

**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ACTIVACIÓN DE LA SENSIBILIDAD
INTERCULTURAL EN LA CLASE DE ELE DESDE UNA PEDAGOGÍA DEL
POSMÉTODO**

DIANA CAROLINA RUIZ GAMA

MELISSA FERNANDA NARANJO CETINA

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DE ELE
BOGOTÁ**

2017

**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ACTIVACIÓN DE LA SENSIBILIDAD
INTERCULTURAL EN LA CLASE DE ELE DESDE UNA PEDAGOGÍA DEL
POSMÉTODO**

DIANA CAROLINA RUIZ GAMA

MELISSA FERNANDA NARANJO CETINA

Trabajo para optar al título de Magíster en Lingüística
Aplicada del Español como Lengua Extranjera

ASESOR

William Enrique Sánchez Amézquita
Magíster en lingüística aplicada

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DE ELE
BOGOTÁ**

2017

Agradecimientos

Nos gustaría expresar nuestra más sincera gratitud a las siguientes personas porque este proyecto no habría sido posible sin su apoyo y ánimo:

A nuestro asesor, William Sánchez, quien estuvo presente en todos los momentos de este estudio, no sólo guiándonos y dándonos constante motivación para seguir adelante, sino también haciendo las preguntas más difíciles, llenas de lecciones y reflexiones valiosas. Agradecemos mucho su experticia y calidad humana en todo momento.

A la profesora Ana María Rojas, que siempre creyó en nuestra propuesta y de igual manera nos brindó todo su apoyo al iniciar este proceso.

A los profesores expertos que participaron en la evaluación de nuestro material, que a pesar de sus múltiples ocupaciones, nos dedicaron su tiempo para que lográramos la mejor versión de nuestra guía.

A nuestros familiares y amigos, que nos acompañaron tanto en la realización de este proyecto como durante el curso de nuestros estudios de maestría. Gracias por su amor incondicional, apoyo continuo, cuidados y por tener fe en nosotras siempre.

En último lugar, pero no menos importante, a Dios, por darnos sabiduría y fortaleza en los momentos de debilidad, y por poner en nuestro camino a las personas indicadas en el momento correcto.

*A Edwin, por creer en mí y
por su amor incondicional.*

Diana

RESUMEN

El fin del presente proyecto de aplicación práctica (PAP) es diseñar una guía metodológica que proporcione cinco macro estrategias para que el profesor novel de ELE pueda orientar a sus estudiantes hacia la activación de la sensibilidad intercultural. Para tal propósito se tomó como base la pedagogía del posmétodo según la cual, en lugar de adoptar un método, se debe brindar al docente una serie de macro estrategias que sirvan de marco para que sea él mismo quien, a partir de su experiencia, pueda teorizar y diseñar las micro estrategias que sean más convenientes para el contexto específico de su aula de clase.

El resultado de este proceso investigativo es la guía metodológica ¡Conozcámonos! la cual se fundamenta por un lado en el modelo de macro estrategias del profesor Kumaravadivelu, y por otro, en los principios de diseño de materiales de Jolly y Bolitho. La guía fue evaluada positivamente por los expertos y se proyecta como un material útil tanto para el profesor novel de ELE como para la comunidad académica en general que desee profundizar en el diseño de macro y/o micro estrategias para la activación de la sensibilidad intercultural, así como en el desarrollo de las demás dimensiones de la competencia comunicativa intercultural.

Descriptores: sensibilidad intercultural, profesor novel de ELE, pedagogía del posmétodo, macro estrategia.

ABSTRACT

The purpose of this Practical Applied Project (PAP) is to design a methodological guide that provides the novice SFL teacher with five macro strategies to for him/her to be able to lead students towards the activation of their own intercultural sensitivity. To accomplish the aforementioned goal, we based our proposal on the Postmethod pedagogy. According to this alternative, instead of adopting a well-known method, it is better to supply the teacher with a set of macro strategies, working as a frame from which the teacher can theorize and design more suitable micro strategies for his/her specific classroom context.

The outcome of the current research process is the methodological guide *¡Conozcámonos!* Which is based on two main constructs: The macro strategies model proposed by professor Kumaravadivelu (2003) and Jolly and Bolitho's material design principles (2011). This guide was positively evaluated by experts and it is viewed as an useful material, not only for the novice SFL teacher, but also for the academic community in general. For those who want to go in-depth on macro and/or micro strategies design in order to get students activate their intercultural sensitivity or develop other communicative intercultural competence dimensions, the present material could represent a valuable research resource.

Key words: intercultural sensitivity, novice SFL teacher, Posmethod pedagogy, macro strategy.

INTRODUCCIÓN

Como profesionales en enseñanza de lenguas y profesoras noveles de ELE, nos inquietaba encontrar una pauta para tratar los encuentros interculturales en nuestras futuras aulas multiculturales. Inicialmente pensábamos que nuestro desconocimiento acerca de la interculturalidad era un caso particular, pero cuando empezamos a indagar, descubrimos que existe un vacío en la formación de los docentes de lenguas extranjeras en general. A pesar de que la interculturalidad es un tema al que se le viene dando gran importancia desde el siglo pasado y se han planteado diversas alternativas para su tratamiento, aún hay un vasto camino por recorrer en cuanto a la formación docente y al diseño de materiales. Por esta razón, el presente PAP constituye una propuesta que presenta principios orientadores para que la persona que recién empieza a abordar este tema tenga unos focos de atención, a la vez que se acerca a los conceptos que necesita conocer para iniciar este recorrido por la interculturalidad. Esta inquietud nos llevó a preguntarnos qué tipo de información requerían los profesores noveles de ELE para abordar apropiadamente el componente intercultural en sus aulas; interrogante que junto con el planteamiento del problema mencionado, conforman el primer capítulo de nuestro PAP. A continuación presentaremos los demás capítulos que lo constituyen y que nos condujeron a darle respuesta a nuestras inquietudes.

En el segundo capítulo justificamos la importancia de la problemática mencionada y de la necesidad de darle solución. Para esto, en la primera parte hablamos de la relevancia que tiene para nosotras como investigadoras el trato de la interculturalidad en el aula y del posible impacto que nuestro estudio puede llegar a

tener en comunidades académicas. Ya en la segunda parte hacemos un recorrido de las investigaciones que nos sirvieron como antecedentes y que nos ayudaron a consolidar aún más la problemática, que en muchos momentos, señalamos de manera intuitiva.

En el tercer capítulo damos a conocer los objetivos que condujeron nuestro estudio: uno general que le apuesta al diseño de un material con estrategias para el profesor novel de ELE y tres específicos que se concentran en la realización pedagógica de dicho material.

El cuarto capítulo presenta la fundamentación teórica y conceptual de nuestra investigación y se divide en tres grandes partes. En la primera hacemos una revisión del concepto de interculturalidad, partiendo de la mirada tanto del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, como del Plan Curricular del Instituto Cervantes; igualmente, tomamos algunas definiciones de distintos autores con el propósito de llegar a la postura desde la cual abordamos la interculturalidad en nuestro PAP, y de delimitar el estudio de esta a una sola dimensión: la sensibilidad intercultural. En la segunda parte describimos la pedagogía del posmétodo y sus tres parámetros: la particularidad, la practicidad y la posibilidad, así como el concepto de macro y micro estrategia, sirviendo el primero como base para la elaboración de nuestra propuesta metodológica para el docente de ELE. La tercera y última parte aborda el diseño de materiales desde los principios metodológicos de Jolly y Bolitho para tal fin.

El quinto capítulo explica el tipo de investigación que realizamos, describe la población a la cual va dirigida nuestra guía, muestra la ruta metodológica utilizada

para desarrollar el material y así cumplir con los objetivos planteados, y finaliza especificando los instrumentos y técnicas de recolección de datos utilizadas.

El sexto capítulo recoge los resultados del PAP a nivel teórico. En esta sección se presenta una breve reseña de cada una de las macro estrategias creadas para activar la sensibilidad intercultural y por último se describen los resultados de la evaluación de expertos a la cual sometimos el material.

El séptimo capítulo presenta las conclusiones del proyecto a la luz de los objetivos planteados en el capítulo 2 y otras que surgen con base en la experiencia de realización. Este capítulo cierra con algunas observaciones y recomendaciones para futuros estudios que deseen profundizar en la sensibilidad intercultural o la pedagogía del posmétodo.

Tabla de contenidos

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| 1. Problema..... | 13 |
| 1.1 Pregunta..... | 16 |
| 2. Justificación..... | 17 |
| 2.1 Importancia de la investigación | 17 |
| 2.2 Estado de la cuestión | 19 |
| 3. Objetivos | 28 |
| 3.1 General | 28 |
| 3.2 Específicos | 29 |
| 4. Marco de referencia | 29 |
| 4.1 Competencia comunicativa intercultural..... | 30 |
| 4.1.1 El tratamiento de la interculturalidad en el MCERL..... | 32 |
| 4.1.2 El tratamiento de la interculturalidad en el PCIC..... | 35 |
| 4.1.3 La interculturalidad como interacción..... | 38 |
| 4.2 La sensibilidad Intercultural: dimensión afectiva | 41 |
| 4.3 El profesor intercultural | 46 |
| 4.3.1 El profesor novel vs. el profesor intercultural..... | 46 |
| 4.3.2 Perfil del profesor intercultural..... | 49 |
| 4.4 ¿Qué es la condición posmétodo? | 52 |
| 4.4.1 Los parámetros de la pedagogía posmétodo..... | 53 |
| 4.4.1.1 La particularidad..... | 53 |
| 4.4.1.2 La practicidad..... | 54 |
| 4.4.1.3 La posibilidad..... | 55 |
| 4.4.2 Las macro estrategias..... | 58 |

| | |
|--|----|
| 4.4.3 Las micro estrategias. | 60 |
| 4.5 Diseño de materiales..... | 61 |
| 4.5.1 Guía metodológica. | 65 |
| 4.5.1.1 Elementos a tener en cuenta. | 65 |
| 4.5.1.2 Estructura. | 67 |
| 5. Marco metodológico | 82 |
| 5.1 Tipo de investigación..... | 82 |
| 5.2 Población | 84 |
| 5.3 Ruta metodológica para el diseño de materiales de Jolly y Bolitho..... | 84 |
| 5.3.1 Etapa de identificación. | 84 |
| 5.3.2. Etapa de exploración..... | 85 |
| 5.3.3 Realización contextual. | 85 |
| 5.3.4. Realización pedagógica. | 86 |
| 5.3.5 Producción física. | 87 |
| 5.3.6 Uso y evaluación. | 89 |
| 5.4 Instrumentos y técnicas de recolección de datos..... | 90 |
| 5.4.1 Análisis secundario. | 91 |
| 5.4.2 Datos y registros. | 91 |
| 6. Resultados | 91 |
| 6.1 Dimensión teórica del material. | 92 |
| 6.2 Evaluación del material por parte de un experto. | 88 |
| 7. Conclusiones..... | 90 |
| Apéndice 1 | 89 |
| Apéndice 2 | 89 |
| Referencias..... | 96 |

Tabla de Figuras

| | |
|-----------------|----|
| Figura I..... | 43 |
| Figura II..... | 45 |
| Figura III..... | 57 |
| Figura IV..... | 63 |
| Figura V..... | 64 |
| Figura VI..... | 81 |

1. Problema

La enseñanza de ELE es un campo de la lingüística aplicada a la pedagogía de segunda lengua que, aunque en los últimos años ha venido creciendo, ganando en amplitud, profundidad y reconocimiento en diferentes latitudes, aún no ha sido explorado en su totalidad. A nivel nacional, investigaciones como la realizada por García et al. (2011) ponen de manifiesto una serie de retos en diferentes áreas de trabajo de la enseñanza de ELE, tales como las metodologías, los enfoques, los materiales didácticos, y las variedades dialectales, entre otras que requieren ser abordadas. Este PAP se ha concentrado en el estudio del componente intercultural de la clase de ELE.

La inquietud surgió a partir de nuestro propio desconocimiento del concepto de interculturalidad, ya que este no hacía parte del contenido curricular en nuestra formación de pregrado como docentes de lenguas extranjeras. De modo que, al abordarlo por primera vez durante nuestros estudios de maestría, se quedaba más en el plano teórico que en el práctico y no lográbamos imaginar qué manejo le daríamos a las situaciones interculturales reales cuando se presentaran en nuestras clases de lengua. Entendimos entonces, que desde las miradas actuales la interculturalidad parece ser una realidad que todo docente necesita conocer, comprender y tratar adecuadamente. Por ello, mediante un rastreo de información iniciamos una revisión de antecedentes que nos indicara cómo se había tratado el tema de la interculturalidad en el aula de ELE.

Distintos investigadores, entre los que se destacan Lorenzo (2002); Nikleva (2003); González Di Piero (2010), han señalado que una de las grandes dificultades

en este ámbito de la pedagogía de segunda lengua es que la interculturalidad no habría recibido un trato adecuado en el aula. Al menos así podría afirmarse, con base en su experiencia, del manejo que de esta compleja realidad se hace en los manuales de enseñanza de ELE. En muchos casos, el manejo del componente intercultural oscilaría entre lo intuitivo, lo inconsciente y lo superficial. Al ser el manual uno de los factores destacados en la didáctica de la segunda lengua, se podría explicar en parte el abordaje inapropiado de lo intercultural en el aula.

Si se miran a la luz del inventario planteado por el PCIC en cuanto a los referentes culturales, los saberes socioculturales y las actitudes interculturales, Lorenzo (2002) afirma que casi la totalidad de manuales usados en el aula de ELE tienen ejercicios que presentan una orientación multicultural, pues incluyen imágenes, textos, canciones, etc., de la(s) cultura(s) de la lengua meta. No obstante, el abordaje (multi)cultural se quedaría en la mera transmisión de contenidos, al limitarse a desarrollar lo que el autor considera una “clara función perceptiva de entrenamiento multicultural” (p.540).

Nikleva (2003) también ha direccionado sus estudios al análisis minucioso de los contenidos culturales y al trato de la competencia sociocultural en los manuales de ELE. A partir de dichos análisis se puede afirmar que aunque hay manuales muy bien logrados a la luz de los requisitos del PCIC y que contienen secciones dedicadas al abordaje del componente sociocultural a través de diferentes materiales, también se observa gran recurrencia en el uso de textos para trabajar referentes culturales, que en ocasiones caen en estereotipos de una u otra cultura. Al igual que lo exponen Lorenzo (2002) y Plata (2014), los manuales suelen limitar al aprendiente a la adquisición de

conceptos y no buscan el desarrollo de una habilidad o conciencia reflexiva que lo involucre realmente.

En segunda instancia, investigaciones en este campo apuntan a que el problema podría estar en otro importante factor: la formación docente. A partir de investigaciones realizadas con base en su propia experiencia docente, Nikleva (2003) y González Di Piero (2010) identifican con la información recolectada que, para responder a la necesidad de potenciar la competencia sociocultural en los aprendientes de segunda lengua, se deben primero ampliar espacios para que los docentes puedan formarse como hablantes interculturales.

Un tercer factor, asociado al anterior, está relacionado con la fundamentación del plan de estudios de los docentes de lenguas en formación. Para efectos de este PAP hicimos un rastreo para saber si en la actualidad los programas de formación de profesores de lengua de pregrado y postgrado incluyen dentro de sus planes curriculares asignaturas que instruyan, sensibilicen o conciencien a los maestros en formación sobre este fenómeno social. El rastreo se hizo a través de la web y nos basamos en la información ofrecida en los diferentes portales universitarios. Con esta información parcial encontramos que de veintiún programas presenciales revisados en Colombia a nivel de pregrado, únicamente cinco ofrecen asignaturas que abordan la temática de la interculturalidad en su plan de estudios. En cuanto a los postgrados, revisamos diez programas a nivel nacional y encontramos que solo tres de estos tratan el asunto de la interculturalidad. Con base en estos hallazgos parciales, podemos decir que, al parecer, la interculturalidad aún no recibe un lugar prioritario en el currículo de formación de docentes de lenguas; sin embargo, está ganando cada vez más terreno

a nivel de especialización en los programas de maestría y, específicamente, en los que buscan formar docentes de ELE.

De este modo, vemos una estrecha relación entre los tres hechos problemáticos expuestos. Primero, docentes de lenguas que llegan al aula con poca o ninguna formación en interculturalidad; segundo, su escaso bagaje en el tema puede derivarse de la construcción curricular que ofrecen los centros formadores de maestros. Tercero, si consideramos que los manuales de enseñanza, entendidos como una herramienta pedagógica, como lo señala Rico (2012), no le permiten al aprendiente reflexionar sobre la propia identidad cultural en contraste con la de la lengua meta, en cierta medida tampoco puede ayudarle al docente a hacer un apropiado abordaje sociocultural, al ofrecer una visión tradicional y transmisionista de elementos de la cultura, reducida -en muchos casos- a un tratamiento limitado en una sección de la unidad de aprendizaje.

Es por eso que el presente PAP, pensando especialmente en aquellos docentes noveles que deben enfrentar la interculturalidad el aula, busca desarrollar un material complementario al manual de ELE. Además de complementar las actividades propuestas en este tipo de herramienta educativa, este material pretende inspirar al docente a diseñar otras actividades que estén encaminadas a promover el acercamiento y el entendimiento de las diversas culturas que se reúnen en el aula.

1.1 Pregunta

¿Qué tipo de información requieren los profesores noveles de ELE para abordar apropiadamente el componente intercultural en la pedagogía de segunda lengua?

2. Justificación

2.1 Importancia de la investigación

La iniciativa de esta investigación surge a partir de la clase Comunicación e Interculturalidad de la maestría en enseñanza de ELE, y de la curiosidad que nos generaba el saber cómo llevar a la acción lo estudiado acerca del tratamiento de la interculturalidad, una vez tuviéramos la oportunidad de ser profesoras de ELE.

Por las experiencias que hemos escuchado y leído, podemos decir que el aula de ELE es un lugar en el que pueden llegar a encontrarse muchas visiones de la realidad, personas con diferentes lugares de procedencia, lenguas y valores. Bien lo decía el profesor que impartía la clase cuando resaltaba que, así como podemos tener encuentros, también nos vamos a enfrentar a desencuentros; por esto es importante que los profesores aprendamos a tratar estas situaciones, así nuestros estudiantes sabrían cómo afrontarlas y sacar el mayor provecho de ellas. Entonces, imaginar este tipo de situaciones proponía un reto importante para nosotras como investigadoras, pero también como docentes de lenguas.

Al aproximarnos al término de interculturalidad desde la teoría antes que en la práctica, anticipamos que nosotras mismas necesitaríamos un poco más de ayuda para poder, como profesoras noveles de ELE, dar un trato adecuado a la interculturalidad en nuestras aulas. Es por eso que luego de una juiciosa revisión de documentos (artículos académicos, guías didácticas e informes de investigación) encontramos que hay un vacío (insuficiencia de material) en el campo de formación de profesores noveles de ELE, o profesores que tengan la iniciativa de conocer acerca de la interculturalidad.

Por lo anteriormente expuesto, decidimos diseñar un material para profesores - guía metodológica- con cinco macro estrategias¹ que le den al profesor una primera mirada a los factores que se pueden tener en consideración cuando se propone activar la sensibilidad intercultural en una clase de ELE.

Una propuesta metodológica, como la que se expone, encuentra su valor agregado entre el abanico de respuestas que recientemente han surgido en torno a la interculturalidad, porque se concentra en aquel profesor que tiene poca o nada de experiencia en trabajo de la interculturalidad. Además, por la manera en la que el material está diseñado, se pretende que el profesor ocupe una posición crítica, reflexiva y propositiva que lo impulse activar su propia sensibilidad intercultural, su práctica pedagógica y -¿por qué no?- a profundizar en el desarrollo de su perfil como profesor intercultural. Lo que buscamos al proponer la activación de la sensibilidad intercultural como una de las dimensiones de la CCI, es facilitar encuentros interculturales exitosos en el aula, (estudiante-estudiante o estudiante-profesor).

Este estudio aparte de beneficiar a la comunidad de profesores de ELE y sus estudiantes, también busca hacer un aporte a la comunidad investigadora para que los hallazgos logrados puedan ser usados como inicio de una nueva investigación interesada en mejorar la formación docente.

Finalmente, creemos que al estar construida bajo los parámetros de la pedagogía del posmétodo, nuestra guía metodológica tiene un carácter muy flexible y global; es decir, que su uso no estaría limitado a un contexto ni a un solo momento histórico, lo que podría significar un beneficio para muchas más personas a largo plazo.

¹ Término acuñado por Kumaravadivelu en la pedagogía del posmétodo. Ver apartado 4.3.

2.2 Estado de la cuestión

Esta sección dará cuenta de la revisión de antecedentes realizada para examinar el estado investigativo en el que se encuentran los constructos elegidos para direccionar este proyecto: tratamiento de la interculturalidad en el aula de ELE y la creación de materiales para el docente de ELE. Los estudios que se presentarán, en muchos casos, proveen información de ambas temáticas, por esta razón solo se mostrarán en orden cronológico sin clasificar a cuál constructo soportan.

El primer trabajo de investigación con gran relevancia para nuestro PAP, es el realizado por González Di Piero (2010) como resultado de sus estudios doctorales; la memoria tiene por título La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión.

Esta investigación tiene sus raíces en dos diferentes motivaciones, la primera es experiencia personal del investigador al provenir de una familia multicultural y de vivir en carne propia el hecho de tener que cambiar de domicilio constantemente (México-Italia); y la segunda es su experiencia como profesor de lenguas extranjeras en México, en donde enseñaba italiano, y en Estados Unidos, en donde trabajó como profesor visitante de español en la Universidad de Western Kentucky. Estas experiencias lo llevaron a reflexionar sobre la importancia de potenciar “una adecuada competencia sociocultural, en relación con la lengua meta” (González Di Piero, 2010, p.22), de donde surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se puede lograr que los alumnos de lenguas extranjeras adquieran una competencia intercultural suficiente para poderse comunicar e interactuar con personas de otras culturas? De acuerdo con

el autor, aunque se han realizado diversos estudios, este tema seguirá vigente hasta que se agoten las propuestas.

Es así que la investigación de González Di Piero tiene dos objetivos: el primero consiste en analizar y hacer una revisión exhaustiva del concepto de comunicación intercultural como un componente fundamental del aprendizaje de lenguas, y el segundo objetivo consiste en “situar dicha competencia en el marco de la enseñanza de lenguas en el contexto de inmersión” (González Di Piero, 2010, p.21).

La memoria de la investigación está dividida en dos grandes partes: la primera describe los aspectos teóricos relacionados con la cultura, su vinculación con la enseñanza del español, las competencias de la comunicación intercultural, la didáctica de la comunicación intercultural y la interculturalidad en un contexto de inmersión; y la segunda está dedicada al marco metodológico, en donde se explica que en esta parte de la investigación se decidió estudiar dos programas de inmersión –uno en España y otro en México- haciendo uso del enfoque cualitativo y el paradigma etnográfico. El propósito era hacer un análisis descriptivo e interpretativo del fenómeno de la interculturalidad en ámbitos de enseñanza-aprendizaje de lenguas enmarcados en un contexto de inmersión sociocultural.

González Di Piero termina el capítulo del informe etnográfico (capítulo cinco) haciendo una propuesta didáctica intercultural dirigida al profesorado. Esta propuesta, más teórica que práctica, deja ver que la formación de docentes interculturalmente competentes es la mejor y más eficaz manera de que los estudiantes adquieran una adecuada competencia intercultural y por ende, la formación de estos mismos se ve

como una condición para alcanzar los objetivos de la didáctica de la comunicación intercultural en contextos de inmersión.

El trabajo realizado por González Di Piero sirve de base teórica para el presente PAP, ya que aquel señala la necesidad de hablar de un modelo de conciencia intercultural y un modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural, conceptos que serán claves para elaborar la nuestra propuesta de material. González Di Piero explica que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera debe abarcar dos dimensiones: la lingüística y la sociocultural, y agrega que más que transmitirle a los estudiantes información de la cultura meta, es imprescindible ayudarles a que desarrollen las destrezas y habilidades interculturales necesarias para que pueda enfrentar, con mejores resultados, una situación de encuentro con otras culturas.

Los siguientes tres proyectos de investigación se desarrollaron en el marco de la maestría de enseñanza de español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana en el año 2014 y las tres responden a la línea de investigación de desarrollo de materiales.

El trabajo titulado Guía didáctica para el docente de ELE como mediador intercultural. Experiencias para compartir, desarrollado por Camacho y Torres (2014), encuentra su motivación en el hecho de que en la práctica docente de ELE y en los encuentros con los estudiantes, emergen diversas situaciones relacionadas con el choque cultural, que se convierten en anécdotas invaluable para quien desee aprender sobre cómo tratar los choques culturales. Sin embargo, la dificultad se encuentra en la poca documentación y divulgación que se hace de dichas experiencias docentes.

Los investigadores señalan varios hechos problemáticos relacionados con: a. la comunicación e interacción en el aula – que se dan por la diferencia cultural de los participantes- b. la gestión que se le da al aprendizaje de la diferencia cultural, y c. la necesidad de formar al profesorado en interculturalidad -para el manejo de situaciones conflictivas en el aula-. Para dar respuesta a estas necesidades, el proyecto desarrolla una guía didáctica para el docente de ELE con el fin de orientar el manejo de situaciones de choque cultural que se presentan en el aula; todo esto para que el docente tenga herramientas teórico-prácticas que le ayuden a fortalecer su competencia comunicativa intercultural y pueda reconocerse como mediador intercultural.

Los conceptos teóricos sobre los cuales se fundamenta la propuesta del material son los siguientes: dimensión intercultural, materiales didácticos y enfoque comunicativo. En el apartado de la dimensión intercultural se profundiza en la relación entre lengua, cultura y comunicación, la educación intercultural, la competencia intercultural, la competencia comunicativa intercultural, la sensibilidad intercultural, el incidente crítico comunicativo intercultural y la mediación intercultural. En la sección de los materiales didácticos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras tienen en cuenta los criterios para su clasificación y el concepto de guía didáctica; estructura y características principales son los otros dos grandes pilares de la fundamentación teórica. Por su parte, el apartado sobre el enfoque comunicativo fue la metodología bajo la cual se desarrollaron las actividades sugeridas para el aula.

El proyecto de Camacho y Torres se preocupa por el estudio de los incidentes críticos interculturales que ocurren en el aula de ELE. Por esta razón el enfoque más

indicado para su estudio es el cualitativo; sin embargo, también se valen del uso algunos elementos etnográficos y narrativos en esta investigación de carácter práctico y aplicado. A lo largo del estudio se utilizaron herramientas como cuestionarios y entrevistas para determinar las situaciones de conflicto en el aula e indagar sobre la formación intercultural del profesorado.

Con base en los resultados obtenidos, se concluyó que el profesor es el encargado de indagar qué aspectos inciden para que se dé un determinado comportamiento en sus estudiantes y así pueda darle un tratamiento más acertado. En cuanto al material, la guía tiene un gran valor didáctico y es un gran aporte para el ámbito de material para profesores ya que surge directamente de las experiencias de las aulas de ELE en Colombia, es decir que es ideal para el contexto colombiano ya que está pensado desde el mismo.

El tercer proyecto revisado es de autoría de las investigadoras González y Suárez, el cual lleva por título Desarrollo de la consciencia intercultural en el aula de ELE a través del cine de comedia colombiano. Esta propuesta nace de observar que el contacto entre diversas culturas en el aula de ELE, representa un reto tanto para profesores como para estudiantes, ya que tienen un espacio común en el que se hace menester afrontar las distintas visiones de mundo. En consecuencia, se pone de relieve la necesidad de trabajar la consciencia intercultural, puesto que resulta fundamental para el buen desarrollo comunicativo del estudiante de ELE.

Este estudio se realizó en el Centro Latinoamericano (CLAM), por esta razón es importante destacar que su currículo se desarrolla a la luz del marco común europeo (MCERL) y que se enfoca en el desarrollo de la competencia comunicativa. Las autoras

señalan que el trabajo del desarrollo de la consciencia intercultural y de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) es relativamente reciente en los programas del CLAM, y que los docentes, al no tener muy claro qué tratamiento darle a la CCI y en el proceso de descubrirlo, han tropezado al limitarla a la comprensión de hechos culturales. Sin embargo, por medio de entrevistas, se pudo establecer el interés que se evidencia por contribuir al desarrollo de la CCI al interior del CLAM.

Otro de los hechos que las llevó a construir su propuesta didáctica fue el análisis realizado al manual que se utilizaba en ese momento para impartir la clase, en el cual se encontró que el tratamiento de los contenidos culturales, interculturales y la estrategia del humor, era limitado y que podía llevar al refuerzo o creación de estereotipos relacionados con las culturas.

Con estos hechos en mente, González y Suárez tratan de contribuir a la formación docente y a la producción de materiales que apoyen el desarrollo de la consciencia intercultural y hagan un acertado uso del humor. Para lograr esto, el cine de humor se ve como herramienta posibilitadora como pretexto del material; este, por su naturaleza audiovisual se convierte en un recurso llamativo y motivante para los nativos o migrantes digitales, además de ser un material auténtico –y por ende de gran valor para el aprendizaje de lenguas- que permite al espectador vincularse con la historia.

El marco conceptual de este trabajo sirvió como base para el desarrollo y construcción de una guía docente; las temáticas a estudiar se agruparon en cinco grandes contenidos: enseñanza-aprendizaje de ELE, la competencia comunicativa, la consciencia intercultural y el desarrollo de la misma a través de materiales didácticos

como lo es el cine desde un enfoque bioético, Enfoque mediado por tareas junto con las estrategias que debe poseer el docente ELE en relación con la CCI y estrategias de enseñanza. Cada uno de estos pilares profundiza en temas que personalizan el diseño de la cartilla, tal como la relación que tiene la bioética con la CCI.

A nivel metodológico, y teniendo en cuenta que esta investigación se centra en observar el uso que las personas le dan a la lengua, se puede establecer que esta investigación responde al enfoque cualitativo; en cuanto al tipo, es de carácter aplicado y práctico ya que busca dar solución a un problema previamente identificado por medio de la aplicación de un material. Algunas de las herramientas que se utilizaron para la recolección de datos fueron las entrevistas, los diarios de observación, cuestionarios y artefactos –con lo que las autoras se refieren a trabajo de producción escrita de los estudiantes-.

En la sección dedicada a las conclusiones, las autoras comienzan señalando que su compromiso con la formación del docente era proveerle estrategias eficaces para lograr una comunicación intercultural efectiva, o en palabras de ellas que el docente pueda ser “agente intercultural formador de hablantes interculturales” (González y Suarez, 2014, p.88). En concordancia con este compromiso y con el objetivo general, se logró diseñar una guía didáctica para el desarrollo de la consciencia intercultural que brinda una serie de estrategias didácticas –pautas para las actividades de la cartilla modelo- para guiar el proceso desde la sensibilización hasta llegar a la consciencia intercultural. La implementación de la unidad modelo y el cuestionario de valoración del material permitieron constatar la efectividad de la propuesta. Sin embargo, el tiempo de aplicación y la población a la cual fue aplicada, al

no ser los propuestos al iniciar el proyecto, se ven como una limitación del proyecto ya que los procesos de concienciación intercultural requieren más de una sesión.

El cuarto y último estudio revisado para establecer el estado de nuestro problema de investigación, fue el trabajo titulado Guía didáctica para los docentes de ELE: estrategias para manejar la diferencia cultural con aprendientes japoneses del CLAM de la PUJ, el cual fue realizado por Arévalo y Villamizar (2014). Este proyecto surge de observar que, constantemente, los estudiantes japoneses parecen no ajustarse al contexto de aprendizaje en el aula de español. Su objetivo de trabajo es desarrollar una guía didáctica para profesores con estrategias que permitan sensibilizar hacia la diferencia cultural con Japón, con el fin de que puedan tratar la diferencia cultural que se presenta entre profesor y estudiantes japoneses. Al igual que las investigaciones previas, esta se sitúa en el enfoque cualitativo y corresponde al tipo de investigación aplicada y práctica.

Al igual que el trabajo realizado por Camacho y Torres (2014) estos investigadores buscar reposicionar la experiencia docente y otorgarle el valor que le corresponde. Uno de los propósitos del estudio es mejorar las prácticas docentes con este tipo de estudiantes, teniendo como base la experiencia docente de quienes ya han tratado con esta población. En este estudio, la revisión de antecedentes constituyó un paso muy importante, ya que a través de esta se lograron evidenciar ciertos rasgos característicos del estudiante japonés; uno de los más relevantes es la complejidad que se observa en el momento en el que su competencia comunicativa se ve involucrada, ya que este rasgo se hace aun más evidente en contextos de enseñanza-aprendizaje

en los que las clases se imparten basadas en enfoques que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa, tal es el caso del CLAM.

El marco teórico–conceptual está organizado en tres grandes pilares: la diferencia cultural dentro del marco del desarrollo de la sensibilidad intercultural de Benett, la situación posmétodo, y la fundamentación teórica de una Guía didáctica. Esta sección del documento constituye un aporte de gran valor para nosotras ya que se estudió el concepto de estrategia desde la situación del posmétodo –macro y micro estrategias-, lo cual creemos le da mucha vigencia a la fundamentación del material y lo hace aun más pertinente al momento que vive la educación.

Encontramos muy importante la sección dedicada a las estrategias para el profesor de ELE ya que estas fueron categorizadas en cinco grandes grupos: familiarizarse con la cultura del aprendiente, notar la diferencia, motivar al aprendiente de forma personalizada, establecer condiciones propicias para el aprendizaje, y monitorear la comprensión del aprendiente.

De este proyecto, y a la luz de los objetivos, se pudo concluir que se cumplió con la creación de la guía didáctica para profesores, también se observó que es importante explorar y conocer las necesidades, intereses y expectativas de los profesores para crear un material útil en este campo.

El desarrollo de los tres productos de los anteriores proyectos, tienen en común la elección de la ruta metodológica para el desarrollo de materiales propuesta por Jolly y Bolitho (en Tomlinson, 1998) que consta de los siguientes pasos: 1. Identificación de necesidades; 2. Exploración de la necesidad; 3. Realización conceptual; 4. Realización

pedagógica del material; 5. Producción física; 6. Uso del material; y 7. Evaluación con base en los objetivos.

Como conclusión general, cada uno de los trabajos expresa que los materiales resultantes de sus respectivas investigaciones aplicadas constituyen un valioso aporte para el campo de la enseñanza y aprendizaje de ELE y más específicamente al área de desarrollo de materiales para la enseñanza desde una mirada intercultural.

Los proyectos de investigación expuestos en esta sección nutren de manera significativa el nuestro, ya que observan al docente como mediador intercultural, es por esto que debe ser él quien sea formado y actualizado primero sobre diversas estrategias que le permitan ayudarle a sus estudiantes a desarrollar la CCI. González Di Piero (2010), Camacho y Torres (2014) y González y Suarez (2014) direccionan su propuesta de material a profesores que tienen estudiantes en estado de inmersión, es decir, que se hallarán en aulas multiculturales en las que el encuentro entre culturas será inevitable. La propuesta de este PAP está dirigida para el profesor que tiene acceso a este tipo de aulas, de modo que la aplicación de algunas estrategias propuestas en estos documentos, podría ser actualizada e incluso profundizada para mejorar la práctica docente en cuanto al trato de la sensibilidad intercultural que constituye el foco de nuestro trabajo.

3. Objetivos

3.1 General

Diseñar una guía metodológica que proporcione estrategias para que el profesor novel de ELE pueda orientar a sus estudiantes hacia la activación de la sensibilidad intercultural.

3.2 Específicos

- Establecer la metodología de trabajo bajo la cual se diseñará la guía metodológica.
- Identificar conceptos clave que los profesores noveles pueden requerir para acercarse a la sensibilidad intercultural y comprender la guía metodológica.
- Proponer al docente un conjunto de macro estrategias para la activación de la sensibilidad intercultural en estudiantes de ELE.

4. Marco de referencia

Este capítulo, que presenta la fundamentación teórica y conceptual de nuestra investigación, está dividido en tres grandes partes; la primera aborda el tema de la interculturalidad, la segunda, lo que respecta al posmétodo y la tercera, lo concerniente al diseño de materiales.

En la primera parte empezaremos dando algunas definiciones de competencia comunicativa intercultural, las cuales nos brindarán un panorama amplio para llegar al concepto de interculturalidad que manejan tanto el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, como el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Analizar estas visiones (la del Marco y la del Plan Curricular), nos permitirá ver qué tanto se aproximan a la forma en la que concebimos la interculturalidad en el presente PAP. En consecuencia, adoptaremos una visión de la interculturalidad basada en tres posturas: la del diccionario de términos clave de ELE, la de Rodrigo y la de las autoras Rizo y Romeu, lo cual nos llevará entender la interculturalidad como interacción.

Posteriormente, nos enfocaremos en la sensibilidad intercultural, la cual corresponde a la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural.

Luego, estableceremos una comparación entre el profesor novel y el profesor intercultural para, finalmente, proponer un perfil para éste último.

En la segunda parte hablaremos de la condición posmétodo desde los planteamientos del profesor Kumaravadivelu. Explicaremos cada uno de sus parámetros (la particularidad, la practicidad y la posibilidad) y presentaremos la definición tanto de macro como de micro estrategia propuesta por el posmétodo.

En la tercera y última parte abordaremos el diseño de materiales a partir de los principios de Jolly y Bolitho para la producción de material didáctico, en nuestro caso, de una guía metodológica. Para finalizar, presentaremos los criterios y la estructura para la elaboración de un material de esta índole.

4.1 Competencia comunicativa intercultural

Como punto de partida, es necesario aclarar en qué consiste la competencia comunicativa intercultural (en adelante CCI). De acuerdo con Sanhueza et al. (2012), “La competencia comunicativa intercultural se entiende como las habilidades que emplean los individuos culturalmente diferentes para favorecer un grado de comunicación suficientemente eficaz, estableciendo comportamientos apropiados y efectivos en determinado contexto social y cultural” (pg.131). En este sentido, la CCI implica el desarrollo de ciertas habilidades sociales -por parte de los individuos- para relacionarse y desenvolverse en contextos multiculturales.

Con base en la noción anterior, se han realizado diferentes estudios para puntualizar acerca de esas habilidades que necesita todo individuo involucrado en este tipo de encuentros. Es así como han surgido diversas teorías y modelos que buscan explicar el desarrollo de la CCI desde diferentes posturas: la de la adaptación

transcultural (Kim, 1991, en Sanhueza et al., 2012), la de la construcción de la tercera cultura (Casmir, 1993, en Sanhueza, 2012), el modelo del desarrollo de la sensibilidad intercultural (Bennett, 1998, en Sanhueza et al., 2012), el modelo de construcción de la multiculturalidad de forma interactiva (Chen y Starosta, 2000, en Sanhueza et al., 2012), entre otros. Independientemente del modelo que se adopte, la CCI abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para usarla. Esto último significa un cambio en la forma en que los individuos de diferentes culturas y de diferentes lenguas se relacionan; implica para ellos modificar ciertas prácticas, eliminar prejuicios y adoptar una actitud de apertura hacia lo diferente, es decir, que cada persona pueda situarse desde su propia identidad en relación con los demás (Sanhueza et al., 2012).

De acuerdo con Vilà Baños (2005), el individuo que está desarrollando la CCI debe tener en cuenta el contexto social y cultural en el que se encuentra, con el fin de manifestar comportamientos que favorezcan una comunicación con cierto grado de eficacia. Esta misma autora señala los siguientes criterios para alcanzar esta CCI:

- La necesidad de establecer una cierta proximidad cultural
- Un lenguaje común
- Un cierto conocimiento y conciencia de las otras culturas y de la propia
- Un cierto interés en aprender de las otras culturas
- La conciencia del propio etnocentrismo
- Tener la capacidad de empatizar
- Tener la capacidad de metacomunicarse
- Evitar relaciones desiguales (Vilà Baños, 2005, p.145)

Para desarrollar estos criterios se hace necesaria la unión de tres ámbitos –o dimensiones, de acuerdo con Sanhueza et al. (2012)- los cuales son: afectivo, cognitivo y comportamental. Más adelante abordaremos en detalle este tema; por lo pronto, es importante mencionar que para que un individuo pueda tener un encuentro intercultural exitoso en términos comunicativos, debe ser capaz de desarrollar en conjunto estas tres dimensiones.

4.1.1 El tratamiento de la interculturalidad en el MCERL.

Debido a que cada vez más las aulas de clase –principalmente las de lenguas extranjeras- se han convertido en sitios de encuentro de diferentes culturas, el Consejo de Europa desarrolló el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), con el fin de proporcionar un modelo común para la enseñanza de lenguas, incluyendo orientaciones no solo curriculares sino para el diseño de materiales didácticos, manuales, exámenes y criterios de evaluación.

El MCERL explica que cuando se estudia una lengua (segunda o extranjera), el aprendiz no adquiere dos identidades (la suya y la de la lengua que está aprendiendo), sino que

se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. (MCERL, 2002, p.47)

De este modo, se puede afirmar que el MCERL entiende la interculturalidad como conjunto formado por la consciencia, las destrezas y las capacidades que debe desarrollar el aprendiente para apreciar la relación que existe entre su propia cultura y la de la lengua que estudia. En cuanto a la consciencia intercultural, el apartado 5.1.1.3 del MCERL la define de la siguiente manera:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (2002, p.101).

Esta definición es cercana al concepto de interculturalidad que manejamos en nuestro PAP. Sin embargo, la consciencia intercultural así definida por el Marco, parece no trascender al elemento clave de la interculturalidad: la interacción. Tal como se aborda el tema en el MCERL, se entiende la interculturalidad desde lo cognitivo, es decir, desde el adquirir información de la(s) cultura(s) de la lengua meta, dejando de lado una de las características esenciales de la interculturalidad como fenómeno: la interacción entre las culturas, tanto la de los aprendientes entre sí, como la de cada

uno con la de la lengua meta. Esta apreciación se confirma con lo planteado por García:

El tratamiento de la interculturalidad en el MCER aparece descrito como una consciencia, y no como una competencia. En esta clasificación la consciencia intercultural se engloba junto al conocimiento sociocultural y el conocimiento del mundo dentro de los conocimientos declarativos —saberes en general—, que aparecen dentro de las competencias generales de la lengua y que son necesarios para llegar a la adquisición de la competencia intercultural. Según el Marco, la competencia intercultural se adquiere mediante la mezcla del conocimiento del mundo del individuo con el conocimiento del mundo de la cultura ajena. El conocimiento sociocultural se refiere al conocimiento de las características culturales de una sociedad concreta. El conocimiento declarativo—saber— también juega un importante papel en la adquisición de la competencia intercultural. (2012, p.32).

Este planteamiento confirma lo mencionado anteriormente, pues este PAP coincide con el trabajo de García al afirmar que el concepto de interculturalidad manejado por el MCERL es limitado. Para confirmar lo dicho por García, y siguiendo al Marco, el capítulo 5 presenta una lista de destrezas y habilidades interculturales que deben ser adquiridas por el aprendiente, la cual menciona que el alumno debe aprender a relacionar su cultura con la de la lengua meta, utilizar estrategias para establecer contacto con las personas de otras culturas, ser intermediario cultural y superar relaciones estereotipadas. Más adelante, el documento menciona una

personalidad intercultural que debe ser desarrollada por el aprendiente, cuestionando - en todo caso- la viabilidad de convertir ese desarrollo en un objetivo educativo explícito.

Con respecto al concepto de interculturalidad en el MCERL, González Di Piero (2010) sugiere que “no debemos perder de vista los esfuerzos que se están haciendo a nivel institucional para definirlo y sistematizarlo de la manera más objetiva posible” (p.67), en lo cual concuerda con García, para quien “cabe destacar que todavía aparecen en él [el MCERL] algunas incoherencias en cuanto al tratamiento de la cultura en las aulas de lenguas extranjeras” (2012, p.31). De ahí que la interculturalidad no tenga en el Marco una noción de interacción, como proponemos para nuestro PAP.

Con el fin de ampliar un poco el panorama, revisaremos en el siguiente apartado el manejo que el PCIC le da al concepto de interculturalidad.

4.1.2 El tratamiento de la interculturalidad en el PCIC.

A partir de la propuesta del Consejo de Europa con el MCERL, el Instituto Cervantes presentó su Plan Curricular versión 2006, el cual es una actualización del currículo de 1994. La nueva versión del Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC) desarrolla los niveles de referencia para el aprendizaje de lenguas descritos en el MCER y los adapta al caso concreto de la enseñanza de ELE, determinando no solo el material lingüístico, sino también los contenidos culturales que deben ser integrados “para ofrecer un tratamiento amplio de la lengua desde la perspectiva de la comunicación” (PCIC, 2006).

El PCIC (2006) busca relacionar de manera sistémica el aprendizaje de los aspectos propiamente lingüísticos con las habilidades necesarias para desarrollar la competencia intercultural, pues es un hecho que el aprendizaje de una lengua está

ligado a la cultura de esa lengua que se estudia. En consecuencia, el PCIC no entiende la interculturalidad como un concepto aislado sino integrado en tres ámbitos: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales, de los cuales se desprenden tres dimensiones del alumnado: el alumno como agente social, el alumno como aprendiente autónomo y el alumno como hablante intercultural; a partir de estas dimensiones el PCIC busca desarrollar en el aprendiente una serie de habilidades y destrezas que favorezcan la conciencia intercultural (González Di Piero, 2010).

El PCIC –contrastado con la noción que maneja el MCERL- tiene una visión un poco más amplia del tratamiento del aspecto cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, sigue faltando la inclusión de la interacción como base de la organización social, como lo propondrán Rizo y Romeu (2006) más adelante. La introducción del inventario del PCIC explica en qué consiste uno de los aspectos más destacados de este documento:

Tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales: conocimientos generales sobre la sociedad y los productos culturales de España y de los países hispánicos, aspectos relativos a las condiciones de vida, las relaciones interpersonales o la identidad colectiva, y destrezas y habilidades para establecer relaciones entre la cultura propia y la de las sociedades del mundo de lengua española (PCIC, 2006).

Una vez más se percibe la concepción de la interculturalidad como un simple entrenamiento multicultural (en palabras de Lorenzo, 2002), en el que el aprendiente recibe información de diferentes culturas, la contrasta con la suya y busca minimizar el

conflicto que se pueda presentar en los encuentros interculturales. Esto se percibe cuando el PCIC aborda la dimensión del hablante intercultural, pues propone que el aprendiente busque una relación de empatía. Si tomamos en cuenta la propuesta de Rizo y Romeu (2006) y Rizo (2013a), esto no sería adecuado, pues el conflicto es necesario para que las situaciones de interculturalidad tengan dinamismo; esto quiere decir que las diferencias son las que enriquecen la interacción humana y, por tanto, la cultura y las relaciones interculturales.

De cuanto acabamos de decir, podemos afirmar que tanto el MCERL como el PCIC, le han otorgado a la cultura (y todos sus matices: multi, pluri, inter) el lugar que le corresponde en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en general y de ELE en particular. Sin embargo, y como bien lo plantea García,

A la aportación del Plan Curricular del Instituto Cervantes todavía le quedan varios puntos por resolver, como por ejemplo: ¿con qué recursos podemos unir el campo de la lengua con el campo de la cultura?, ¿cómo integramos la competencia intercultural de manera eficaz en las aulas?, ¿qué tipo de actividades que traten esta competencia se deben mostrar a los alumnos?, ¿cómo transmitimos a nuestros alumnos la curiosidad por el conocimiento cultural? (2012, p.37)

Nuestro PAP busca dar respuesta a algunos de estos interrogantes, con el fin de apoyar la labor del docente de ELE.

En el siguiente apartado mostraremos el concepto de interculturalidad que construimos a partir de los aportes que varios autores han realizado, tras la publicación del PCIC en el año 2006, con el fin de ampliarlo y precisarlo.

4.1.3 La interculturalidad como interacción.

Los apartados anteriores han mostrado la importancia –y necesidad- de incluir la interculturalidad en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Sin embargo, debido al carácter polisémico del término interculturalidad, es necesario acudir a una postura que permita validar el propósito de este PAP. Por ello, nos referiremos a tres definiciones sobre la interculturalidad que nos servirán de base para cumplir ese propósito.

El término cultura empezó a ser usado en Alemania en el siglo XVIII, a partir de unos estudios que trataban de describir la historia general de la humanidad. Con el correr del tiempo, se hizo necesario acuñar términos que permitieran representar diferentes planos de la cultura; tales fueron intraculturalidad, pluriculturalidad y multiculturalidad. Ya en el siglo XX las relaciones entre culturas suscitaron la creación de un nuevo término que fuera más allá de la simple coexistencia de grupos culturales. Fue entonces cuando surgió el término interculturalidad, el cual ha adoptado diferentes matices debido a una gran variedad de factores que lo delimitan, como la postura epistemológica, el contexto social, e incluso los contextos geográficos y políticos desde los cuales se aborde.

Empezaremos con la definición que ofrece el diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, el cual entiende la interculturalidad como

Un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que

pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. (CVC, Diccionario términos clave de ELE).

La anterior definición permite entender la interculturalidad como algo dinámico en tanto hay reconocimiento del (los) otro(s) y enriquecimiento de sí mismo o, al menos, eso es lo que en teoría busca la interculturalidad.

Rodrigo (1997) -en una definición anterior- la concibe como la relación dinámica que se presenta entre distintas culturas (grupos étnicos) cuando éstas comparten un mismo espacio real, mediático o virtual. Así, se presenta un concepto amplio en tanto retoma la noción de dinamismo que le interesa a nuestro PAP, a la vez que menciona los posibles espacios en los que eventualmente se presenta esta relación.

Por último, las autoras Rizo y Romeu (2006) entienden la interculturalidad como un proceso comunicativo. Para llegar a este concepto, ellas proponen definir la cultura - desde su condición polisémica, también- como un modelo de estructuración del mundo que da sentido a la realidad; así, la cultura se aprende pero también se adquiere y se transmite a partir de la adquisición de significados compartidos (Bodlye, 1994 en Rizo y Romeu, 2006). En consecuencia, este nuevo concepto le otorga un carácter dinámico al encuentro intercultural, llevando a las autoras a afirmar que la interculturalidad

apuesta tanto a la competencia como a la cooperación y la disposición que permiten a los sujetos compartir saberes y acciones, poner en común o en contacto la urdimbre de significados que dan sentido a la vida cotidiana, a sus prácticas y a sus representaciones simbólicas (2006, p.19).

A partir de estas tres posturas, entenderemos la interculturalidad como un fenómeno que emerge en la interacción con el otro y que, por ello, es dinámico y se

hace evidente en la producción de diferencia. En consecuencia, proponemos que la interculturalidad no sea abordada en el aula de ELE solo como un contenido de enseñanza, aprendizaje y evaluación, sino como un elemento constitutivo de las relaciones humanas, el cual, si bien puede ser transmitido y enseñado, es por sobre todo construido entre los participantes en el contacto de culturas. En otras palabras, concebimos la interculturalidad como interacción y por ende, comunicación entre personas, y no solo entre aprendientes y manuales cargados de información acerca de la cultura de la lengua que se estudia.

Desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas, Risager (2001, en Paricio, 2014) ratifica la necesidad de que, en el encuentro intercultural que se da en un aula multicultural, las culturas (personas) se conozcan, se entiendan y se reconozcan. Además, la autora añade que un adecuado abordaje de la interculturalidad “tiene en cuenta tanto la cultura del país o países objeto de estudio como la del país del estudiante” (Risager, 2001 en Paricio, 2014, p.220).

Tras el breve recorrido conceptual realizado en este apartado, hemos recuperado cinco nociones que resultan clave para nuestra propuesta metodológica para el abordaje de la interculturalidad en el aula de ELE en situación de inmersión

- Propugnar el diálogo entre culturas
- Enriquecer las identidades de forma creativa y solidaria
- Brindar un carácter dinámico a las relaciones
- Compartir saberes y significados propios de la cultura que dan sentido a la realidad
- Construir actitudes interculturales a partir de la interacción

Aunque estas nociones parezcan la respuesta tanto al enfoque transmisionista - que ha presentado el componente cultural en las aulas- como a los conflictos interculturales que en ellas se han generado, debemos aclarar que la adquisición de la CCI es un proceso que no se acaba ni es totalmente perfecto, de acuerdo con Byram, Gribkova y Starkey (2002, en Paricio 2014), por dos razones:

En primer lugar, es imposible saber con anticipación cuál va a ser el conjunto de conocimientos necesarios en una interacción con personas pertenecientes a otras culturas; en segundo lugar, las identidades y valores sociales de una persona van cambiando a lo largo de toda la vida a medida que ésta se adhiere a distintos grupos sociales. (p.223)

Por lo anterior, nuestra propuesta consiste en activar uno de los niveles de la CCI, el cual corresponde a la *sensibilidad intercultural*, a partir de las cinco nociones mencionadas más arriba.

4.2 La sensibilidad Intercultural: dimensión afectiva

Ya hemos dicho que tanto el MCERL como el PCIC proponen que el aprendiente de una lengua extranjera alcance un nivel de hablante intercultural, lo cual significa – entre otras²- que el aprendiente debe “hacer de intermediario cultural entre miembros de diferentes comunidades y, por lo tanto, de afrontar con eficacia malentendidos culturales en situaciones conflictivas” (Instituto Cervantes, 2006), con el fin de evidenciar la competencia intercultural descrita por el PCIC. Como lo mencionamos más atrás –y de acuerdo con Sanhueza et al, 2012- la CCI está conformada por tres dimensiones: afectiva (sensibilidad intercultural), cognitiva (consciencia intercultural) y

² Para consultar todas las destrezas de la competencia intercultural propuesta por el PCIC, remítase a http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

comportamental (habilidad intercultural). Estas tres perspectivas representan el proceso de transformación que enfrenta (en nuestro caso) el aprendiente de ELE al hacer parte de una interacción multicultural. Sin embargo, y debido a que el interés nuestro PAP no es desarrollar la interculturalidad al nivel de CCI sino de sensibilidad, en el presente apartado definiremos la sensibilidad intercultural desde el modelo propuesto por Milton Bennett.

En su artículo de 2004 *Becoming interculturally competent*, Bennett explica que tras años de observar la forma en que las personas se enfrentaban a las situaciones multiculturales, algunas veces con éxito y otras no, decidió tratar de explicar ese fenómeno con el fin de brindar a los educadores –entre otros- herramientas para preparar a sus estudiantes para encuentros multiculturales. Como resultado de sus estudios realizados desde 1986, desarrolló el *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural), en el cual explica cómo las personas se hacen interculturalmente más competentes a medida que pasan del etnocentrismo al *etnorelativismo*. Por *etnocentrismo* se refiere a “que las creencias y comportamientos en su socialización primaria son incuestionables; las han experimentado como «la forma en que son las cosas»” (Bennett, 2004, p.1). Es decir, el predominio de los estándares de la cultura de origen, emitiendo juicios hacia otros. Por su parte, el *etnorelativismo* es considerado por Bennett como lo opuesto: el reconocimiento de las diferencias culturales mediante la adaptación tanto del comportamiento como de los juicios a distintas situaciones multiculturales (Bennett, 1998, p.15).

El modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural está conformado por seis momentos que muestran claramente, el incremento de la sensibilidad hacia las diferencias culturales. Antes de mencionar en qué consiste cada una de dichas etapas, es necesario aclarar que el modelo de Bennett no es una teoría prescriptiva ni una descripción sistemática de la cognición, los sentimientos o el comportamiento de las personas que enfrentan encuentros multiculturales; por el contrario, el modelo busca mostrar cómo la cosmovisión que subyace al individuo pasa de una condición etnocéntrica a una etnorelativa, transformación esta que se manifiesta en cambios en sus conocimientos, sus actitudes y sus habilidades.

Veamos ahora el siguiente esquema que muestra los momentos del desarrollo:

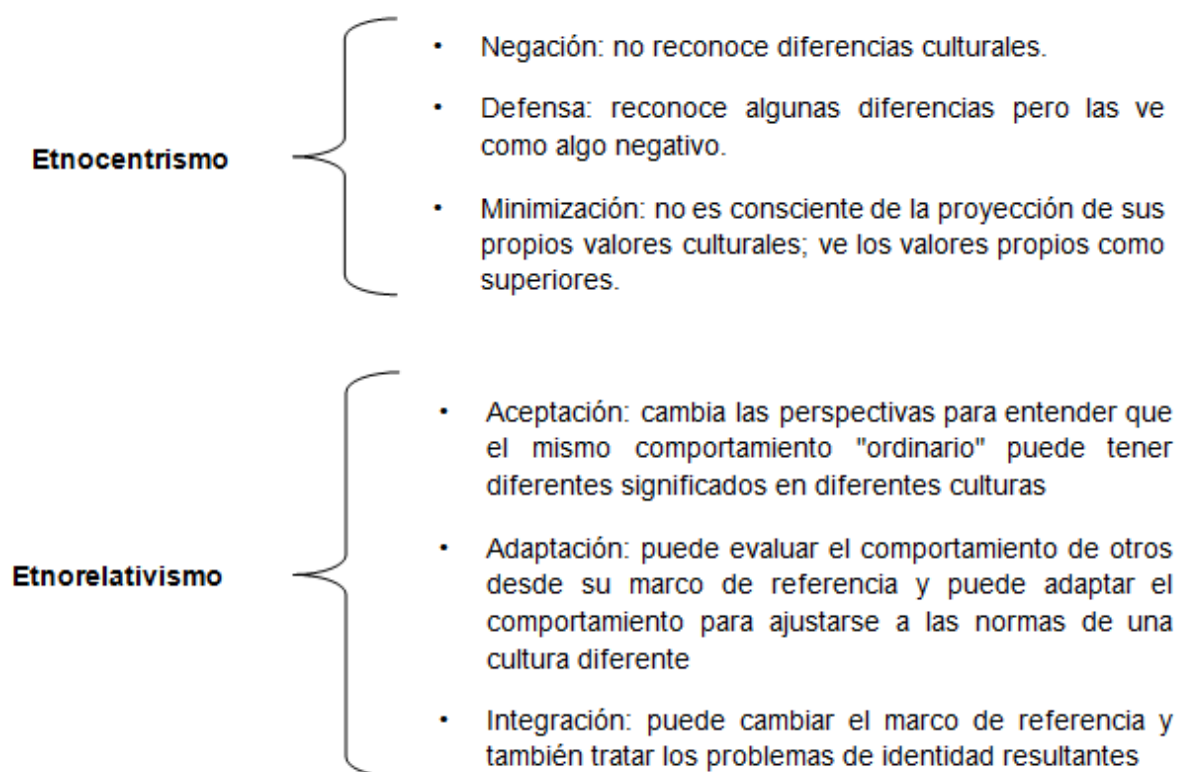


Figura 1. Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural basado en Bennett (2004)

De acuerdo con Sanhueza et al. (2012), este modelo tiene tres características fundamentales: en primer lugar, la posibilidad de aplicarlo en diferentes contextos socioculturales; segundo, la amplitud de cada etapa, es decir, que toda persona puede desarrollar algún grado de sensibilidad intercultural, además de la posibilidad de pasar de una etapa a otra a través de acciones específicas que conduzcan a la persona a ese desarrollo (por ejemplo, mediante actividades propuestas por el docente en el aula de clase); por último, la importancia de las experiencias propias, lo cual permitirá el desplazamiento por cada etapa de acuerdo al éxito o fracaso de éstas (Montoya, 2007 en Sanhueza et al., 2012).

Un estudio posterior (basado en el modelo de Bennett) es el de Chen y Starosta, el cual busca la construcción de la multiculturalidad de forma interactiva.

En él se pretende promover actitudes de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración de las diferencias culturales para construir una ciudadanía global. Representa un proceso de transformación de interdependencia simétrica que puede ser explicado desde tres perspectivas: cognitiva (conciencia intercultural), comportamental (habilidad intercultural) y afectiva (sensibilidad intercultural). (Sanhueza et al., 2012, p.147)

Esta última dimensión es la que nos interesa abordar, pues se centra en las emociones y los cambios de sentimientos causados por las interacciones interculturales. Siguiendo a Sanhueza et al. (2012), podemos señalar seis habilidades que según la autora, se destacan en este nuevo modelo:

- a) Autoconcepto, autoestima y autoconfianza: cómo se ve una persona a sí misma en sus relaciones interpersonales.
- b) Reconocimiento, apreciación y aceptación de diferentes visiones de mundo, gracias a la apertura de mente.
- c) No juzgar al otro, escucharlo y disfrutar de las diferencias.
- d) Empatía: identificarse con el otro y compartir sus sentimientos.
- e) Autorregulación: capacidad de cambiar los propios comportamientos.
- f) Implicación en la interacción.



Figura II. Competencia comunicativa intercultural. Tomado de Sanhueza et al., 2012

Entender la sensibilidad intercultural como la capacidad del individuo para desarrollar la comprensión y apreciar las diferencias culturales, nos permite enfatizar la dimensión afectiva de la CCI. En definitiva, se trata no solo de integrar en este nivel actitudes tales como el respeto, el aprecio, la empatía y la aceptación de otras culturas, sino de cuestionarse los estereotipos, el rechazo y el etnocentrismo a través de la motivación y el interés por conocer otras realidades culturales; tareas estas que

buscamos realizar mediante el diseño de un material para el docente de ELE, tal y como lo veremos más adelante.

4.3 El profesor intercultural

En las últimas décadas la interculturalidad ha adquirido mayor importancia, ganando cada vez más terreno en diferentes ámbitos. Uno de ellos ha sido el educativo, el cual la ha tomado en cuenta para el diseño de currículos. Sin embargo, el mayor número de estudios –y por ende, la mayor atención- se ha centrado tanto en Europa como en América Latina. En el antiguo continente debido al alto índice de procesos migratorios que allí se presentan, y en algunos países de América Latina donde el foco es la inclusión de los indígenas en las escuelas. En el caso del presente PAP nos enfocaremos en el profesor de ELE, el cual, por las condiciones mismas de su labor, debe enfrentarse a aulas en las que hay al menos dos culturas: la suya y la del aprendiente. Iniciaremos este capítulo conceptualizando la figura del profesor novel, luego hablaremos de lo que significa ser un profesor intercultural, para terminar proponiendo un perfil para este último.

4.3.1 El profesor novel vs. el profesor intercultural.

De acuerdo con el diccionario de la lengua española, el término novel se usa para designar a alguien “Que comienza a practicar un arte o una profesión, o tiene poca experiencia en ellos” (RAE, 2014). Bozu (2009) señala que se emplean términos tales como principiante, inexperto, joven, nuevo, neófito, entre otros, como sinónimos de novel. En el ámbito educativo, y más exactamente en la enseñanza de ELE, entenderemos al novel como el profesor que, además de estar recién graduado de la universidad –por lo cual tiene poca o ninguna experiencia docente- cuenta con

insuficiente o casi nula formación en el campo de la interculturalidad. Ochoa y Cueva (2014) presentan un estudio realizado a docentes que trabajan como profesores de ELE, con el fin de identificar las dificultades y retos que tuvieron que enfrentar al inicio de su vida laboral, en otras palabras, cuando eran profesores noveles. Los autores señalan que

Un profesor de ELE suele ser un egresado de un programa de idiomas o de español, o ser un profesional que por “azar” llegó al tema de la enseñanza del español. En el caso del egresado de español o filología hispánica se espera que tenga una formación fuerte en fonética-fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática del español, y en algunos casos una formación en literatura española y latinoamericana. En el caso del profesor que ha estudiado un programa de lenguas extranjeras, suele tener formación en la lingüística, literatura y didáctica de la lengua que estudia. (Ochoa y Cueva 2014, p.6)

La investigación de Ochoa y Cueva arrojó resultados reveladores acerca de los problemas a los que debe hacer frente un profesor novel, entre ellos, la falta de entendimiento con sus estudiantes -y entre ellos mismos- debido al vacío cultural y por ende, la dificultad para entender la cultura del otro y ponerse en el lugar del aprendiente.

Estas evidencias nos permiten entender que, en una sociedad cada vez más globalizada, es necesario que el profesor de ELE cuente con formación suficiente que le permita afrontar el reto de la diversidad. García Benito (2009) plantea dos estrategias para conseguir que los profesores de lenguas extranjeras tengan una mayor capacitación en cuanto a la interculturalidad. Dichas propuestas son:

- Cursos de formación de profesores de lenguas extranjeras basados en las experiencias y en la reflexividad, así como en el cuestionamiento de las identidades para que se conviertan en auténticos mediadores culturales en el aula.
- Empleo de materiales diseñados específicamente para la formación intercultural, en vez de aquellos que se centran en proporcionar solamente información sobre la cultura objeto de estudio.

En consonancia con estas estrategias, Gómez y Raigón (2009) plantean la necesidad de mejorar la formación docente, pues un mundo globalizado así lo exige:

La formación inicial de los nuevos maestros/as de lengua extranjera, así como de aquellos en ejercicio, ha de responder a las demandas sociales actuales. El hecho intercultural resulta innegable dentro y fuera de nuestras aulas. El nuevo rol del docente de lengua extranjera debe ser el de mediador intercultural entre las diferentes culturas presentes en el aula o entre la cultura propia y la de la lengua que enseña. (Gómez y Raigón, 2009, p.53)

Por lo anterior, nuestra contribución consiste en la elaboración de una guía metodológica dirigida al profesor novel de ELE, la cual le permita subsanar los vacíos que presenta con respecto al abordaje de la interculturalidad, a la vez que le brinda herramientas para convertirse en un *profesor intercultural*.

De acuerdo con Álvarez (2012), el término *profesor intercultural* es el mismo al que se refiere Byram cuando habla del *mediador intercultural*, o que para Kramsch es el *agente que opera entre culturas de toda clase* (Álvarez, 2012). A partir de estas

nociones y para los fines de nuestro PAP, definiremos al profesor intercultural como aquel profesor de LE que forma aprendientes para estudiar, vivir o trabajar en un mundo multicultural en donde la cultura de la lengua meta es sólo una entre muchas otras culturas (Savu, 2014), lo cual significa que debe prepararse para desarrollar un conjunto de habilidades y competencias que le permitan actuar como mediador en el aula (Gómez y Raigón, 2009).

A fin de lograr esta meta, es preciso que el *profesor novel* se forme, se entrene para activar y/o desarrollar una serie de habilidades y competencias que lo convertirán en un *profesor intercultural*.

4.3.2 Perfil del profesor intercultural.

A partir de la publicación del MCERL, la idea de que el aprendiente de lenguas debía seguir el modelo del hablante nativo se replanteó y se propuso desarrollar en los aprendientes una competencia plurilingüe y pluricultural. De ahí que el perfil del profesor de lenguas también haya cambiado, pues los docentes ya no deben enfocarse sólo en la información lingüística, sino que además deben relacionar esta con la cultura. En consecuencia, deben formarse con el fin de desarrollar -en sí mismos y en sus estudiantes- esas competencias, actitudes y valores que les permitan adaptarse a vivir en una sociedad cambiante. Más aún -y de acuerdo con Savu (2014)-, un profesor intercultural debe proporcionar a los aprendientes un modelo social y moral de lo que significa ser intercultural, mediante el desarrollo de ciertas cualidades que los lleven a convertirse en profesores interculturales.

Edelhoff (en Sercu, 2001) proporciona una descripción de esas cualidades que debe tener el profesor de lenguas extranjeras para llevar a cabo una enseñanza con

orientación intercultural. El autor las desglosa en actitudes, conocimientos y destrezas, las cuales tienen correspondencia con las dimensiones de la CCI, las cuales, recordemos, son la dimensión afectiva, la cognitiva y la comportamental.

Las actitudes, en primer lugar, no solo conciernen a aquellas que debe desarrollar el profesor, sino que se identifican con las que él debe promover en los aprendientes. En segundo lugar encontramos los conocimientos, de acuerdo a los cuales se espera que el profesor de lenguas extranjeras esté suficientemente familiarizado con la(s) cultura(s) de la(s) lengua(s) que enseña (Sercu y Bandura, 2005), así como con la(s) cultura(s) de sus estudiantes. Por último, están las destrezas, que se refieren al uso de técnicas de enseñanza que promuevan en los aprendientes el deseo de conocer y comparar distintas culturas (la propia y las extranjeras). La **tabla 1** muestra las cualidades propuestas por Edelhoff.

Tabla 1. *Profesor intercultural.*

| Profesor intercultural | | |
|--|--|--|
| Actitudes | Conocimientos | Destrezas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Considerar cómo lo ven otras personas y tener curiosidad por conocer más sobre sí mismo y sobre los otros. • Estar dispuesto a experimentar y negociar para alcanzar un entendimiento. • Estar dispuesto a | <ul style="list-style-type: none"> • Tener conocimientos y estudiar más sobre la historia cultural de los países y comunidades que utilizan la lengua estudiada. • Tener conocimientos y estudiar más sobre su propio país y sobre el modo en que los otros lo perciben. | <ul style="list-style-type: none"> • Destrezas de comunicación adecuadas para la negociación. • Destrezas para procesar información en todo tipo de medios (audiovisuales, orales, escritos) y en las interacciones cara a cara. |

| | | |
|---|--|--|
| <p>compartir significados, experiencias y afectos con personas de otros países y con el propio alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estar dispuesto a participar activamente en la búsqueda de las aportaciones de los idiomas al entendimiento internacional. • Adoptar la función y el papel de intérprete social e intercultural, y no de embajador de la cultura extranjera | <ul style="list-style-type: none"> • Disponer de un conocimiento activo que pueda convertir en accesible la situación de aprendizaje. • Conocer cómo funciona la lengua en la comunicación y cómo puede utilizarse de manera eficaz para la comprensión. | <ul style="list-style-type: none"> • Crear entornos de aprendizaje basados en la negociación y en la experiencia. |
|---|--|--|

Nota: Adaptada de Edelhoff (en Sercu, 2001)

Como podemos observar en la tabla anterior, el profesor de lenguas requiere efectuar una revisión de las creencias, los conceptos y las actitudes que ha asumido hasta el momento, pues su labor deviene en “una meta educativa más importante: desarrollar el espíritu crítico y promover la comprensión de las diferencias culturales como elemento clave para mejorar el entendimiento entre los seres humanos” (Paricio, 2004, p.9). En este orden de ideas, nuestra propuesta metodológica tiene en cuenta las características del profesor que Edelhoff plantea (en Sercu, 2001 y en García Benito, 2009), con el fin de presentar una serie de estrategias que le permitan al profesor novel perfilarse como un profesor intercultural.

4.4 ¿Qué es la condición posmétodo?

El término *método* es recurrente en la literatura de enseñanza de lenguas, campo en el cual es entendido como un conjunto de principios, procedimientos de clase específicos y prácticas estructuradas, las cuales son susceptibles de ser aplicadas en cualquier contexto (Kumaravadivelu en *La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu*, 2012). En contra posición, la pedagogía del *posmétodo* surge como respuesta alternativa al método. El profesor Kumaravadivelu es el precursor más sobresaliente de la pedagogía del *posmétodo*, con la que se pretende “impulsar la profesión de la enseñanza de lenguas más allá del limitado y limitador concepto de método” (Kumaravadivelu en Anónimo, 2012, p.1).

Una de las dificultades que se observa con el *método* es que estos principios y procedimientos genéricos, usualmente son indicados por un agente externo a los procesos de enseñanza-aprendizaje y no por el profesor, que es quien debería adaptarlos al aprendiente para tratar de cumplir las metas de aprendizaje que se establezcan. De este modo, resulta difícil pensar que estos principios y prácticas – que tienden a ser pensados bajo situaciones y contextos idealizados- responderán a las necesidades específicas de un grupo particular. Kumaravadivelu (2003) señala que los métodos están tan concentrados en estrategias instruccionales para el salón de clase, que rara vez se piensa que el éxito o fracaso depende de una gran variedad de factores y no únicamente del método utilizado.

Entonces la condición posmétodo surge del descontento ante el intento de generalizar la aplicabilidad de principios y prácticas, dándole la espalda a las necesidades y expectativas tanto de estudiantes como profesores. Es así que la

pedagogía posmétodo constituye una alternativa al método en lugar de un método alternativo, esto no quiere decir que Kumaravadivelu desconozca el método, sino que señala la importancia de encontrar un balance entre el saber práctico y el saber básico. Es por esto que el posmétodo le apuesta a la reconfiguración de la relación entre el teorizador y el practicante –profesor de lenguas en servicio- por medio del empoderamiento del profesor, para que sea él quien construya sus propias teorías basadas en la práctica -sin desvirtuar la información existente-, y a la vez sea más autónomo y pragmático, es decir, que ejerza su práctica reflexivamente, con constante auto observación, auto análisis y auto evaluación.

4.4.1 Los parámetros de la pedagogía posmétodo.

La pedagogía del posmétodo se configura en tres parámetros pedagógicos interdependientes: *particularidad*, *practicidad* y *posibilidad*, los cuales, de acuerdo con Kumaravadivelu (2006) representan una sinergia, razón por la cual no han de entenderse por separado, sino como un todo. A continuación presentaremos los tres parámetros pedagógicos del posmétodo

4.4.1.1 La particularidad.

El entendimiento situacional es un concepto clave dentro de la *particularidad* ya que desde este se explica que una pedagogía significativa no puede ser construida sin la interpretación de las situaciones particulares (Elliot, 1993 en Kumaravadivelu, 2006). Este principio podría ser entendido como lo opuesto a las pedagogías centralistas –las que responden a la noción del método- que no están sincronizadas con los aspectos locales y particulares de un contexto, y establecen principios genéricos aplicables a cualquier aula. Lo que la *particularidad* busca es una pedagogía apta para el contexto,

que emerja desde las particularidades de la práctica y que, por supuesto, contenga una visión crítica de las condiciones locales de aprendizaje y enseñanza (Kumaravadivelu, 2006).

Kumaravadivelu señala que este principio organizativo debe estar implícito en cualquier pedagogía posmétodo ya que “debe ser susceptible a un grupo particular de profesores, que enseñen a un grupo particular de estudiantes, persiguiendo un conjunto particular de metas dentro de un contexto institucional particular incrustado en un medio sociocultural particular” (Kumaravadivelu, 2001 en Kumaravadivelu, 2006, p.171). Esto implica que el profesor debe tener la capacidad de ser sensible ante las diferentes necesidades que tenga el grupo con el que esté trabajando.

4.4.1.2 La practicidad.

Este segundo principio trata de la tensión existente entre la teoría y la práctica, dicha relación constituye una dicotomía en el ámbito de educación ya que al interior de esta se señala una gran distinción entre las *teorías profesionales* de las *teorías personales*. De acuerdo con O'Hanlon (1993 en Kumaravadivelu, 2006), las *teorías profesionales* son generadas por expertos y las *personales* son desarrolladas por profesores gracias a la interpretación y aplicación de teorías profesionales en una situación de enseñanza.

Incluso la investigación acción se basa en esta dicotomía, buscando mejorar la práctica por encima de producir conocimiento. Entonces, con recurrencia se le sugiere al profesor que haga investigación acción para probar, interpretar y juzgar la utilidad de las teorías profesionales, y parece que se minimiza la importancia que también tiene hacer una construcción propia del su conocimiento pedagógico. Con esto

en mente, lo que busca el parámetro de la *practicidad* es mejorar la deficiencia que se entrevé en esta dicotomía de *teorías profesionales* (de los teóricos) y las *teorías personales* (de los profesores) por medio del fortalecimiento de la habilidad de los profesores para monitorear su propia práctica pedagógica y la efectividad que tiene esta, y así, poder llegar a reconocerse como un generador de teorías construidas desde su práctica pedagógica; por supuesto, como mencionamos anteriormente, sin desconocer la teoría existente o etiquetarla como inútil.

Retomando la interdependencia de los tres parámetros de Kumaravadivelu, la *particularidad* nos pide pensar que los conceptos sean sensibles al contexto, de modo que, como lo sugiere la *practicidad*, se le debe permitir al profesor teorizar su práctica diaria. En otras palabras, el parámetro de la *practicidad* se concentra en la reflexión y acción del profesor, de ahí que el fuerte sentido del “hacer” que tiene este principio, le permita al profesor utilizar la pedagogía tanto para maximizar las oportunidades de aprendizaje dentro del aula, como para transformar lo que hay fuera de ella: *posibilidad*.

4.4.1.3 La posibilidad.

El tercer parámetro tiene sus raíces en la filosofía educativa de Paulo Freire, la cual proponía que la pedagogía tenía un estrecho vínculo con los conceptos de poder y dominación ya que esta propiciaba inequidad social. Esta filosofía también hace énfasis en la importancia de resaltar la identidad individual tanto de profesores como estudiantes y los invitan a cuestionarse sobre el propio momento socio histórico que los mantiene en el estado de inequidad.

De este modo, el principio de *posibilidad* tiene un carácter altamente crítico y reflexivo. Es reflexivo en tanto que entiende y destaca que los participantes del ámbito pedagógico traen una serie de experiencias con ellos, las cuales se forman con base en el contexto socioeconómico y el ambiente político en el que han crecido. Estas experiencias tienen el potencial de alterar los objetivos de clase de una manera inesperada (Kumaravadivelu, 2006), tanto así que los estudiantes pueden llegar a reinterpretar, reescribir o reestructurar los contenidos de los materiales producidos por las editoriales. Todo esto para responder a las necesidades que el contexto planteo.

Este parámetro tiene un notorio interés por la ideología del lenguaje y la identidad del aprendiente, esto es porque la enseñanza de lenguas proporciona a los estudiantes oportunidades para el cuestionamiento y búsqueda de la propia identidad. En esta lógica, Kumaravadivelu (2006) señala que el contacto entre culturas que se da cuando se aprende una segunda lengua, resulta en un conflicto de identidades. Para Norton (2000 en Kumaravadivelu, 2006) la identidad de los estudiantes es una construcción sociohistórica, que como ya se mencionó puede alterar el curso de la clase, pero también influye en la posición que este toma en la clase de lenguas y la relación que establece con su profesor.

A modo de conclusión, se puede decir que este parámetro busca aprovechar la conciencia sociopolítica que los participantes del acto educativo llevan al aula, buscando que dicha conciencia funcione como motor para continuar con la acción de la *practicidad*, y trascender los límites del aula para lograr -o por lo menos iniciar- una transformación social. Con esto en mente, se puede decir que la pedagogía del

posmétodo tiene un alto componente social y transformador de la realidad, por lo que también resulta complicado separar las necesidades lingüísticas de los estudiantes de sus necesidades sociales. (Kumaravadivelu, 2006)

En todos los pilares de esta pedagogía, la autonomía del profesor tiene un papel vital ya que este debe ser capaz de monitorear sus prácticas a través de un proceso cíclico de observación, reflexión y acción. Esto nos hace pensar que la teoría no puede ser estática, sino que va regenerándose, adaptándose a los diferentes contextos y momentos socio históricos de cada población; en otras palabras, la educación siempre es susceptible de ser mejorada. Kumaravadivelu grafica los tres parámetros de la pedagogía del posmétodo (**Figura III**) mostrando su interdependencia y cómo entre ellas interactúan como un continuo sin necesariamente establecer cuando termina una y comienza otra, sino que son complementarias entre sí.



Figura III. Kumaravadivelu, B. (2003) Parámetros de una pedagogía posmétodo.

La pedagogía del posmétodo tiene una inclinación evidente por la formación del docente de lenguas, y tiene claro que para esto debe haber un conocimiento teórico de base de los diferentes métodos centrados en la lengua, en el estudiante y en el aprendizaje, a partir de los cuales, y con la experiencia de aula, se pueda modificar y

personalizar la práctica sin perder de vista las necesidades de la población. Se puede pensar incluso que la pedagogía del posmétodo podría llegar a ser incluso una especie de eclecticismo informado. El postmétodo es un llamado a reestructurar la visión que se tiene de la enseñanza de lenguas y de la educación del docente. Para esto Kumaravadivelu desarrolla dos conceptos que son de gran valor para el diseño de la guía docente de este proyecto: las *macro estrategias* y las *micro estrategias*, ambos serán desarrollados a continuación.

4.4.2 Las macro estrategias.

El marco de *macro estrategias* propuesto por Kumaravadivelu, constituye uno de los intentos para fundamentar la construcción de pedagogías que pueden ser consideradas con una orientación posmétodo. Junto con la propuesta de Kumaravadivelu se encuentran otras dos, la primera es el *marco tridimensional* de Stern (1992, en Kumaravadivelu, 2006) y la segunda es el *marco de práctica exploratoria* de Allwright (1993, en Kumaravadivelu, 2006).

Las *macro estrategias* son la respuesta al escepticismo, que por mucho tiempo tuvo Kumaravadivelu, en torno a los programas de formación de profesores, los cuales buscaban transmitir conocimiento teórico que no se encontraba vinculado con las necesidades locales. Su primer artículo sobre el marco de macro estrategias señalaba que

basados en la hipótesis de que las necesidades, los deseos y situaciones de enseñanza y aprendizaje de una lengua segunda o extranjera son impredeciblemente numerosos, no podemos preparar a los profesores para manejar tantas necesidades, deseos y situaciones impredecibles; solo podemos

ayudarlos a desarrollar una capacidad de generar variedad e ideas específicas para la situación al interior de un marco general que tenga sentido en términos pedagógicos y de conocimientos teóricos actuales³. (Kumaravadivelu, 1992 en Kumaravadivelu, 2006, p.199)

Con esto en mente, podemos decir que las *macro estrategias* constituyen planes generales que emergen de diferentes tipos de conocimientos actuales relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, tales como los conocimientos teóricos, empíricos y pedagógicos.

El lineamiento general que suministra una *macro estrategia*, busca que los profesores generen sus propios procedimientos de clase –que Kumaravadivelu denomina las *micro estrategias*- los cuales deben responder a las necesidades de una locación particular; es así, que las *macro estrategias* se vuelven operacionales en el salón de clase a través de la ejecución de ciertas micro estrategias.

Una de las razones por las cuales escogimos el postmétodo como guía del diseño de nuestra propuesta de material, es porque las *macro estrategias* son consideradas de “método neutral”, es decir que no se ciñen a un conjunto de procedimientos asociados a ningún método de enseñanza de lenguas; o como lo expone Can (2009), el marco de *macro estrategias* no es restrictivo, sino que provee principios abiertos y neutrales en cuanto a teoría y método. Además, Can añade que “los marcos son útiles para los profesores inexpertos, en tanto que los ayuda a comprender mejor la enseñanza efectiva, y no necesitan esperar a ser experimentados para ser exitosos”⁴ (2009, p.4).

³ Traducido por las autoras

⁴ Traducido por las autoras

La propuesta de Kumaravadivelu consiste en diez *macro estrategias*, las cuales enunciaremos a continuación:

1. Maximizar oportunidades de aprendizaje
2. Minimizar incompatibilidades perceptuales
3. Facilitar la interacción negociada
4. Promover la autonomía del estudiante
5. Fomentar el conocimiento de la lengua
6. Activar la heurística intuitiva
7. Contextualizar el caudal lingüístico (input)
8. Activar las habilidades de la lengua
9. Asegurar la relevancia social
10. Aumentar la conciencia cultural

Ahora bien, el paso siguiente a la *macro estrategia* es el diseño de tareas específicas que permitan cumplir dicho marco; como se enuncio antes, en la pedagogía del postmétodo estos pasos son denominados las *micro estrategias*. Aunque este trabajo no se concentra en el diseño de *micro estrategias*, es importante conocer su definición.

4.4.3 Las micro estrategias.

En el apartado anterior se dijo de manera general que las *micro estrategias* son procedimientos, pero no son simples acciones al azar, sino que estas deben estar cuidadosamente diseñadas por el docente para llevar a cabo el objetivo de una macro estrategia. Cada macro estrategia puede variar en cuanto al número de micro

estrategias o al tipo de las mismas, ya que esto depende del contexto y de las necesidades particulares de los estudiantes.

Podemos afirmar entonces que las *micro estrategias* serán diseñadas por el profesor, quien necesita ser un observador y evaluador constante de lo que el contexto y sus estudiantes requieren; es por esto que una pedagogía del posmétodo le apuesta al crecimiento del profesorado y trata de hacerlo consciente de que se encuentra en una situación particular en la que no todo está dado y que es necesario que él mismo construya teorías de práctica que estén orientadas hacia su salón de clase (Kumaravadivelu, 1994 en Can, 2009).

A modo de cierre podemos decir que, tal y como lo expone Kumaravadivelu, “cualquier pedagogía posmétodo actual debe ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento profesional y personal, siempre en evolución.”⁵ (Anónimo, 2012. p.2) Por esta razón, y a la luz del posmétodo, este PAP propondrá un marco de cinco *macro estrategias* enfocadas al tratamiento de la interculturalidad en el aula de ELE, con el propósito de activar la sensibilidad del profesor, para que a su vez él lo logre con sus estudiantes por medio de su propuesta de micro estrategias -o procedimientos- que operativizan dichas macro estrategias, siempre a la luz del contexto local en el que ejecute su práctica pedagógica.

4.5 Diseño de materiales

Diversas investigaciones abordan el tema del componente (inter)cultural en los manuales de ELE, llegando a la conclusión de que algunas veces se presentan descontextualizados, sesgados, son insuficientes o se enseñan como contenidos: “los

⁵ Traducido por Sánchez, J. y Yagüe, A.

contenidos culturales se presentan subordinados al desarrollo de la competencia lingüística, complementándola” (Álvarez, 2012, p.161); “Nuestro estudio ha comprobado que en este campo [manuales de ELE] todavía se observa la falta de integración entre contenidos lingüísticos y culturales” (Níkleva, 2012, p.183); “los materiales presentan la cultura únicamente en términos de civilización, al incluir aspectos como el arte, la historia, la música y la literatura. [...] resulta necesario incluir aspectos socioculturales como creencias, estereotipos, entre otros” (Martínez, 2015, p.9); “muchos de los manuales proporcionan en algunas ocasiones una visión sesgada, tópica y superficial de los aspectos culturales de la lengua aprendida, lo cual lleva a producir imágenes estereotipadas en el alumnado” (González Boluda, 2015, p.217); “[...] vemos que muchos de ellos [los manuales] se etiquetan de “interculturales” pero apenas tienen en cuenta la cultura del propio aprendiz y a veces confunden la propuesta intercultural con un proyecto educativo global que incluye temas universalmente aceptados [...]” (González Boluda, 2015, p.220)

Asimismo, hay investigaciones que ponen en evidencia el desconocimiento que muchos maestros de LE tienen con respecto a la interculturalidad⁶, debido a que la educación intercultural no está incluida en los planes de estudio de formación inicial de docentes, lo cual hace que sea muy difícil sensibilizar al profesorado frente al manejo de la interculturalidad en el aula (Sanhueza, 2010). Por ello, la conclusión necesaria es que se debe reforzar la formación inicial docente con el fin de tener en las aulas profesores que puedan convertirse en verdaderos mediadores culturales a través del desarrollo de su propia competencia intercultural. Pero mientras eso sucede, al menos

⁶ Con respecto a este tema, pueden consultarse los trabajos de Rubio, 2009; Álvarez, 2012; García, 2012; Martínez, 2015.

A continuación explicaremos brevemente cada uno de estos estadios:

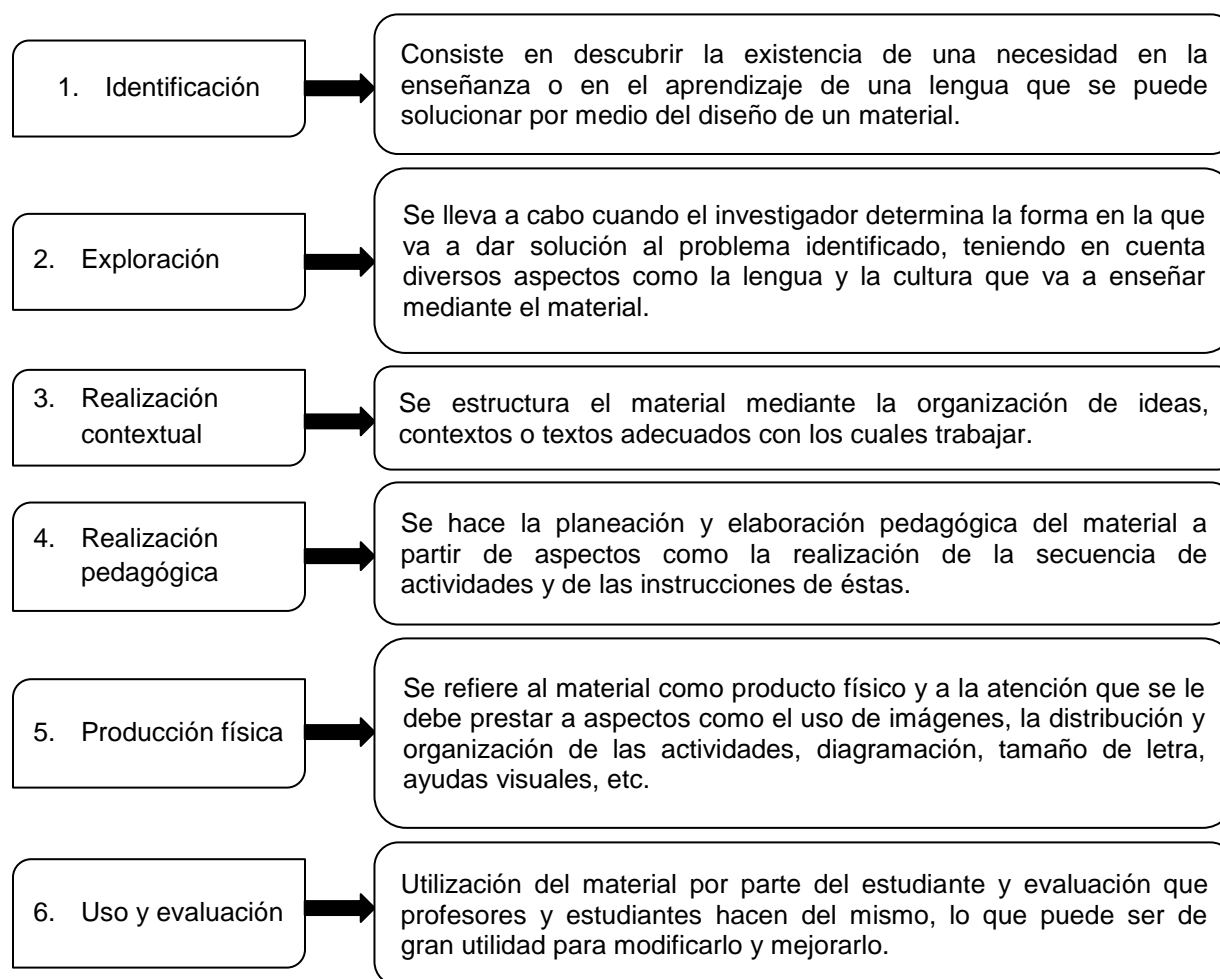


Figura V. Principios de producción de material didáctico basado en Jolly y Bolitho (en Tomlinson, 2011)

Con este trabajo, los autores proponen un modelo que contribuya en alguna medida al empoderamiento de los profesores que deseen crear material para su aula, con bases en las necesidades específicas de sus estudiantes. En este sentido, los principios de diseño de material de Jolly y Bolitho se articulan con la condición posmétodo de Kumaravadivelu, el cual también busca reivindicar la experiencia del docente y le concede libertad para construir sus propias teorías (o estrategias) a partir de la práctica. Nuestra propuesta para vincular estos modelos, es la del diseño de la

guía metodológica ***¡Conozcámonos!***, la cual proporciona ciertas macro estrategias al docente novel de ELE que le permitan hacer frente a los encuentros interculturales en su aula.

4.5.1 Guía metodológica.

Dentro de los materiales pedagógicos encontramos la *guía metodológica* como un material complementario que permite dar a conocer información sobre un tema específico, producto de un proceso de investigación y análisis. Orellana (en Cassells, 2005) la define como un “instrumento metodológico que contiene un conjunto de procesos educativos, conceptos, sugerencias e instrucciones para desarrollar de manera eficaz y sostenida diferentes actividades” (p.6).

El Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN), miembro del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), diseñó un folleto explicativo acerca de cómo elaborar una guía metodológica, información que consideraremos en este PAP para la elaboración de ***¡Conozcámonos!*** De acuerdo al FOMIN (2013), una guía metodológica debe cumplir ciertas características en cuanto a su contenido, elaboración y extensión, los cuales veremos a continuación.

4.5.1.1 Elementos a tener en cuenta.

Hay tres elementos primordiales que se deben contemplar para la elaboración de una guía metodológica:

- **Objetivo:** consiste en definir qué se quiere con la guía (por ejemplo, fomentar el aprendizaje de algún tema específico).
- **Audiencia:** debemos establecer a quién va dirigida la guía. Definir quiénes serán los receptores y qué se espera de ellos al usar la guía (por ejemplo,

que a partir de ella, los receptores hallen la solución a un problema). Es necesario tener claridad acerca de lo que quieren –y necesitan- saber con respecto al tema de la guía.

- Alcance: se refiere al conocimiento que queremos sistematizar y difundir (por ejemplo, hasta qué punto llegará la guía y qué contenidos tendrá), pero también a la extensión y estilo que tendrá, así como el medio por el cual se difundirá.

Cabe incluir otros dos aspectos relevantes al momento de decidirse a elaborar una guía metodológica:

- Revisión. Es recomendable realizar una revisión previa a la edición de la guía, teniendo en cuenta que es un proceso que toma tiempo, pero que si se somete al criterio de un experto, puede contribuir significativamente a que tanto el diseño como el contenido sean los más adecuados al fin y a la audiencia.
- Adaptar el material al público destinatario. Una vez que se ha identificado cuidadosamente cuáles son las necesidades de los destinatarios, se aconseja que la guía incluya recursos de apoyo que sirvan para visualizar mejor la información. Algunos de ellos pueden ser: infografías, diagramas de proceso, imágenes, mapas, entre otros.

4.5.1.2 Estructura.

El folleto informativo del FOMIN propone la siguiente estructura para una guía metodológica⁷:

- Prólogo (opcional): el prólogo es un escrito breve utilizado para explicar al lector las motivaciones que llevaron a la creación de la guía, o bien para destacar

⁷ La estructura que aquí se presenta fue tomada del folleto informativo del FOMIN.

algunos aspectos que se consideran determinantes y relevantes para su interpretación.

- Resumen: la guía metodológica debe contener un apartado inicial no superior a dos párrafos que sintetice de manera clara el contenido y el alcance de la guía.
- Introducción: este apartado debe presentar a alto nivel la temática de la guía. Asimismo, debe contener una breve descripción de:
 - ✓ el contexto en el que se desarrolla el proceso, actividad, práctica o metodología
 - ✓ los antecedentes y problemáticas a las que responde el proyecto
 - ✓ los objetivos del proceso, actividad, práctica o metodología.
- Cuerpo de la guía: este es el apartado principal de una guía metodológica y debe describir secuencial y detalladamente los pasos que se llevaron a cabo durante el proceso, actividad, práctica o metodología. Este apartado debe contener:
 - ✓ Enfoque metodológico (si aplica)
 - ✓ Identificación de las fases principales
 - ✓ Identificación de las actividades que componen cada fase, de manera secuencial y ordenada
- Conclusiones y consideraciones: este apartado destaca los puntos clave de la guía y, en caso de existir, las recomendaciones para la implementación del proceso, actividad, práctica o metodología. En las conclusiones se deben recoger las lecciones aprendidas resultado de aplicar el proceso, actividad, práctica o metodología en otros proyectos.

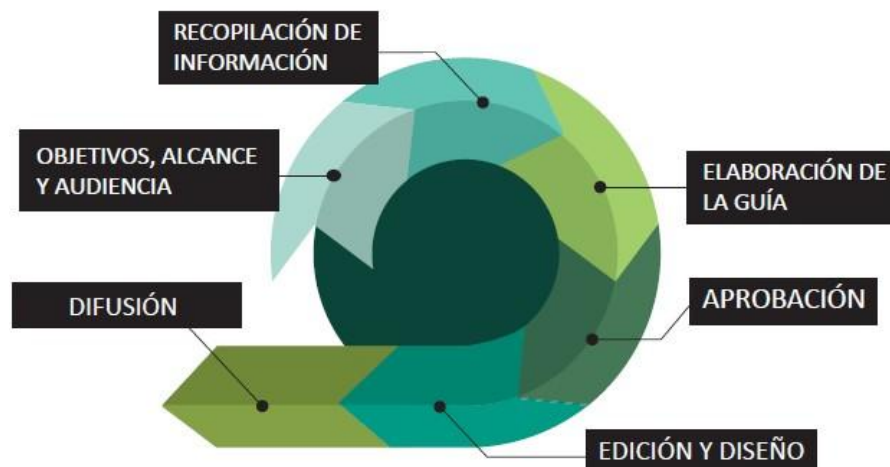


Figura VI. ¿Cómo se realiza una guía metodológica? Tomado de FOMIN (2013)

Tras haber presentado esta información acerca del uso, fin y estructura de una guía metodológica, consideramos esta como la mejor herramienta para presentar las macro estrategias que proponemos para el profesor novel de ELE. Dicho de manera más amplia, nuestra propuesta consiste en la formulación de cinco macro-estrategias basadas en la condición posmétodo para la enseñanza de lenguas, que orienten al profesor novel de ELE en la activación de la sensibilidad intercultural en sus estudiantes; dichas macro-estrategias serán presentadas en la guía metodológica ***¡Conozcámonos!***, diseñada a partir de los principios propuestos por Jolly y Bolitho. Debido a su carácter orientador, nuestra guía busca que el docente adapte las *macro estrategias* propuestas, a las necesidades específicas de su contexto de enseñanza y, a partir de ellas, cree sus propias *micro estrategias*.

Como hemos visto en este capítulo, la importancia de diseñar un material de este tipo se ratifica en la necesidad de brindar un instrumento que cumpla la doble función de orientar la práctica del docente novel de ELE en cuanto a la activación de la

sensibilidad intercultural en sus estudiantes, a la vez que le proporciona herramientas para que llegue a convertirse en un profesor intercultural.

En el siguiente capítulo presentamos el marco metodológico que seguimos para la elaboración la guía metodológica *¡Conozcámonos!*

5. Marco metodológico

Este capítulo da cuenta de los elementos relacionados con el diseño de nuestra propuesta. En primer lugar, se mencionan las clases de investigación pertenecientes al enfoque cualitativo según lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2010), lo cual nos conducirá al tipo de investigación de nuestro PAP: aplicada y práctica. En segundo lugar, describiremos la población a la que va dirigida nuestra propuesta. En tercer y último lugar, explicaremos los pasos de la ruta metodológica que se emplearon para el proceso de diseño de nuestro material, de acuerdo a los principios de Jolly y Bolitho (en Tomlinson, 2011).

5.1 Tipo de investigación

Desde el punto de vista de Madrid (2001), la investigación que se realiza en el aula es frecuentemente investigación práctica, la cual procura explicar “lo que realmente ocurre en la clase, la interrelación entre los factores relacionados con el alumno, el profesor y el currículo” (p.12). Van Lier (1988, en Madrid, 2001) sostiene que es muy poco lo que se sabe acerca de la sinergia de estos tres grupos y cómo inciden en la dinámica de las clases: "Hasta ahora es muy poco lo que sabemos acerca de todas las variables que desempeñan un papel en las aulas, como para hacer recomendaciones precipitadas sobre métodos de enseñanza y formas de aprendizaje” (Van Lier, 1988, en Madrid, 2001, p.12).

Lo anterior nos muestra la importancia de realizar un tipo de investigación en el aula que parta de la experiencia del docente como uno de los agente involucrados. En este sentido, optamos por seguir los planteamientos de Seliger y Shohamy (1989), quienes afirman que en el campo de la enseñanza de LE se hace necesario el uso de distintos métodos cualitativos. En consecuencia, los mencionados autores sostienen que existen tres tipos de investigación:

- a) Investigación básica o teórica. Este tipo de investigación hace referencia a los descubrimientos vinculados a la teoría, así como a la construcción de modelos que expliquen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas.
- b) Investigación aplicada. Consiste en relacionar y aplicar los diferentes modelos teóricos que proporciona la investigación teórica a la resolución de un problema específico.
- c) Investigación práctica. Hace un uso práctico de la investigación teórica y de la aplicada; suele basarse en las premisas que estas establecen para llevar sus contribuciones al aula, por ejemplo, la elaboración de materiales didácticos.

Con base en lo anterior, nuestra investigación se inscribe tanto en la investigación práctica como en la aplicada, ya que a partir de la fundamentación teórica con respecto al abordaje de la interculturalidad en el aula de lenguas y las necesidades de los docentes, proponemos la creación de un material complementario que oriente al profesor novel de ELE en cuanto a la activación de la sensibilidad intercultural en sus estudiantes.

5.2 Población

La guía metodológica **¡Conozcámonos!** está dirigida a los profesores noveles de ELE que hayan tenido poca o ninguna formación docente en cuanto al abordaje de la interculturalidad en aulas multiculturales y estén en busca de un acercamiento sencillo y práctico al tema. Sin embargo, no descarta la consulta por parte de profesores de ELE que no hayan tenido formación pedagógica o cualquier otra persona interesada en conocer macro-estrategias que incentiven su creatividad para el diseño de sus propias micro-estrategias, ya que es un material de consulta y está al alcance de cualquier docente que tenga interés en la enseñanza del español como lengua extranjera.

5.3 Ruta metodológica para el diseño de materiales de Jolly y Bolitho

Para el diseño y desarrollo del material resultante de este proyecto, utilizamos el marco dinámico propuesto por Jolly y Bolitho (en Tomlinson, 2011), el cual consiste en seis etapas que pueden o no desarrollarse en orden referenciado en el apartado 4.5 del marco teórico –*identificación, exploración de la necesidad, realización contextual y pedagógica, producción física y uso y evaluación*-. A continuación se describirá la manera en la que esta ruta nos ayudo a diseñar la guía **¡Conozcámonos!**

5.3.1 Etapa de identificación.

En el marco de nuestro trabajo, esta etapa se llevó a cabo durante la exploración de antecedentes en el planteamiento del proyecto, es decir que la necesidad o problemática señalada como punto de partida, no fue observada en un grupo con localización específica, sino en la comunidad de profesores de ELE. Para identificar la necesidad el recurso utilizado fue el análisis de material existente; es decir que se hizo

una revisión detallada de diferentes trabajos de investigación cuyo constructo principal fuera la interculturalidad y su tratamiento en las aulas de ELE (Nikleva, 2003; González Di Piero, 2010; Camacho y Torres, 2014; González y Suárez, 2014; Arévalo y Villamizar 2014). Dicha revisión nos permitió identificar tres posibles causas que afectan el tratamiento de la sensibilidad intercultural en el aula de ELE: la formación de profesores, los manuales y el currículo.

5.3.2. Etapa de exploración.

La triangulación de los factores que se detectaron incidían en el tratamiento de la sensibilidad intercultural, junto con una búsqueda actualizada en la web de los programas académicos ofrecidos para formación de profesores de lenguas a nivel nacional, el repositorio de investigaciones de la PUJ, distintos artículos académicos y guías sobre la interculturalidad de acceso libre en la web, nos permitieron consolidar la idea de que no podemos señalar una sola causa a la insuficiente atención que se le ha dado a la formación de la competencia comunicativa intercultural en el aula de ELE. Es por eso que en esta etapa decidimos centrar la atención en la formación docente, más específicamente en las habilidades y conocimientos que necesita el profesor para activar la sensibilidad intercultural.

5.3.3 Realización contextual.

La población a la cual va dirigido el material son profesores noveles –o que estén interesados- en incluir el componente intercultural en sus aulas de ELE, iniciando con la activación de la sensibilidad intercultural. Este material no está pensado para un contexto socioeconómico específico, sin embargo si creemos que puede ser más oportuno para un contexto de inmersión y multicultural.

5.3.4. Realización pedagógica.

A pesar de que este material tiene como destinatarios a profesores noveles de ELE, no está enfocado a potenciar las habilidades comunicativas de la lengua, sino que más bien es de carácter orientador y de consulta; su objetivo es que el profesor reflexione en algunos aspectos que pondremos a consideración. Nuestra guía metodológica está pensada desde los parámetros de la pedagogía posmétodo: particularidad, practicidad y posibilidad; es así que cuenta con una sección específica dedicada a la descripción de cinco macro estrategias, las cuales más que transmitir conocimiento o datos, buscan potenciar la capacidad reflexiva y creativa de los profesores, para que ellos mismos puedan generar ideas específicas, que respondan a las necesidades de sus grupos, sin perder de vista términos pedagógicos y los conocimientos teóricos actuales.

No es la pretensión de nuestra guía metodológica formar hablantes interculturales, sino que su alcance es mucho más reducido y busca trabajar una de las dimensiones de la CCI: la afectiva, que corresponde al nivel de sensibilidad. Para esto nos basamos en el modelo propuesto por Bennett (1998) al que se le puede atribuir tres características que lo hacen adecuado y relevante para el estudio: la posibilidad de aplicarlo en diferentes contextos socioculturales; la amplitud de cada estadio, lo que indica que toda persona puede desarrollar algún grado de sensibilidad intercultural; y la importancia de las experiencias propias, lo cual permitirá el desplazamiento por cada estadio de acuerdo al éxito o fracaso de éstas. (Sanhueza et al., 2012) Esto nos permite pensar que moverse en las diferentes etapas de la sensibilidad intercultural puede ser un proceso guiado por el docente, quien puede necesitar algunas

orientaciones para proveer a sus estudiantes de ELE con oportunidades necesarias, efectivas y significativas.

5.3.5 Producción física.

Para esta etapa quisimos que el material fuera de fácil acceso y comprensión para los profesores de modo que para su organización tuvimos en cuenta dos aspectos importantes que explicaremos a continuación: diseño y formato.

En cuanto al diseño podemos destacar que la temática que subyace a este es la interculturalidad en nuestras aulas. Entonces, tanto para la portada como para el borde de la parte inferior de la cartilla, buscamos transmitir o reforzar la idea de que aunque cada color es único y tiene unas características específicas –así como las colectividades, las culturas y las personas- eso no impide que creen un conjunto armónico, no puedan combinarse o complementarse entre sí, sin perder su esencia. Además, a lo largo de la guía se pueden encontrar diversas imágenes, las cuales se encuentran apoyadas por frases cortas sobre la interculturalidad.

Para orientar la lectura del material, usamos títulos de color azul con fuente y tamaños que faciliten la identificación rápida de la sección en la que se está y los contenidos se manejan en una sola columna. Para la sección de dicada a las macro estrategias, se inicia con un título que anticipe el tema y una imagen que apoye el contenido teórico que se abordará y el contenido se presenta en un formato de dos columnas. Finalmente, a lo largo de cada macro estrategia se incluyeron uno cuadros de texto con preguntas para que profesor sobre cómo él/ella podría traducir eso en su aula de ELE.

¡Conozcámonos! no tiene un carácter prescriptivo acerca de cómo hacer frente a los encuentros interculturales, por el contrario, es una herramienta que da ideas al docente respecto a cómo activar la sensibilidad intercultural en sus estudiantes, permitiéndole ser él/ella quien desarrolle la forma de llevarlas a cabo en su aula. A partir de los parámetros planteados por el FOMIN (4.5.1.2), nuestra guía tendrá la siguiente estructura:

1. Presentación. Funciona a manera de introducción y está dividida en cuatro partes:

- ✓ ¿Por qué una guía sobre sensibilidad intercultural en el aula de ELE? En ella se explican las motivaciones que tuvimos para crear esta guía, contextualizando al lector acerca de la situación que puede llegar a enfrentar como docente novel de ELE.
- ✓ ¿Para qué esta guía? En esta parte se presentan los objetivos que buscamos lograr con nuestra guía metodológica.
- ✓ ¿Para quién es esta guía? Indica quiénes son los destinatarios
- ✓ (profesores noveles de ELE) de nuestra propuesta.
- ✓ Para tener en cuenta. Este apartado menciona algunos aspectos a los que el usuario de nuestra guía debe prestar atención al momento de abordar la interculturalidad en el aula.

2. Conceptos clave. En esta sección presentamos la definición de cuatro conceptos que consideramos fundamentales para la comprensión no solo del alcance de la guía, sino de las macro-estrategias propuestas. Dichos

conceptos son: la interculturalidad, la sensibilidad intercultural, la pedagogía del posmétodo, las macro estrategias y el profesor intercultural.

3. Estrategias para activar la sensibilidad intercultural en nuestros estudiantes. Esta sección contiene cinco *macro estrategias* orientadoras para el docente novel de ELE. Asimismo, sugerimos algunas fuentes que le pueden ayudar a la hora de diseñar sus propias micro estrategias.

4. Bibliografía. Registro de las fuentes bibliográficas usadas para la elaboración del contenido.

El formato para la presentación de nuestra guía metodológica elegimos la versión física, en forma de cuadernillo con orientación horizontal que contiene un total de 43 páginas. La guía es un material de carácter orientador, y por sus principios de construcción no busca ser un manual que indique un paso a paso sino que guarda mucha flexibilidad frente al lector, el contexto y la población en la que se use.

5.3.6 Uso y evaluación.

La etapa de uso no se llevo a cabo ya que por diferentes motivos no nos fue posible hacer pilotaje de la guía metodológica. De modo que la información que se describe a continuación está relacionada con la evaluación de material y no con la efectividad de su uso. Es así que sometimos el material a una evaluación de expertos, en la que participó un profesor de la maestría en enseñanza de ELE de la PUJ.

Ya que nuestro material está destinado a profesores, este se compartió con el experto vía correo electrónico junto con una rejilla de evaluación (Apéndice 1) en la que se evaluaron dos grandes aspectos: contenido y diseño. A continuación desglosamos cada uno de los descriptores que se incluyeron en cada aspecto:

Contenido:

- Los objetivos se presentan de manera clara.
- Se muestra una estructura clara y secuenciada.
- Se muestra con claridad la población a la que va dirigido el material.
- Los temas son adecuados, pertinentes e interesantes para la población a la que van dirigidos.
- Los contenidos se desarrollan de manera coherente.
- Se observa coherencia entre el objetivo propuesto y el contenido desarrollado de la guía.
- El lenguaje que se usa en el material es el indicado para la población elegida.
- El material es pertinente para la población a la que va dirigida.

Diseño:

- El material gráfico apoya el desarrollo de los contenidos.
- El material gráfico es adecuado para la población y evita prejuicios, estereotipos y discriminación.
- El diseño gráfico es equilibrado, sin recargar o hacer pesada la lectura y comprensión de los contenidos.
- El formato del material es adecuado para su uso.

5.4 Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Los datos utilizados para la exploración del problema y su justificación fueron recolectados de por medio de técnicas no estandarizadas o menos comunes en la investigación cualitativa, pero que aportaron información igualmente valiosa y datos relevantes.

5.4.1 Análisis secundario.

Esta técnica de recolección de datos consiste en utilizar información que ya haya sido utilizada en otra investigación, por esa razón es importante verificar su confiabilidad y validez. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) En nuestra investigación nos valimos de los análisis realizados por Nikleva (2003) y Álvarez (2012) sobre diferentes manuales de ELE, dichos análisis buscaban identificar la presencia de actividades que propendiera por la formación de actitudes interculturales.

5.4.2 Datos y registros.

Este tipo de objetos pueden configurarse en una fuente valiosa de datos, ya que, aunque puedan encontrarse de manera aislada, juntos pueden aportar información importante para entender el fenómeno que se esté investigando. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) En nuestro ejercicio de investigación, el rastreo de documentos en la web nos ayudó a conocer información concreta sobre los programas de formación de profesores que actualmente se ofrecen en diferentes universidades de Colombia. El fin de esta búsqueda era recolectar datos de cuántos de estos programas incluían cátedras sobre interculturalidad en sus currículos (Apéndice 2).

6. Resultados

En este capítulo presentaremos los resultados de nuestro PAP: la guía metodológica ***¡Conozcámonos!*** Este material está formado por dos grandes dimensiones: la metodológica y la teórica. La primera se refiere a la pedagogía del posmétodo (apartado 4.4) –principios y macro estrategias- y la ruta metodológica de Jolly y Bolitho (apartado 5.3). La segunda, trata del resultado teórico, el cual se

hace evidente en la escritura de las macro estrategias de la guía metodológica. En la segunda parte se expondrán los resultados de la evaluación realizada por el experto.

6.1 Dimensión teórica del material.

Las cinco macro estrategias que buscan brindar un marco orientador al profesor novel de ELE para activar su sensibilidad intercultural y las de sus estudiantes son:

- **Creemos e integremos comunidades de aprendizaje:** esta macro estrategia está construida directamente para el profesor y se concentra en su formación profesional y la activación de su propia sensibilidad intercultural. Para ello presentamos la importancia de integrar o crear comunidades de aprendizaje, trabajar en red con colegas u otras instituciones, y sobre el impacto y beneficios que traería sistematizar experiencias pedagógicas en caminadas a la activación de la sensibilidad intercultural.
- **Reflexionemos sobre los factores personales:** la experiencia de aprender una segunda lengua, en este caso el español, es en sí misma una experiencia psico-social en la que además de aprender contenido, también se da un acercamiento a los valores e ideas pertenecientes a la cultura de la lengua que se aprende. Esta macro estrategia tiene como objetivo invitarnos a repensar: qué tanta atención le prestamos a los factores personales, específicamente a las actitudes y a la motivación, con el fin de favorecer los procesos de aprendizaje en el aula de ELE, la interacción y el diálogo con personas de diferentes culturas. La hipótesis del filtro afectivo, abarca los dos factores personales que se

presentaron en párrafos anteriores, y además incluye otros dos: la autoconfianza y la ansiedad; estos cuatro factores pueden o no posibilitar la entrada de información, que para el caso de la interculturalidad, se vería reflejado en la potenciación de actitudes etnocéntricas o etnorrelativas.

- **Valoremos positivamente las diferencias:** Ser diferente no es ser mejor ni peor, sino simplemente distinto. Esta idea debe ser clara a la hora de tener un encuentro intercultural, pues seguramente se presentarán actitudes de rechazo, curiosidad o incluso, apatía; pero todas ellas deben irse superando con el fin de lograr una comunicación con cierto grado de eficacia y fluidez entre las partes involucradas. Las diferencias culturales no deben interpretarse como una condición de superioridad o inferioridad entre las personas, las lenguas, las etnias, las culturas, los saberes sino que nos deben recordar que todos somos “otros” y “otras” para alguien. Las diferencias mal valoradas son las que dan origen a los prejuicios y estereotipos, los cuales, como profesores interculturales, estamos llamados a transformar desde nuestras aulas de ELE.
- **Preparémonos para los posibles malentendidos:** los malentendidos culturales están relacionados con la diferencia y la diversidad de las formas de decir, de interactuar, de pensar que tenemos a partir del lenguaje. Cuando interpretamos algo diferente a lo que nuestro interlocutor quiso decir, se presentan incomprendiones –como las denomina Miquel Rodrigo Alsina- las cuales dificultan la comunicación. Proponemos entonces que se enseñe a los estudiantes a metacomunicarse. Es decir, a que expliquen al otro lo que quieren decir con lo que dicen -explicar lo que se quiere decir tanto con el lenguaje

verbal como con el no verbal- para que logren entenderse y minimizar los desacuerdos.

No debe entenderse ni el conflicto ni el malentendido como algo negativo, sino como oportunidades para conocer mejor al otro; por ello es de gran importancia que el profesor sirva de mediador para analizar, comprender y, de ser posible, adelantarnos a los malentendidos.

- **Favorezcamos el diálogo en nuestras aulas:** las actividades comunicativas resultan bastante recurrentes en las aulas de lenguas; estas actividades suelen poner al diálogo como eje central porque se busca fortalecer la habilidad oral de los estudiantes a la par de las sociales. Ya que el propósito es establecer marcos que nos orienten en el trabajo de la activación de la sensibilidad intercultural en nuestras aulas de ELE, abordaremos el diálogo desde la propuesta de la pedagogía liberadora de Paulo Freire y su postulado de la dialogicidad. Este postulado busca humanizar a través de una transformación que exigen reflexión y acción y se dan rupturas con dogmas aprendidos. En el aula, el diálogo exige trabajo grupal o al menos de pares. Este tipo de trabajos cooperativos enmarcados en la dialogicidad pueden incomodar a algunos los estudiantes si tienen actitudes etnocéntricas muy arraigadas (negación, defensa, minimización).

6.2 Evaluación del material por parte de un experto.

La etapa de evaluación de expertos estuvo dividida en tres momentos: evaluación del diseño y abordaje de la interculturalidad, del trabajo de la pedagogía postmétodo y

evaluación global de la propuesta. Es así que recibimos tres tipos de retroalimentación que serán explicadas a continuación.

La evaluación hecha a nivel global de la propuesta, fue un proceso constante hecha por nuestro asesor, quien también era un experto en el tema de la interculturalidad. La retroalimentación brindada en varias oportunidades se realizó verificando la concordancia entre el documento escrito y el correcto desarrollo de los contenidos expuestos en la guía. Además se nos hizo un par de sugerencias en cuanto al diseño gráfico y facilidad de la lectura. Además de esta cuidadosa evaluación y revisión, sometimos el material a dos evaluaciones más.

De la primera evaluación, realizada por el experto en diseño de materiales y abordaje de la interculturalidad, podemos destacar que manifestó que la guía era una propuesta muy válida e interesante para el profesor que se inicia en el trabajo de la sensibilidad intercultural. En este orden de ideas, se debe tener mucho cuidado con las conceptualizaciones y las ejemplificaciones dadas para que refuercen estereotipos ni sea información sesgada. El experto también señaló falta de claridad en cuanto a cómo se activará la sensibilidad intercultural y en general se sugiere mayor descripción de cómo se cumplirán los objetivos.

Por último, se aconsejó tener mucho cuidado con el trabajo de la sensibilidad intercultural por cuanto hay elementos de orden ético que hay que considerar en todo momento.

La segunda retroalimentación realizada por el experto en pedagogía del posmétodo se realizó con los criterios de la rejilla diseñada para tal fin (Anexo 1). Para la evaluación se le pidió al docente que valorara de 1 a 3 los criterios de la siguiente

manera: 1 (no cumple), 2 (cumple parcialmente) y 3 (cumple con los criterios mencionados). El evaluador expresó que el material cumplía con todos criterios enunciados en la rejilla asignándoles una valoración de 3 (cumple con los criterios mencionados). Lo cual sugiere que la manera en la que se presentaron los contenidos guarda coherencia con lo propuesto por Kumaravadivelu en la condición posmétodo.

Finalmente, en la sección de comentarios, el experto recomendó diseñar una versión digital que permita la integración dinámica de materiales audiovisuales que encajen con los propósitos y diseño instruccional de la propuesta y a incluir la referencia teóricas de la sección de los conceptos clave, especialmente en el título "*La pedagogía posmétodo*".

7. Conclusiones

Este proyecto de investigación se inició con la intención de dar respuesta al interrogante central: *¿Qué tipo de información requieren los profesores noveles de ELE para abordar apropiadamente el componente intercultural en la pedagogía de segunda lengua?* A partir de este, planteamos un objetivo general y cuatro específicos que orientaran el desarrollo de nuestra propuesta metodológica. De esta manera, podemos concluir que:

- Abordar la interculturalidad -cualquiera de sus dimensiones- desde una pedagogía del posmétodo resulta adecuado en tanto ambos tienen un carácter cíclico, que no se rige por procesos lineales. Además, ni la interculturalidad ni el posmétodo son cerrados ni restringidos; ambos permiten múltiples abordajes y perspectivas que parten de la experiencia de los actores involucrados en ellos. De igual manera, buscan reivindicar el papel

de esos actores: el posmétodo del profesor, y la interculturalidad, el de las identidades culturales.

- El propósito del material es empoderar al profesor novel para que tenga herramientas que le permitan mejorar sus prácticas en el aula, y el del posmétodo, reivindicar la posición que tiene el profesor dentro de los procesos de enseñanza de lenguas, para que, entre otras tantas, sea reflexivo y propositivo. Así, la intención del posmétodo concuerda con el perfil del profesor intercultural que proponemos: tanto nuestro material como el posmétodo le apuestan a la capacitación del profesorado en pro de su crecimiento profesional.
- El docente de ELE debe ser primero un aprendiz intercultural para convertirse un mediador; es decir, la sensibilidad intercultural debe ser activada en él antes que en sus estudiantes. Por ello, que el profesor novel cuente con una guía metodológica con macro estrategias que lo orienten para tal fin resulta un primer paso en su proceso de formación intercultural. A pesar de que las macro estrategias en sí son un marco demasiado amplio, constituyen una guía orientadora para que el profesor genere posibles soluciones a situaciones problemáticas que se presenten en su contexto.
- El perfil del profesor intercultural no constituye una lista de chequeo de las *cualidades* que el profesor novel debe tener, sino que es más bien un conjunto de actitudes, habilidades y destrezas que debería ir desarrollando a lo largo de su vida profesional, entendiendo que este proceso puede fluctuar entre unos estados y otros, mostrando avances y retrocesos. Así podríamos

compararlos con los encuentros interculturales que también son dinámicos y cambiantes.

- Las macro estrategias propuestas en esta guía metodológica constituyen principios orientadores para que, a partir de ellas, sea el profesor quien diseñe sus propias *micro estrategias*, enfocadas en las necesidades particulares de sus estudiantes.

Gracias al cumplimiento de los objetivos específicos, este PAP logró diseñar una guía metodológica que proporciona cinco macro estrategias para que el profesor novel de ELE pueda no solo orientar a sus estudiantes hacia la activación de la sensibilidad intercultural, sino que eventualmente se convierta en una herramienta para su propia formación.

Sin embargo, aunque este trabajo se desarrolló en el marco de la maestría en lingüística aplicada de ELE, nuestro material no aborda específicamente los contenidos lingüísticos ni gramaticales de la lengua española. Esto, porque nos enfocamos en transversalizar la interculturalidad sin atender a un nivel determinado. En nuestra opinión, serán las micro estrategias diseñadas por el docente las que lo lleven a abordar de manera concreta los componentes de la lengua. Además, la naturaleza metodológica (pedagogía del posmétodo) bajo la cual desarrollamos nuestra guía, nos llevó a hacer una propuesta que no fuera exclusiva para la enseñanza de una lengua en particular, siguiendo lo planteado por Kumaravadivelu en sus diez macro estrategias.

Finalmente, las recomendaciones que hacemos para futuras investigaciones apuntan a la profundización y actualización de las macro estrategias propuestas, así

como a la sugerencia de nuevas macro estrategias que amplíen el marco de trabajo. Otra opción consiste en utilizar la guía metodológica **¡Conozcámonos!** con el fin de proponer, diseñar, plantear micro estrategias que puedan llevarse al aula para operativizar las macro estrategias presentadas. En este orden de ideas, sería interesante dejar un registro de las *micro estrategias* que surjan, con el fin de recopilarlas y compartirlas en redes de trabajo con otros docentes.

Apéndice 1

REJILLA DE EVALUACIÓN DE MATERIALES

MATERIAL: ¡CONOZCÁMONOS! Cinco macro estrategias para activar la sensibilidad intercultural en el aula de ELE. Guía para el profesor novel.

Marque con una X la opción que crea es la más adecuada de acuerdo con el material que va a evaluar. Tenga en cuenta la siguiente escala: 1 (no cumple), 2 (cumple parcialmente) y 3 (cumple con los criterios mencionados).

| Aspectos | Criterios de evaluación para el diseño de un material didáctico | 1 | 2 | 3 | Observaciones |
|------------------|---|---|---|---|---------------|
| Contenido | Los objetivos se presentan de manera clara. | | | | |
| | Se muestra una estructura clara y secuenciada. | | | | |
| | Se muestra con claridad la población a la que va dirigido el material. | | | | |
| | Los temas son adecuados, pertinentes e interesantes para la población a la que van dirigidos. | | | | |
| | Los contenidos se desarrollan de manera coherente. | | | | |
| | Se observa coherencia entre el objetivo propuesto y el contenido desarrollado de la guía. | | | | |
| | El lenguaje que se usa en el material es el indicado para la población elegida. | | | | |
| | El material es pertinente para la población a la que va dirigida. | | | | |
| Diseño | El material gráfico apoya el desarrollo de los contenidos. | | | | |
| | El material gráfico es adecuado para la población y evita prejuicios, estereotipos y discriminación. | | | | |
| | El diseño gráfico es equilibrado, sin recargar o hacer pesada la lectura y comprensión de los contenidos. | | | | |
| | El formato del material es adecuado para su uso. | | | | |

Adaptación hecha a partir de la clase realizada en el II semestre de 2016. Asignatura: perspectivas de investigación en ELE, Nivel 2. Profesora Ana María Rojas.

Apéndice 2

RASTREO DE PROGRAMAS CURRICULARES EN LA WEB

PROGRAMAS DE PREGRADO

| # | Universidad : Programa | Tiene cátedras donde se trabaje la interculturalidad? | | Observaciones |
|----|---|---|----|---|
| | | SI | NO | |
| 1 | Uniminuto: Licenciatura en idioma extranjero inglés | | X | |
| 2 | Pontificia Universidad Javeriana: Licenciatura en lenguas modernas: | | X | |
| 3 | Universidad Antonio Nariño: Licenciatura en lengua castellana e inglés | | X | |
| 4 | Universidad Cooperativa de Colombia: Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés | | | No hay información |
| 5 | Universidad de la Salle: Licenciatura en lengua castellana, inglés y francés | X | | Discurso, interculturalidad y escuela |
| 6 | Universidad de San Buenaventura: Licenciatura en lengua inglesa | | X | |
| 7 | Institución Universitaria Colombo Americana: Licenciatura en educación bilingüe español-inglés: | X | | Intercultural communication |
| 8 | Universidad Distrital: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés | X | | Ser multiculturalidad; sociedad multiculturalidad y |
| 9 | Universidad de los Andes: pregrado en lenguas y cultura | X | | Área diferencia y alteridad |
| 10 | Universidad Libre: Lic. Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas | | X | |

| | | | | |
|----|--|---|---|---|
| 11 | Universidad Pedagógica Nacional: licenciatura en español e inglés | | X | |
| 12 | Universidad Pedagógica Nacional: Licenciatura en lenguas extranjeras: no tiene | | X | |
| 13 | Universidad la Gran Colombia: Licenciatura en inglés | | X | |
| 14 | Universidad del Cauca: | X | | Comunicación intercultural en inglés I y II |
| 15 | Universidad del Quindío: | | X | |
| 16 | Universidad del Valle: | | X | |
| 17 | Universidad de la Amazonia: | | X | |
| 18 | Universidad Nacional: | | X | |
| 19 | Universidad del Bosque: | | X | |
| 20 | Universidad de Pamplona: | | X | |
| 21 | Universidad del Atlántico: | | X | |

PROGRAMAS DE POSTGRADO

| # | Universidad : Programa | Tiene cátedras donde se trabaje la interculturalidad? | | Observaciones |
|---|----------------------------------|---|----|---|
| | | SI | NO | |
| 1 | Universidad de Antioquia | | X | |
| 2 | Instituto Caro y Cuervo | X | | Pragmática y comunicación intercultural |
| 3 | Pontificia Universidad Javeriana | X | | Comunicación intercultural |
| 4 | Universidad Distrital | | | No hay información |

| | | | | |
|----|--|---|---|--|
| 5 | Universidad de la Sabana | | X | |
| 6 | Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia | | X | |
| 7 | Universidad Libre | X | | Interculturalidad y comunicación en LE |
| 8 | Universidad del Norte | | X | |
| 9 | Universidad Industrial de Santander | | X | |
| 10 | Universidad del Tolima | | X | |

Búsqueda finalizada el 6 de febrero de 2017

Referencias

- Álvarez, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=61726>
- Arévalo, A. y Villamizar, G. (2014). *Guía didáctica para los docentes de ELE: Estrategias para manejar la diferencia cultural con aprendientes japoneses del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana* (Tesis de maestría). Bogota, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bennett, M. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press. Recuperado de http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf
- Bennett, M. (2004). Becoming interculturally competent. In J.S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation. Recuperado de http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/1/FILE_Documento.pdf
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 317-328. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/magis/article/view/3387>
- Camacho, C. y Torres, I. (2014). *Guía didáctica para el docente de ELE como mediador intercultural. Experiencias para compartir*. (Tesis de maestría). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

- Can, N. (2009). Post-method pedagogy: Teacher growth behind walls. En Proceedings of the 10th METU ELT Convention. Recuperado de <http://www.dbe.metu.edu/convention/proceedingsweb/Pedagogy.pdf>
- Cassells, H. (2005). *Diseño de una guía metodológica para la elaboración de un Plan de Gestión Ambiental a nivel institucional*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Agraria, Nicaragua. Recuperado de <http://repositorio.una.edu.ni/1078/1/tnp10c344.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya editores.
- Fernández, M. (2008). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En Sánchez Lobato, J., *Vademécum para la formación de profesores, enseñar español como segunda lengua*. Madrid, editorial Alcobendas.
- FOMIN-Fondo Multilateral de Inversiones. (2013). *Herramienta de Conocimiento. Guía Metodológica*. Recuperado de http://kmtoolkit-external.fomin.org/productos/guias/Guide_How-to_esp.pdf
- García Benito, A. (Septiembre, 2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp.493-505).Cáceres: Universidad de Extremadura Servicio de Publicaciones. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf

- García, D., García, J., y Buitrago, Y. (2011). *Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área*. *Revista de Didáctica ELE*, 13, 1-10.
Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/13/garcia-garcia-buitrago_colombia.pdf
- García, M. (2012). *¿Por qué mi tortilla no sabe a España?: Interculturalidad y malentendidos culturales en el aula de E/LE: el caso del español y el alemán. Análisis y propuestas*. (Tesis de maestría). Universidad de Alicante, España.
Recuperado de
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/27339/1/TFM_maria_garcia_cantos_version_para_publicacion.pdf
- Gómez, M. y Raigón, A. (2009). The Intercultural Training of Foreign Language Teachers. The Spanish Case. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 18, 53-66. Recuperado de
https://acceda.ulpgc.es:8443/bitstream/10553/5839/1/0235347_00018_0004.pdf
- González Boluda, M. (2015). Hacia una perspectiva intercultural en los manuales de español lengua extranjera (ELE). *Zona Próxima*, (22), 216-225. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658015>
- González, C. y Suárez, V. (2014). *Desarrollo de la consciencia intercultural en el aula de ELE a través del cine de comedia colombiano*. (Tesis de maestría). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

- González Di Piero, C. (2010). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión*. (Tesis doctoral). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F. Mcgraw Hill Interamericana.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Interculturalidad. (s.f). En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm
- Jolly, D., Bolitho, R. (2011). A framework for materials writing. En: Tomlinson, (2011). *Materials development in language teaching*. United Kingdom. Cambridge University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale University Press, New Haven.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching from method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu* (2012). MarcoELE, 14. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/14/kumaravadivelu-entrevista.pdf>
- Lorenzo, S. (2002). Materiales multiculturales en el aula de español: recorrido crítico. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. ASELE, Actas XIII. 539-549. Recuperado de

http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/25124788/congreso13.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1498948584&Signature=FGH%2FDM40DSwvC%2FGYSWTncrIEHVA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPARADOJA_E_INTERCULTURALIDAD.pdf

Madrid, D. (2001). *Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera*. En García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.) (2001). Metodología de investigación en el área de filología inglesa. Universidad de Almería, Secretariado de Publicaciones, pp. 11-45. Recuperado de <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Introduccion%20investigacion%20aula-Sagrario%20y%20Elena.pdf>

Martínez, H. (2015). *“Si no podemos poner fin a nuestras diferencias, contribuyamos a que el mundo sea un lugar apto para ellas”*. Diseño de un conjunto de actividades que despierten el Saber ser de la Competencia Comunicativa Intercultural en el Colegio Integrado la Candelaria. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Nikleva, D. (2003). *Lengua y cultura: La enseñanza del español en Bulgaria. Aplicación didáctica*. (Tesis doctoral). Granada, España.: Universidad de Granada.

Nikleva, D. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 25, 165-188. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41020844>

- Ochoa, L. y Cueva, A. (2014). Dificultades y retos de los maestros principiantes de español como lengua extranjera (ELE). *Folios*, (39), 03-11. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/viewFile/2350/2207>
- Paricio, M. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(4), 1-12. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (21), 215-226. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>
- Plata, C. (2014). *Diseño de tareas comunicativas para sensibilizar a la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de E/LE: Pasaporte Intercultural: Bogotá*. (Tesis de la maestría) Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Real Academia Española. (2014), *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed. Madrid: Espasa.
- Rico, C. (2012). Materiales de enseñanza de lengua para el desarrollo de la CCI: un desafío para los fabricantes. *Signo y Pensamiento*., XXX, 130-154.
- Rizo, M. (2013a). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal*, 26-42.
- Rizo, M. (2013b). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. *Quaderns de comunicació i cultura*, 45-62.

- Rizo, M. y Romeu, V. (2006). Cultura y comunicación intercultural. Aproximaciones conceptuales. *E-Compós*, 6, 19 páginas. Recuperado de <http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/85/85>
- Rodrigo, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIBOD d'Afers Internacionals*. (36), p.11-21. Recuperado de www.cidob.org/es/content/download/5783/55624/file/36rodrigo_cast.pdf
- Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 273-286. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100017>
- Sanhueza, S. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/18332/1/Tesis_Sanhueza.pdf
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V., y Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios*, (36), 131-151. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702012000200008&lng=en&tlng=es.
- Savu, E. (2014). The “intercultural” teacher—a new response to the teaching career. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 111-116. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814022186>
- Seliger, H. y Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Sercu, L. (2001). Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. En M. Byram y M. Fleming (Ed.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 254-286). Madrid: Cambridge University Press.

Sercu, L. y Bandura, E. (2005). Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation. *Languages for intercultural communication and education*, 10, Toronto: Multilingual Matters.

Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching*. Manchester: Cambridge University Press.

Vilà Baños, R. (2005) La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona, España.

Recuperado de

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12434_19.pdf&area

=E