lengua como de un agente social llamado a realizar tareas que involucran el desarrollo no únicamente de competencias lingüísticas, es decir, el aprendizaje de las normas y restricciones de la lengua, sino que además debe construir y reconstruir las competencias intercultural y sociocultural, que si bien están descritas en el documento guía, necesitan ser ampliadas profundizando en la definición de la idea de *cultura*; de igual forma, que la estandarización por niveles debe ser vista principalmente como una referencia, pues el aprendizaje de una lengua no se da de una forma lineal y exacta, sino que tiene un comportamiento más parecido a una montaña rusa, esto es, con subidas y bajadas tanto en materia de temas como competencias y habilidades, que cada aprendiz debe ser visualizado y evaluado como individuo, pues algunos suelen tener mayor facilidad para fortalecer ciertas habilidades más que otras (es decir que para alguien puede ser más fácil la cuestión de pronunciación que las conjugaciones verbales; algunos pueden tener más habilidad para la comprensión oral que para la producción, y así sucesivamente).

El último apartado de este eje trata un tema que, si en principio parece no estar relacionado directamente con la enseñanza de lenguas, sí gira en torno a una discusión que tiene que darse sobre los procesos de enseñanza en el contexto latinoamericano. El objetivo aquí es alimentar el espíritu crítico del estudiante y permitir un ejercicio autorreflexivo dentro su condición dicotómica como ser social e individual. La lectura seleccionada para este eje es “La educación para una transformación radical de la sociedad: un aprendizaje político”²³. Luego de la discusión en clase sobre la lectura se les pide a los estudiantes que construyan un texto argumentativo, donde expliquen si puede haber una relación entre la enseñanza de ELE y los postulados de la lectura. Como aprendizajes efectivos luego de esta actividad quedan el desmitificar al docente como única fuente de conocimiento dentro del aula, y por tanto involucrar a todos los actores (ambiente, aprendices, maestros, y demás posibles) como agentes activos del proceso; si bien todos sus participantes cumplen roles diferentes, la educación es un ejercicio de reciprocidad. El no olvidar que la educación es en sí un medio para reproducir las estructuras de poder y por tanto perpetuar las desigualdades sociales; entonces, esta, la educación, debe empezar a tener un carácter

²³ Ponencia realizada por Paulo Freire -pedagogo y filósofo brasileño, referente importantísimo para la epistemología latinoamericana- en el seminario: “Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural”, realizado en Madrid en 1988. Posteriormente fueron recopiladas todas las ponencias de ese evento en un documento con el mismo nombre.

transformativo y liberador. Esto significa que el ejercicio de educar además de ser una transmisión de conceptos o saberes científicos, es un acto político y en este sentido, no puede suponerse, desde el campo de la enseñanza de lenguas, poseer una “neutralidad” frente a las circunstancias histórico-sociales en las que se han desarrollado las culturas y sus lenguas y por tanto se ha construido la forma de enseñar, pues la lengua es de carácter plenamente social. La tarea de los nuevos maestros de lengua, más allá de perpetuar esquemas preestablecidos sobre el cómo enseñar; es visualizar al aprendiz como un ser humano, estar en capacidad de reconocer su cultura, pues debe ser esta, la cultura y su interpretación, el instrumento para mediar el proceso cognitivo. A saber, aprender un nuevo idioma no se trataría únicamente de formar y memorizar esquemas gramaticales: sería principalmente aportar a la apertura del espectro de personalidad propia de cada ser y su forma de entender el mundo. Se esperaría que, al culminar este eje, los estudiantes hayan ampliado el alcance de su interpretación de los procesos de adquisición de una lengua materna LM y aprendizaje de una lengua extranjera o segunda L2, involucrando ahora las injerencias de las sociedades y lo que se espera de los aprendices de lengua (competencias), mostrando igualmente, la importancia de involucrar una perspectiva crítica frente al quehacer docente y comprendiendo la educación no solo como un proceso de transmisión de contenidos científicos sino también como un proceso de fortalecimiento del espíritu crítico.

ii. Sobre la noción cultural de lengua

Este segundo bloque temático, se enmarcan los siguientes contenidos:

Aproximaciones al concepto de cultura

El contexto social y el aprendizaje

Este eje se propone profundizar en la idea de *cultura* desde una perspectiva amplia e interdisciplinar. Al evocar distintas voces de las ciencias humanas que rodean el concepto y lo enriquecen, se puede análogamente entablar una relación entre los artefactos culturales y el código lingüístico. Esto es, definir la noción de cultura desde distintos puntos de vista permite ampliar su interpretación para empezar a identificar cómo se imprimen los fenómenos culturales en la lengua y viceversa. “Por ello, se ve la necesidad de abordar la lengua y la cultura desde un talante integrador, donde la problemática de definir cultura y tipos de cultura desaparece al tratar este conjunto de saberes desde *varios* puntos de vista” (Santamaría 2016, p. 31). Como se ha mencionado en líneas anteriores (Paz, 1990) la cultura termina siendo un entramado de sentidos

que otorgan significados a los eventos de la vida cotidiana, que involucra tanto las instituciones, como lo material, y el universo de las ideas. Los aprendizajes efectivos de este eje, en principio, una vez interiorizada esta amplia interpretación de la cultura, orbitan sobre cómo pueden identificarse dentro del sistema articulado de la lengua la huella de las sociedades que la hablan, y, en el caso puntual de la lengua española, que es bien extensa, qué hay de común y qué de particular. Se esperaría que haya, nuevamente, un proceso autorreflexivo sobre la cultura madre de los docentes en formación, para que pueda germinar la duda sobre qué es eso que los identifica a nivel cultural. Todo esto en pro de que se construyan argumentos sobre la lengua como un pilar identitario social y personal, que permitan apreciar la diversidad del mundo hispanohablante y abogar por el respeto de sus diferentes manifestaciones, y en simultáneo se redescubra, revalorice y se difunda la cultura nacional y local. Se pretendería que este proceso introspectivo de un *yo-social*, el *yo-pertenciente a*; dé pie a la identificación de un otro, pues esos dos agentes son las columnas que sostienen el concepto de interculturalidad, es decir, que la interculturalidad necesita ser interpretada como ese espacio simbólico, a partir de la exploración de otra lengua/cultura, en donde acaece el reconocimiento mutuo de sus correspondientes estilos y valores de vida. Un espacio que brinda la oportunidad de pensar de nuevo, y demanda el fortalecimiento de las destrezas sociales y la sensibilidad hacia la diferencia. Si se espera que los docentes en formación, en un momento posterior de este curso, estén en capacidad de ingeniar material didáctico que fortalezca la competencia intercultural de sus futuros posibles aprendientes, es necesario primero que ellos sufran también dicha catarsis de repensarse y redescubrirse a sí mismos; de forma acumulativa, haciendo uso de los teorías y conceptos que se han trabajado hasta ahora en los dos primeros ejes, que se condensan en las primeras ocho semanas lectivas; en un primer momento, se realiza la lectura de “Televisión: cultura y diversidad” de Octavio Paz (1990) y el desarrollo de la clase basada en esa lectura se ejemplifica a continuación²⁴:

Unidad	2 Sobre la noción cultural de lengua
Tema	Aproximaciones al concepto de cultura.
Competencias a desarrollar: ²⁵	<ul style="list-style-type: none"> • “Analizar críticamente la relación entre enseñanza de la lengua y el problema de las interacciones culturales”.

²⁴ Para cada sesión de este curso se realiza una ficha semejante, que no son aquí incluidas a causa del espacio. Se usa muestra esta para ejemplificar la dinámica general que se sigue en las sesiones.

²⁵ Tales competencias son tomadas directamente del “Proyecto Educativo que soporta la Reforma Curricular de la Licenciatura en Español y Literatura”, Escuela de Idiomas, Universidad Industrial de Santander (2017) documento indispensable para la creación de Planes de Aula de las asignaturas de la carrera.

	<ul style="list-style-type: none"> • “Reflexionar acerca del propio proceso de aprendizaje de una lengua extranjera de tal manera que identifica la problemática generalizada que se puede presentar en alguien que decida emprender el proceso de aprender el español.” • “Transferir planteamientos teóricos a situaciones problemáticas de la enseñanza de ELE.” • “Participar y actuar de forma constructiva en la dinámica grupal orientada a la comprensión significativa de la enseñanza de español como lengua extranjera.”
Tiempo estimado de desarrollo:	Seis horas de trabajo individual (TI) y tres horas de clase. (TA)
Estrategias de enseñanza y de aprendizaje:	Talleres de lectura y producción de textos discontinuos.
Actividades: Antes (TI):	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer detenidamente el texto: “Televisión: cultura y diversidad” de Octavio Paz y: <ol style="list-style-type: none"> a. Identificar tanto la macroestructura como la superestructura del texto. b. Organizar tal información jerárquicamente. c. En caso de desconocer algún concepto, buscar las posibles definiciones y estructurar una con sus propias palabras. <p>**Recordar que, como estudiosos del discurso, se espera que el nivel de lectura alcanzado sea el crítico textual, por ende, leer el texto las veces que se crean necesarias.</p>
Durante (TA):	<p>Al iniciar la sesión se les informa a los estudiantes que el producto final (ver apartado “actividades extra clase”) se expone la siguiente clase frente al pleno.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reactivación de saberes previos, mediante preguntas dirigidas por el profesor sobre las nociones de sociedad, cultura; autor y género del texto. 2. Preguntas para dirigir la conversación: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opina de la relación de antagonismo que presenta el autor frente a las nociones de cultura y civilización (p.1)? • ¿Puede explicar a qué se refiere el autor cuando dice que “Así, cada sociedad y sus miembros ingresan en el universo de los nombres, en el mundo de los signos: la sociedad es un lenguaje.” (p.2)? • ¿En qué se basa la afirmación: “Instituir significa fundar y la sociedad se funda a sí misma cada vez que se instituye como cultura.” (p2)? • ¿Está de acuerdo con el autor cuando dice que las culturas son monolingües (p.3)? • ¿Cómo explicaría la afirmación “la imaginación social es el agente de los cambios históricos (p.3)” • ¿Puede poner un ejemplo de relación vertical y otro de horizontal que se menciona en el texto en la página 3? • ¿Cree que es sintomático el número de veces que el autor usa la palabra “hombre” como genérico para la raza humana, en comparación al número de veces que menciona la palabra “mujer”? ¿Sería problemático si el discurso fuera más reciente teniendo en cuentas las discusiones lingüísticas coyunturales al respecto? • ¿Considera que el autor emplea las palabras “cultura” y “sociedad” de forma indiscriminada? • ¿Está de acuerdo con el autor cuando dice que “La alta cultura es elitista y reaccionaria” (p. 5) • ¿Qué problemas tendría el concepto de “conocimientos del conocimiento mismo”, si comparamos lo que dice el autor en relación con el video? • A qué cree que se deba que el autor diga que: “no sólo el proceso de modernización no ha abolido las culturas tradicionales sino que hoy, en todos lados del planeta, asistimos a una verdadera resurrección de particularismos que parecían enterrados para siempre.” (p. 6) ¿Hay laguna forma de evidenciar que esto ocurra a la fecha?

	A partir de estas preguntas el profesor direccionará la charla y complementara con fuentes adicionales y material de apoyo audiovisual, como el video ¿Qué es la “hegemonía cultural”??: https://www.instagram.com/p/CSXVewtnXHD/ ; se resuelven las dudas de los estudiantes y se asigna la actividad extra clase.
Actividades Extra Clase:	De acuerdo al previo análisis de macro/superestructura del texto y lo discutido en la clase, elabore una infografía donde muestre componentes culturales (objetos, instituciones, signos) de su región, de Colombia y de Latinoamérica. Haga uso de herramientas como <i>Canva</i> , <i>Genialy</i> , <i>Adobe Spark</i> o similares para la creación digital de su infografía. Recuerde que se toman en cuenta la capacidad analítica y de organización de la información y la capacidad de síntesis y construcción del texto discontinuo solicitado. Infieren aquí las TI, donde se espera que el estudiante ejerciendo su autonomía haga las lecturas solicitadas y siga las recomendaciones al respecto.

En la siguiente sesión, durante la revisión de las propuestas en las infografías realizadas, se encuentran varias similitudes en los referentes usados por los estudiantes para ejemplificar rasgos de su cultura: por ejemplo, una alta incidencia en componentes naturales como el cóndor y la flor de orquídea o palma de cera que son elementos reconocidos oficialmente como referentes culturales, a causa, además de que Colombia es uno de los países con más especies endémicas tanto de flora como de fauna del planeta; tanto así que varios de estos nombres fueron traídos de sus lenguas originales al ser una realidad nueva por nombrar en otrora, a medida que el español se expandía por el territorio. Esto resulta muy coherente si se tiene en cuenta que “el territorio entrega los recursos, el clima, la flora y fauna, desde donde se desarrolla la vida cotidiana, la que se construye en función a la organización social y cultural que adopta el grupo humano que reside en ese lugar” (Rock, 2016, p. 106); de allí que las primeras ideas que se tengan a la hora de identificar referentes culturales sea el entorno territorial. Hay una recurrencia, también, en el ideal de los estudiantes frente a la iconografía eclesiástica, independientemente si se profesa dicha fe o no, y que al mismo tiempo puede palpase en las tradiciones discursivas coloquiales; así como el valor que se le brinda a familia como institución, surge también la oportunidad de hacer un análisis de algunas instituciones de carácter estatal principalmente, donde los estudiantes reiteran su decepción frente a sus formas de operar, o más bien *inoperar*, lo que da pie para preguntarse, por un lado, si este síntoma de descontento no únicamente es identificado en Colombia sino más bien debería entendido como un sentimiento supranacional de los modernos territorios Americanos hispanohablantes; y por otro lado si las coincidencias en las historias frente al desarrollo de los conflictos armados de la región, dejan marcas en las culturas de estos pueblos a nivel tal de llegar a caracterizarlas; pues de ser así, habría, entonces, una necesidad de reflexionar críticamente frente a esos fenómenos y nacería el reto de intentar buscar como tomar todo ello y transformarlo en posibles recursos didácticos que al mismo tiempo permitan comenzar a cambiar las narrativas y

estereotipos que se tienen a nivel internacional sobre las sociedades hispanoamericanas y claramente en este caso concreto, colombianas. De igual manera, se mencionan elementos de la gastronomía colombiana²⁶ y varios estudiantes enuncian ciertas palabras características de sus regiones, lo que permite reiterar el tema de la identidad social y en cierta medida reconstruir basados en los aportes del curso la categorización social, dar pie a la formación de una conciencia de identidad social a partir del reconocimiento de esos elementos culturales y, mediante estos mismos, acercarse a la comparación social y la búsqueda de una distintividad psicológica. Análogamente quedó abierta la duda sobre cómo ciertos hábitos lingüísticos, (de pronunciación, de léxico y demás) resultan siendo también referentes o marcas culturales de las comunidades de habla; y con tales interrogantes se le da lugar al tercer eje del curso.

iii. Cadena Variacional

En el tercer eje temático se dialoga sobre:

La lengua como un diastema y el atlas lingüístico colombiano

Concepto de estándar y la idea de prestigio

En las siguientes tres semanas lectivas, se propone principalmente identificar la injerencia de la naturaleza cultural de la lengua y los procesos históricos que construyen al español en América para examinar conceptos tales como *estándar* y *prestigio*. Mediante la lectura “Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera” (2009)²⁷, para la discusión en clase se parte del hecho de que la naturaleza de la lengua es esencialmente comunicativa y tiene la responsabilidad de transferir conocimiento con una carga sociocultural. Todo esto promueve una dinámica interna de conductas dentro del sistema de la lengua, que se ven afectadas por espacios, posiciones sociales y momentos comunicativos. Estas conductas o variedades, en el mismo sentido, son sometidas a una valoración social y eventualmente se elige una como modelo óptimo, ideal o estándar y de esa se hace uso a la hora de pretender enseñar el idioma tanto a los nativos como a los extranjeros. No obstante, el español es una lengua extendida ampliamente en distintos territorios y no puede ser entendida como un fenómeno homogéneo, lo que implica que exista una necesidad

²⁶ Si bien en líneas anteriores se afirmaba que la gastronomía suele ser una salida fácil y a veces estereotipada de abordar el componente cultural en el aula, es importante aclarar que una forma de romper esta superficialidad podría ser relacionarla con los rituales, creencias, formas de relacionamiento e interacción social que se preforman en conjunto con ella.

²⁷ De la autora María Rosa Vila Pujol, texto inicialmente expuesto como ponencia y editado en 2009 para su publicación.

de buscar un punto de radiación de este tipo de variedad dotada de prestigio lo más cercano que sea posible a la realidad lingüística de los hablantes. El reconocimiento de una variedad estándar permite de igual forma identificar las divergencias que se caracterizan y se personifican en su entorno. Una vez evocadas las tres principales formas de variedad que pueden presentarse en una lengua, se invita a los docentes en formación a analizar determinadas comunidades cercanas a su experiencia inmediata, en pro de producir y afianzar su postura crítica frente al desarrollo diastemático de su realidad lingüística en comparación con los referentes teóricos hasta el momento expuestos; esto es, una vez más, promover el ejercicio de auto y coanálisis, para que los estudiantes descubran los rasgos particulares de su dialecto, su sociolecto y sus idiolectos. Para ello, se organizan dos actividades, en un primer momento, se les pide que recojan una muestra de las conductas lingüísticas de dos entornos diferentes, el primero en una reunión familiar y el otro de una reunión con amigos. Aquí se prioriza el análisis de los agentes comunicativos paralingüísticos²⁸, que también difieren según la comunidad de habla incluso siendo perteneciente a una misma comunidad lingüística; varios estudiantes reconocen que es la primera vez que se enfrentan a este *input*, es decir, que si bien había una mediana conciencia de la existencia de estos factores paralingüísticos, no había hasta la fecha un reconocimiento de tales agentes dentro de los procesos comunicativos ni tampoco la relación directa entre su acaecer y los espacios sociales o culturales donde se desarrollan. Se les pide organizar estos elementos que encuentran en ambos escenarios conversacionales en un esquema donde intenten argumentar si consideran que son de uso colectivo, o están más bien relacionados con la singularidad de cada interlocutor. La exposición de esta actividad frente al pleno por parte de los estudiantes permite reconocer que hay hábitos de este tipo que en efecto, son de uso mayoritariamente colectivo y otros por su parte son rasgos individuales de los hablantes, lo que permite concluir que como se ha reiterado en distintas ocasiones, existe una dualidad en los humanos frente a su realidad social e individual, y que tal dicotomía permite a las personas desarrollar características de individualidad dentro de un espectro de opciones que son, a su vez, brindadas por la sociedad en las que están inmersas.

²⁸ Dentro de los elementos paralingüísticos mencionados están: “la kinesia se ocupa de la comunicación no verbal expresada a través de las posturas y los gestos. La proxemia se refiere al uso del espacio en el que interactuamos en los distintos ámbitos (íntimo, personal, social y público). La cronemia estudia el uso del tiempo social en el que interactuamos y el paralenguaje es el conjunto de elementos sonoros que no tienen un significado verbal consensuado, como el timbre, la entonación, los silencios” (Santamaría 2016, p. 24)

En un segundo momento se les pide a los estudiantes, que, con las mismas muestras recolectadas y analizadas de situaciones comunicativas espontáneas, intenten ahora categorizar, los factores encontrados ya sean de naturaleza sintáctica, semántica, gramatical o fonéticas, dentro de los tres niveles de variedad expuestos en clase. Este ejercicio evidencia que hay una facilidad para identificar variaciones a nivel fonético (especialmente las elisiones o coaliciones) y semántico, de forma más rápida, mientras que hay menos facilidad para identificar si algunos usos sintácticos son locales, esto es, pertenecen su geolecto inmediato o son de uso más extendido; para hacer un análisis más profundo con las muestras de los estudiantes, se hace uso del texto: “El español hablado en Colombia y su Atlas lingüístico.”, un trabajo que recopila diversas muestras de variaciones tanto de carácter diatópico así como diastrático, que permite ampliar y contrastar las muestras de lengua y que al mismo tiempo permite hacer un análisis de cómo con el paso del tiempo se transforman los valores asignados a determinados hábitos lingüísticos, que en dicho material, que data en 1963, son señalados como de uso local reducido y a la fecha se evidencia un uso casi generalizado en el territorio, así como algunas marcas señaladas como *incultas* y que hoy están plenamente convencionalizadas como estándar, a causa de su uso, por ejemplo, en espacios mediáticos y académicos.

Bajo esa misma lógica, una vez identificadas las circunstancias que auspician el surgimiento de una variedad estándar, se hace una revisión histórica y crítica frente a tal y se problematiza el concepto de *prestigio* y el impacto de tal idea en la población hispanohablante; al identificar los intereses que se esconden detrás de quienes impulsan su promoción como de los hablantes que no están en capacidad de diferir al respecto. Una vez expuestas las formas prescriptivas y consuetudinarias en las que se consolidan las normas y restricciones de la lengua y las instituciones que las establecen; y en continuidad con lo estudiado en ejes anteriores, se espera que se reconozca que es en los valores, saberes cotidianos, rituales, convenciones, creencias, formas de relacionamiento entre individuos y comunidades, lenguajes no verbales y demás, donde se refleja esta relación poética entre la lengua y la cultura. Para ello, en un tercer momento, haciendo uso de la vasta oferta de material audiovisual que la revolución digital permite sea difundido en línea, se les pide a los estudiantes que seleccionen y categoricen dos muestras de lo que, según ellos, serían un uso de lengua coloquial y otro estándar, y que señalen y argumenten cuáles variaciones (ya sea, por ejemplo, a nivel fonético, lexical, semántico, gramatical y sintáctico) les permiten hacer tales distinciones. Los estudiantes coinciden en general con la valoración que le dan a los materiales

audiovisuales que seleccionan; en un momento anterior y como queda expuesto en la encuesta diagnóstica, las valoraciones tenían un carácter pasional, en la medida en que dependiendo de la sonoridad (en sentido estético/*agradable* para ellos) o la cercanía que encontraban en las muestras, estos las catalogaban como “mejor” o “peor”. En cambio, ahora, la búsqueda de material multimedia y la categorización entre estándar o coloquial está basada en su relación con su cercanía o distancia a lo prescriptivo y al tópico tratado, esto es, la mayoría de estudiantes exponen muestras de lengua, donde se habla de temas académicos, crítica literaria, cine o ciencias, entrevistas a autores, entre otros, donde claramente hay un uso formal de la lengua, con un bagaje técnico, donde apelan a una correctividad gramatical y al uso de estructuras sintácticas complejas e incluso lenguaje metafórico, y a una estructura lógica y sopesada en el discurso, que les permite categorizar como estándar; y por otro lado, lo categorizado como coloquial, es material audiovisual principalmente de temas variados, cotidianidad o humor, donde apelan a una relajación de las formas de pronunciación, sencillez en la sintaxis, y una estructura discursiva más espontánea, instintiva y distendida. De esta actividad se concluye la necesidad de representación que deben tener ambos usos de lengua. Además, como se ha reiterado insistentemente a lo largo de estas líneas, aprender una lengua debería ser, tener la posibilidad de escudriñar, interpretar y transferir todos esos elementos a la L2; de allí que, para satisfacer las necesidades primarias de comunicación de los aprendientes de lengua, sea necesaria una exposición a la toda la cadena variacional y abandonar la idea de únicamente transmitir una variedad estándar, propiciar el acceso a muestras de lengua coloquiales y espontáneas; transmitir la idea de diversidad dialectal y las múltiples modalidades de habla que pueden ser performadas de acuerdo al espacio donde se lleve a cabo, y transversalmente que exista una intención por parte de los docentes de exponer una idea de lengua como un fenómeno vivo y dignificar a todos sus hablantes.

iv. Unidades Didácticas

El eje final de este curso, se compone de dos momentos, los cuales son:

Análisis de Métodos (material didáctico de tipo editorial)

Proyecto de unidades didácticas

Cumplidas aquí once semanas lectivas, el objetivo principal de este último eje es el de diseñar material didáctico con propósitos específicos que brinden experiencias de aprendizaje en ELE. Para ello es imperativo, en primera medida, en una semana lectiva, fomentar el análisis del material

editorial para enseñanza de español como LE que esté disponible en las bibliotecas de la universidad. Algunos de los títulos son *Punto C/ELE, Español Para Extranjeros 1, En Acción, Propuestas para dinamizar la clase de E/LE, Profesionales 1, Gente Hoy, Abanico, PAPELES, Las claves del nuevo DELE, Aula Internacional 1, ELE actual, Colega 1*. Lo que se busca es que los alumnos hagan análisis descriptivos de alguno de los títulos referidos, donde se explique: a) el componente identificatorio del texto: autores, editorial, nivel de lengua, año de edición y demás información bibliográfica; b) el componente icónico: el uso y la intención de soporte visual: imágenes y esquemas; c) componente genérico: propósitos, distribución de temas, organización y pertinencia de actividades. Adicionalmente, que describan cómo abordan estos libros los componentes culturales y el asunto de la cadena variacional. De forma semejante, se muestran trabajos enfocados en el contexto colombiano que evidencian diferentes perspectivas de las formas para ejercitar y sobresaltar el factor cultural en el aula, tales como: *Se habla colombiano*²⁹, *Hecho en Colombia: Cultura colombiana para la clase de ELE*³⁰ y *Colombia Diversa*³¹, todos de libre difusión en línea. Los aprendizajes efectivos obtenidos en este ejercicio están relacionados con la identificación de los tipos específicos de textos que se usan en el aula de ELE y sus metodologías; en su mayoría, los textos referidos, tienen comportamientos muy similares en cuanto a su composición, el tipo de actividades de memorización y repetición, las estructuras visuales, y todo lo concerniente al estilo propio de estos textos, y se identifica fácilmente una constante en el abandono o poca presencia de los elementos culturales y la cadena variacional de la lengua, pues están diseñados bajo una variedad *estándar* que refleja *únicamente* una realidad lingüística peninsular, y al resto de variedades, cuando son mencionadas, están ejemplificadas, pareciera, en una relación de subordinación o dependencia de la lengua estándar; además, como otros investigadores ya lo han afirmado: “los contenidos culturales son una sucesión de estereotipos de la cultura de cada país, que aparecen descontextualizados, sin tener ninguna conexión con los objetivos de lengua establecidos en cada unidad didáctica” (Santamaría 2016, p. 28). Y a la luz de los avances teóricos en este campo de estudio queda más que claro que esto ya no debería estar

²⁹ Propuesta ganadora de la Beca Instituto Caro y Cuervo de Creación de material didáctico, de la Convocatoria Nacional de Estímulos del Ministerio de Cultura 2019. Disponible en: <http://fld.unisabana.edu.co/sehablacolombiano/>

³⁰ Un trabajo en cabeza de Gloria Nieto y estudiantes de Instituto Caro y Cuervo, con el apoyo del canal de televisión Señal Colombia. Disponible en: <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/materiales-didacticos-ele/hecho-en-colombia-2017/#gsc.tab=0>

³¹ Propuesta ganadora de la Beca Instituto Caro y Cuervo de Creación de material didáctico, de la Convocatoria Nacional de Estímulos del Ministerio de Cultura 2017. Disponible en: <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/documentos/imagenes/Colombia%20diversa.pdf>

ocurriendo. En contraste, los materiales diseñados para el contexto colombiano tienen un enfoque cultural muy acorde a la intención de este curso, lo que los sitúa como referentes importantes y al mismo tiempo evidencia que los avances investigativos y didácticos en el campo de ELE en Colombia están encaminados hacia la misma dirección. De allí que se opte por tomarlos como una guía ilustrativa para la realización de un material pensado y diseñado para los contextos y necesidades específicas que los posibles futuros aprendientes de lengua.

Finalmente, en la segunda semana dedicada a este eje, y teniendo en cuenta que se ha consumido por un lado, todo este discurrir entre los procesos que consolidan la adquisición y aprendizaje de las lenguas, los sucesos socioculturales que allí se involucran, la forma en la que la lengua y la cultura se recrean recíprocamente, la cadena variacional que se gesta en las lenguas a partir de esta dualidad y la forma en la que las empresas editoriales a la fecha diseñan métodos de enseñanza, y por otro; la latente necesidad de repensar la enseñanza del español con un sentido crítico y con un afán de reivindicar distintas sociedades hispanohablantes, se exhorta a los estudiantes a que ingenien sus propios materiales didácticos, basados en el contexto colombiano, partiendo que el material diseñado debe estar pensado para las personas que llegan del extranjero por distintos motivos, (voluntariados, intercambios, y demás) a la universidad. A continuación se indican elementos a tener en cuenta por los docentes en formación para la construcción de su material didáctico:

a) El planteamiento de una tarea: Entendida como *un ejercicio*, que consta de un conglomerado de actividades que permiten hacer uso de la lengua; partiendo del hecho de que los aprendices de lengua son agentes sociales, tal tarea “se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (MCERL 2002, p. 10). Se motiva a los docentes en formación a arriesgarse y proponer tareas donde impulsen a sus futuros aprendices a situarse en escenarios de comunicación real y espontánea, y a deconstruir, en ese mismo sentido, el concepto espacial de aula, esto es, que interioricen que no únicamente en un salón con un tablero es posible adquirir conocimientos, sino que hagan uso de los espacios de la ciudad universitaria (e incluso fuera de ella) que son ideales para entrar en contacto con interlocutores de varios tipos y dónde pueden llevarse a cabo procesos de comunicación ideales.

Para la realización de esta tarea hay que b) seleccionar y organizar los contenidos que pretenden ser tratados, haciendo uso, por ejemplo, de herramientas como el plan curricular del CVC, que tiene estructurado los temas por niveles, en concordancia con los postulados del MCERL. Cada grupo de docentes en formación, mediante una votación previa, selecciona el nivel de referencia que va a ser la base para construcción de sus materiales: en este caso los niveles fueron A1, A2 y B1. No obstante, se les motiva a que tomen los lineamientos como un punto de referencia, y que se aventuren a llevarlo un poco más lejos e intenten articular temáticas socioculturales para que sean estas las protagonistas y al mismo tiempo el vehículo para la transmisión de los contenidos del código lingüístico: “el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., resulta esencial para la comunicación intercultural.” (MCERL 2002, p. 10) c) se propone hacer uso, entre otros, con un mecanismo didáctico que ha sido ancestralmente empleado para la transmisión de la LM en varias culturas originarias de *Abya Yala*³², que resulta relevante en toda esa propuesta experimental y es *la memoria*. El ejercicio de enseñar español como lengua extranjera en este contexto determinado, trae consigo también la oportunidad de evocar procesos atávicos que han sido eclipsados por las epistemologías dominantes y que están relacionados con la forma en que las comunidades originarias enseñaban sus lenguas, a saber, al existir lenguas que no tenían un sistema gráfico, el código lingüístico se adquiría y transmitía generacionalmente mediante el estudio de sus tradiciones, de la narración de la historia de sus pueblos y su cosmogonía. Si bien no es intención de este texto tomar profundidad en este apartado, sí puede tomarse inspiración de esto e intentar experimentar con *la memoria* como un elemento sensibilizador, pues es “en la memoria, dónde no solo está el conocimiento, sino que también el quehacer, la realidad, las formas, las maneras, los significantes del sistema simbólico y desde donde se definirían los dinamismos socioculturales.” (Rock, 2016, p. 102) Este trabajo con la memoria invita a aprovechar al máximo a las gentes locales y el análisis de sus realidades, para acercarse por medio de herramientas etnográficas como las entrevistas o interacciones, por ejemplo, de dónde se puedan extraer explicaciones e interpretaciones tanto de su historia como de sus prácticas sociales y mediante estos acceder a las tradiciones discursivas. Ambiciosamente se esperaría que la mezcla de estos elementos sea la puerta de entrada a la

³² A partir de un consenso entre los grupos originarios que perviven los territorios latinoamericanos, se establece que *Abya Yala* es el nombre ancestral del territorio, si tenemos en cuenta que “América” es, en realidad, el nombre moderno que le fue impuesto.

construcción y desarrollo de ese tercer espacio simbólico intercultural que necesitan los aprendices para convertirse en usuarios de la lengua.

En este orden, se les pide, adicionalmente, que propongan d) una secuenciación de actividades, entendidas como el paso a paso necesario para que sus futuros aprendices de lengua reciban los contenidos (aductos o *inputs*, mediante la exposición a muestras de lengua meta) y estén en capacidad de realizar la tarea final. De allí que sea una decisión autónoma, basada en la ideal de tarea propuesta, cuáles son las destrezas -entender, hablar, escribir, leer-, que pretenden fortalecerse en cada actividad; el MCERL las enuncia como: “las actividades de lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.” (p.9).

Por ejemplo:

<p>Tarea: Representar, por medio de un tríptico, un relato de la tradición oral.</p>
<p>Contenido: Léxicos: Vocabulario de descripciones de personas y lugares. Gramaticales: Marcadores temporales, adjetivos calificativos. Culturales: Acercar a los estudiantes a la tradición oral.</p>
<p>Destrezas: Funcionales: Describir lugares y personas. Organizar sucesos para narrar eventos del pasado. Expresión escrita: Redactar historias cortas. Comprensión oral: Interpretar relatos de la tradición oral. Expresión Oral: Narrar una historia.</p>
<p>Actividades: <i>Presentación</i> El profesor enseña la viñeta frente al pleno y pregunta: ¿Qué ven en la imagen? ¿De qué se trata? ¿Cómo es la niña? ¿Cómo creen que se siente? ¿Qué título le pondrían? https://www.instagram.com/p/CJrrYKUpFnL/ <i>Ejercitación 1 “Me gritaron negra”</i> https://www.youtube.com/watch?v=4So8DTkii0Q&t=71s&ab_channel=Cam_zzz A partir del poema responda las siguientes preguntas en su cuaderno ¿Cómo se describe ella a sí misma? ¿Cómo la describen los otros? ¿Cómo va evolucionando el carácter del personaje a través de la narración? <i>Ejercitación 2 contARTE</i> En parejas, busquen un mural o grafiti que les llame la atención y descríbanlo detalladamente. (Qué tan grande es, cuántos colores tiene, qué mensaje transmite, qué fecha tiene o quién lo firma). Inventen y escriban una narración corta relacionada con la historia detrás del mural seleccionado. <i>Transferencia</i> Recorra el campus y pídale a al menos tres personas que le cuenten algún mito o leyenda que escuchaban cuando eran pequeños. Grabe las entrevistas para que pueda re escuchar y prestarle atención a los detalles. Seleccione alguna de las tres historias y busque información en línea para ampliarla. Busque a lo largo de la ciudad o sus lugares comunes paisajes que reflejen las ideas de la narración y tome tres fotos para mostrarlas en la siguiente clase mientras narra la historia a sus compañeros.</p>

Este ejemplo de *unidad*, entre otras, fue una muestra ilustrativa, basada en un nivel de referencia umbral B1, diseñada para mostrar a los docentes en formación una aproximación, de lo que se espera, sea el resultado que ellos entreguen. Con la actividad de presentación se espera fijar la atención en la otredad mediante la búsqueda del carácter del personaje dentro de la viñeta, gracias

a que esta muestra una niña buscando una conexión entre un pasado casi desconocido y sus rasgos físicos; y es una introducción a los contenidos de descripción de personajes, por un lado, y un tema social sobre fisonomía e identidad y/o los cánones de belleza hegemónicos por el otro. La actividad de ejercitación 1, además de la fijación gramatical sobre adjetivos calificativos, en la muestra de lengua -cuyo video *debe* verse varias veces-, la poetisa hace un recorrido por distintas emociones que pueden ser utilizadas para crear una atmosfera de sensibilización frente al tema de las comunidades afrolatinas y el racismo estructural y cotidiano que viven desde hace muchos años y que a la fecha continúa expresándose de múltiples formas, -usos de lengua entre ellas-; la sensibilidad y tomar la perspectiva del otro pueden ser vehículos de reconocimiento de estos problemas, especialmente en poblaciones que no lo experimentan y por ende su comprensión se hace, en ocasiones, compleja. Con la actividad de ejercitación 2 se espera que se aproveche el paisaje urbanístico y se exploren los diferentes medios que tienen las sociedades dentro de las urbes para expresarse; además de la fijación gramatical de los marcadores temporales, la intención de escribir una historia sobre el proceso creativo detrás del mural, invitaría a indagar sobre las razones o motivaciones que llevaron al artista a plasmar el mensaje en un espacio como la calle. La actividad de transferencia es la que tiene más fuerte el rastreo y uso de las variedades, pues al entrevistar a tres personas distintas de una universidad como la UIS que alberga gente tanto del interior como de las zonas costeras del país, se espera haya un *paseo* no únicamente por diversos dialectos sino por diversos estadios de la variedad diastrática, que a partir del repaso y re escucha de las grabaciones realizadas, y el fortalecimiento y retroalimentación por parte del docente, se espera que se retengan estos usos de lengua por un lado, y por otro que se fortalezca la capacidad del aprendiente a tomar la iniciativa en el discurso, tanto como para iniciar la conversación, como para dirigirla; asimismo, es una actividad ideal para que haya una co-construcción de significados, pues en la interacción se involucran las funciones colaborativas, interpersonales y transaccionales de quien está aprendiendo la lengua. Para llegar así a la tarea, donde se espera, el aprendiz haga uso de todos los componentes vistos a lo largo del desarrollo de las actividades para narrar de forma oral frente al pleno, apoyado en tres imágenes relacionadas, un relato de la tradición oral.

Según las instrucciones dadas, los grupos de docentes en formación prepararon 25 propuestas didácticas de este tipo: para el nivel A1, se trataron temas como geografía latinoamericana, música, gastronomía, fauna y flora, la posición de la mujer en la actualidad, la historia de los pueblos afrocolombianos, el trabajo informal, el concepto de *rebusque* y las ventas ambulantes, entre otros;

vinculados con contenidos como géneros del sustantivo y adjetivo, calificativos, adverbios de lugar, formas impersonales, nacionalidades y el uso coloquial de verbos como “regalar” y “fiar en el contexto de compra-venta. Para el nivel A2, se seleccionaron, entre otros, tópicos como los mercados tradicionales, los paisajes urbanos y rurales, los mitos y leyendas de Colombia, la mega minería, las comunidades indígenas; articulados, claramente a contenidos como verbos en indicativo, demostrativos, cuantificadores, el uso coloquial del verbo “tocar” y la forma “hay que” dentro del imperativo, y demás. Para el nivel B1 entre los asuntos referidos están, la organización geopolítica de Colombia: regiones y ciudades, los pisos térmicos, algunas tradiciones de fin de año, los medios de transporte, las coplas dentro del género lírico y estereotipos, enlazados con ciertos contenidos como, descripción de lugares, gustos e intereses, comparativos, superlativos, diminutivos, entre otros. De forma frecuente y en su mayoría, las tareas propuestas por los docentes en formación oscilan entre visitar ciertos lugares(para describirlos, para hacer compras, para entrevistar personas, y demás), organizar performances teatrales, construir textos creativos o expositivos cortos, diseñar posters e infografías, crear videos cortos exponiendo diversos temas (tutoriales, historias de lugares, personajes o momentos históricos), organizar viajes, organizar encuentros con amigos para realizar actividades específicas (ir de fiesta, salir a comer), exposiciones orales, entre otras.

c. Evaluación de las unidades didácticas

A este punto de la puesta en práctica de este plan de asignatura, *ad portas* de finalizar todo el proceso, es mandatorio realizar una evaluación del desempeño de todos sus participantes. A continuación, se expone el mecanismo de evaluación utilizado para los estudiantes; y se deja la evaluación del ejecutante para líneas más adelante. La rúbrica³³ usada para la evaluación de este proyecto final, ejemplifica cómo sería evaluado el ejemplo mostrado anteriormente:

Aspecto	Cumple	No cumple	Observaciones
Propuesta de tarea: Auténtica y realizable que permita al aprendiz de lengua reforzar su competencia comunicativa e intercultural.	X		La tarea permite al aprendiz tener un momento creativo que sirve como vehículo para el aprehendizaje de los contenidos.

³³ Este modelo se usa para la evaluación y retroalimentación individual de cada docente en formación, una vez expuesto su trabajo, se envía a cada correo una tabla como la del diseño, indicado su nombre, los valores asignados y las observaciones correspondientes.

Organización de Contenido: Selección de temáticas socioculturales coyunturales que sean el vehículo para la articulación del contenido lingüístico adecuado según el nivel de referencia seleccionado.	X		Los contenidos son coherentes con el nivel seleccionado y los temas coyunturales son adecuados y cohesivos.
Desarrollo de las actividades: Planteamiento de actividades que sean coherentes con la lógica de la tarea y que posibiliten la realización. En estas debe haber evidencia de un desarrollo reflexivo de las múltiples teorías y reflexiones vistas a lo largo del curso, que prioricen y reivindiquen los usos de lengua coloquiales y se ejerciten las destrezas de lengua.	X		Las formas sociales de trabajo están bien estructuradas, y las muestras de lengua parecen pertinentes; no obstante, podrían desarrollarse más actividades de tipo interactivo. Debe prestarse atención a la forma en la que el docente acompaña y retroalimenta los aductos, en pro de asegurar la retención de los mismos.

Las exposiciones de las propuestas didácticas se llevan a cabo en una semana lectiva. Los resultados de la construcción de estos materiales de forma general reflejan la interiorización de las discusiones sobre la relación entre la lengua y la cultura, una intención de actividades que pretenden explorar en simultáneo procesos de estudios etnográficos y lingüísticos de la lengua/cultura meta. Dentro de los criterios evaluativos no fue incluida como carácter ponderativo la propuesta tentativa de intentar incluir como recurso didáctico *la memoria*, pues, más que un criterio obligatorio, era una invitación para comenzar una meditación al respecto; aun así, la invitación fue muy bien recibida por parte de los docentes en formación, quienes la entendieron como ese medio para reconstruir los preconceptos que usualmente se tienen de la cultura colombiana en otros países, especialmente relacionados con el tema como el conflicto o el narcotráfico, temas complejos que en ocasiones desde fuera llegan a banalizarse. De manera casi general, se evidencia en sus trabajos el reconocimiento de la cadena variacional y la importancia de otorgar mayor protagonismo a los usos coloquiales de la lengua, mediante el uso de muestras de habla y materiales más orgánicos y no tan prefabricados, -que pueden generar una falsa sensación de seguridad en los aprendices de lengua- tales muestras auténticas ayudan tanto a optimizar la competencia comunicativa como a comprender la riqueza y diversidad de la lengua; ahora bien, con otros docentes en formación hubo menos facilidad para jugar con las variedades y los usos de lengua, por lo que algunos prefirieron ceñirse a lo netamente prescriptivo. Por su parte, en la mayoría de los casos, es notoria la intención de romper el molde de las actividades habituales y proponer alternativas que involucren el aprovechamiento tanto de la ciudad así como de diversos posibles interlocutores, ampliar las posibilidades de entornos donde se generen actos de habla no únicamente con sus *iguales*, es decir,

con sus compañeros de clase o universidad, sino que fomenten la interacción y el contacto con personas fuera de su círculo inmediato, donde se descubrirían otros estilos de vida y se reconocerían las realidades de las otredades y por ende se tomaría cada vez más conciencia de la realidad propia; y al mismo tiempo, perder el miedo a tocar temas coyunturales con una mirada crítica, que permitirían descubrir, reconocer e incluso hacer análisis sobre las sociedades en las que los aprendices estarían inmersos; ambas cosas, una amplia interacción y una mirada crítica de la sociedades, importantísimas para potencializar la competencia intercultural; todo esto puede comprenderse como el valor agregado obtenido frente a los materiales editoriales previamente analizados. No obstante, ciertos estudiantes también optaron por decantarse por propuestas de temas más cercanas a lo acostumbrado y prefirieron andar en un terreno conocido y no tomar tantos riesgos frente a las actividades que proponían.

Si bien la evaluación, a causa de los procesos demandados institucionalmente, debe estar condicionada a un número o un referente cuantificativo³⁴; esta propuesta didáctica le brinda mayor valor a la evolución de los docentes en formación durante todo el recorrido del curso: esto quiere decir que la finalidad principal no es asignarle una nota a un proyecto final para darle visto bueno de aprobación en la asignatura al estudiante; sino que, se espera que el curso aporte a la gesta de su *maduritud* como ser académico, “es decir, se propone desarrollar las diversas dimensiones humanas del estudiante: la dimensión cognitiva, la dimensión afectiva y la dimensión práctica, puesto que un sujeto piensa, siente y actúa” (Altamirano, 2016. p, 160). La última semana sirve para socializar los resultados totales del curso, compartir retroalimentaciones de los estudiantes frente a qué expectativas tenían al inicio y frente a su sentir una vez este ha terminado, en donde se expresa una satisfacción generalizada por su parte, pues varios de ellos afirman que sus expectativas frente al contenido del curso es que este estaría orientado más hacia el análisis y la construcción de actividades enfocadas en la trasmisión netamente del código lingüístico; pero que discurrir sobre los fenómenos de variación que presentan las lenguas, y que fuera direccionado más hacia un análisis sociocultural de la lengua, les permitió ampliar su perspectiva frente a los posibles formas de enseñar y sobre la necesidad por parte de quienes ejercen la docencia de redescubrir su lengua y su cultura.

³⁴ De acuerdo a las normas evaluativas de la universidad, se hace basado en una escala de 0 a 5, siendo 5 el resultado máximo a obtener y 3 el resultado mínimo para aprobar cada trabajo. Para comprender la evaluación completa del curso, revisar numeral ¹⁴.

A partir del análisis del proceso y los resultados obtenidos con el trabajo final, se manifiesta la interiorización de las teorías de adquisición de lenguas como fenómenos sociales. Así, por ejemplo, se habla por ejemplo de una capacidad biológica de comunicación que poseen todos los seres humanos al nacer, pero que dicha capacidad debe ser reforzada con la interacción sistemática del aprendiz; y, gracias al relacionamiento con los postulados del MCERL, se visualiza al aprendiz como un agente social, lo que liga inmediatamente el aprender una lengua con la obtención de tradiciones idiosincráticas que van a moldear la forma en que se piensa y se entiende el mundo. En consecuencia, hacen que aprender una segunda deba ser un proceso dual entre conocer y aprender a usar nuevos códigos lingüísticos e interpretar el mundo a partir de ellos. Queda manifiesto, también, que mediante el discurrir a profundidad sobre el concepto de cultura, se identifica que tanto las tradiciones, costumbres y estilos de vida, así como la maduración cognitiva y estética de los hombres históricamente, se ven impresas en la lengua que utilizan para comunicarse; y por ende, quienes planeen enseñar la lengua deben ser conscientes de la esta relación de reciprocidad entre lengua y cultura; pues se dice que aprender una lengua no es únicamente adoptar comportamientos lingüísticos diferentes, sino que, además, lo que se espera es que el aprendiz se adhiera lo suficiente a la cultura para que empiece a reinterpretar la realidad a partir de esta nueva lengua; que se desarrollen otros aspectos de su propia personalidad a partir del re entendimiento del mundo mediante la lengua meta y el reconocimiento en sí mismo de la otredad.

Queda claro, también, que, mediante las tareas encaminadas a identificar y entender la lengua como un diastema, los docentes en formación alcanzaron un grado de reflexión que les permite, por un lado, reconocer las variedades dentro de la lengua y, al mismo tiempo, tomar una postura personal, crítica y argumentada frente a los fenómenos de estándar y prestigio, consecuencias del dinamismo interno propio del diastema.

Es manifestado, también, cómo el análisis de material didáctico editorial permite hacer un barrido de las técnicas y formas más comunes y –funcionales sin duda- de enseñar lenguas, y a partir de estas, formular propuestas nuevas y auténticas que suplan las carencias que por diversos motivos estos materiales puedan tener, especialmente en materia de fortalecimiento de la competencia intercultural y la visualización de la diversidad de la lengua. Esto quiere decir que los objetivos específicos propuestos para el desarrollo de este curso, fueron satisfactoriamente alcanzados.

4. Conclusiones

Como se mencionó líneas anteriores, se hace necesario también el ejercicio auto evaluativo de quien dirige esta propuesta didáctica. Frente al proceso de construcción y planificación se hizo necesario un recorrido teórico que fue útil para delinear los límites tanto de esta investigación como los de curso a desarrollar. Las teorías que mayor utilidad aportaron a la planificación son sin duda el concepto de cultura y la cadena variacional de la lengua, que se fusionan con los conocimientos previos en el campo de la sociolingüística, pues básicamente en estos dos ejes es que orbita la propuesta en sí misma; no obstante, si bien las teorías de adquisición y aprendizaje de primeras y segundas lenguas tenían la intención de ser el componente introductorio, resultaron siendo principalmente un repaso por postulados que los docentes en formación ya conocían, así que puede decirse que el valor que aportan para una utilidad inmediata es reducido en contraste con otros ejes temáticos. En ese sentido, la encuesta diagnóstica funcionó principalmente como un elemento de confirmación sobre la profundidad de dominio de las teorías a tratar, que ya se sospechaba, a causa, naturalmente, del conocimiento empírico de las carreras que ofrece la Escuela de Idiomas; esto quiere decir que la propuesta didáctica estuvo siempre sopesada a partir del conocimiento de las áreas y los límites teóricos que se tratan en las carreras de grado y que la encuesta diagnóstica sirvió para confirmar que esta estaba diseñada con base en el perfil de los estudiantes que se matricularían al curso.

Análogamente, esto sirvió como referente para la búsqueda y selección de la bibliografía para uso de los estudiantes, que resultaron siendo mayoritariamente adecuadas, en parte, porque son de diversos géneros, desde ensayos, pasando por entrevistas y claramente artículos académicos. Además, en las clases dialógicas donde se escudriñaban los textos, los estudiantes mostraban su comprensión y también en su mayoría manifestaban y exponían las dudas que surgían de las mismas; lo que expone que los textos por un lado contenían información que se les facilitaba retener y por otro lado representaba un reto pues les generaban inquietudes, que permitían que las clases fueran ese espacio conversacional donde fluía la retroalimentación y se esclarecieran las dudas, que les permitían desarrollar las actividades cortas de reflexión que eran asignadas con cada lectura. Tales actividades fueron, también, de varios tipos que permitían explotar la creatividad de los estudiantes al mismo tiempo que mostraban que la aprehensión de los conceptos y los ejercicios de reflexión en torno a estos estaba germinándose.

En suma, todo este recorrido teórico y conceptual fue de utilidad para que los docentes en formación ampliaran su perspectiva en la forma en la que entienden e interpretan su lengua y cultura madre, teniendo en cuenta que los diversos procesos autorreflexivos llevados a cabo son principalmente para ser aplicados durante el proceso de construcción de sus materiales didácticos, pero que no explícitamente deben ser allí enseñado; esto es, los aprendizajes aquí ocurridos son para el uso de los docentes en formación y no todos son transmisibles a sus futuros aprendices de lengua. A modo general, como ya se ha indicado en el párrafo final del apartado anterior, se puede afirmar que el objetivo general que se basaba en la construcción de material didáctico auténtico que priorizara el componente cultural y se esforzara por visualizar la diversidad diaspórica de la lengua española, fue satisfactoriamente cumplido, y tal material está diseñado para ser empleado con los posibles estudiantes extranjeros que lleguen a la universidad y queda en disposición de los recursos virtuales de la Escuela de Idiomas y el semillero de investigación DILECPOLE, encargado de este menester en la UIS. El cumplimiento del objetivo principal del curso, consecuentemente repercute en la consecución del objetivo general de este trabajo que es el diseño mismo del curso.

Asimismo, se extiende la invitación a distintos investigadores y profesionales en la enseñanza de lenguas a la ejecución de esta secuencia didáctica que, si bien, está enfocada para el contexto colombiano, puede ser adaptada, a causa de que las teorías aquí tratadas son lo suficientemente generales, y cada uno de los conceptos abordados son susceptibles a elevarse a distintos grados de reflexión y mayor profundización. Esto podría permitir la proliferación de material didáctico auténtico y representativo, en especial para quienes buscan alternativas frente a los materiales ofrecidos por las editoriales, y en el mismo sentido evocar distintas voces a que se sumen, participen y aporten a la reflexión al respecto.

Con todo, si existiera la oportunidad de ejecutar esta propuesta nuevamente, sería ideal que ocurriera de manera presencial, pues la configuración del espacio de aula a la virtualidad es todavía muy fresca y aún hay terreno casi inexplorado, especialmente el cómo identificar que los estudiantes están entendiendo lo dialogado en clase, que, de manera presencial se hace más sencillo al poder leer la kinésica de los estudiantes frente a lo que está ocurriendo, mientras que mediante una cámara es imposible hacerlo; igualmente, sería bastante interesante poder invertir más tiempo en una exploración de la herencia indígena y de sus formas de transmisión y enseñanza de lenguas, pues queda claro que dentro de los procesos sociales coyunturales, el llamamiento del siglo XXI

es la *descolonización*. Teniendo en cuenta, además, que “los procesos cognitivos, afectivos y praxiológicos están determinados por los contextos históricos, sociales y culturales en los que viven los sujetos de la educación”. (Altamirano, 2016. p, 160). Queda claro que los académicos e investigadores latinoamericanos debemos deconstruir y reconstruir nuestras historias y herencias, en pro de continuar forjando la forma en la que se desarrolla nuestro propio pensamiento científico, esto es, nuestra propia identidad epistemológica.

5. Referencias

Altamirano Flores, F. (2016): Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, (28). doi: <http://dx.doi.org/10.19053/01218530.4813> (pp. 155-171).

Amorós Negre, C. (2012): "El pluricentrismo de la lengua española: ¿un nuevo ideologema en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica", *En Revista internacional de lingüística iberoamericana* 19, (pp. 127-148).

Andión Herrero, M^a A. (2008): Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español l2/le. *En RESLA*, 21. (pp. 9–26).

Austin Millán, T. (2000): Para comprender el concepto de cultura. *En Revista UNA EDUCACIÓN Y DESARROLLO, volumen 1*, Universidad Arturo Prat. Sede Victoria, IX Región de "La Araucanía", Chile

Baralo, M. (1999): La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid: Arco Libros, S.L.

Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Recuperado de:*

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Coseriu, E. (1981): "La lengua funcional", *Lecciones de lingüística general*, Madrid, Gredos

Cruz, M. (2021): Entre modelos de enseñanza de las variedades del español y los peligros de la norma panhispánica. *Internacionalización y Enseñanza Del Español Como LE/L2: Plurilingüismo y Comunicación Intercultural*.

Flórez, L. (1963): El español hablado en Colombia y su Atlas lingüístico. *Thesaurus*, (pp. 268–356). *Recuperado de:* https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/18/TH_18_002_020_0.pdf

Freire P. (1988): La educación para una transformación radical de la sociedad: un aprendizaje político. *Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural*. Madrid: Fundación Banco Exterior. (pp.15-23).

Instituto Cervantes (2007): Niveles de referencia para el español. Plan curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Biblioteca Nueva. *Recuperado de:*

https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm

Kabatek, J. (2018): "Traducción y dignificación lingüística". En *Lenguas en contacto, ayer y hoy: traducción y variación desde una perspectiva filológica*. Berlín: Peterlang (pp. 25- 41).

López Serena, A. (2015): "La tensión entre teoría y norma en la Nueva gramática de la lengua española. Una falsa disyuntiva epistemológica". *BOLETÍN DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA TOMO XCV. CUADERNO CCCXI* (pp. 143–166).

Manjón-Cabeza Cruz, A. (2020): “Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE”. *En IX Jornadas de Lengua y Comunicación. Sociolingüística: enseñanza e investigación*. Recuperado de: <https://doi.org/10.37536/LINRED.2020.XVII.25>

Méndez García de Paredes, E. (2011): “Modelos idiomáticos, codificación de usos y prescriptivismo”. *En Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico*. Iberoamericana. Vervuet. (pp. 111– 134).

Moreno Fernández, F. (2000): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros

Moreno Fernández, F. (2004): “El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE”. *En Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería. (pp. 287-304).

Moreno Fernández, F. (2014): *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca. FIAPE. V Congreso internacional. (pp. 25-28).

Oesterreicher, W. (2002): "El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano", *Lexis* 26/2, (pp. 275– 304).

Paz, O. (1990): “Televisión: cultura y diversidad”. En O. Paz, *Hombres en su siglo*. Bogotá: Planeta. Impreso. (pp. 67-80).

Rock Núñez, E. (2016): “Memoria y oralidad: formas de entender el pasado desde el presente.” *En Diálogo Andino N° 49*, (pp. 101-112).

Santamaría Martínez, R. (2016): La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica. Alicante. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

Saussure, F. (1945): “Objeto de la lingüística”. En: *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada. S.A. Edición Digital (pp. 36-44).

Trujillo, F. (2003): “Carta abierta a la interculturalidad”. *En Revista Carabela*, 54. (pp. 167-174).

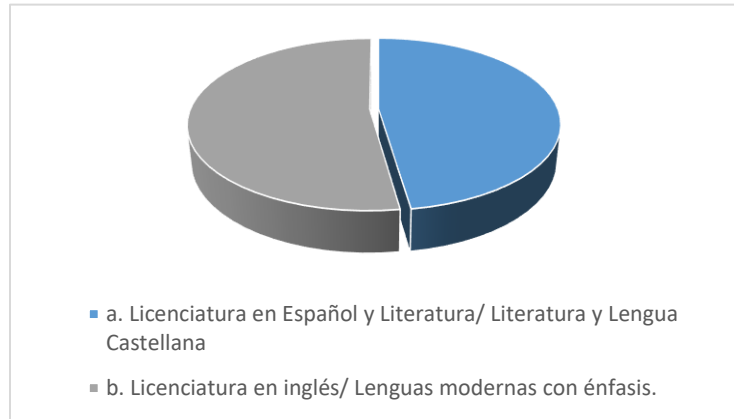
Vila Pujol, M. (1988): “Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *En Revista Monográficos*, 8. (pp. 205 -216).

Anexos

1. Análisis de la encuesta diagnóstica

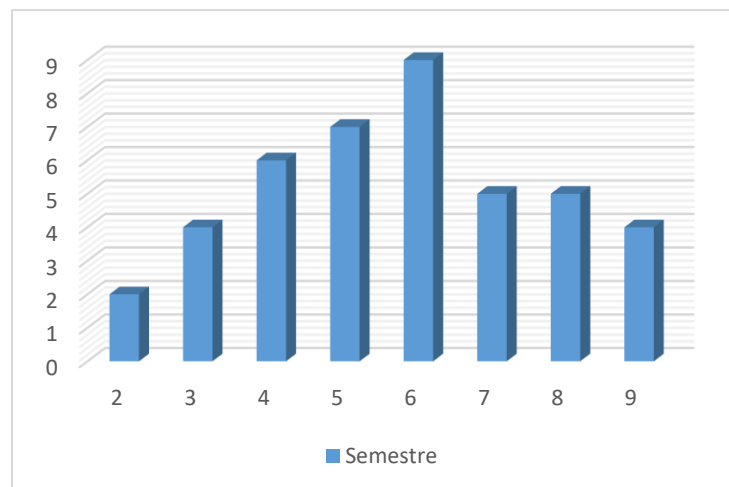
A continuación se hace relación estadística de las respuestas brindadas por los estudiantes en el cuestionario inicial:

1. ¿Qué carrera está cursando?



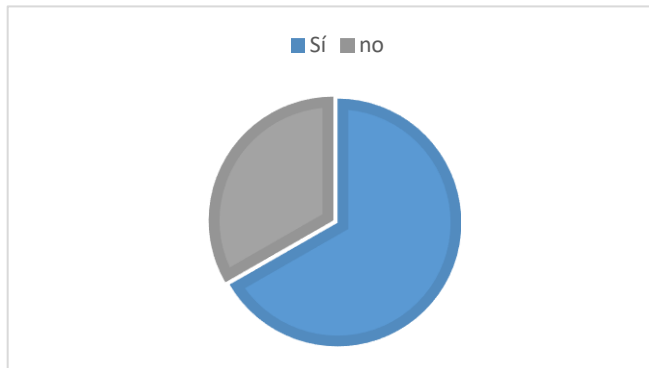
Si bien no existe una diferencia radical entre ambos programas, esta pregunta apunta principalmente a descubrir las aspiraciones profesionales de los estudiantes, así como las semejanzas y diferencias que podrían tener los conocimientos previos de los mismos. Un 52% de todo el grupo se encuentra adscrito a la carrera de licenciatura con énfasis en inglés, y otro 48% en la carrera de español y literatura.

2. ¿Qué semestre cursa?



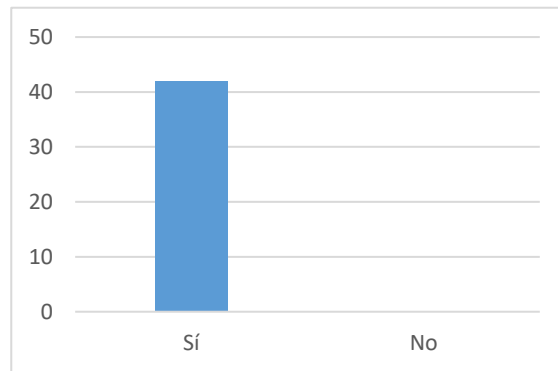
Las carreras de licenciatura, y en general las carreras de grado en Colombia tienen una duración de 10 semestres, esto es, 5 años, en donde se condensan cátedras teóricas, proyectos investigativos y prácticas docentes. Los cinco estudiantes de octavo semestre y los cuatro de noveno, ya están en procesos de práctica docente, lo cuál puede ser útil en el aula pues se pueden evocar sus experiencias dentro de la conversación de clase. El semestre con mayor estudiantes es el sexto, lo que significa que, por lo menos, ya han cursado la mayoría de cursos relacionados con lingüística, así que se tiene la oportunidad de profundizar un poco en detalles más específicos referentes al área de ELE.

3. ¿Conoce algún postulado o teoría sobre la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas?



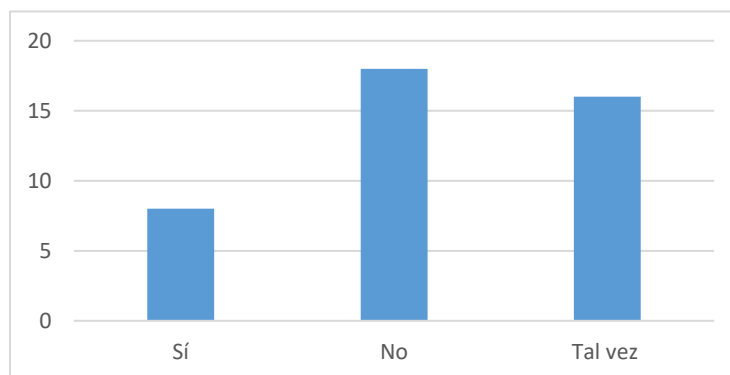
Un 67% de los estudiantes respondió con un Sí. Entre los nombres más comentados por los encuestados, están Chomsky y su idea sobre una gramática universal que sostiene que la capacidad de aprender lenguas es innata en los seres humanos, y que las lenguas poseen principios comunes que hasta cierto punto son los que permiten que el proceso de adquirir una lengua materna se lleve a cabo. También las ideas propuestas por Krashen, que explican la necesidad de una constante exposición a saberes aún desconocidos de la lengua meta, y que existen factores afectivos que son partícipes activos dentro de todo este proceso.

4. ¿Cree que el componente cultural de una lengua juega un papel importante a la hora de su enseñanza/aprendizaje? ¿Por qué?



La respuesta al SÍ de esta pregunta deja entrevisto que, de facto, los estudiantes valoran el componente cultural de la lengua: algunas justificaciones recurrentes fueron: “porque al momento de aprender una lengua se deben tener en cuenta los aspectos sociales y culturales de la comunidad hablante de dicha lengua, para así poder entenderla, comprenderla y hablarla. Las lenguas se desarrollan en ámbitos culturales”; “porque puede incidir positivamente en la motivación del usuario de L2”; “La cultura juega un papel importante en dicha sociedad de manera que las diferencias entre culturas dentro de una misma lengua pueden causar cambios significativos en lo que se debe aprender”; “La cultura, ejerce un papel muy importante pues es parte de la construcción de la identidad de todas las personas y por ello debe ser tomada en cuenta al momento de enseñar y aprender una lengua.

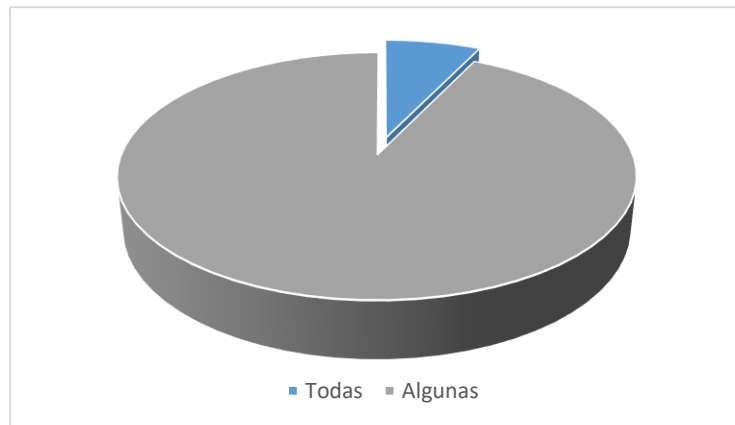
5. ¿Conoce las propuestas de enseñanza de lenguas del Marco Común Europeo MCERL?



Se decidió ponerle a esta pregunta la opción de “Talvez”, porque ocurre que, dentro del ámbito académico de enseñanza de lenguas, la noción de niveles de adquisición de lengua son bien

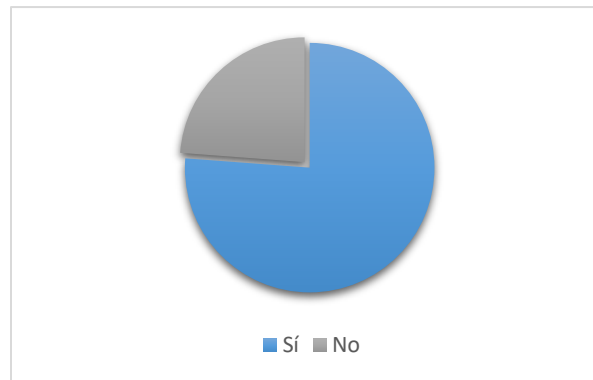
conocidos; pero no en sí la propuesta completa del MCERL como tal, esto es, se conocen las premisas del texto, con la posibilidad de un no acercamiento al texto hasta ahora, este es el caso del 38% de los estudiantes, que identifican el documento pero no lo han estudiado. Además, los estudiantes de Licenciatura en inglés están más relacionados con las instituciones evaluativas como Cambridge o TOEFL, de allí que el 42% de los encuestados decida responder que no.

6. ¿Cree que las propuestas de MCERL se acomodan a un contexto latinoamericano de enseñanza de lenguas?



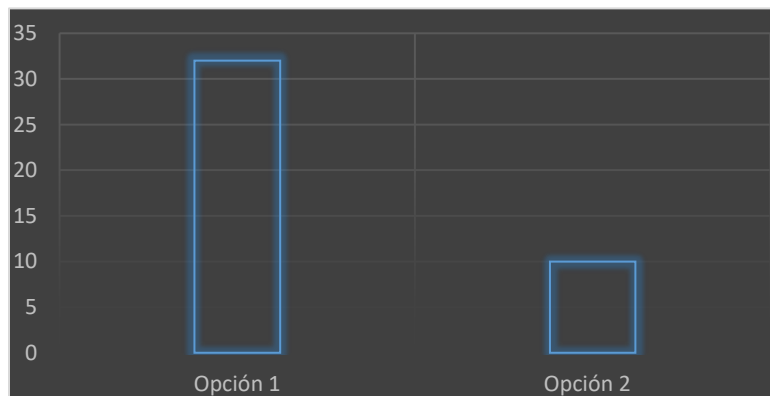
Un 8% de los estudiantes cree que todo el documento puede ajustarse a contextos latinoamericanos de enseñanza, mientras que un 92% se siente escéptico al respecto, esto puede deberse a que como se menciona en la entrada anterior, la mayoría de estudiantes no están relacionados a profundidad con tal documento. De allí la necesidad estudiar su contenido para poder sacar de allí lo que se crea pertinente. Otras respuestas permiten exponer otras dudas sobre qué es lo que se considera correcto o ideal en términos del nivel de dominio de una lengua; lo que resulta importantísimo para el desarrollo de esta propuesta que va precisamente encaminada a hacer una revisión de las formas en las que nacen y se consolidan estos valores simbólicos, tales como la variedad estándar o la idea de prestigio.

7. ¿Está relacionado con el término “estándar” en el contexto de las variedades que posee una lengua?



Si bien un 76% de los estudiantes considera que reconoce el concepto de estándar, es imperativo abordar el tema desde una perspectiva más amplia que permita aterrizar ideas más precisas al respecto.

8. Desde su perspectiva, mencione el español que le parece mejor o más correcto, ¿puede explicar por qué? Y ¿Podría decir de estos dos videos, cuál español es “mejor”?



Opción 1:

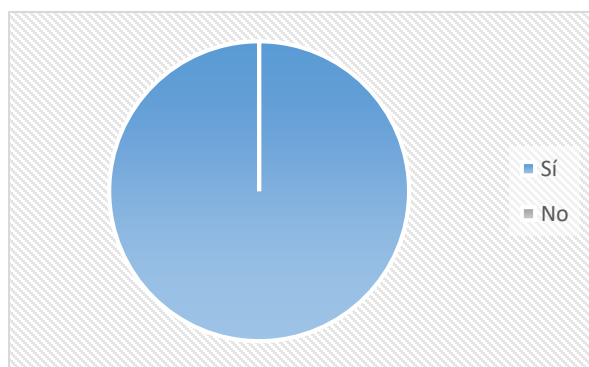
https://www.youtube.com/watch?v=qTLFLp_znHo&ab_channel=DWEspañol

Opción 2:

https://www.youtube.com/watch?v=HvDjothUk0Q&ab_channel=DWEspañol

El 80% de los estudiantes consideran “mejor” el español que escuchan en el primero video, principalmente a causa de elementos relacionados al nivel diatópico y sus valoraciones se perciben más desde la subjetividad que desde el análisis teórico de los componentes variacionales. Si bien es común que se hagan juicios de valor en un primer instante basados en sus estereotipos o inclusive su cercanía a la variedad selecta; se evidencia aquí la necesidad de introducir la cadena variacional como un ponente fundamental que los futuros docentes deben conocer y explorar para desempeñar mejor a futuro la labor de enseñanza de lenguas.

9. ¿Considera importante que existan metodologías de enseñanza en ELE enfocadas en contextos colombianos/latinoamericanos?



Los argumentos del Sí definitivo a esta pregunta, se inclinan por un lado, hacia el reconocimiento de la vasta concentración de hispanohablantes a lo largo de las Américas. Y a la preconcepción que se de los materiales hasta la fecha producidos; como dato curioso es importante resaltar que las lenguas amerindias basaban generalmente la enseñanza de la lengua a las nuevas generaciones a partir de los relatos orales de la historia de sus propios pueblos, de allí que se interprete como una cuestión hereditaria aquel deseo o necesidad de exponer y reivindicar la cultura madre a partir de la enseñanza de su lengua.