

VOLUMEN 1 · NÚMERO 1
ENERO - JUNIO 2021

WAYA

Revista ILUD



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Rector Universidad Distrital

Dr. Ricardo García Duarte

Vicerrector académico Universidad Distrital

William Fernando Castrillón Cardona

Directora ILUD

Sandra Ximena Bonilla Medina, EdD

Equipo editorial WAYA ILUD

Angélica Mateus Laverde

Cristian Castro Mozuca

María Isabel Fuentes Portela

Javier Armando Sierra Gordillo

Diana Fajardo Bonilla

Leidy Campaña Vargas

Raquel Hernández Contreras

Editor en jefe WAYA ILUD

Daniel Calderón Aponte

Diseño y diagramación

Tatiana Moreno Rodríguez

Apoyo académico

Lorena Silva Alfonso

Apoyo administrativo

Yiny Martínez Bohórquez

Imágenes

Unsplash - Photos for everyone

Índice

Nota editorial. Waya “nosotros”: espacio de reconocimiento de saberes, de aprender y desaprender. **Pág. 2. Sandra Ximena Bonilla Medina, EdD.**

Nota editorial. Revista Waya: Nosotros somos el ILUD. **Pág. 5. Equipo editorial ILUD.**

Apóyate en la música para enseñar y aprender. **Pág. 8. Thalía Menéndez y Mirsa Martínez.**

Nueva realidad educativa: Una reflexión a partir de los retos pos-covid 19. **Pág. 19. Claudia Yanive Prieto Castillo y Luis Eduardo Buitrago Rojas.**

Recorridos turísticos: Un enfoque pragmático del turismo en la enseñanza del idioma inglés. **Pág. 27. César Octavio Moreno Penagos.**

Enseñanza del italiano en el sector empresarial: implementación y evaluación de una propuesta intercultural. **Pág. 35. María Elizabeth Gutiérrez Mejía.**

El uso de la transversalidad en los proyectos de aula para la enseñanza del inglés como segunda lengua. **Pág. 54. Javier Mauricio Urrea Rodríguez.**

Developing Reading Skills through Worksheets related to Intercultural Issues. **Pág. 71. Margarita Archila.**

Les représentations de l'interculturel des enseignants de FLE d'un institut de langues de la ville de Bogota. **Pág. 88. Jeniffer Katherine Pinilla Trujillo.**

Los textos literarios como recurso en la enseñanza de una segunda lengua: la importancia de la lectura estética en el aula. **Pág. 98. Raquel Hernández Contreras.**

Biodatas de los autores. **Pág 98.**

Wayá "nosotros": espacio de reconocimiento de saberes, de aprender y desaprender

Nota editorial

Sandra Ximena Bonilla Medina

Directora ILUD

direccionilud@udistrital.edu.co

El Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital – ILUD cumple hoy con orgullo 20 años de existencia. Desde su inicio hasta el día de hoy, la institución ha crecido con ímpetu y se ha preocupado por aportar a la sociedad en construir lazos sociales que se vean fortalecidos por procesos de interculturalidad e intercambio de conocimiento por medio del aprendizaje de lenguas. Mediante este interés, el ILUD ha construido una imagen de reconocimiento en la comunidad externa. El entusiasmo y la motivación por comprometerse en el viaje por aprender han constituido la impronta por la cual se caracterizan nuestros estudiantes. En el centro de ese camino educativo, se encuentran nuestros formadores, quienes a partir de la entrega en su quehacer, son los promotores para que esa impronta de los estudiantes sea visible. Ellos son el corazón del Instituto e históricamente han conformado lo que es una cultura y una identidad propia institucional caracterizada por el espíritu de compromiso reflejado en su labor.

Wayá, como primer sueño editorial, constituye no solo la materialización de este proyecto en representación de un esfuerzo de algunos, sino también se convierte en aquel espacio de complicidad, del enriquecimiento mutuo; en el encuentro de convergencias y divergencias que buscan enseñar, pero sobre todo, buscan aprender y desaprender sobre las prácticas de la cotidianidad en el aula. El positivo sentir de la comunidad externa respecto a las experiencias vividas en el Instituto ha sido el estandarte para pensar que esta posición sea de reconocimiento. Es por esta razón que, como comunidad académica, consideramos que estos aportes que ahora la sociedad reconoce no se pueden quedar escondidos en el aula. Más bien esas

contribuciones deben ser motivo de encuentro, de reflexión y de socialización. Es nuestro sentir como Instituto, que la revista será uno de los valiosos espacios de construcción y reconstrucción de una comunidad académica en el campo de las lenguas para el entendimiento del contexto educativo, sus prácticas y sus actores.

“Wayá, como primer sueño editorial, constituye no solo la materialización de este proyecto en representación de un esfuerzo de algunos, sino también se convierte en aquel espacio de complicidad, del enriquecimiento mutuo.”

Como parte de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el Instituto de Lenguas fue creado con el interés de impactar a la sociedad en pro de la transformación social para el beneficio del entorno. Este propósito obviamente indica que es de suma importancia que se mire al sujeto inmerso en un contexto complejo en el que se entrecruzan diversos aspectos que lo llenan de matices y que su interacción es todavía más complicada. Mirar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas desde ese entramado de relaciones también implica que sea necesario abordar ese proceso teniendo en cuenta todos los elementos posibles para entender la realidad de todos los que allí se encuentran inmersos. Así pues, una visión de enseñanza desde el plurilingüismo se ha constituido en la mirada epistemológica desde la cual queremos partir no solamente para darle cabida a la diversidad de lenguas y sus aspectos socioculturales, sino también para hacer hincapié en que el lenguaje es

mediador de otras diversidades como la etnia, la raza, la clase social, el género, etc. Teniendo en cuenta las situaciones complejas que sugiere la visión del plurilingüismo, **Waya** surge como alternativa para que por medio de la reflexión se identifiquen sistemáticamente aquellos elementos que pueden darle sentido y otros sentidos a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Tomamos como referente a los Wayuu, una cultura colombiana que al igual que los profesores, ha mantenido su identidad cultural a través de la lucha a pesar de las transformaciones sociales. **Waya**, nosotros en lengua wayunaiki, surge hoy en homenaje a nuestros formadores. Como su nombre lo dice, **Waya** está concebido como un espacio construido por y para los formadores y en extensión, para los docentes y maestros que conforman este venerable gremio con la idea de que este será un sello de su perseverancia y vocación.

Responsabilizarse en el ejercicio de la escritura conforma una tarea que representa un aprendizaje por sí solo y mucho más cuando este compromiso se hace para hacer público nuestro pensamiento plasmado en palabras. Precisamente es allí donde la creación de una revista académica, más allá de tener la intención de explorar y resaltar los saberes pedagógicos de los formadores del ILUD y de los profesores de la comunidad externa para generar un intercambio que lleve a entender la diversidad de pensamiento y las múltiples conexiones con la pluralidad de la realidad, también se busca que ser una excusa para facilitar nuevos aprendizajes en términos de escritura de la comunidad de formadores y profesores.

Desde hace unos años, y con las contribuciones de Pablo Freire, el proceso de lectoescritura ha despojado la idea instrumental de la decodificación de signos y se ha pensado más bien acentuarla como una forma de descubrir el mundo, su realidad social, política y económica por

medio del lenguaje. Adhiriéndonos a esa concepción, la revista ha buscado ser el horizonte para entender el campo del aprendizaje de lenguas y su conexión con el resto del mundo por medio de la escritura. De esta manera, al interior del Instituto, la ruta para crear una revista inició con el interés de reunir la pluralidad de voces de los formadores con la consciencia de que es necesario recoger herramientas o estrategias que fortalezcan su identidad como autores. En una planeación de encuentros, el proceso inició por involucrar voluntariamente a formadores interesados en descubrir sus capacidades como profesores, pero también de proponerse a asumir el reto de llevarlas a la tinta y el papel. En estos espacios que llamamos talleres, los formadores paralelamente trabajaron en el reconocimiento de sus experiencias, en la discusión sobre la escritura y en la identificación de los componentes de una comunidad académica editorial. Esta ruta llevó poco a poco a consolidar lo que hoy se convierte en este primer número de la revista científica del ILUD: "**Waya**".

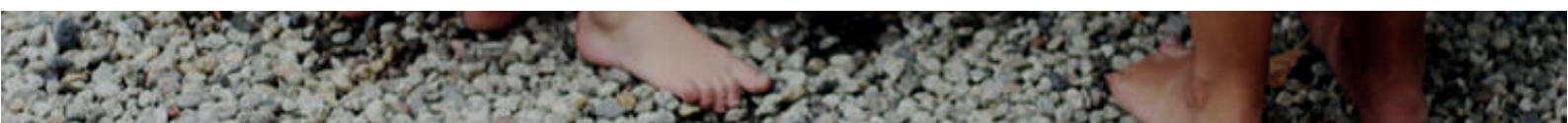
"...el proceso de lectoescritura ha despojado la idea instrumental de la decodificación de signos y se ha pensado más bien acentuarla como una forma de descubrir el mundo, su realidad social, política y económica por medio del lenguaje."

Waya será el centro de discusión de saberes, el espacio en que los desencuentros se conviertan en oportunidades de aprendizaje y que el proceso de escritura constituya la dimensión que permite el dialogo entre los pensamientos involucrados. **Waya** será el laboratorio de investigación de las prácticas y el taller que enriquece el proceso escritural de quienes participen. Como directora del ILUD me complace ser parte de este evento excepcional de lanzamiento del primer número de la revista porque es un logro que

representa la entereza y voluntad del grupo académico por dejar huella como agentes de cambio. El ejercicio de la escritura es un camino largo que no muchos se atreven a explorar, sin embargo, con el entusiasmo y la emotividad del grupo de docentes que lideraron el proyecto, se demuestra que es posible lograrlo.

Emprendemos una nueva ruta que busca fortalecer el perfil académico de nuestro Instituto y de poner el pie en alto para mostrar que lo que hacemos tiene valor. Esperamos que el dialogo abierto mediante esta publicación sea el comienzo de un trabajo académico y que logremos todos juntos construir y aportar cada día más a la comunidad académica de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Como Instituto hacemos la invitación extensiva al resto de la comunidad para que se unan y continuemos haciendo crecer este deseo de resaltar nuestra labor y nuestro trabajo. Esto será **Waya**. ■

“Waya será el centro de discusión de saberes, el espacio en que los desencuentros se conviertan en oportunidades de aprendizaje y que el proceso de escritura constituya la dimensión que permite el dialogo entre los pensamientos involucrados.”



Revista Waya: Nosotros somos el ILUD

Nota Editorial

Angélica Mateus Laverde
Cristian Castro Mozuca
María Isabel Fuentes Portela
Javier Armando Sierra Gordillo

Diana Fajardo Bonilla
Leidy Campaña Vargas
Raquel Hernández Contreras

Equipo editorial ILUD
wayailud@udistrital.edu.co

Daniel Calderón Aponte
Editor en jefe
dcalderona@udistrital.edu.co

Como Equipo Editorial, nos place dar la bienvenida a los lectores y autores de la primera edición de la revista **Waya**. Su nombre, escogido a través de un proceso democrático dentro de la comunidad docente del ILUD, significa “nosotros” en el idioma Wayúu. Y es que precisamente esto somos nosotros. Una comunidad diversa e incluyente que por medio de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas podemos ahora compartir nuestros aprendizajes y experiencias de investigación. **Waya** no sólo enaltece y honra los aspectos plurilingües y multiculturales de nuestro país representados en gran medida en los pueblos indígenas, también surge como un espacio para el intercambio y la construcción de saberes en el cual la comunidad docente del ILUD podrá compartir sus experiencias de investigación. Compartimos con ustedes las palabras de algunos miembros del primer Equipo Editorial.

Diana Fajardo Bonilla:

Hacer parte de la redacción de esta nota editorial, la primera nota editorial de la revista **Waya**, la revista del ILUD, me llena de emoción y me remite a “La cocina de la escritura” de Daniel Cassany; y es que cada artículo se compone de ingredientes académicos que esperamos sean para esta primera publicación y sigan siendo para las futuras, un deleite para los lectores, tanto como fue para este equipo editorial realizar todo el proceso que implica creer en el proyecto y materializarlo en la revista

académica abierta a los espacios investigativos, científicos y disciplinares propios de la enseñanza y aprendizaje de los idiomas: un amplio menú en donde las narrativas docentes y el diálogo pedagógico fueron puestas en escena.

“Y es que precisamente esto somos nosotros. Una comunidad diversa e incluyente que por medio de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas podemos ahora compartir nuestros aprendizajes y experiencias de investigación.”

Precisamente, son esas voces en cada composición escrita las que enaltecen el nombre de ésta, nuestra revista, **Waya**: nosotros. Un concepto inclusivo que pretende visualizarse y proyectarse a la comunidad como una oportunidad académica de reconocimiento intercultural, lingüístico y social que explore los significados y resignificaciones de este entorno de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Personalmente, encuentro en esta experiencia profesional en el grupo editorial, una manera única de digerir esas disposiciones de los autores, siendo sus artículos exposiciones de sus particularidades escritoras y sus intenciones comunicativas tan singulares e innovadoras. Así, a todos quienes hacen parte de esta revista como lector, autor; como equipo

editorial o miembro de nuestra Universidad Distrital y su instituto de lenguas, solo me resta desearles ¡Bon appétit!

Leidy Campaña Vargas:

Ha sido una gran experiencia para mi hacer parte del equipo editorial del ILUD y dar a conocer grandiosas investigaciones, ideas, metodologías y aportes que demuestran el gran equipo docente con el que cuenta el instituto. Éste no es más que un abrebocas a todas esas propuestas innovadoras que seguramente harán parte de las futuras versiones de la revista. Hemos dado el primer gran paso y me siento muy orgullosa de hacer parte de ello

Javier Armando Sierra-Gordillo:

¡Bienvenidos al Primer número de la revista **Waya**! El equipo editorial de la revista se complace en presentar los resultados de una iniciativa colectiva en la que diversas, divergentes, e importantes voces de maestros investigadores fueron cruciales para reflexionar sobre la necesidad de una enseñanza de idiomas incluyente y transformadora.

En este sentido, un excelso grupo de maestros investigadores del Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital (ILUD) aportó a través de esta propuesta un valor añadido a la gran influencia que el instituto ha ejercido en la comunidad en general. Esta vez dicho aporte surgió de un ejercicio de memoria y sistematización de procesos y experiencias significativas en el aula de clases.

Es muy grato para nosotros como equipo editorial tener una mirada de perspectivas desde los estudios literarios a elementos de tipo sociocultural que discutan desde sus diversos lentes la realidad inmediata. Sea esta la oportunidad para agradecer al equipo editorial de la revista en sus diferentes momentos y etapas de desarrollo. Su orientación profesional ha sido excepcional, mientras que su cooperación siempre me ha mantenido motivado. Gracias por confiar en mí, desafiarme e inspirarme.

En segundo lugar, mi experiencia académica dentro de este grupo tan comprometido ha sido enriquecedora e ilustradora. Doy gracias en particular al apoyo de la Doctora Bonilla sin el cual el desarrollo de este proyecto no hubiese sido posible.

Finalmente, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas involucradas en esta experiencia pedagógica significativa; docentes-investigadores y estudiantes. A lo largo de más de dos décadas han impregnado al ILUD con sus experiencias y reflexiones de maneras insospechadas y cada uno ha dejado una huella indeleble en la construcción de dicha propuesta institucional. A ustedes gracias por aportar en la construcción de un mejor país.

“Es muy grato para nosotros como equipo editorial tener una mirada de perspectivas desde los estudios literarios a elementos de tipo sociocultural que discutan desde sus diversos lentes la realidad inmediata.”

Daniel Calderón Aponte:

Desde su creación en el 2001, y sin lugar a dudas, el ILUD se ha venido posicionando como un instituto referente en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el Distrito Capital. No obstante, en los casi cinco años en los que llevo desempeñándome como docente de inglés en el ILUD para los programas de pregrado, siempre había soñado con poder contar con más espacios en donde todo el cuerpo docente pudiera compartir y hacer visible su quehacer de investigación. Hoy, tras la primera edición de la revista **Waya** puedo decir que este es un sueño cumplido. Como el otrora Coordinador de Investigación, una de mis proyecciones fue la de fomentar estrategias y espacios en donde nosotros los docentes pudiéramos aprender, socializar e intercambiar nuestras experiencias de investigación dentro y fuera del Instituto.

Gracias al compromiso de los demás docentes que me acompañaron en esta aventura editorial, hoy podemos decir que hemos conseguido dar un pequeño gran paso para la visibilización de la investigación en el ILUD. Pudiera, asimismo, describir en detalle los innumerables aprendizajes que me deja haber hecho parte del primer equipo editorial; empero, considero que este es tan sólo el comienzo de lo que hemos denominado una revista como escuela. Aprendí, o debiera decir que aprendimos, todo aquello que implica la escritura de artículos académicos y todo el trabajo que tanto autores como editores deben hacer tras bambalinas antes de la publicación de una revista científica. Espero, como Editor en Jefe, que esta sea la primera de muchas ediciones, pero espero por sobre todas las cosas que **Waya** se posicione como un espacio de aprendizaje de los docentes del ILUD en donde hagamos visible la investigación en el campo de las lenguas. Agradecimientos totales a todos y cada uno de los que han hecho posible este sueño. Esto es **Waya**. ■

“...pero espero por sobre todas las cosas que **Waya** se posicione como un espacio de aprendizaje de los docentes del ILUD en donde hagamos visible la investigación en el campo de las lenguas.”



Apóyate en la música para enseñar y aprender

Thalía Menéndez Garci-Crespo

Ediciones SM/University of Dayton Publishing
tmenendez@udaytonpublishing.com

Mirsa Martínez del Rivero

Ediciones SM/University of Dayton Publishing
mmartinez@udaytonpublishing.com

Resumen

Este artículo discute aspectos clave de la enseñanza del idioma inglés con el apoyo de música y canciones en el aula, sin importar la edad de los alumnos. Se aborda, desde la experiencia profesional, cómo la música permite un acercamiento a factores auténticos en el uso de la lengua. Factores como la pronunciación, el ritmo, el vocabulario y la gramática. Además, la música y las canciones permiten a los profesores y a los alumnos realizar diferentes tipos de actividades, cambiando el ambiente en el salón de clases y haciendo el proceso de aprendizaje memorable; esto sucede ya que también ayuda a fortalecer la autoconfianza de los alumnos al proporcionarles herramientas que podrán seguir utilizando al salir del salón de clases. Se examina el uso de la música en distintos contextos educativos que varían según la edad de los alumnos (infancia, adolescencia y adultez). Se concluye que la música estimula el desarrollo cognitivo, intelectual, psicológico y creativo, por lo que es altamente recomendado usarla como hilo conductor en el aprendizaje de diversas materias, en este caso, el inglés.

Palabras Clave: música, inglés, aprendizaje, enseñanza, juegos

Introducción

Las conexiones hacia la melodía y el ritmo comienzan a crearse desde el vientre materno. En ese momento, aunque no en forma consciente, somos capaces de escuchar el flujo de la sangre, la respiración y los latidos del corazón de nuestra madre. Ese es, probablemente, el momento en el

que tenemos mayor sensibilidad "musical" que en cualquier otro de los periodos de nuestra vida. Aún sin estar expuestos a lo que conocemos como música, somos capaces de desarrollar este sentido porque los sonidos que percibimos están fuertemente relacionados con la base de cualquier composición musical: el ritmo. Por ello, al pasar el tiempo, la música nos ayuda a integrar sentimientos, emociones y recuerdos. Hace nuestro proceso de aprendizaje memorable, sin que esto signifique que necesariamente estemos hablando del aprendizaje obtenido en una institución educativa.

Lo anteriormente establecido es, casi con certeza, una de las principales razones por la que es muy común escuchar música y canciones en los salones de clases de niños pequeños, sin importar la materia escolar de la que estemos hablando. Sin embargo, conforme los niños van pasando de nivel escolar, la música pierde protagonismo en el aula. Sin importar la ubicación geográfica, es más fácil escuchar a los niños de preescolar cantando que a los estudiantes de universidad.

La edad y la música

El uso de la música tiene cuatro grandes ventajas en la educación de los niños: da seguridad, facilita el aprendizaje, desarrolla la concentración y mejora la expresión corporal y emocional. Un niño seguro, concentrado y con facilidad de expresión será un adulto que tendrá la parte más importante del camino recorrida y afianzada. En la enseñanza de idiomas, la confianza es una herramienta vital que

fácilmente puede ser adquirida con dinámicas de clase que involucren el uso de la música. Aprender a cantar en el aula infantil puede ser el primer paso para poder recitar un texto con confianza o formar parte de una conversación en el futuro. El proceso puede ser tan transparente que los niños suelen no darse cuenta cómo pasan de cantar cada mañana una canción que les enseña a saludar, a responder el saludo con naturalidad cuando alguien lo emplea con ellos.

Para los adolescentes, la música es una de las más grandes influencias de comportamiento y para la creación de su identidad. En esta etapa es cuando el acercamiento a la música ofrece aún más posibilidades de aprendizaje, pues no sólo nos permite aprender sutilezas de la lengua, sino que también es una ventana abierta a diferentes culturas y costumbres. Por medio de la música podemos lograr que un adolescente se interese en temas y asignaturas que de otra manera le parecerían ajenos, y las diferentes tendencias para cada generación se convierten en una bocanada de aire fresco dentro del aula. Los docentes que en la actualidad aprenden sobre K-pop (ya sea voluntariamente o no), podrán fácilmente dar una clase sobre cognados del inglés e incluso ir un paso más allá e incorporar partes de la música en sus clases de fonética.

A pesar de todas estas ventajas, es importante tener en mente que no podemos dejar la elección de los contenidos totalmente en manos de los alumnos adolescentes. Buscar el equilibrio entre los gustos de la clase y la finalidad de la misma es una tarea que corresponde al docente, de modo que el acercamiento musical se haga en un ambiente que priorice el aprendizaje integral de los alumnos.

Para los adultos, además de todo lo anteriormente mencionado, la música tiene la ventaja de que les ayuda a relajarse, a olvidarse un poco de las presiones de la vida cotidiana para buscar concentrarse en el

proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro beneficio de emplear la música en la enseñanza de adultos es que gracias a su instrucción previa y experiencia les es más fácil identificar estructuras gramaticales o elementos de vocabulario para su uso fuera del aula, además de incluso poder relacionar una canción con una situación de la vida cotidiana. Así, el alumno que aprendió la estructura de los past modals cantando, podrá escuchar en su mente "I Should Have Known Better" de The Beatles, cada vez que quiera expresar una situación hipotética del pasado.

Por todo lo anterior, la música debe ser siempre una de las herramientas principales de enseñanza, sin importar la edad que tengan los alumnos.

"El uso de la música tiene cuatro grandes ventajas en la educación de los niños: da seguridad, facilita el aprendizaje, desarrolla la concentración y mejora la expresión corporal y emocional."

La música y la memoria

Ya establecimos que la música ayuda a mejorar nuestro aprendizaje, tiene efectos sobre nuestros sentimientos y emociones además de que nos ayuda a identificarnos a nosotros mismos y con los demás. Sin embargo, una de las mayores ventajas de utilizar la música como instrumento de enseñanza es que tanto la melodía como la letra se quedan en nuestra memoria a largo plazo sin hacer un esfuerzo consciente. ¿Cuántas veces nos ha pasado que una canción trae a nuestra memoria recuerdos que creíamos haber olvidado? Diversos estudios han demostrado que esto se debe a que la melodía ayuda a integrar la memoria al proporcionar una señal adicional a nuestro cerebro. En un estudio sobre el aprendizaje del húngaro realizado en 2014 por Ludke, Ferreira y Overy se demostró que el utilizar un método de enseñanza basado en "escuchar y cantar" puede ayudar a los estudiantes a memorizar frases en lenguas

extranjeras de forma literal y sin gran dificultad. Es decir, las frases se pueden aprender mejor y más fácilmente si se cantan en lugar de solamente repetirse.

Prueba de que las canciones se quedan en nuestra memoria más fácilmente que las repeticiones son las canciones conocidas en inglés como Nursery Rhymes, algunas de las cuales datan del siglo XVI. Mientras algunos de estos cantos se han traducido a diferentes idiomas y otros son únicos, la constante de esta tradición oral es que la mantenemos viva aún en pleno siglo XXI. Hoy en día, en un momento histórico en el que la infancia que viven nuestros niños es totalmente distinta de la infancia de sus abuelos, podemos encontrar un punto de referencia común en estas canciones infantiles que sobreviven generación tras generación. Esta singularidad nos remite a la idea que buscaba transmitir Henry Wadsworth Longfellow, poeta estadounidense, cuando afirmó que "la música es el lenguaje de la humanidad, la poesía su pasatiempo y deleite" (como se citó en Gottlieb, 2019). Sin duda alguna tenía razón, y seguramente es por ello también que la música ayuda y facilita el aprendizaje y la enseñanza de muchas otras lenguas, entre ellas el inglés.

La música y su importancia en el aprendizaje de idiomas

Schön, Boyer, Moreno, Besson, Perez, y Kolinsky (2008), realizaron un estudio que buscaba demostrar los beneficios de la música en el aprendizaje de las lenguas. El estudio comprobó que es más fácil recordar nuevas palabras si se cantan que si simplemente se incluyen en una conversación. Para lograrlo, Schön et al. (2008) realizaron un experimento en el que se creó una lista de seis palabras que no significaban nada en realidad, pero que compartían sonidos y con las que se creó un archivo de audio en el que se repetían durante 7 minutos. Después de escucharlo, se pedía a un primer grupo de participantes (francoparlantes) que escribieran las palabras que habían escuchado en una lista. El número de aciertos fue muy bajo, similar al que se hubiera obtenido si las personas

que estaban colaborando con el experimento simplemente hubieran tratado de adivinar las respuestas. Es decir, no habían aprendido nada en realidad. Después, el experimento se repetía con un segundo grupo de participantes. En esta ocasión las palabras eran grabadas como una especie de canción, con entonación, ritmo y melodía. El resultado mostraba un gran cambio respecto al del primer grupo, pues el porcentaje de aciertos del segundo grupo fue cercano a un 65%, lo cual demostraba un grado de aprendizaje bastante aceptable.

Si consideramos, además de los resultados del estudio de Schön et al., todo lo que hemos estipulado con anterioridad, podemos concluir que la música tiene una gran influencia en el aprendizaje de una lengua. Asimismo, hay diversos estudios que aseguran que el escuchar canciones se activa la misma zona del cerebro que se usa para aprender un idioma. Las otras zonas del cerebro que se activan al escuchar música tienen que ver con la memoria, el ritmo del lenguaje y el entendimiento del mensaje que la canción intenta transmitir.

"Hoy en día, en un momento histórico en el que la infancia que viven nuestros niños es totalmente distinta de la infancia de sus abuelos, podemos encontrar un punto de referencia común en estas canciones infantiles que sobreviven generación tras generación."

Ahora bien, es importante también enfocar todas estas ventajas en un contexto de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, el primer punto que resulta necesario mencionar es que la música puede cambiar el ambiente de un salón de clases en cuestión de segundos. Esto resulta significativo, ya que puede ayudar a fomentar la concentración y el interés de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Además, puede ayudar también a fomentar la interacción entre los alumnos, lo cual es

siempre benéfico, principalmente para mejorar las habilidades de comunicación. Sin embargo, es muy importante siempre tener en mente que la música no provoca las mismas reacciones en todas las personas, por lo que hay que tener cuidado en no generalizar. No podemos simplemente estipular que cierta música relaja o que es mejor para facilitar la enseñanza o no. De cualquier manera, la utilidad de la música como herramienta de apoyo académico es innegable, la diferencia fundamental es el elemento lúdico que ofrece en relación con el apoyo individualizado. Y aunque la música técnicamente no puede ser considerada un idioma como cualquier otro, es innegable que tiene la capacidad de ayudar a las personas a relacionarse de la misma manera que lo haría cualquier otro lenguaje, como, por ejemplo, el inglés. Por algo la frase esbozada por el compositor alemán Carl Maria Von Weber (alrededor de 1800), tiene hoy tanta validez como cuando fue por primera vez enunciada: "La música es el verdadero lenguaje universal".

"Y aunque la música técnicamente no puede ser considerada un idioma como cualquier otro, es innegable que tiene la capacidad de ayudar a las personas a relacionarse de la misma manera que lo haría cualquier otro lenguaje, como, por ejemplo, el inglés."

¿Por qué y para qué usar la música para enseñar-aprender inglés?

Una pregunta común que suele hacerse a los docentes de un idioma es sobre la mejor forma de aprender inglés o, en todo caso la más sencilla. Desde luego hay muchos otros factores que es importante considerar, pero la clave está en usar las herramientas y crear los hábitos adecuados para hacer del aprendizaje del inglés algo divertido. Sin duda alguna, una de las herramientas clave para lograrlo es la música. El porqué es algo que fácilmente se puede resumir en los siguientes puntos:

- Como ya se mencionó anteriormente, hay

evidencia científica que relaciona de manera directa la influencia de la música sobre el aprendizaje.

- La música hace que el proceso de memorización sea más sencillo, ya que se hace de forma natural, sin estar realmente conscientes de que se está aprendiendo algo.

- La música nos permite familiarizarnos con frases y expresiones que son parte del lenguaje cotidiano o coloquial. Nos ayuda a aprender cómo vincular las palabras en el lenguaje para poder usarlas con fluidez. Al mismo tiempo, podemos conocer un poco de la cultura de habla inglesa mientras nos vamos habituando a la pronunciación, el ritmo y entonación del idioma.

- La música influye en nuestro estado de ánimo, lo que nos hace más fácil el recordarla. Por otro lado, tiene la ventaja de que no es algo que funcione solamente dentro del salón de clases. Técnicamente, si la música es de tu agrado, la puedes llevar contigo a donde quiera que vayas.

La música puede utilizarse para desarrollar las diferentes destrezas lingüísticas (o sea, las formas en las que se activa el uso de la lengua), es por ello que, sin importar la edad o el nivel de los estudiantes, al seleccionar canciones para utilizar en clase es recomendable tener en mente los siguientes puntos:

1. Se deben poder escuchar claramente todas las palabras. Es decir, el sonido y la pronunciación deben ser limpios.

2. Deben usar lenguaje cotidiano, cuidando que el uso de palabras nuevas o complicadas no sea excesivo.

3. La velocidad de la locución debe de ser "neutral", es decir, no muy rápida pero tampoco muy lenta. Debe ser fácil poder cantar leyendo la letra.

4. No deben de ser muy largas. Dependiendo de la edad y el nivel de los alumnos un promedio de entre 3 y 5 versos es más que suficiente.

Ahora bien, ¿qué tipo de destrezas lingüísticas son las que se pueden desarrollar con el uso de la música en clase? La primera, y hasta cierto punto más obvia

es la pronunciación. Las diferentes lenguas que se hablan alrededor del mundo no siempre comparten los mismos sonidos, por ello es muy probable que, al tratar de aprender un idioma diferente a su lengua materna, los alumnos se encuentren con la necesidad de producir sonidos que no necesariamente están acostumbrados a articular. Cantar nos permite aprender a articular dichos sonidos de la forma y con la inflexión adecuadas.

El uso de canciones en clase también puede ayudarnos a mejorar nuestra comprensión auditiva (interpretación del discurso oral). Al escuchar con atención, tomar el tiempo para tratar de entender, pensar sobre el significado de la canción completa y no solamente de palabras aisladas, el inglés de los alumnos comenzará a mejorar notoriamente.

El uso de las canciones en clase también permite mejorar la comprensión lectora. Las actividades específicas a desarrollar dependerán fundamentalmente de la edad de los alumnos, pero pueden, por ejemplo, cantar una canción leyendo la letra y luego responder preguntas específicas al respecto. Finalmente, pero no por ello menos importante, las canciones también pueden ayudar a mejorar nuestras habilidades de expresión escrita. La música puede ser una gran fuente de inspiración para fomentar la escritura creativa. Esto puede ir desde dibujos para niños muy pequeños hasta textos más complejos para estudiantes que tengan un dominio más avanzado del lenguaje. El mejorar en todas las habilidades anteriormente mencionadas terminará, sin duda, enriqueciendo también las habilidades de comunicación oral (expresión y comprensión). El tener más seguridad en la pronunciación, nivel de comprensión y uso del lenguaje leído y escrito se traducirá en más confianza, facilidad y fluidez al utilizar el lenguaje para expresar y compartir ideas de forma oral. Es sustancial tener siempre presente que la habilidad de comunicación se basa en el hecho de poder comprender, procesar e interpretar lo escuchado.

El tipo de actividades que resulten recomendables, pero de ninguna manera restrictivas, para desarrollar cada una de estas habilidades lingüísticas dependerá de la edad de los alumnos y se especificarán un poco más adelante. Es importante tener en mente que en el presente artículo se recomendarán actividades específicas, pero no se deben practicar en clase de forma aislada. Es crucial siempre tomar el tiempo necesario para planear, establecer un contexto y una secuencia didáctica adecuada para que la clase verdaderamente provea a los alumnos de un aprendizaje significativo.

“...las canciones también pueden ayudar a mejorar nuestras habilidades de expresión escrita. La música puede ser una gran fuente de inspiración para fomentar la escritura creativa.”

¿Cómo usar la música para enseñar-aprender inglés?

Consejos Didácticos

Si bien es cierto que los niños aprenden más fácilmente cuando tienen la oportunidad de cantar, y que a los adolescentes les encanta aprender la letra de sus canciones favoritas, la utilidad de las canciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua para los adultos también es innegable. En los párrafos siguientes buscaremos explicar la razón y dar ideas útiles al respecto, de acuerdo con nuestra experiencia en el ramo, para los diferentes grupos de edad de los que ya hemos también hablado con anterioridad.

Primeros años de instrucción

La hipótesis del input del lingüista Stephen Krashen (también traducida como “la hipótesis del insumo”) es una de las más aceptadas por la comunidad docente. Dicha hipótesis, como resume Abukhattala (2012), indica que cuando comenzamos a aprender un nuevo idioma es natural pasar una fase conocida como un periodo silencioso (o silent period), durante la cual no se espera la producción activa del lenguaje. En esta

etapa, los alumnos serán expuestos a diferentes tipos de input, de modo que puedan procesar y eventualmente adquirir el idioma. La duración del periodo silencioso varía ampliamente, dependiendo de diversos factores como el número de horas en las que los alumnos estén expuestos al idioma, la metodología de enseñanza, e incluso el nivel de socialización del alumno. Si bien el periodo silencioso se reporta a cualquier edad, ha sido estudiado más a fondo durante la primera infancia, tal vez porque es más evidente y significativo que en periodos posteriores del aprendizaje.

Los diferentes tipos de **input** a los cuales se expone a los alumnos durante el periodo silencioso se pueden clasificar, **grosso modo**, en dos categorías: visual y auditivo. Entre el **input** visual podemos contar las conocidas **flashcards**, los libros de cuentos, material didáctico conocido como **realia**, e incluso el material escolar que los alumnos emplean diariamente. El **input** auditivo, por otra parte, está presente en formas más diversas: al saludarse para dar inicio a la clase, en los **commands** que los alumnos deben seguir, en videos, **chants** (canciones cortas que normalmente incluyen una tonada, pero no la música) y, por supuesto, en canciones. La cantidad de canciones educativas disponibles para niños en edad preescolar es considerablemente mayor a la que podemos encontrar disponible para otros niveles educativos, haciendo de este el recurso didáctico más popular dentro y fuera del aula. Los coros repetitivos, el ritmo fácil de seguir, y la temática enfocada en el niño permiten que los alumnos se sientan naturalmente atraídos a las canciones infantiles.

Es común que, en casa, lejos del entorno escolar, los niños aprendan canciones. Ya sea para contar una historia o para aprender una lección, las canciones (con o sin música) son parte del lenguaje habitual de los niños. Es con canciones que los niños aprenden los nombres y sonidos de animales que aún no han visto en la vida real, así como también pueden aprender estructuras gramaticales que hasta entonces

desconocían. Es más fácil para un niño aprender todo esto cantando, y lo más sorprendente es que es gracias a esta facilidad que el periodo silencioso puede ser menor, de manera natural. Al emplear canciones con contenido educativo o frases repetitivas que puedan usarse en un contexto natural, el niño podrá pasar más fácilmente del periodo silencioso a una etapa de producción, con las limitaciones naturales que implica la comunicación en una segunda lengua. Y si bien es un factor difícil de medir, podemos afirmar también que cantar ayuda a los alumnos a desarrollar su autoconfianza, lo cual es un factor determinante para la producción oral de un segundo idioma.

“Es común que, en casa, lejos del entorno escolar, los niños aprendan canciones. Ya sea para contar una historia o para aprender una lección, las canciones (con o sin música) son parte del lenguaje habitual de los niños.”

El último factor importante a considerar es la pronunciación. Si bien en las primeras fases de la producción oral no se busca una pronunciación perfecta ni es el enfoque principal de la enseñanza, es importante, para beneficio del alumno, no dejarlo de lado. Una ventaja de incluir canciones como parte de la dinámica de aprendizaje es que los alumnos naturalmente buscarán imitar los sonidos de cada canción tal y como los escuchan, lo cual se traduce en un beneficio en su pronunciación. El ritmo y cadencia del canto, por otra parte, permite que los niños articulen frases completas de manera más natural, lo cual facilita que más adelante puedan usar el idioma en contextos comunicativos reales.

A continuación, compartimos ideas para utilizar la música en el aula con niños pequeños y desarrollar sus habilidades lingüísticas:

Comprensión auditiva. Elige una canción que involucre una respuesta física o verbal por parte de los alumnos. Enseña a los alumnos la letra y la tonada, y modela la respuesta que se espera de ellos. La respuesta puede incluir una acción como aplaudir, saltar, girar, o mover alguna parte del cuerpo en particular. Para iniciar, puedes practicar la canción varias veces con tus alumnos, con la letra original, retándolos para que escuchen con atención y realicen la acción indicada sin ayuda. Una vez que dominen la letra original, puedes hacer la actividad más retadora, cambiando la instrucción a seguir aleatoriamente, o incluso invitando a tus alumnos a proponer instrucciones por su cuenta.

Comprensión lectora. Puedes trabajar la comprensión lectora dependiendo del nivel de literalidad que tengan tus alumnos. Para alumnos pequeños que aún están aprendiendo a leer y escribir, puedes elegir una canción que cuente una historia o describa una situación. Dando a los alumnos imágenes en donde puedan elegir entre dos opciones a los personajes y acciones que escuchen, les ayudas a desarrollar su comprensión escrita. Con alumnos que ya sepan leer y escribir, puedes hacer un pequeño cuestionario en el que puedan elegir las respuestas correctas, pero también puedes ir un poco más allá, pidiéndoles que completen palabras concretas de la canción en una hoja con la letra incompleta.

Comunicación escrita. Pide a los alumnos que imaginen el final o una escena previa a la canción que has elegido. Si los alumnos son muy pequeños, pueden dibujar en vez de escribir. A alumnos con un nivel más avanzado les puedes pedir escribir, o incluso comparar personajes de una canción y de otra.

Comunicación oral. Pide a tus alumnos que creen un diálogo simple que puedan convertir en una canción a dos, o incluso tres, voces. Puedes ponerles de ejemplo canciones clásicas que sigan este modelo, o dejar que usen su creatividad por completo.

Para alumnos más pequeños, usar una canción ya existente con esta dinámica puede funcionar, pidiendo que cambien alguna palabra o elemento del canto, con la condición de que siga teniendo sentido.

Educación Secundaria

La adolescencia puede ser una época complicada porque involucra muchos cambios físicos y psicológicos. Esos cambios tienen claramente una influencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje dado que están relacionados con la percepción de uno mismo, y con la autoestima. La música representa una excelente oportunidad para que los alumnos de esta edad puedan combinar sus intereses con el proceso de aprendizaje del inglés, y por ende se sientan más seguros al respecto. Cuando nos gusta el ritmo de una canción, nuestro interés por entender su letra surge de manera natural y al crecer el interés surge una especie de reto por querer aprender.

“La música representa una excelente oportunidad para que los alumnos de esta edad puedan combinar sus intereses con el proceso de aprendizaje del inglés, y por ende se sientan más seguros al respecto.”

Ahora bien, tanto en la niñez como en la adolescencia la timidez o la falta de autoconfianza puede hacer que nos resulte un poco más difícil tratar de cantar en inglés, aún después del **periodo silencioso**. Hay que recordar que, como ya dijimos, las canciones educativas que existen para adolescentes o adultos no son tan comunes y las canciones “populares” pueden representar un reto más grande, pero también hacer de la clase algo mucho más interesante y significativo. Por todo lo anterior, es de particular importancia asegurarnos de crear un ambiente propicio, de seguridad. Un ambiente en que los alumnos sepan que no hace falta cantar bien, solamente disfrutarlo, hacerlo con entusiasmo.

Como se estipuló previamente, la música en clase puede mejorar habilidades de comprensión auditiva, de comprensión lectora y de comunicación escrita y oral. Qué tipo de actividades puede ser recomendable usar para mejorar cada una de esas habilidades en esta edad, por qué y cómo, será explicado con mayor detalle a continuación:

Comprensión auditiva. Pide a los alumnos que escuchen la canción y piensen en las ideas principales que transmite. Después, permíteles compartir sus ideas en equipos para planear y grabar su propia versión del videoclip de la canción. Para finalizar la actividad, busquen el video original y discutan las similitudes y diferencias. Este tipo de actividad es útil porque además de ayudar a los alumnos a desarrollar sus habilidades de comprensión auditiva, promueve la interacción, la colaboración y ayuda a que los alumnos usen en idioma en un contexto real, en algo que ellos usan cotidianamente como serían los videos.

Comprensión lectora. Imprime la letra de la canción. Recórtala en versos o líneas, dependiendo del nivel de conocimiento del idioma que tengan tus alumnos. Pide a los alumnos que trabajen en equipos para poner la letra de la canción en orden. Después, permíteles escuchar la canción para ver si lo hicieron correctamente. Este tipo de actividad resulta de particular utilidad porque además de leer la canción hay que escucharla y luego comentar y comparar los resultados. Es decir, es una actividad de lo más completa ya que, aunque el objetivo principal es comprender lo que se lee para poderlo ordenar, hay que complementar con el audio y la comunicación oral.

Comunicación escrita. Selecciona una canción corta. Pide a los alumnos que escriban un nuevo párrafo para completarla o una historia breve para explicarla. Este tipo de actividad tiene la ventaja de que promueve la creatividad, el uso del lenguaje aprendido más allá de las paredes del salón de clases, más allá de los parámetros que

podría determinar el uso de un libro de texto. Al buscar completar o explicar la historia de una canción, invariablemente estarán incluidos nuestros gustos y experiencias, lo cual, al final del día lo hace más fácil de responder y nos motiva para seguirlo intentando. La inclusión de gustos y experiencias es particularmente notoria en la adolescencia por todo lo que ya hemos determinado con anterioridad.

Comunicación oral. Pide a los alumnos que elijan una canción que sea de su agrado. Permite que la pongan en clase para que el resto del grupo la pueda escuchar. Luego, pídeles que hablen un poco sobre el cantante, el autor, o el tema de la canción. Que expliquen porque les gusta. Es importante fomentar la interacción pidiendo que se hagan y se respondan preguntas al respecto. Al igual que la actividad anterior, ésta tiene la ventaja de que motiva a los alumnos a hablar de cosas que les gustan, que les son representativas. Sin embargo, por la susceptibilidad de la edad, consideramos ampliamente recomendable para el docente verificar y autorizar las canciones que se utilizarán en clase con anterioridad.

Adultos Aprendiendo

De manera muy general, la idea de aprender algo nuevo, particularmente un idioma, tiende a relacionarse con la escuela, con la edad temprana. Empero, vivimos en una sociedad cambiante. Una sociedad en la que es necesario aprender cosas nuevas cada día, adaptarnos a las variaciones tecnológicas y del conocimiento que forman parte del panorama laboral. Cosas que antes podían considerarse como una ventaja, como un plus, ahora son una necesidad básica para sobresalir laboralmente. Una de esas cosas es sin duda ser, por lo menos, bilingüe. La opción más popular suele ser el inglés.

Los adultos necesitamos un tipo particular de motivación para aprender nuevas cosas, para ponerlas al principio de nuestra lista de prioridades, para ayudarnos a superar el periodo silencioso, y no dejar que siempre

haya otras cosas que nos resulten (aunque sea de momento) más importantes.

El uso de las canciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un adulto es de particular utilidad por el tipo de motivación que puede proveer ya que los adultos suelen ser más abiertos a escuchar diferentes tipos de música que los niños y los adolescentes. Esto se debe, principalmente, a que ya la pueden relacionar con diferentes etapas o experiencias de su vida. Además, el mantenerse en un estado constante de aprendizaje puede ser la gran diferencia que termine por brindar una mejor calidad de vida.

“El uso de las canciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un adulto es de particular utilidad por el tipo de motivación que puede proveer ya que los adultos suelen ser más abiertos a escuchar diferentes tipos de música que los niños y los adolescentes.”

Haciendo referencia específica al aprendizaje del inglés como segunda lengua, ¿qué tipo de actividades consideramos recomendables de realizar usando música y que habilidades lingüísticas ayudarían a promover?

Comprensión auditiva. Para esta actividad necesitaremos canciones que sean cantadas, en inglés, por personas de diferentes nacionalidades. Es importante que la diferencia de acentos y entonaciones sea notoria, por ello no es necesario que todos los cantantes que se seleccionen sean nativo-parlantes del inglés. La idea es permitir a los alumnos escuchar diferentes partes de las canciones y tomar notas. Deberán buscar determinar y compartir sus ideas respecto al tema de las canciones y al lugar del mundo del cual creen que podría ser el cantante. La actividad resulta de utilidad porque busca ayudar a los alumnos, además de a desarrollar sus habilidades auditivas, a familiarizarse con la lengua

como una herramienta cultural básica. Teniendo además la ventaja de permitirles usar sus habilidades de comunicación para compartir sus ideas. No importa qué tan avanzado sea su nivel del dominio de la lengua, pueden comenzar por expresarse con enunciados cortos y llegar, inclusive, a hacer presentaciones al respecto.

Comprensión lectora. Explica a los alumnos que las canciones pueden no siempre usar la gramática o pronunciación que técnicamente se podría considerar correcta. Selecciona una canción que consideres un buen ejemplo de ello. Permite a los alumnos que la escuchen mientras leen la letra. Reproduce la canción una vez más y pide que identifiquen y corrijan los “errores” que encuentren. Es altamente recomendable permitirles comparar sus ideas con otros grupos, antes de darles las respuestas correctas, para fomentar la interacción y la fortalecer la comunicación. Esta actividad tiene la ventaja de que busca ayudar a los alumnos a analizar, a poner atención de manera particular y no solamente a escuchar la canción por el placer de hacerlo.

Comunicación escrita. Esta actividad puede ser un reto. Selecciona una canción y permite a los alumnos escucharla mientras leen la letra, un par de veces. Después, pídeles que escriban una nueva versión, conservando la música y el ritmo, pero usando una letra diferente. Pueden comenzar por cambiar desde una línea hasta versos completos dependiendo de su nivel de dominio del idioma. Puede también hacerse en pequeños grupos, cada uno con una parte diferente de la canción. Así realmente no competirán entre ellos, sino que trabajarán como un gran equipo para tener la canción completa. Cuando todos estén listos, pueden tomar turnos para cantarla, lo cual añadirá la posibilidad de practicar su pronunciación y fluidez. Esto tendrá el mérito de hacer de la actividad algo mucho más completo y no solamente enfocado en el desarrollo de una sola habilidad.

Comunicación oral. Para este tipo de actividad es recomendable usar una canción que sea hasta cierto punto popular. Una canción que sea altamente probable que los alumnos ya hayan escuchado con anterioridad. Después de escucharla un par de veces, divide el grupo en parejas o grupos pequeños. Selecciona algunas palabras o estructuras de la canción y compártelas con el grupo en una lista. Dependiendo del nivel de dominio del idioma que tengan, solicita que compartan ideas (enunciados cortos) o mantengan una conversación (pequeños diálogos) en los que busquen utilizar, si no todas, la mayoría de las palabras de la lista. Este tipo de actividad tiene el atributo de permitir a los alumnos utilizar las palabras y estructuras en diferentes contextos, lo cual hace más sencillo retenerlas y, por ende, utilizarlas en ocasiones posteriores.

Conclusiones

Primero que todo, hay que recordar que al decidir utilizar música en clase siempre hay que tener un propósito de enseñanza lingüística. Puede ser gramática, vocabulario, pronunciación, practicar cualquiera de las habilidades del lenguaje, etc. Lo importante es nunca desvirtuar la actividad o el objetivo de la clase haciendo que los alumnos simplemente lean la letra de la canción o la escuchen. El tener un objetivo claro y previamente establecido hace que las mejoras y/o áreas de oportunidad de los estudiantes puedan ser clara y fácilmente identificadas y, hasta cierto punto, medibles.

Segundo, no es necesario ser un experto en música para poder usarla en el salón con resultados favorables. Es solamente cuestión de tomarse el tiempo necesario para planear la secuencia y los objetivos de la clase, y de la actividad en particular, con anterioridad. Por otro lado, los beneficios y efectos positivos que tiene la música para mejorar la concentración y el desempeño, al motivar y relajar a los alumnos de manera particular, han sido ampliamente comprobados. ¡Aprovechémoslo, apoyémonos en la música! Usada de la forma correcta, la

música terminará por tener un impacto positivo en todos los estudiantes, sin importar su edad o nivel de dominio del lenguaje. Por la misma razón, es importante recordar que la edad no debe ser, por ningún motivo, limitante para realizar cierto tipo de actividades. Por ejemplo, nadie dijo que los adultos no aprovecharían/disfrutarían el escuchar una canción y luego hacer y explicar un dibujo relacionado con el tema o que los niños muy pequeños no puedan cambiar la letra de una canción que sea de su agrado, identificando sonidos representativos y similares. El reto más importante para el docente es tomarse el tiempo de conocer al grupo, sus gustos, habilidades, áreas de oportunidad, etc. Ese será siempre el mejor punto de partida para planear y desarrollar una clase exitosa.

Obviamente el uso de canciones en el aula de idiomas no es nuevo, es bien sabido que la exposición constante y variada a la música en un idioma extranjero ayudan de manera significativa al desarrollo de las habilidades del aprendizaje. Sin embargo, la diferencia en los resultados que se pueden obtener de un aula a otra está en variar las actividades, en no hacer siempre lo mismo, pero con diferentes canciones. La imaginación es el límite, hay que sacarle el máximo provecho. La música es una de las herramientas de aprendizaje más variadas y completas que podemos usar para planear clases, materiales, presentaciones y básicamente cualquier otra cosa que permita hacer de nuestro salón de clase un lugar lleno de motivación y tranquilidad para ayudar a nuestros alumnos a aprender y desarrollar sus habilidades al máximo.

Concluimos con una conocida frase popular que nos invita a reflexionar más a fondo:

“La música es ese lugar en donde todos coincidimos alguna vez.”■

“La música es una de las herramientas de aprendizaje más variadas y completas que podemos usar para planear clases, materiales, presentaciones [...]”

Referencias

Abukhattala, I. (2012). Krashen's Five Proposals on Language Learning: Are They Valid in Libyan EFL Classes. *Canadian Center of Science and Education*, 6(1), 128-131.

<https://doi.org/10.5539/elt.v6n1p128>

Gottlieb, J. (21 de noviembre de 2019). Music Everywhere. *The Harvard Gazette*. Recuperado el 22 de marzo de 2021 de <https://news.harvard.edu/gazette/story/2019/11/new-harvard-study-establishes-music-is-universal/>

Ludke, K.M., Ferreira, F., & Overy, K. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory & Cognition*, 42, 41–52. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5>

Schön D., Boyer M., Moreno S., Besson M., Peretz I., & Kolinsky R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106(2), 975-83.

<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.03.005>



Nueva realidad educativa: Una reflexión a partir de los retos pos-COVID 19

Claudia Yanive Prieto Castillo

Docente Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés- UNIMINUTO
cyanivep@gmail.com

Luis Eduardo Buitrago Rojas

Docente de Ciencias Básicas y Transversales - UNIMINUTO Rectoría Cundinamarca
eduardonline4@gmail.com

Resumen

El artículo presenta una reflexión a partir de la implementación de los postulados de la teoría conectivista y de un modelo de diseño instruccional (Dick, Carey & Carey, 2014) en una clase de inglés. Los elementos tomados en la reflexión, surgen a partir de la experiencia de los autores, en tiempos donde la pandemia COVID-19 obligó de manera casi inmediata a replantear las metodologías de una enseñanza presencial a las metodologías de una enseñanza remota mediada por la tecnología. Se inicia con unos cuestionamientos en torno a los retos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al rol de los docentes y estudiantes y a la nueva perspectiva de los procesos pedagógicos en el aula de clase. Posteriormente se presentan los referentes teóricos de lo que significa la teoría conectivista y el modelo Dick, Carey & Carey (2014). Finalmente se presentan algunas consideraciones al respecto de la implementación realizada. La reflexión motiva a la discusión y análisis de cuáles serán los nuevos horizontes de la educación.

Palabras Clave: teoría conectivista, modelo de diseño instruccional, pedagogía, rol del docente, proceso de enseñanza.

Abstract

The article presents a reflection from the implementation of the postulates of the connectivism theory and an instructional design model (Dick, Carey & Carey, 2014) in an English class. These elements taken in the reflection arise from the experience of the author and co-author, in times of COVID-19 pandemic, forcing to rethink the methodologies of face-face teaching to

methodologies of remote teaching mediated by technology. It begins with some questions about the challenges of teaching and learning processes, the role of teachers and students, and the new perspective of pedagogical processes in the classroom. Subsequently, the theoretical referents are presented like the connectivism theory, and Dick, Carey & Carey (2014) model. Finally, some considerations regarding the implementation carried out are showed. The reflection motivates the discussion and analysis of what will be the new horizons of education.

Key words: connectivism theory, instructional design model, pedagogy, teacher's role, teaching process

Introducción

La humanidad actualmente enfrenta innumerables desafíos en una de sus dinámicas sociales a causa de la pandemia Covid-19. Una de esas dinámicas sociales es el sector educativo, que ha tenido que repensar sus prácticas tradicionales y ha tenido que implementar casi que de manera inmediata una serie de estrategias que permitan la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por la tecnología. Es así como la tecnología ha permitido y a la vez ha propiciado una verdadera transformación digital en el ámbito educativo.

A nivel mundial son varios los documentos que se han venido publicando frente a la necesidad de la apropiación de competencias digitales con el fin de hacer un uso efectivo y eficaz de la tecnología, en primer lugar como ciudadanos de un entorno globalizado y en segundo lugar de

acuerdo con nuestra área de desarrollo profesional. Si se refiere un campo profesional específico, podemos analizar las implicaciones que estos nuevos requerimientos han traído a los docentes. Salinas (2008), enuncia que “un docente competente es un orientador capaz de evolucionar hacia la construcción de nuevos escenarios, estos nuevos escenarios obviamente se encuentran relacionados con el uso de TIC, y el reto es aún mayor por cuanto se deben hacer uso de ellas pero desde una perspectiva pedagógica diferente”(p. 48). De allí que la exigencia al docente frente a cómo abordar el proceso de enseñanza sea realmente crucial a la hora de implementar la tecnología, como elemento mediador y más aún teniendo en cuenta la brecha tecnológica que existe en nuestros contextos. En consecuencia surgen en este proceso cuestionamientos tales como ¿cuáles y cómo serán los desafíos de la nueva realidad educativa?, ¿qué herramientas y estrategias metodológicas utilizar?, ¿cuáles son los nuevos roles de docentes y estudiantes? y ¿cuál es el reto en términos pedagógicos que presenta el sistema educativo actual? y como docente ¿cómo puedo implementar dicho cambio en mi quehacer en el aula?, entre otros.

Plá (2020) hace un llamado para pensar en términos de la “pedagogía de la emergencia”, pedagogía que presentaría una perspectiva diferente frente a las necesidades de formación, tipo de conocimiento, cambios en el currículo e interacciones entre docentes y estudiantes. Los modelos educativos trabajados tradicionalmente, contemplan como pilares de desarrollo contenidos, competencias, habilidades entre otros, que el estudiante debe ir apropiando de manera gradual y podría decirse que de manera lineal. En esta pedagogía de la emergencia se hace un claro llamado a repensarse que es lo realmente fundamental que los estudiantes aprendan y cómo lo deben aprender.

En términos de Cabero y Barroso (2015), el uso o mediación de la tecnología en el sector educativo requiere nuevas formas de

enseñar y aprender aprovechando su potencial. Sin embargo, esta transformación de lo metodológico no es tan sencillo en la práctica. De acuerdo con Schleicher (2020), la crisis causada por la pandemia ha identificado una gran cantidad de deficiencias e inequidades en el sector educativo. La dificultad en el acceso a conexión de banda ancha, computadores apropiados para la educación en línea entre otros dificulta en gran medida que esta transformación digital se dé, de manera inmediata y adecuada. Cuando hablamos en términos de nuevas metodologías, esto conlleva adicionalmente a la formación y capacitación de los docentes que estarían al frente de las nuevas formas de enseñar. Esta formación en la gran mayoría de los contextos, así ya se estuviese incursionando con los recursos digitales, no fue dada del todo por las instituciones educativas. De igual manera los estudiantes y en algunos casos docentes que no tienen acceso a los recursos mínimos de aprendizaje digital, se han venido quedando relegados del proceso por lo que se acomodaron a seguir trabajando de la misma forma pero en un contexto diferente.

“En esta pedagogía de la emergencia se hace un claro llamado a repensarse que es lo realmente fundamental que los estudiantes aprendan y cómo lo deben aprender.”

Por su parte Pacheco (2020) enuncia una serie de características o elementos que el sistema educativo ha ido incorporando por las necesidades presentes. Primero, resalta que nos hemos vuelto más digitales en el sentido que la tecnología y su uso juegan un papel preponderante en el desarrollo de los procesos de formación. Segundo, establece que la educación se ha vuelto más líquida, es decir cada vez más, los docentes y estudiantes están enfrentados a asumir la alternancia en donde lo presencial, lo sincrónico y lo asincrónico determinarán las dinámicas de formación. Tercero, la educación irá paulatinamente

transformándose en un proceso mucho más abierto y colaborativo en donde las metodologías irán transformándose al igual que el rol tradicional del docente y del estudiante. Aula invertida, gamificación, metodologías disruptivas son algunos conceptos que han ido tomando fuerza a partir de la necesidad de encontrar respuesta, a qué es lo más conveniente y práctico en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con la UNESCO (2019), el marco de competencias de los docentes gira en torno a seis aspectos de la práctica profesional como lo son: la comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas, currículo y evaluación, pedagogía, aplicación de competencias digitales, organización y administración y aprendizaje profesional de los docentes; éstas les permitirá impartir una educación de calidad a la vez que podrán orientar de manera efectiva el desarrollo de las competencias digitales en sus estudiantes (p. 6).

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), “la tecnología digital ofrece innumerables ventajas al proceso de enseñanza y aprendizaje” (2020, p. 21). No obstante, la misma OCDE (2020), reconoce que la mayoría de países y sus instituciones educativas no estaban preparadas para el mundo del aprendizaje digital. De allí que los profesores no contaran con las competencias digitales necesarias para enfrentar de manera satisfactoria esta nueva forma de enseñanza en la era digital, siendo esta una clara causa de no transmisión adecuada a los estudiantes de las mismas.

El rol del docente ha iniciado un cambio en sus prácticas, podría decirse que casi de manera inmediata. Pacheco (2020), reconoce que éste se debe adaptar a nuevas metodologías que den respuesta a las nuevas necesidades de formación y adicionalmente, deberá convertirse en generador de contenidos digitales, incluyendo el sistema de evaluación y gestor de experiencias y dinámicas en clase. En

cuanto a estas nuevas necesidades o perspectivas en el aula de clase, el docente no solo ha tenido que revisar que funciona en su proceso de enseñanza, sino en cómo la nueva forma de aprendizaje debe ser abordada. La teoría del conectivismo como teoría emergente del aprendizaje en la era digital, se ha ido abriendo campo al respecto del uso de la tecnología en el aula. El conectivismo se define según Siemens (2005), como una teoría alternativa que permite incluir la tecnología y el establecimiento de conexiones como actividades de aprendizaje, realizando una transición de las teorías del aprendizaje previas a la era digital. Adicionalmente, como “la integración de principios explorados por las teorías del caos; la red y la complejidad y la autoorganización”(p. 6).

“...la misma OCDE (2020), reconoce que la mayoría de países y sus instituciones educativas no estaban preparadas para el mundo del aprendizaje digital.”

El conectivismo, en primer lugar, define el aprendizaje como “un proceso que ocurre dentro de entornos nebulosos de elementos centrales cambiantes, no completamente bajo el control del individuo” (Siemens, 2005, p. 7). Esta definición permite reconocer que el aprendizaje en sí mismo es dinámico, no depende de un solo actor para desarrollarse y posee unos factores o elementos no tan visibles o claros, haciéndolo complejo. En segundo lugar, el concepto del conocimiento está determinado desde el conectivismo como algo no estático, en donde a través de un ciclo se desarrollan varias fases que permiten la creación de este. Este ciclo inicia con algún tipo de creación de conocimiento de un individuo, grupo u organización, para luego dar apertura a la co-creación, distribución, comunicación de ideas clave, personalización e implementación (Siemens, 2010). La combinación de estos dos conceptos es esencial para comprender las características y principios que desarrolla la teoría conectivista.

Muchos han sido los caminos que los docentes han tomado para abordar esta nueva realidad en el aula de clase. Siemens (2010, citado en Cabero & Barroso, 2015), establece que el docente debe de una u otra forma desempeñar los siguientes roles:

1. Llamar la atención sobre ideas y conceptos relevantes.
2. Establecer un puente de comunicación entre lecturas y recursos para identificar y analizar conceptos.
3. Generar confianza en sus estudiantes en cuanto a sus capacidades para conformar redes de aprendizaje.
4. Reflejar modelos a partir de las conversaciones y el contenido.
5. Ayudar a los estudiantes a la realización de curaduría de contenidos.
6. Estadarizar procesos de interacción a través de herramientas y actividades del docente, que se convierten en buenas prácticas.
7. Ser docente presente no sólo en espacios sincrónicos sino asincrónicos.

Los anteriores postulados, se han podido implementar en la práctica de la enseñanza en Lenguas, postulados dados desde el conectivismo y desde el uso de un modelo de diseño instruccional. Para dicha implementación se incorporó a la didáctica de la enseñanza del inglés, el modelo Dick, Carey & Carey (2014). Este modelo ayuda a comprender los conceptos y procedimientos para diseñar, desarrollar y evaluar la instrucción.

El modelo de Dick, Carey & Carey (2014) es un modelo de diseño de sistemas de instrucción (ISD) por sus siglas en inglés Instructional Systems Design que adopta un enfoque de sistemas y se basa en la investigación de Walter Dick de la Universidad Estatal de Florida y Lou y James Carey de la Universidad del Sur de Florida. Figura 1.

Dick, Carey & Carey (2014) Instructional Design Model.

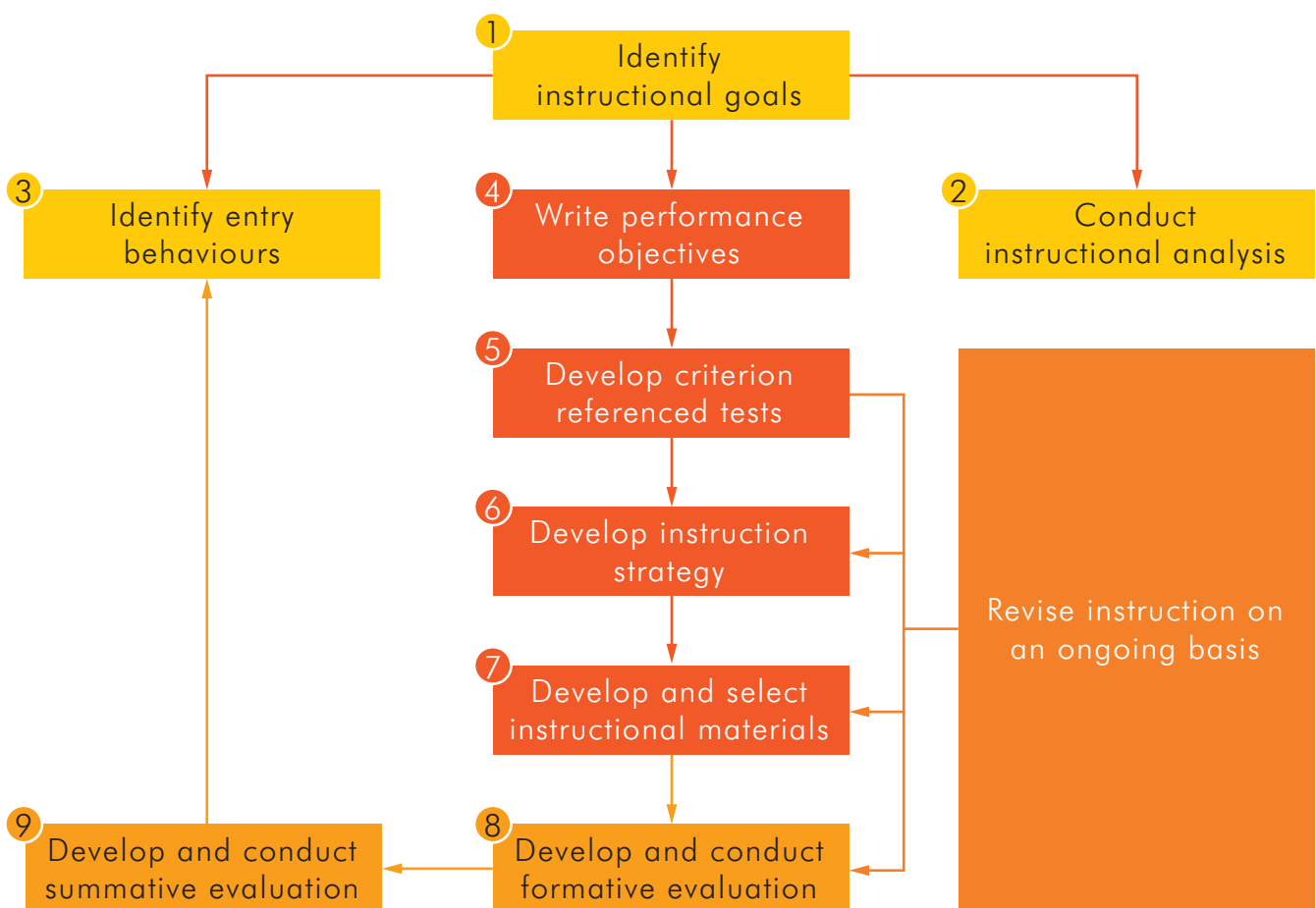


Figura 1. Esta es una representación de las etapas del modelo Dick, Carey & Carey (2014). Instructional Design Model. The World of Work Project.

El modelo Dick, Carey & Carey (2014) posee nueve pasos:

1. Identificar la meta instruccional, evaluar las necesidades para determinar los objetivos de aprendizaje. En este paso es importante aclarar las metas y objetivos. El alumno debe ser consciente de lo que podrá hacer cuando complete el curso, incluidas las habilidades que desarrollará y el conocimiento que adquirirá.

2. Análisis de instrucción, en este paso es importante identificar las habilidades, el conocimiento y las actitudes que los estudiantes necesitan para tener éxito. Esto puede hacerse a través de evaluaciones, encuestas y entrevistas entre otros.

3. Identificar conductas de entrada, en este paso se debe analizar a los estudiantes y sus contextos para determinar los comportamientos, los rasgos, las preferencias personales y los factores de motivación del estudiante.

4. Escribir objetivos de desempeño basados en el análisis de instrucción. Los objetivos de aprendizaje, deben desarrollar objetivos de rendimiento que describan claramente la tarea o el proceso que debe dominarse, así como los criterios para medir el progreso del alumno.

5. Elaborar instrumentos de Evaluación. En este paso es necesario desarrollar instrumentos de evaluación para medir la capacidad de los alumnos para cumplir los objetivos. Esto implica encontrar el tipo de evaluación ideal para los estudiantes, como las preguntas de opción múltiple o escenarios interactivos multimedia, así como la rúbrica de calificación y los criterios.

6. Elaborar estrategias de instrucción. En este paso se debe incluir actividades preinstructivas, de instrucción, práctica y retroalimentación, pruebas y actividades de seguimiento. Para este paso es fundamental tener en cuenta las teorías de aprendizaje que mejor se adapten a su tema y necesidades de aprendizaje.

7. Elaboración y elección de materiales de Instrucción. Selección de cada uno de los materiales de aprendizaje, herramientas y ejercicios en línea que sirvan a las metas y objetivos de aprendizaje. Esto también

implica la creación de contenido, como tutoriales en línea y ayudas didácticas basadas en texto y multimedia.

8. Realizar evaluación formativa. Este diagnóstico puede ser realizado a través de una evaluación individual, evaluación en grupos pequeños o evaluación de campo.

9. Realizar la evaluación sumativa. Dick, Carey y Carey señalan que después del entrenamiento, debe haber una evaluación sumativa para evaluar. Este último paso es evaluar si su curso realmente logra el resultado deseado. Esto solo se puede determinar realmente a través de las pruebas y exámenes al final de la lección.

La implementación de los postulados de la teoría del conectivismo y un modelo de diseño instruccional, en este caso el modelo Dick y Carey, en una clase de inglés, como respuesta a las necesidades actuales no fue sencillo. Se hizo necesario hacer una lectura cuidadosa de cada uno de los elementos y a la vez contextualizarlos a las necesidades del docente y de los estudiantes. El desafío fue enorme por cuanto al respecto de este tipo de intervenciones no existen muchas experiencias documentadas. La utilización del modelo Dick y Carey exigió que el docente de primera mano identificara la meta y objetivos de enseñanza, posteriormente se realizó un análisis del grupo de estudiantes, en cuanto a sus habilidades, conocimientos y actitudes para lograr lo propuesto. Luego se analizó el grupo de estudiantes en cuanto a sus contextos, características y motivaciones entre otros. El docente de acuerdo con la información anterior, diseñó unos desempeños esperados de acuerdo al nivel de suficiencia que se esperaba llegar al final del curso.

En la siguiente fase del diseño del curso, se establecieron los instrumentos de medición para ir controlando el proceso de aprendizaje de acuerdo con las temáticas y habilidades planteadas a desarrollar (rúbricas de acuerdo con las habilidades comunicativas).

Un elemento esencial en el diseño del curso es el de elaborar estrategias que permitan a los estudiantes desarrollar las diferentes actividades de manera clara y concreta. Se revisaron las instrucciones para cada una de las actividades y elementos de seguimiento para realizar el respectivo apoyo a los estudiantes. La selección, adaptación, y creación de material es uno de los pasos del modelo en los cuáles se pone a prueba la capacidad del docente para gestionar contenido. En este aspecto se tienen en cuenta los parámetros propios del curso los objetivos y finalidades del mismo y las necesidades del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el caso de la clase de inglés se revisaron los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Una vez determinado el cómo se desarrollará el curso con las pautas anteriormente mencionadas el docente reflexiona de qué manera se hará o desarrollará la evaluación formativa y sumativa. Al respecto de esta etapa se diseñaron diferentes tipos de rúbricas para dar cuenta del proceso realizado por el estudiante y su desempeño en cada una de las habilidades comunicativas (reading, writing, speaking y listening). Un ejemplo de rúbrica utilizado en el curso es la que aparece en la tabla 1.

Tabla 1
Criteria de auto evaluación

Fuente: Elaboración propia.

criterio	1	2	3	4	5
Calidad de los aportes e intervenciones de tipo oral	No participo en las discusiones	Intervengo ocasionalmente en los discursos	Doy a conocer mis puntos de vista en las discusiones	Presento con claridad y coherencia mis puntos de vista en las discusiones	Argumento con suficiencia mis intervenciones
Puntualidad para asistir a las sesiones	No soy puntual en la asistencia a las sesiones	A veces cumpla de manera puntual con la asistencia a las sesiones	Casi siempre cumpla de manera puntual con la asistencia a las sesiones	La mayor parte de las sesiones asisto de manera puntual a las sesiones	Siempre asisto de manera puntual a las sesiones programadas
Compromiso en la entrega de las asignaciones de clase	No demuestro compromiso en la entrega	A veces demuestro compromiso en la entrega de las asignaciones de clase	Casi siempre demuestro compromiso en la entrega de las asignaciones	La mayor parte del tiempo demuestro compromiso en la entrega de las asignaciones	Siempre demuestro compromiso en la entrega de las asignaciones de clase
Compromiso en el aprendizaje autónomo y desarrollo de las actividades propuestas	No demuestro compromiso en el aprendizaje autónomo y desarrollo de las actividades propuestas	A veces demuestro compromiso en el aprendizaje autónomo y desarrollo de las actividades propuestas	Casi siempre demuestro compromiso en el aprendizaje autónomo y desarrollo de las actividades propuestas	La mayor parte del tiempo demuestro compromiso en el aprendizaje autónomo y desarrollo de las actividades propuestas	Siempre demuestro compromiso en el aprendizaje autónomo y desarrollo de las actividades propuestas

El uso de rúbricas en los productos de los estudiantes, permitió abordar elementos del pensamiento reflexivo y crítico y a la vez identificar las fortalezas y áreas de mejora de cada una de las actuaciones comunicativas de los estudiantes.

La implementación de un modelo de formación digital con propósitos claros de instrucción de enseñanza y aprendizaje, en este caso de una clase de inglés, exige una práctica más reflexiva que netamente operativa ya que la inclusión por la inclusión de ésta no garantiza del todo el favorecimiento total del mismo proceso de enseñanza o aprendizaje impartido, teniendo en cuenta que culturalmente nuestro medio ha sido permeado la mayor parte del tiempo por la escuela tradicional presencial. Por lo anterior se hace muy importante que desde el contexto académico que se requiera se den unas miradas que den respuesta a esos procesos poco satisfactorios en los que tanto como docentes como estudiantes permanecen inmersos y en donde desde de las mismas instituciones educativas se realice una exigencia en el uso de nuevas herramientas que permitan estar avante con los nuevos requerimientos de formación.

Conclusiones

La pandemia del covid-19 nos ha mostrado los grandes retos que como humanidad debemos enfrentar. El sector educativo ha venido teniendo unas transformaciones importantes a través de los años. Sin embargo, esa nueva mirada a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la mediación digital nos invita a hacerlo con unos ojos propositivos y profundos.

Por otro lado el papel del docente del futuro se percibe desde lo propuesto por Moschetta (2020) en donde se convierte en mediador pedagógico, rol que le permite tener en cuenta lo que se enseña, para qué se enseña, cómo se enseña y a quién se enseña. Estas preguntas pueden ser obvias, pero en términos de los procesos de formación permitirán al docente hacerlo más efectivo y eficaz en cuanto a su ejercicio en el aula de clase.

Según Viñals y Cuenca (2016), el avance de las tecnologías digitales y la democratización en el uso del internet han permitido grandes transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así como la alfabetización digital se ha convertido en un objetivo clave a la hora de incorporar las tecnologías al aula de clase. Tanto docentes como estudiantes se encuentran en simultáneo, desarrollando competencias digitales que les permiten facilitar el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje. ¿Será que esta es una de las pruebas que debíamos vivir como humanidad para aprender a ser más resilientes y a generar cambios en medio de la incertidumbre? ■

“Por otro lado el papel del docente del futuro se percibe desde lo propuesto por Moschetta (2020) en donde se convierte en mediador pedagógico, rol que le permite tener en cuenta lo que se enseña, para qué se enseña, cómo se enseña y a quién se enseña.”

Referencias

Cabero, J. & Barroso, J. (2015). Nuevos retos en tecnología educativa. Madrid: Editorial Síntesis.

Dick, W., Carey, J. O., & Carey, L. (2014). The systematic design of instruction. Upper Saddle River, NJ. Merrill Pearson.

Moschetta, V. (2020). El docente del covid 19: su rol mediador en el aula virtual. Recuperado de: <https://recla.org/blog/el-docente-del-covid-19-su-rol-mediador-en-el-aula-virtual/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2020). Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina. Recuperado de: https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/Aprovechar_al_m%C3%A1ximo_la_tecnolog%C3%ADa_para_el_aprendizaje_y_la_formaci%C3%B3n_en_Am%C3%A9rica_Latina.pdf

Pacheco, G. (2020). La educación post COVID -19: 6 claves 3 retos. Recuperado de:
<https://empresas.blogthinkbig.com/la-educacion-post-covid-19-6-claves-y-3-retos/>

Plá, S. (2020, abril 10). La escuela en tiempo de Pandemia. La Jornada.
<https://www.jornada.com.mx/2020/04/10/opinion/022a2pol>

Schleicher, A. (2020). The impact of covid-19 on education. Insights from education at a glance 2020.
<https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/Jan_05.pdf

Siemens, G. (2010). Conociendo el conocimiento. *Nodos Ele*. Recuperado de <http://dspace.sanagustin.edu.pe:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/140/Siemens.Conociendoelconocimiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

UNESCO (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Organización de la Naciones Unidas para la Educación.
<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-competencias-tic-docentes-version-3-2019.pdf>

Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 30(2). Universidad de Zaragoza.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27447325008/html/index.html>

World of Work. (2019). Dick & Carey Instructional Design Model, 17 Junio 2020 (Gráfico).
<https://worldofwork.io/2019/08/dick-carey-instructional-design-model/>



Recorridos turísticos: Un enfoque pragmático del turismo en la enseñanza del idioma inglés

Cesar Octavio Moreno Penagos

Docente ILUD

comorenop@udistrital.edu.co

Resumen

El proceso de globalización, impulsado hace décadas, causa que en la actualidad las personas, motivadas por un sinnúmero de razones, tengan la oportunidad de viajar a otros países. Una de las expectativas más referenciadas en la comunidad del Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital (ILUD) es alcanzar un desarrollo profesional en el extranjero. Para lograr esta meta, es necesario tener en cuenta los intereses de los estudiantes, las motivaciones, los conocimientos, entre otros, que develen la mejor manera para enseñar y alcanzar los objetivos trazados al comienzo del proceso de formación.

Es por este motivo que se deben contemplar distintas metodologías que ofrezcan al estudiantado las herramientas esenciales para su seguridad y capacidad al momento de comunicarse en una lengua distinta a la materna. En este marco, el ILUD brinda diferentes alternativas educativas que posibilitan el conocimiento de un segundo idioma, esto incluye ambientes de aprendizaje para fomentar la inmersión en un contexto real, en donde los aprendices desarrollan habilidades que no son expuestas por completo en el aula de clases.

En este artículo se presenta la historia, el desarrollo y los resultados de una de las múltiples prácticas pedagógicas innovadoras del ILUD por las cuales permiten el fortalecimiento de una segunda lengua desde un contexto de aprendizaje significativo. Esta se propuso en el año 2012 y consiste en realizar recorridos turísticos en inglés, por lugares representativos de la ciudad de Bogotá. Así pues, se invita a los lectores para que sigan el progreso que muestra esta práctica pedagógica y el impacto que tiene en quienes hacen parte de esta forma de enseñanza.

Palabras clave: inmersión, segunda lengua, turismo, aprendizaje significativo.

Abstract

The globalization process that we began to live decades ago means that today more people motivated by several reasons have the opportunity to travel to other countries. One of the expectations that is most referenced in the ILUD community is to achieve their professional development abroad, in order to fulfill this in our institute, it is necessary to take into account the students' interests, motivations, knowledge, among others, that can reveal the best way in which they can be taught to achieve the objectives set at the beginning of any training process.

Is for this reason that different teaching methodologies should be considered to offer the students tools that make them feel more confident, competent and capable to when communicating in a language different from their mother's tongue. Within this framework, the ILUD offers different educational alternatives that enable the knowledge of a second language, including learning environments that promote immersion in a real context where learners can develop skills that perhaps in the classroom cannot be fully deployed.

In this article we will present the history, development and results of one of the multiple innovative pedagogical practices that we have at ILUD that allows the acquisition of a second language from a context of meaningful learning, this practice was proposed in 2012 and consists of performing tours in English through representative places of the city of Bogotá. So, I invite readers to follow the progress made by this pedagogical practice and the

impact it has had on those who have been part of this form of teaching.

Keywords: immersion, second language, tourism, meaningful learning.

1. Introducción

Dada la imperante necesidad de aprender una segunda lengua, en el ámbito laboral y en el mundo académico, es necesario abordar nuevas formas de enseñanza de idiomas que se desligan del marco pedagógico tradicional y trascienden a maneras más significativas y cercanas a las vivencias del estudiante, es decir, métodos que involucran situaciones conforme con un mundo más real que permiten crear un pensamiento analítico, autónomo y crítico con el que se efectúa una comunicación efectiva.

Al tener en cuenta el Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia, el cual busca el mejoramiento de las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera en todos los sectores educativos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006) y la necesidad de formar ciudadanos competentes en el uso del idioma inglés, el presente artículo tiene como objetivo describir una de las propuestas pedagógicas del ILUD para la enseñanza, dicha propuesta se lleva a cabo mediante recorridos turísticos en segunda lengua; esto acerca a los estudiantes a un entorno familiar, en este caso, a la ciudad de Bogotá.

La capital del país ofrece distintos escenarios que permiten crear un ambiente de aprendizaje constituido en la inmersión en un contexto, en este sentido, solo se usa el inglés para interactuar y procurar un enfoque pragmático. De este modo, se abarcan los conocimientos previos del estudiante y se motiva para expresar los pensamientos frente a su entorno, a través de las herramientas gramaticales, léxicas y de producción oral aprendidas en el salón de clases.

A continuación, se hace un repaso sobre las políticas educativas implementadas por el

Ministerio de Educación Nacional (MEN) por intermedio del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), la creación de la propuesta didáctica y el posterior análisis de los resultados obtenidos con la implementación de esta novedosa práctica pedagógica en los estudiantes del ILUD.

2. Historia y descripción de la propuesta

Una de las exigencias que se creó con el proceso de expansión global es la del bilingüismo, donde Bloomfield (1933) lo define como el dominio de dos lenguas como un nativo. En otras palabras, es la capacidad para hablar dos lenguas como lo hacen los hablantes de lengua materna produciendo enunciados bien formados, portadores de significación. Por ello, en Colombia surgió el PNB con el propósito de consolidar un país con habitantes competentes al momento de utilizar un idioma extranjero, en este caso, el inglés. El PNB fue un proyecto implementado por el MEN para mejorar la calidad de la política educativa en los niveles básico, medio y superior en relación con la asimilación de esta lengua; también fue una estrategia para el mejoramiento de la competencia comunicativa en diferentes sectores de la sociedad, con lo que se buscó el surgimiento de oportunidades para los colombianos, el reconocimiento de otras culturas y el crecimiento individual y colectivo (MEN, 2004).

“...es necesario abordar nuevas formas de enseñanza de idiomas que se desligan del marco pedagógico tradicional y trascienden a maneras más significativas y cercanas a las vivencias del estudiante...”

La ciudad no fue ajena a esta propuesta y con el Acuerdo 253 de 2006 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006) se institucionalizó el proyecto "Bogotá Bilingüe" en el Concejo de Bogotá con el objetivo de tener ciudadanos capaces de comunicarse en inglés y con estándares internacionalmente comparables, a fin de contribuir a que el

país se insertara en la economía global y en los procesos de comunicación universal y de apertura cultural.

Para profundizar un poco más en el contenido de este acuerdo, mencionaré líneas de acción que contempla el proyecto:

a. Establecer acciones conjuntas públicas y privadas que fomenten la práctica y generación de bienes y servicios bilingües, en la gestión e internacionalización del sector productivo de la Capital.

b. Promover acuerdos de trabajo conjunto sobre el uso y la utilización de la comunicación bilingüe en espacios urbanos, en servicios públicos y en el sector de comunicaciones.

c. Contribuir con iniciativas propias o en alianzas conjuntas que incidan en el entorno bilingüe de Bogotá y su región circundante.

d. Desarrollar estudios e investigaciones que fortalezcan el fomento del bilingüismo en la ciudad.

e. Brindar la capacitación necesaria a los docentes vinculados a la Secretaría de Educación en idioma inglés, de conformidad con los proyectos que se realicen con fundamento en este programa y modificación, para las exigencias para su vinculación hacia el futuro.

f. Estructurar un plan específico de capacitación permanente de los profesores del área de idiomas y demás docentes vinculados a la Secretaría de Educación hasta lograr un ambiente bilingüe.

g. Estructurar e implementar un ambiente bilingüe en los colegios de propiedad del Distrito Capital.

h. Establecer sistemas que permitan la enseñanza gratuita del inglés para las personas de los estratos 1 y 2.

En esta línea, y en relación con la formación en el estudio de una segunda lengua del

cuerpo docente de la ciudad, se estableció el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2001) para que fueran capacitados en torno a los modelos internacionales. Es posible mencionar que los demás sectores, ajenos a la educación, no hicieron parte activa en este programa, por tal razón, nació la necesidad de pensar en aquellas zonas fundamentales en el desarrollo de la sociedad y que necesitan ser formadas en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Al considerar el tema de la globalización se pensó que, en el campo del turismo, un factor esencial en el desarrollo de cualquier país y una de las primeras cartas de presentación de una nación, debe ser la formación de los individuos acerca de la adquisición de una segunda lengua, pues las personas que conforman el gremio son los primeros contactos que tiene un extranjero con la ciudad y con la satisfacción o no de sus necesidades; esto depende de la creación de un ambiente confiable y confortable para futuros visitantes que decidan conocer el territorio. Asimismo, es fundamental resaltar que Colombia ha sido uno de los pocos países en los que ha incrementado el sector turístico, a nivel mundial, en las últimas décadas según la Cámara de Comercio de Bogotá (2018), el incremento en este sector fue de un 12,2% frente a un 3,9 % del crecimiento mundial; esto se ve reflejado en el aumento del turismo de salud, de naturaleza, de aves y ballenas, de playas, corporativo, académico y de negocios.

“...Colombia ha sido uno de los pocos países en los que ha incrementado el sector turístico, a nivel mundial, en las últimas décadas según la Cámara de Comercio de Bogotá (2018), el incremento en este sector fue de un 12,2% frente a un 3,9 % del crecimiento mundial...”

El ILUD, al ser una de las instituciones más reconocidas, se presenta como la entidad que forma académicamente a los integrantes de este sector y los lleva a alcanzar los estándares internacionales que se proponen en el programa de Bogotá Bilingüe. La trayectoria, la experiencia y el convenio con las instituciones internacionales, como el British Council, certifican a un individuo como competente en el uso de una segunda lengua, esto hace del ILUD la institución idónea para la consecución de este plan distrital.

Para el año 2012, en cabeza del director Álvaro Castañeda, se creó un convenio con el Instituto Distrital de Turismo (IDT), mediante contrato interadministrativo No151-2013, (ILUD, 2013) para iniciar con la formación académica del sector, esta se distinguió por el uso de modelos pedagógicos no tradicionales que contemplaron la posibilidad, para las personas, de aprender en contextos reales, practicar y experimentar la lengua inglesa de una forma vivencial. Este tipo de formación está acompañada de las clases en el aula, en donde el estudiante aprende teóricamente, aquellas estructuras básicas que hacen que sea competente a la hora de comunicarse de manera oral o escrita; dicho proceso formativo tiene una duración de 4 niveles con los que se obtiene un nivel B2. Entre los grupos específicos a quienes se les enseña la segunda lengua se encuentran: hoteles, prestadores de servicios de transporte de turismo, guías profesionales, museos, agencias de viajes, terminales de transportes, tiendas de artesanías, restaurantes, entre otros.

En concordancia, se debe mencionar que los docentes idóneos para llevar a cabo esta tarea son los que conocen el sector o han estado vinculados con alguno de los nichos que allí se encuentran. Esto en aras de plantear un cuestionamiento ¿cuáles son las necesidades lingüísticas que más se presentan en cada uno de los campos mencionados? Tal pregunta creó un plan de estudio que se acercó a lo que realmente necesitaba la población.

Paralelo a este proceso de formación nació la posibilidad de crear un taller, para los alumnos particulares del ILUD, que ofreciera a sus participantes un método distinto de poner en práctica lo aprendido en el salón de clases, debido a que estos requerían un medio para verse inmersos en el uso del inglés en contexto real. Se implantó una propuesta pedagógica novedosa en donde los estudiantes pudieran desarrollar sus habilidades en el idioma extranjero y en un ambiente con el que estuvieran familiarizados, es decir, la ciudad de Bogotá.

“El ILUD, al ser una de las instituciones más reconocidas, se presenta como la entidad que forma académicamente a los integrantes de este sector y los lleva a alcanzar los estándares internacionales que se proponen en el programa de Bogotá Bilingüe.”

La propuesta fue llevar a cabo un recorrido turístico en inglés y con una duración de dos horas por el centro histórico La Candelaria; durante este, los estudiantes pudieron conocer y descubrir aspectos generales sobre la historia bogotana y los atractivos turísticos más reconocidos, entre los que se destacaron: el Palacio de Nariño, el Capitolio Nacional, el Palacio de Justicia catedral primada, la plazoleta Rufino José Cuervo, la Manzana Cultural de Bogotá, entre otros. Lo más importante en el desarrollo de este tour fue la producción de espacios para la participación a través de preguntas o de pequeñas presentaciones con respecto a algunos de los sitios visitados.

Los grupos tuvieron un máximo de 20 integrantes y participaron estudiantes de todos los niveles. El punto de encuentro, por lo general, era en la esquina sur de la Alcaldía Mayor de Bogotá (carrera 8, calle 10 esquina), se sugirió llevar ropa cómoda, protección solar y el carné de afiliación al sistema de salud.

Los objetivos planteados para llevar a cabo estos recorridos fueron:

- Motivar al estudiante para que se expresara en inglés con la ayuda de un contexto real y conocido, como lo fue el centro histórico La Candelaria.
- Desarrollar la habilidad de listening a partir de los relatos populares que identifican a la idiosincrasia bogotana.
- Fomentar la interacción con el uso de la lengua inglesa, lo que generó un ambiente propicio para la conversación.
- Identificar el vocabulario relacionado con la ciudad.
- Promover el reconocimiento y la divulgación de las competencias ciudadanas.

Con la ejecución de estos recorridos turísticos se evidenció que se deben tener en cuenta los aspectos lingüísticos y la inclusión de un reconocimiento cultural, tal como lo expresó (Jiménez, 2014):

“Para ser comunicativamente competentes, además de las destrezas orales (escuchar y hablar) y escritas (leer y escribir), interviene un factor más importante si cabe, y es una competencia cultural. Esto quiere decir que, además de que los alumnos se sepan expresar, deben saber usar una lengua en cada contexto y situación comunicativa. (p. 19)

Por otra parte, se encontró que los participantes, en estos recorridos y de acuerdo con la situación comunicativa enfrentada, aprendieron nuevas palabras, expresiones y formas de utilizar el inglés; desde cómo pedir información sobre la ubicación de un lugar al que querían visitar, hasta plantear interrogantes relacionados con la parte histórica de la ciudad. Es sustancial resaltar que, durante estas rutas, se involucró el desarrollo de competencias ciudadanas que se contemplaron en el programa de Bogotá Bilingüe, pues no solo se forma en aspectos académicos, también en aspectos sociales. Fandiño et al. (2012) lo plantearon del siguiente modo:

“Ver el bilingüismo no solo como una manera de preparar a los individuos

para las exigencias y necesidades socioeconómicas de un mundo globalizado, sino como la posibilidad de promover hombres y mujeres conscientes de la variedad lingüística y cultural del mundo, ciudadanos respetuosos del otro e interesados en reconocer y proteger las diferencias y las particularidades de las lenguas y sus culturas”. (p. 363)

“Es sustancial resaltar que, durante estas rutas, se involucró el desarrollo de competencias ciudadanas que se contemplaron en el programa de Bogotá Bilingüe, pues no solo se forma en aspectos académicos, también en aspectos sociales.”

En efecto, cuando se habló de la construcción de la ciudad a través de la historia, se relacionaron los elementos cívicos que configuran la sociedad y fue necesario que los estudiantes los tuvieran presentes en el ambiente de inmersión creado para el estudio del idioma.

Al estar sumergidos en un contexto real, los alumnos tuvieron la oportunidad de enfrentarse a situaciones cotidianas, hubo una motivación frente a la adquisición de una segunda lengua, lo que no sucedió en el aula de clases. Conjuntamente, surgió un aprendizaje significativo que potenció la retención de información y permitió interiorizar los conceptos aprendidos en la práctica. Se necesita relacionar los conceptos previos para poder vincularlos con el nuevo escenario al que se enfrenten y así crear una antesala para los conocimientos (Ausubel, 1983).

Existen estructuras cognitivas que han sido forjadas de una forma errada y a lo largo de la formación educativa, en los estudiantes; estas pueden ser usadas en la creación de experiencias y enseñanzas nuevas. En tal sentido: “los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados en su beneficio” (Ausubel, 1983, p. 2).

Esto se asoció a la teoría del aprendizaje significativo, en donde la exploración de los nuevos espacios permitió que no se impartiera un contenido específico de gramática o fonética, sino que, mediante una interacción por parte del estudiante con su entorno, se diera una motivación para descubrir los elementos necesarios y entablar una conversación en un segundo idioma. Este autor esbozó que, cuando se relacionan las ideas previas de un estudiante, de un modo “no arbitrario y sustancial”, con los nuevos contenidos en un ambiente real, se genera una experiencia vivencial de la que el aprendizaje significativo es un ejemplo.

En el desarrollo de los recorridos turísticos los participantes llegaron con diversas expectativas: entender la información que se les impartió, interactuar con el guía encargado de realizar el tour, comunicarse con algún visitante extranjero y explicarle, en inglés, un poco de la historia previamente estudiada en la escuela, entre otras.

El papel del guía fue importante en la medida de ser en un facilitador para que todas estas situaciones se pudieran realizar, verbigracia, generó un espacio al comienzo del recorrido para que todos los integrantes del grupo se presentaran y dialogaran un poco sobre el conocimiento de la ciudad de Bogotá, lo que los motivó para que expresaran sus inquietudes frente a los aspectos históricos de los sitios a visitar o el vocabulario desconocido para ellos y asoció las diferentes situaciones comunicativas estudiadas en el aula con las diversas etapas del trayecto. Esto último constituyó un reto interesante para el alumno, pues fue donde se realizaron los juegos de roles y el guía pudo ser el informador turístico, el oficial de policía, el vendedor o simplemente un habitante local que brindó respuesta a los posibles interrogantes que surgieron cuando el estudiante estuvo en un contexto solo con el uso del inglés para interactuar.

Una clara situación en la que se presentaron estos juegos de roles fue al momento de llegar a un museo. Los estudiantes sintieron

curiosidad por saber qué podían ver, cuál era el costo para ingresar, si había información o recorridos en inglés o si tenían la posibilidad de adquirir souvenirs alusivos al lugar. Esta curiosidad hizo que se sintieran motivados a inquirir y a retarse para entender la información suministrada por el guía la cual fue de suma importancia para el estudio de una segunda lengua, como argumentó Cook (1917) “los idiomas se aprenden de manera más útil y con más ganas cuando el estudio de la gramática se subordina a la práctica real del lenguaje” (p. 1).

“...la exploración de los nuevos espacios permitió que no se impartiera un contenido específico de gramática o fonética, sino que, mediante una interacción por parte del estudiante con su entorno, se diera una motivación para descubrir los elementos necesarios y entablar una conversación en un segundo idioma.

Otro rol importante que asumió el guía fue el de docente, en virtud de que, al momento de generar estos espacios participativos, fue importante estar atento a las intervenciones de los participantes, para así corregir posibles errores de tipo gramatical, verbal, fonético o en correspondencia con la entonación que se necesitara según la función comunicativa a entender.

Con esto se brindó al estudiante una atmósfera de seguridad para que no sintiera que solo debía producir intervenciones orales, sino que podía tener una retroalimentación instantánea frente a lo referido; para este fue significativo tener el acompañamiento del formador para fortalecer su aprendizaje y sentir la confianza de experimentar.

3. Resultados de la propuesta pedagógica innovadora

Como guía profesional de turismo y docente creador de los recorridos turísticos ofrecidos

por el ILUD, se consideró que, la participación de los estudiantes al momento de asistir a estos espacios académicos no convencionales se dividió en varias etapas al momento: la primera fue una etapa de incertidumbre frente a lo esperado de estos talleres, debido a que para muchos fue la primera vez que hicieron parte de este tipo de actividades; luego, una etapa de nerviosismo, pues los estudiantes fueron cuestionados en inglés por parte del docente, para producir una intervención oral frente a otros miembros del grupo.

Posteriormente, la etapa de la aceptación y la asimilación de las condiciones del ejercicio propuesto al comienzo del recorrido, con esto se creó un ambiente marcado por la igualdad de condiciones de los miembros del grupo y una disposición para participar activamente durante las dos horas estimadas para la ejecución de la actividad.

Por último, la etapa de aprobación, en esta se dieron cuenta que los conocimientos obtenidos, a lo largo de su proceso formativo, fueron una base para poder desenvolverse en una situación cotidiana. Al sentir que tuvieron la oportunidad de desarrollar un idioma distinto al suyo, estimularon un pensamiento que los impulsó a tener el deseo de frecuentar este tipo de escenarios, estos permitieron experimentar e involucrar emociones nuevas que no habían surgido en otros ámbitos de conocimiento de los que fueron partícipes.

En suma, se efectuaron algunas consideraciones finales enfocadas al análisis de cómo la puesta en práctica de esta propuesta pedagógica novedosa fue acogida por la comunidad académica del ILUD. La experiencia de los recorridos fue muy enriquecedora, en el sentido que los estudiantes se sintieron identificados con los sitios visitados. Esto aportó seguridad para poder expresar el conocimiento en inglés; por otro lado, estar en un contexto real posibilitó una mayor interacción con el docente, esto produjo aprehensión en la parte de vocabulario. Cabe enfatizar que

con estos recorridos se ejecutó una labor pedagógica contigua con el aprendizaje significativo, y justo allí, el estudiante estuvo motivado a seguir con el proceso de formación de una lengua extranjera y desencadenó una conciencia ciudadana para valorar su espacio.

Además, los testimonios recopilados entre los asistentes a los recorridos turísticos evidenciaron una aceptación muy alta frente a este tipo de actividades, contrario a los temores que se pudieron presentar al comienzo de la experiencia; hay revelaciones que dieron cuenta de lo beneficioso que fue haber participado, algunas de estas declaraciones son:

"I really enjoyed that experience and I want to say thank you because it was an opportunity to learn more about history and other places I didn't know" (Estudiante B1, Comunicación personal).

"I think these activities are very interesting because you can improve your English and you can know about our culture" (Estudiante B1, Comunicación personal).

"You are learning English in a real way" (Estudiante B1, Comunicación personal).

Con esto, se analizó que los estudiantes del ILUD realmente encontraron un modo novedoso de enseñanza del inglés y estuvieron dispuestos a ser partícipes de la propuesta, con la finalidad de dejar atrás las barreras adquiridas en otras etapas del proceso.

Igualmente, llevar a cabo estos talleres complementarios a la formación tradicional en segunda lengua arrojó resultados satisfactorios, tanto para el estudiante como para el instituto, en vista de que los alumnos sintieron un avance en el conocimiento de un segundo idioma y conjugaron elementos de la cotidianidad con las herramientas lingüísticas alcanzadas en el progreso educativo. Para el instituto también fue satisfactorio que, al apostarle a este tipo de

didácticas, se ampliara el abanico de metodologías aplicadas en las aulas de clases.

Sentir que se deja una trayectoria en la comunidad académica, por medio de metodologías no habituales, permitió crear postulados que otras entidades pueden tomar como ejemplo en pro de una educación comprometida a explorar los medios didácticos no tradicionales. Con esto, se benefició el desarrollo de una pedagogía adecuada en la sociedad, con el objetivo de contribuir a la construcción del país y a la formación de ciudadanos competentes en el uso de un segundo idioma, como en la difusión de valores cívicos que deriven en el amor por la ciudad. ■

“...los alumnos sintieron un avance en el conocimiento de un segundo idioma y conjugaron elementos de la cotidianidad con las herramientas lingüísticas alcanzadas en el progreso educativo.”

Referencias bibliográficas

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2006). Acuerdo 253 de 2006 Concejo de Bogotá D.C. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22230>

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Obtenido de <http://facturaenlinea.com.mx/>
Bloomfield, Leonard. (1933). Language. New York: Henry Holt.

Cámara de Comercio de Bogotá, (2018). Las razones del boom del turismo que vive Colombia. <https://www.ccb.org.co/Clusters/Cluster-de-Turismo-de-Negocios-y-Eventos/Noticias/2018/Febrero-2018/Las-razones-del-boom-de-l-turismo-que-vive-Colombia>

Cook, H. (1917). The play way. An essay in educational method. William Heinemann.

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

Instituto de Lenguas Universidad Distrital. (2013). Contrato Interadministrativo No 151-2013: Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Instituto Distrital de Turismo. https://moodleilud.udistrital.edu.co/?page_id=228

Fandiño, Y., Bermúdez, J., & Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Educ. Educ., 15(3), 363-381.

Jiménez, A. (2014). Aprendizaje del inglés en alumnos de educación primaria a través del teatro. Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). Programa Nacional de Bilingüismo: inglés como lengua extranjera. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-132560%20_%20recurso%20_%20pdf%20_%20programa%20_%20nacional%20_%20bilinguismo.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Guías, No. 22.



Enseñanza del italiano en el sector empresarial: implementación y evaluación de una propuesta intercultural

María Elizabeth Gutiérrez Mejía

Magíster en Educación

????

Resumen

La enseñanza de las lenguas modernas, a nivel universitario, debe responder a las necesidades comunicativas y relacionales del mundo global. Este artículo plantea la discusión sobre la adaptación del proceso de la lengua italiana a las necesidades pragmáticas e interculturales, para que el aprendiz/hablante adquiera competencias lingüísticas sofisticadas con las cuales hacer frente al mundo laboral en el sector de empresas y negocios. De acuerdo con diversos autores como Vez (2011), Balboni (1999) y Kramsch (2001), entre otros, se identifica que no existe aún una metodología que integre lo pragmático con lo intercultural, generando así un aprendizaje atomizado de la lengua a nivel de negocios. Se realizó la metodología de encuestas y análisis de videos de clases para identificar estrategias de aprendizaje de estudiantes que usarán la lengua como herramienta a nivel profesional en el área del comercio internacional. Para ello se hace análisis de los datos, en una Institución de Educación Superior — IES (Bogotá), en el marco del Programa de Lenguas Modernas con énfasis en comunicación intercultural. Se presenta la discusión de resultados tanto cualitativos como cuantitativos de esta investigación, en diálogo con datos recogidos entre 2016 y 2017 y experiencias didácticas realizadas entre 2016 y 2019 en la asignatura de italiano. Para el desarrollo de la presente investigación se modificó el syllabus de nivel 1, estructurado en unidades que se desarrollan entre una y tres semanas. Los hallazgos señalan que para el dominio de una L2 especializada se hacen necesarias bases comunicativas funcionales de la lengua; aspectos que deben integrarse en un único proceso que permita al estudiante, a partir de sus vivencias, realizar una experiencia intercultural en la interrelación de su cultura nativa con aquella de la

lengua que aprenden. A partir de la revisión bibliográfica se puede concluir que no existe aún una metodología que integre dichos factores, generando así un aprendizaje atomizado de la lengua.

Palabras clave: Lengua extranjera, italiano, oralidad, competencia comunicativa, interculturalidad, negocios.

1. Introducción: Perspectiva de enseñanza de lenguas modernas en la educación superior

El estudio de una lengua extranjera en la educación universitaria pasó de ser solo un requisito para la culminación de la formación superior, a una necesidad para comunicarse en contextos precisos y delimitados. El conocimiento de una o más lenguas es una de las principales necesidades sociales de conocimiento global, por el papel relevante que adquieren en el desempeño de algunas profesiones, tales como ingeniería, medicina y negocios, entre otros.

La lengua naturalmente comporta una serie de conocimientos amplios y relacionales, es decir, es social y comunicativa en sí. Sin embargo, la formación de las competencias lingüísticas a nivel universitario, por apuntar a la integración laboral, implica el uso especializado de las mismas en contextos específicos; piénsese en la gestión de diferentes ámbitos como el de la salud, la cultura, las relaciones internacionales, el derecho y las tecnologías, entre otros. Por ello, a diferencia de la lengua puramente estándar, la formación en lenguas que apunta a una comunicación especializada debe sustentarse en procesos de enseñanza/aprendizaje mediante los cuales se pone en práctica la comunicación experiencial a nivel profesional. En consecuencia, para optimizar el proceso, se hace necesario investigar sobre problemas

derivados de la percepción cultural del valor de saber lenguas diferentes a la propia, así como también sobre el usuario de las lenguas y los nuevos retos de didáctica de las lenguas, que resultan de una cultura de mestizaje— eje central de los efectos que la globalización genera en la percepción y estima social, cultural y económica de las lenguas —grandes y globales unas; pequeñas y locales otras, como es sugerido por Vez (p83). Con dicho enfoque, se busca potenciar las diferentes oportunidades que tiene un estudiante con amplias competencias plurilingües en el mundo laboral de la empresa y los negocios.

“La lengua naturalmente comporta una serie de conocimientos amplios y relacionales, es decir, es social y comunicativa en sí.”

En lo referente al aprendizaje de lengua es relevante observar que el sistema educativo moderno, el cual evalúa el aprendizaje por competencias y se promueve el avance por créditos, tiene implicaciones directas en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En palabras de Bernal (2006), se pasa de créditos asociados al trabajo del profesor, donde un crédito representaba horas de trabajo docente, a créditos asociados al trabajo del estudiante, donde un crédito representa 48 horas de trabajo en Colombia, incluido el autónomo. A esto se suma la importancia de revisar el índice de participación de los estudiantes en clase de lenguas, en ambientes donde el contacto con las mismas es carente o nulo; esto debido, principalmente, a que, en la mayoría de las lecciones, los aprendices deben hacer uso de su habilidad comunicativa oral, incluso sin ser convocados a una prueba o convocados de manera directa.

Lo anterior implica que la formación de competencias en lengua extranjera a nivel profesional, de ninguna manera se puede reducir al exclusivo conocimiento de las estructuras comunicativas básicas, dado que es poca garantía de la capacidad de saberla

usar; por tanto, el proceso de adquisición de la competencia comunicativa debe ser paralelo a aquellas competencias fundamentales para la vida y la inserción laboral, que indica Bernal (2006, p. 12):

- Saber conceptual = aprender a conocer. Conocimiento teórico de un campo académico.
- Saber procedimental = aprender a hacer. Poner en práctica los conocimientos adquiridos.
- Saber actuar = convivir. Potenciar proyectos colaborativos para que los diferentes participantes obtengan beneficio práctico del trabajo en común.
- Saber metacognitivo = aprender a ser. Tener pensamiento autónomo y crítico y comportarse con responsabilidad y equidad en la vida.

Sobre el aprendizaje de italiano para el sector empresarial específicamente, son pocos los referentes a los cuales se puede acudir. A nivel de institución formativa encontramos el Centro Intuition de la ciudad de Bolonia - Italia, que desde 1994 ofrece servicios de formación lingüística profesional para el sector empresarial, de manera personalizada. A nivel académico, Blanco y Garrido (2013) hacen referencia a la necesidad de reflexionar sobre “la viabilidad y utilidad práctica de las competencias genéricas, instrumentales, personales y sistémicas de las materias de idiomas en Turismo” (p. 27), resaltando la importancia de que la enseñanza se realice atendiendo a la comprensión de esta como una lengua especializada, sujeta a cambios por las necesidades lingüísticas y profesionales del sector en que se insertan.

Concretamente sobre el profesional de lenguas modernas y su inserción en las empresas colombianas, el diagnóstico realizado por Cerón et al. en 2011 en algunas empresas ubicadas en Bogotá, muestra que estas realizan negocios internacionales utilizando otras lenguas, entre ellas el italiano, pero principalmente el inglés. Al respecto, se encontró que son representativas por su uso en las estrategias

de negociación en la vida productiva de las empresas, aspecto que demuestra el valor agregado del profesional de lenguas modernas en el mundo de los negocios. De esta manera, los autores confirman que “dependiendo de la cultura y de la lengua en que se desarrolla la comunicación, la gestión de esta adquiere líneas específicas que implican habilidades comunicativas interculturales” (Cerón et al., 2011, p. 40).

Tomando como base el supuesto que el conocimiento de las lenguas de especialidad tiene que ser el punto de partida en la formación de los profesionales en lenguas modernas con enfoque empresarial y de negocios, para desarrollar las competencias fundamentales en su desempeño laboral, la propuesta del proceso de enseñanza/aprendizaje de las mismas busca alejarse de la formación mecanicista de las competencias exclusivamente requeridas en la empresa, apoyándose en las nuevas líneas de investigación de la didáctica de las lenguas modernas —en adelante DLM—. Es decir, pretende formar competencias comunicativas, sociales e interculturales, dado que la realidad laboral en ningún momento puede centrarse solo en el quehacer específico.

En esta línea, en el Programa de Lenguas Modernas de la Institución de Educación Superior Universidad Ean, tras identificar la dificultad de los estudiantes para relacionar su lengua y cultura materna con otras lenguas y culturas, y considerando que este es en definitiva uno de los elementos esenciales para avanzar en procesos de profundización de conocimientos y de asunción tanto de actitudes como de posturas críticas en la comprensión propia y la del “otro” (Serna, Quaroni, Treuholtz, Berlincourt, Franco, & Sachett, 2016), se realizó una investigación que buscó responder de qué manera se evidencia la competencia comunicativa intercultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas a partir de una propuesta intercultural en el ambiente de negocios. Este artículo se centra en particular en lo correspondiente a italiano, sobre la base de

los conceptos citados de Vez, que permiten establecer que la formación requiere ser ampliada para que incluya elementos de naturaleza intercultural.

“Dependiendo de la cultura y de la lengua en que se desarrolla la comunicación, la gestión de esta adquiere líneas específicas que implican habilidades comunicativas interculturales.”

2. Marco Teórico

2.1. De la competencia al enfoque comunicativo: oralidad, cultura e interacción intercultural

En lo referente a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, la evolución que se observa en la concepción y objetivo de dicho proceso inicia a partir de los años 70. Entonces, se abandona el concepto de que la habilidad comunicativa depende de los conocimientos gramaticales y del uso de expresiones correctas, para concebirlo como el uso de una determinada lengua en un contexto social. Así, integrando en su concepción la relación directa entre la comunicación y la cultura, Hymes (1971) llega al término “competencia comunicativa” — en adelante CM, el cual comienza a ser usado por Savignon a partir de 1972 (Corrales, 2009) en su proyecto de investigación para caracterizar la habilidad de los aprendices de L2 de interactuar con otros para crear significados.

Contemporáneamente y de manera similar, Halliday y Firth en Gran Bretaña (citado en Cambré & Lorente, 2004) usan el término competencia para referirse a las diferentes capacidades de una persona: del conocimiento —tácito—; del uso de este —habilidad para aplicarlo; de la capacidad comunicativa, que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. Además, Hymes plantea que la adquisición de la CM depende de la experiencia social, las necesidades y motivaciones, así como también de “la acción, que es a su vez una

fuerza renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (Hymes, 1971, p. 23).

Identificar los aspectos concretos que se involucran en el uso de una L2 modificó por completo el proceso de enseñanza/aprendizaje; se pasó de concebirla como un contenido lingüístico a concebirla como una habilidad. Como resultado, a nivel educativo se originan estudios en los cuales se integra la CM en variadas disciplinas, tales como la psicología educativa y lingüística. De esta manera, sus estudios convergieron en la definición del ‘enfoque comunicativo’, el cual “promueve el desarrollo de la habilidad lingüística funcional a través de participación del aprendiz en tareas comunicativas” (Savignon, 1991, p. 265, citado en Corrales, 2009).

A partir de los años 80 el enfoque comunicativo aporta una visión más pragmática sobre el estudio de las lenguas, introduciendo el componente cultural. Según Omaggio (1986, citado en Areizaga, 2001), surgen dos tendencias opuestas. Una, focaliza el trabajo de la clase en el desarrollo de la CM, integrando los aspectos socioculturales de la L2, sin tener en cuenta el contenido cultural que va más allá de la misma; deja así los objetivos educativos en un segundo plano. Otra, un enfoque informativo que se propone “incluir los aspectos socioculturales de la lengua —nativa— y tratar de integrarlos con el conocimiento de la cultura meta como contexto de comunicación entre los hablantes” (Omaggio 1986, citado en Areizaga, 2001 p. 160).

El componente cultural conlleva posteriormente a considerar la interculturalidad en relación directa con las lenguas. Por consiguiente, el aprendizaje de una L2 presupone una relación de dos culturas, bien sea durante el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula con un docente nativo o no, en el que se expone al estudiante a elementos lingüísticos, culturales y relacionales que son ajenos a su

experiencia nativa; o en el momento mismo de la comunicación efectiva en contexto. Esta última implica, además, el aspecto relacional directo, la actitud, la flexibilidad, la empatía, es decir un lenguaje de interculturalidad.

“...a partir de los años 70 [...] se abandona el concepto de que la habilidad comunicativa depende de los conocimientos gramaticales y del uso de expresiones correctas, para concebirlo como el uso de una determinada lengua en un contexto social.”

Byram (1997) resalta lo esencial de la empatía del hablante nativo “para ponerse en la situación de su interlocutor, considerando cómo este interpreta el mensaje según su marco de referencia cultural” (p.33). Por consiguiente, Martínez (2011) indica cómo la comunicación efectiva por medio de una L2 atañe a tres aspectos de la gestión del conocimiento:

I. Significado y significación de conceptos, valores y creencias: aquellos que en cada cultura pueden ser interpretados de diferentes maneras. Abarca, además, conceptos como puntualidad, concepción de lo público, de la persona y del tiempo.

II. Significado y significación de la comunicación no verbal: definido por Byram (1997) como competencia intercultural —en adelante CI— implica la proxemia y la kinesia. Abarca gestos y posturas corporales; contacto físico y espacio personal; apariencia y todos aquellos aspectos no verbales que aportan a la acción comunicativa.

III. Relación paritaria de las culturas: superar el modelo centrado en la cultura de la lengua que se desea aprender; se tiene en cuenta la cultura y la lengua nativa del aprendiz, en una relación de observación y análisis entre culturas.

Al integrar todos estos aspectos y los efectos que producen en el hablante extranjero, Byram (1997) llega al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI), definiéndola como “la habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países; sin tomar como modelo a imitar al hablante nativo” (p. 5). Por lo tanto, el hablante intercultural debe poseer la habilidad de ver y manejar las relaciones entre sí mismo y sus propias creencias, conductas y significados culturales, y los expresados en un idioma extranjero, —o incluso una combinación de idiomas— que puede ser o no la lengua del interlocutor. En concreto, Byram, con base en aportes de la psicología social y la sociolingüística, redefine algunos términos:

“La Competencia Intercultural pasa a ser uno de los cuatro componentes de la CCI, siendo los otros tres componentes: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia discursiva, también redefinidos desde el punto de vista del hablante intercultural” (Martínez, 2011, p. 84).

La perspectiva intercultural integrada en los estudios de lenguas implica tomar en cuenta la identidad propia del aprendiz, porque es a partir de ella que se puede negociar con otra, tal como lo propuso Byram en su modelo de enseñanza/aprendizaje intercultural de las lenguas, el cual incluye actitudes, conocimientos y habilidades, así como la concientización cultural crítica (Tabla 1).

Tabla 1. Competencia Comunicativa Intercultural

Fuente: Tomado de Byram (1997).

Saberes de la competencia comunicativa intercultural

Conocimiento	Habilidades		Actitudes
De los grupos sociales y de sus productos y prácticas, sea de su país de origen que del país de su relación intercultural. Interacción individual y social.	Para interpretar documentos o eventos de otra cultura y poder relacionarlos con documentos y eventos de su propia cultura.	Para adquirir conocimiento nuevo de una cultura y sus prácticas, al igual que la habilidad para activar estos conocimientos y actitudes, en circunstancias reales de comunicación e interacción.	Para evaluar de manera crítica y sobre la base de criterios explícitos las perspectivas, prácticas y productos de su propia cultura y de la lengua y cultura de otros países.
			De curiosidad y apertura al igual que disposición a evaluar las dudas con respecto a otras culturas y a revisar las creencias sobre la propia.

Con relación al proceso de desarrollo y adquisición de la CCI, Martínez identifica las siguientes etapas:

- Nivel monocultural: el aprendiz observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura.
- Nivel intercultural: el aprendiz toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas.
- Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas. En esta última etapa se forja su propia identidad cultural. (Martínez 2011, p. 90)

Es de considerar que, sobre la concepción de la CCI, Kramersch indica los límites a superar:

“La esencialización de los rasgos nacionales y las características culturales, como, por ejemplo, la comparación de diferencias entre una cultura nativa y una extranjera, vistas como espacios establecidos sobre el mapa y permanentes en el tiempo, resulta demasiado reduccionista. Tal visión [...] no refleja las complejidades de una época poscolonial y global en la que la gente vive en espacios múltiples y cambiantes, y participan de múltiples identidades a menudo en conflicto entre sí [...] la CCI tendrá que tratar de identidades cambiantes y redes transculturales en lugar de tratar de individuos autónomos situados en culturas nacionales estables y homogéneas” (Kramersch, 2001, p. 205).

Kramersch identifica un cambio de rumbo en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas modernas que se manifiesta en los contenidos socioculturales, para pasar a contenidos y contextos sociales, por medio de hechos que han propiciado fenómenos culturales actuales tan significativos que han tenido un impacto transcultural. Sostiene Areizaga (2001) que se regresa a la interpretación como clave para la comprensión de los fenómenos culturales.

“La perspectiva intercultural integrada en los estudios de lenguas implica tomar en cuenta la identidad propia del aprendiz, porque es a partir de ella que se puede negociar con otra.”

En todo caso, desde la perspectiva de la CCI, las características del hablante intercultural son muy específicas: tiene los conocimientos necesarios para intercambiar información de forma eficiente y adecuada en el contexto sociocultural de la L2; tiene la habilidad de negociar con su interlocutor formas de comunicación e interacción que también sean satisfactorias de acuerdo con su identidad y cultura propias; conoce los motivos culturales por los que su interlocutor se comunica y/o actúa de una determinada forma y es capaz de explicarlos a otras personas y, en fin, posee autonomía en su proceso de aprendizaje cultural.

Y puesto que el lenguaje tiene una muy poderosa influencia en el desarrollo conceptual, aun cuando dicho aprendizaje no lo es en sí mismo, sí influye en lo cognitivo y pone en marcha una variedad de procesos que serían imposibles aparte de aprender, como lo es el crecimiento emocional y relacional. Por ende, desde una perspectiva sociocultural, la enseñanza y el aprendizaje son aspectos necesarios y universales del proceso de desarrollo de las funciones psicológicas culturalmente organizadas, específicamente humanas. Se considera además el syllabus como estructura base, de gran importancia porque específica de manera integrativa las

temáticas correspondientes tanto a los aspectos relacionales y comunicativos de base, como del ámbito empresarial y de negocios, superando el diseño clásico de un curso de lenguas usual e integrando ya desde nivel algunos vocabularios especializados. Un aspecto clave de la propuesta del syllabus es la indicación del tiempo previsto para cada unidad, que facilita estructurar las actividades de manera que permitan el repaso de conceptos, vocabulario, informaciones y argumentos vistos precedentemente. Su influencia en el proceso podría indicarse con un 40% del proceso, dado que en cierta medida la identificación de contenidos y vocabulario estructurado de manera secuencial permite una adquisición progresiva y fluida.

3. Metodología

Con el fin de identificar las falencias de estudiantes del área de negocios internacionales en el aprendizaje de la lengua italiana que será usada por ellos en la actividad profesional, se desarrolla la siguiente metodología. En ella se considera que la unidad de lengua italiana comprende cuatro niveles, cada uno de los cuales representa cinco créditos formativos por semestre de estudio.

Se emplea un proceso mixto, de carácter descriptivo, que retoma datos principalmente cualitativos y cuantitativos, basados en las reflexiones de los docentes y los estudiantes, y el diligenciamiento de un cuestionario en línea y rejillas para el análisis de las videograbaciones de clase. Se parte de la implementación de una propuesta metodológica para la enseñanza de las lenguas, en lo que se realiza durante un año la revisión del syllabus para que en él se integren aspectos de carácter personal, social y específicos para empresas y negocios, y, por ende, también la propuesta de actividades para favorecer la CCI.

La investigación general, se desarrolla en tres fases, buscando definir el proceso formativo en el programa de Lenguas Modernas de la Universidad, desde una perspectiva comunicativa e intercultural con

miras a la formación de profesionales para el ámbito empresarial y de negocios. Las tres fases estuvieron constituidas así:

Primera fase: definición teórica e implementación de la competencia comunicativa intercultural en el aula a través de proyectos de investigación-acción en el año 2014.

Segunda fase: formulación de los componentes de un diseño emergente de enseñanza/aprendizaje de las lenguas en competencia comunicativa intercultural, que pudiera ser utilizado en el programa de lenguas. Esta fase comporta la revisión de syllabus entre 2015 y 2016-2, centrando la atención en el impacto pedagógico en el aula, y el análisis de los criterios sobre lo que implicaba adquirir y apropiarse una lengua extranjera (LE/L2) focalizada a un ambiente empresarial y de negocios. Lo anterior permitió la construcción tanto del diseño como de las actividades que serían implementadas en los cursos de lengua.

Tercera fase: validación del diseño del syllabus en el nivel 1 de la cual se ocupa el presente artículo, se realiza con el propósito de conocer la mirada de docentes y estudiantes, frente al proceso de comprensión e implementación del diseño del syllabus en el aula en 2017-1. Con el objetivo de evaluar el real impacto se estudia la incidencia de los componentes: 1) Iniciar de lo conocido, del contexto propio, reconociendo los conocimientos de partida de los estudiantes; 2) generar nuevas inquietudes para motivar la profundización de argumentos; 3) el docente como facilitador (scaffolding); 4) el desarrollo de la lección basado en preguntas que permitieron que ellos mismos buscaran información y resolvieran problemas, poniendo de manifiesto la importancia de adelantar procesos de investigación, con el fin de tener mayor certeza sobre las ideas que se dan por sentadas, sin verificar su procedencia o legitimidad; y 5) el desarrollo de nuevos conocimientos superando estereotipos y falsos conceptos, centrándose en el conocimiento y la actitud, para formar

un hablante intercultural, capaz de mediar y manejar disfunciones en la comunicación (Quaroni, en Serna et al., 2016, pp. 55-58).

En el proyecto se da mayor énfasis a los diálogos con relación a los cursos ofrecidos en años anteriores, para ello se plantea dedicar un 35% del tiempo a la producción oral del estudiante, frente a la lección magistral que busca la intervención de los estudiantes por medio de preguntas directas a determinados estudiantes, práctica más habitual en el método anterior. El diseño de la propuesta de diálogo debe “potenciar y/o crear oportunidades para la interacción productiva que se produzca en la configuración de la actividad intencionada” (Johnson & Golombek, 2011, p.70). Con la metodología planteada se promueve la participación de cada estudiante, buscando superar la participación solo de aquellos que intervienen habitualmente.

El diseño de la propuesta de diálogo debe “potenciar y/o crear oportunidades para la interacción productiva que se produzca en la configuración de la actividad intencionada.”

3.1. Unidad de italiano: características y población

La unidad de lengua italiana comprende cuatro niveles, cada uno de los cuales representa cinco créditos formativos por semestre de estudio. Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó el nuevo syllabus de nivel 1, estructurado en unidades didácticas que se desarrollan en más de una lección, es decir, de una, dos o tres lecciones.

Los contenidos corresponden a temas propios de nivel 1 que se centran en lo social-relacional y se asocian a aspectos de empresa y negocios en el manejo del lenguaje y estructura del discurso, siendo en su conjunto fundamentales para establecer la comunicación efectiva al usar la lengua italiana en un ambiente laboral de negocios.

Temas específicos sobre empresa y negocios se deberán abordar en los niveles sucesivos. Cada unidad se realizó con base en secuencias didácticas fundadas en las necesidades lingüísticas propuestas por Balboni (1999) con base en el Marco Común Europeo, focalizando tres aspectos específicos:

- El ámbito personal: el sujeto como ser con actividades y ambientes familiares.
- El ámbito sociocultural: reconocimiento e identificación de la propia cultura en relación con la de L2, desde la perspectiva actual de nuestro tiempo.

Responden el cuestionario on-line	Número	Edad	Género	Nivel universitario	
Total de las cinco lenguas	108 estudiantes	18-23 años	Femenino 78,9% Masculino 21,1%	1° año – 29,4% 2° año - 38,5 %	3° año – 28,4% 4° año – 3,7%
Estudiantes de italiano	23 estudiantes	18-20 años	Femenino 71% Masculino 28,6%	2° año - 38,1 % 3° año – 57,1%	4° año – 4,8%

¹ La forma de clasificación que hace el gobierno en base a las características de la vivienda y de su entorno urbano (DANE, 2015).

· El ámbito profesional-empresarial -sostenible: relación entre los dos primeros ámbitos con el ambiente laboral, empresarial de negocios. Esto en referencia a los deseos y aspiraciones del estudiante en lo profesional y también al análisis de diferentes experiencias de empresas y productos y servicios.

El aspecto gramatical y fonético se integra de manera implícita al desarrollo de todas las actividades, dedicándole espacios denominados Focus para un análisis más específico de cada aspecto a tratar —fonológico/fonéticos, morfológicos y lexicales—, favoreciendo a su vez el análisis comparativo de la lengua italiana con relación a la lengua nativa del estudiante.

La población estudiantil del programa de Lenguas Modernas de la IES en el año 2017 se encuentra cursando de primero a octavo semestre en las jornadas diurna y nocturna. Siendo de carácter privado, la IES ofrece diversos estímulos y programas de ayuda para que puedan acceder jóvenes de los diferentes niveles socioeconómicos, en

Colombia definidos como estratos.

Concretamente para el contexto de esta investigación, durante el semestre 2017-1, participan en el cuestionario on-line 108 estudiantes, así: inscritos a italiano, alemán, francés y portugués, son todos de nivel 1, pero en el programa de Lenguas Modernas se encuentran cursando entre 3° y 4° semestre. Los estudiantes de inglés son los únicos que ven la lengua desde el 1° semestre de la carrera. De los 108, el 23% correspondió a italiano:

Tabla 2: Descripción Población que respondió al cuestionario on-line

Fuente. Elaboración propia

En concreto, para el análisis en lengua italiana, la población de la investigación fue un grupo inicialmente conformado por 27 estudiantes, de los cuales 23 completaron el semestre, con quienes se implementó la propuesta didáctica reflejada en los instrumentos de investigación. Es importante resaltar que los datos de la presente investigación se toman desde la observación global del grupo de 27 estudiantes, considerados como muestra de experimentación metodológica en el aula por medio de sus resultados en las evaluaciones, así como de su participación en las clases registradas en video y respuestas del cuestionario on-line. De estos 23, se seleccionó, posteriormente, un subgrupo de siete estudiantes para la realización de una entrevista, dicho grupo se denomina Grupo Focal.

3.2. Instrumentos

Para realizar el estudio se utilizaron cuatro instrumentos durante el semestre 2017-1, que son:

- Planeaciones anotadas y videos de las lecciones correspondientes con sus respectivos comentarios. El formato utilizado correspondió al instrumento institucional del programa de lenguas de la Institución de Educación superior. Las videograbaciones fueron transcritas y se constituyeron en objeto de análisis por parte del grupo de docentes coordinadores de las diferentes lenguas, con respecto al lenguaje verbal y no verbal, así como también de los patrones de interacción de las personas como sugiere Freeman (1998).

- Cuestionario en línea. Este cuestionario de información personal y académica, que se respondió de manera virtual y anónima, facilitó la caracterización de los estudiantes e identificar el perfil de aprendiz que eran.

- Productos de los estudiantes. Corresponde a la documentación tanto de los productos que realizaron como parte de sus aprendizajes, como de las notas finales de los estudiantes del nivel.

- Entrevistas a Grupos Focales y docentes. Para el caso de los estudiantes, se seleccionó un Grupo Focal -en adelante GF- conformado por quienes hubieran participado en la mayoría de las clases del semestre y se integraran de manera voluntaria, para contribuir con sus propias experiencias y concepciones a la investigación con la cual se busca mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua italiana. La entrevista se realizó el 24 mayo de 2017. Para el docente, entrevista individual —en adelante E. D.—. La entrevista fue de carácter semiestructurado y estuvo orientada a generar un diálogo a partir de preguntas preparatorias para instalar la comunicación entre entrevistado y entrevistador. En particular, ambas se centraron en recabar información acerca de tres bloques de contenido: oralidad en el proceso desarrollado en el aula, análisis de actividades y situación formativa del aprendiz de lengua. Estas actividades fueron grabadas con consentimiento de los participantes y luego transcritas.

3.3. Proceso de análisis

El análisis de datos de la investigación se realizó mediante los programas de análisis de datos SPSS, para el caso de los datos estadísticos, y Nvivo, para los datos cualitativos. Este último facilitó la construcción de códigos a partir de un proceso deductivo - inductivo, en el que las respuestas de los informantes se organizaron con base en las categorías que subyacían a la construcción de los instrumentos, generando una organización de los resultados para cada una de las lenguas, pero con elementos que fueran transversales y facilitarían el análisis del diseño en conjunto. En el proceso de análisis se identificaron las siguientes categorías como fundamentales en el proceso de adquisición de una L2: aula como lugar de las experiencias; motivaciones frente al aprendizaje; resultados de aprendizaje y expectativas y proyecciones. Tras un proceso de triangulación de datos, se ha decidido presentar en este texto aquellos resultados que dan cuenta de la lección como espacio de esfuerzo y dedicación.

4. Resultados

4.1. Proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua: propuesta didáctica y desarrollo de la habilidad comunicativa

En esta categoría, que concierne directamente con el énfasis comunicativo e intercultural del programa de lenguas en la Institución de Educación superior, se hace referencia a la planeación anotada y a los videos de las lecciones de los temas previstos en la misma. En el desarrollo de la planeación, para el abordaje de las diferentes actividades, al tomar como base aspectos culturales de Italia, para relacionarlos con la experiencia directa de los discentes y por ende con aspectos de la cultura colombiana, se hace explícito el desconocimiento de referentes locales por parte de los dicentes. La propuesta concreta de analizar cada argumento dejando espacio a la observación de lo propio, genera en los estudiantes interés por mostrar aspectos de su región, o estupor por parte de aquellos que ignoraban eventos, personajes o avances de su país.

Un ejemplo se observa en el video de la lección de los oficios, en el cual se analiza porqué la cocina italiana es un oficio que cautiva el interés en todo el mundo, y el valor cultural que para los nativos representa, frente a la apreciación que se tiene de los platos y productos tradicionales en Colombia, que están posicionándose cada vez mejor en la cocina extranjera.

La programación de actividades de producción oral prevista en cada clase permitir al aprendiz desinhibirse e improvisar una interlocución como sucede en la vida cotidiana, al implementarse con las siguientes premisas:

a. Que preferiblemente no sea una interlocución dónde necesariamente intervenga el docente, en dónde este interactúa con cada estudiante o es quien lidera la conversación. Por lo tanto, mayormente debe realizarse por medio de maneras alternativas a la disposición frontal del grupo clase o de exposiciones.

b. Que las actividades de producción oral en parejas o grupos entre aprendices sean dinamizadas por la necesidad de genere un producto de información concreto. Para ello, se prevén experiencias comunicativas como la encuesta de datos en el día uno, la entrevista sobre situaciones y emociones/ideas, recrear modelos de eventos sociales, con las debidas modificaciones para un objetivo en aula, como lo es el Speedy Day.

Por otra parte, se cuenta con un elenco de expresiones propias de la lengua italiana que sirven como guía para realizar preguntas, iniciar a expresar un análisis de temas o situaciones, solicitar opiniones. Específicamente son expresiones que permiten sostener un diálogo con un

lenguaje más estructurado, que da a los estudiantes la percepción de un mayor dominio lingüístico. En cada lección se indican una o más frases / expresiones de dicho elenco, que, como condición, es necesario utilizar al momento de participar o intervenir, permitiendo concientizar su uso. Un ejemplo: cosa ne pensi? – que piensas de eso (de lo que estamos hablando), frase con la que se termina una intervención y se sede la palabra a otro. En ocasiones el uso de expresiones como “ma dai”, ha generado un ambiente de simpatía y distención en la clase.

En las planeaciones y videos, se encuentran entre las actividades específicamente para el trabajo en el aula dos tipos de estrategias. el uso del texto y la socialización entre estudiantes. El texto como herramienta que permite contar con un consolidado temático, para los aprendices es un soporte para ejercitaciones y estudio. Por lo tanto, específicamente para la parte de ejercicios, utilizarlo como un soporte para focalizar los temas de estructuras de la lengua por medio del desarrollo de la creatividad y la solución de problemas, permitió contar con él como un referente para improvisar conversaciones e historias inesperadas, como sucede en la vida real. Nunca sabes que te van a decir, simplemente te relacionas; la vida no tiene un libreto. Concretamente, con aquellos ejercicios compuestos por un elenco de frases que no se relacional unas con otras, se implementó:

a. La creación de breves historias improvisadas una vez terminado el ejercicio propuesto por el libro. Esto porque las frases son muy útiles para fijar un concepto, pero solas faltan del sentido lógico del discurso necesario en la cotidianidad. Aquí un ejemplo: un ejercicio de completamiento de la frase con el verbo adecuado conjugado al presente:

2. Completa le frasi con i verbi dati.

apre • lavora • parti • parla • chiude • prende • torno • vive

1. Il bar vicino a casa di Paolo chiude alle 23.
2. Dopo cena la mamma non prende mai il caffè.
3. Mario, a che ora parti per il Belgio?

Una vez finalizado se espera la intervención de algunos aprendices indicando la forma en que relacionaron las frases, como si se hiciera un comentario personal o de un conocido.

Come dopo cena la mamma non prende mai il caffè, Paolo non va mai al bar vicino a casa anche se chiude alle 23. Per tale motivo, dice a Mario che non ha problemi ad accompagnarlo la sera all'aeroporto e gli chiede: a che ora parti per il Belgio?

3. Completa le frasi con le preposizioni articolate da o di.

1. *Dal*..... balcone di casa vedo il mare!

2. Passiamo la serata signori Baraldi.

b. Motivar una conversación al adaptar la frase del ejercicio como si se viviera la situación en primera persona. Para esto, se crea una pregunta o un comentario que se expresa a un compañero específico, quien deberá dar una respuesta. En este ejercicio, es necesario contextualizar la situación incluyendo la frase del ejercicio. Esto porque en muchas conversaciones en clase sobre el libro o con el docente, la mayoría de los alumnos no participan. En ocasiones no desean hacer comentarios de la propia vida o consideran que no tiene una relación con sus experiencias.

Una vez finalizado se espera la intervención de un aprendiz que se dirige a un compañero en específico, quien deberá dar una respuesta:

Parlo con Juan: Sai, ho molta nostalgia. Sono di Barranquilla e a Bogotá sento nostalgia di casa mia. Dal balcone di casa vedo il mare, qui dalla finestra vedo il muro del palazzo di fronte. Tu senti nostalgia di qualche cosa?

Las actividades descritas al momento de usar el libro se realizan con toda la clase o en pequeños grupos, facilitaron de manera paralela a la profundización de las estructuras de la lengua, generar espacios de socialización entre los estudiantes, quienes pusieron en práctica sencillos diálogos creativos para obtener

informaciones, de una manera similar a la necesidad que se puede encontrar para relacionarse con personas desconocidas y en la práctica de la creación de un texto.

En otro tipo de actividad que corresponde en presentar noticias y datos reales, sobre los cuales generar intervenciones en primera persona, los discentes debían expresar información actual de su contexto. Basado sobre el juego de roles pero no planificado, busca describir situaciones reales y justificables. Un ejemplo se encuentra en el video de la lección de repaso, en que se presenta a los estudiantes la noticia del robo de una obra de arte. Los estudiantes al interrogarse entre ellos sobre que hacían y con quien estaban en el momento del robo, para determinar si son posibles sospechosos, practican la forma correcta de hacer preguntas y realizan una actividad de indagación y análisis sobre las informaciones indicadas por sus compañeros, generando suposiciones para identificar al más culpable. De esta manera, se hace uso del vocabulario visto en las $\frac{3}{4}$ partes del semestre, del uso correcto del presente perfecto, implementado además la resolución de situaciones.

En consideración a que los estudiantes tienen como primera lengua el español y como segunda lengua el inglés, y se encuentran estudiando italiano como tercera o cuarta lengua, en el GF al reflexionar sobre el proceso realizado en italiano lo compararon con el de las otras lenguas, expresando que la característica del programa de italiano es que desde el inicio del proceso se abarcan muchos más temas que en las otras lenguas. El 100 % expresa que en la institución se imparten lenguas romances y anglosajonas, y que cada lengua se debe enseñar de una manera específica, por el hecho que son muy diferentes tanto en su estructura como en los aspectos culturales que las caracterizan. Este hecho hace que los estudiantes entrevistados expresen:

- Que en los primeros niveles de cada una no se pueda esperar que se explique el

mismo número de temas en las diferentes lenguas. Que un aspecto común en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las diferentes lenguas es la necesidad de seguir “un hilo conductor” en el desarrollo del programa: una introducción a la gramática y aspectos básicos; escritura y lectura, pero no su metodología.

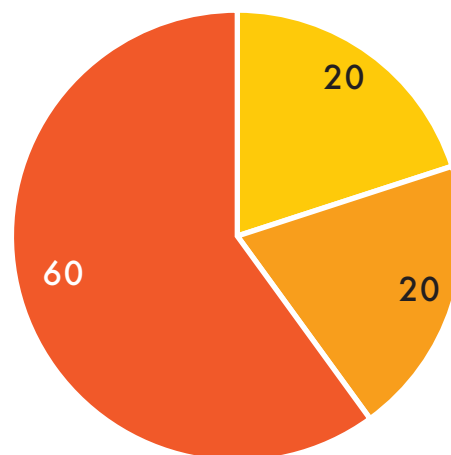
- Que los aspectos metodológicos de apoyo propuestos en la enseñanza de italiano nivel 1 (canciones, producción de videos, paralelos culturales y libros) han permitido fluir en la expresión oral facilitando aprender mucho vocabulario, así como a ver el uso de los verbos en contexto; son actividades que si hubieran sido solicitadas en alemán no las hubieran podido hacer. Pero, en italiano dado que la lengua se aprende en relación directa con la cultura, sí ayudan más a ir interiorizando la lengua y superando el aprendizaje netamente de estructuras.

- Que el estudiante que espera usar las lenguas en un contexto profesional de negocios, necesariamente debe disponerse para conocer además de las diferencias entre ellas, a adquirir la habilidad de usarlas indistintamente, dado que en una jornada en la universidad se estudian 2 lenguas y usan también la materna.

En cuanto a al programa con respecto al desarrollo de la habilidad comunicativa -relacional 100% los entrevistados en el GF reconoció que en cada lección se generaron espacios en los cuales ellos pusieron en práctica, de manera espontánea, los conocimientos adquiridos por medio de actividades de conversación que permitieron la interacción con el docente, con un compañero, con la clase o en grupos. Además, comentan que en italiano han afrontado aspectos de gramática, pero paralelamente avanzan mucho en vocabulario, así como en la capacidad de expresarse. Incluso consideran haber aprendido mucho en italiano 1, aun siendo un nivel en el que solo se adquieren las bases.

4.2. La experiencia de aprendizaje: un espacio de esfuerzo y dedicación

En esta categoría se evidencia que, para alcanzar el éxito en el aprendizaje de una lección de italiano con un enfoque empresarial y de negocios, además de considerar el programa —syllabus— y la planeación de las actividades por lección, hay que tener en cuenta un tercer aspecto: el trabajo autónomo de los discentes para participar en ella.



- Syllabus/programa
- Planeación docente/actividades en aula
- Trabajo autónomo del discente

Figura 1. Aspectos y grado de influencia en el éxito de una lección de L2 en educación superior

Fuente. Elaboración propia.

Entre los entrevistados se evidencia claridad sobre el desarrollo del proceso realizado en el nivel italiano 1, al identificar que los temas socio-culturales realizados al cierre de cada corte integran conceptos, vocabulario e informaciones empleados en las actividades del mes en la producción de un trabajo de exposición de manera creativa; indican que propicia comprensión, refuerzo y apropiación de contenidos. Los trabajos propuestos para el cierre de cada corte corresponden a investigaciones/observaciones reflexivas sobre temas, lugares o personas que representen su país, para hacer un paralelo con el equivalente en Italia.

En lo que concierne al esfuerzo y dedicación, se toman en cuenta las

actividades a realizar de manera autónoma, algunas para enriquecer el desarrollo de la clase —preparación de guías, árbol genealógico, investigaciones, etc.— otras de iniciativa propia para afianzar el conocimiento adquirido. Al respecto, el 57,1% de los entrevistados en el GF manifiesta que es necesario que el aprendiz ponga de su parte para participar en clase, realizando el trabajo autónomo. Sin embargo, el 28,57%, aún sin ser contrarios, expresan que sería conveniente contar con asesorías que permitan aclarar dudas durante el desarrollo del trabajo autónomo, para “tener la certeza de que lo que está buscando está bien, que uno pueda preguntar y responder la duda”. Además, consideran que influye también la falta de actividades extracurriculares como “charlas, o actividades virtuales”.

Sobre los materiales indicados para el trabajo autónomo, necesarios para el avance y comprensión de determinados temas, el 20% del GF reconoce que no lo hace, aun cuando tienen conciencia de que esto afecta el avance del grupo en general, porque cuando se presenta a clase sin haberlo realizado, es imposible desarrollar la actividad como se debe. Esto conlleva a que en muchas ocasiones el grupo se quede estancado en un tema, cuando era previsto ver otro. Para el 100% de los entrevistados, el trabajo autónomo es fundamental para participar o intervenir con iniciativa propia y seguridad. El tiempo de dedicación para realizarlo determina mayores posibilidades de éxito en el ejercicio de las lenguas, motivo por el cual es necesario asumirlo con responsabilidad. La consecuencia de evadirlo se relaciona directamente con la imposibilidad de aportar al desarrollo de la clase.

Asimismo, con relación a que en la Institución de Educación Superior la asistencia es facultativa, observan que en el estudio de las lenguas la participación continúa y completa a clases es fundamental para alcanzar un dominio del italiano, porque las diferentes actividades propuestas son el espacio para usarla, considerando

que en el contexto local no son habituales espacios para ello. Se resalta la importancia de analizar con seriedad el asistir poco o llegar tarde; quien llega una vez iniciada la lección interrumpe en diversos modos: con preguntas inoportunas o con pausas por su incapacidad para responder o participar como es debido, afectando en ello así el avance del grupo, lo que resulta frustrante para quienes siguen el proceso de manera continua.

En esta categoría se evidencia, además, que para desarrollar con éxito una lección de italiano con un enfoque empresarial y de negocios, hay que considerar tres aspectos: el programa —syllabus—, la planeación de las actividades por lección, y el trabajo autónomo de los discentes para participar en ella.

Del 100 % de los entrevistados, el 28,57 % lamentan la carencia de espacios o momentos para practicar y afianzar la lengua, solicitando de manera específica que estos los proponga la institución. Dicha observación demuestra una contradicción, ya que las tutorías y clubs de conversación ofrecidos en italiano han debido ser cerrados por falta de participación. De igual manera sucede con la Plataforma Rosetta Stone, la plataforma de práctica y apoyo que utiliza la Universidad, de la cual se considera que el 30% de los estudiantes del Programa de Lenguas nunca hace uso porque la consideran repetitiva. (Datos unidad de italiano – Institución Educativa).

4.3. Análisis del proceso de aprendizaje de la L2: comunicación con interés y pasión.

En lo concerniente a la comunicación en lengua, se encuentra que los estudiantes reconocen la importancia de la práctica oral desde el inicio del curso, como un aspecto que, paralelamente a la adquisición de los conceptos básicos, permitió el abordaje de la competencia comunicativa y la interacción.

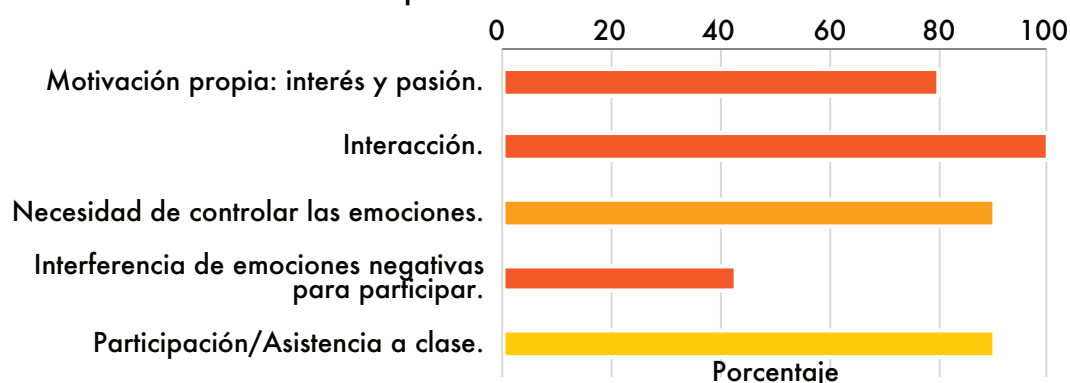
Por otra parte, los estudiantes del GF incluyen otro aspecto, la interferencia que se

presenta con el español, indicando “como – muchas veces – lo usan para reemplazar lo que no conocen en italiano”. Mientras algunos consideran que el uso del español demuestre poco conocimiento del italiano, otros reconocen el lugar de la lengua materna como algo natural, y observan la necesidad de limitar su constante como apoyo a la falta de estudio de la L2.

En cuanto a la calidad de la interacción, se identifican dos percepciones. La primera, del tipo de estudiante que expresa: “yo no necesito saber todo, pero sí poderlo decir perfectamente para poder expresar mis ideas”. Mientras la segunda del tipo de estudiante que expresa: “yo aquí vengo a hablar y así hable mal, hablo”. Dichas posiciones permiten entrever la influencia que tienen las creencias y convicciones personales en el aprendizaje de una L2, al punto de definir en parte la participación oral de los aprendices (figura 2). La posición de rigidez de quien podría no participar por sentir que no conoce todo el vocabulario, o la extrema posición a que podría llegar alguien que se comprometa poco con el aprendizaje de la lengua.

Figura 2. Aspectos y grado de influencia de la motivación personal en el proceso de adquisición de la competencia comunicativa intercultural en educación superior
Fuente. Elaboración propia.

Aspectos y grado de influencia de la motivación personal en el proceso de adquisición de la competencia comunicativa intercultural



4.4. Resultados del proceso: expectativas y proyecciones

En lo que concierne a uso de la lengua en las actividades en el aula el 42,86 % señala el

miedo y la ansiedad ante la necesidad de tomar el riesgo de intervenir; por el contrario, el 28,57% indica la emoción, la motivación y la pasión de participar. El 100% relaciona la necesidad de superar el miedo con la necesidad de tomar el riesgo para adquirir mayor confianza, dado que es importante para las experiencias que se realizan incluso fuera de la universidad, como viajes y trabajo. Incluso se plantea que “si uno llega a italiano nivel 3 con otro profesor y no habla es una falla porque muchos temores van superados en el nivel 1” (Estudiante 5. GF) En el nivel 3 se deben perfeccionar otras habilidades: “eso lo estoy enfocando al primer nivel, o sea, yo creo que ya en primer nivel uno tiene que salir hablando, no con acento, obviamente todos o la gran mayoría de salón ya se suelta muchísimo al hablar” (Estudiante 1. GF.). Reflexiones que permiten corroborar que la apuesta por un modelo centrado en los procesos orales y la participación permite afianzar la competencia comunicativa en una L2.

Por otra parte, se reconoce que la actitud del docente facilita el proceso, porque transmite serenidad por el hecho de saber que en todo caso va a corregir, permitiendo primero a la clase de practicar y perder ese miedo si interrumpir constantemente, y corrigiendo al final de manera general. Es decir, es de considerar la expectativa que el discente tiene sobre el rol docente en la enseñanza de la lengua.

5. Discusión de resultados

En los resultados anteriores, es posible identificar el acierto en el trabajo de enseñanza/aprendizaje de una L2, al centrar

la atención en el proceso de aprendizaje de la cultura de la lengua que se aprende en paralelo a la exploración y/o descubrimiento de la propia cultura. El refuerzo de la propia identidad como punto de partida genera un espacio de mayor confianza y comprensión que invita mayormente a la comunicación oral. Cabe notar el caso de algunos discentes que, en las ocasiones en que se propició el espacio para tratar aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes, solicitaron poder expresar información imaginaria /ideales por un sentido de privacidad. Se dedujo que en la enseñanza de la lengua el interés es ver la capacidad de comunicación, no el de conocer aspectos específicos de la vida personal, por lo tanto, lo importante es lograr la participación de todos de manera continua.

Se reafirma la convicción que el aspecto relacional en clase (sea en parejas o grupos) es una garantía para que participen todos los asistentes, siendo la primera experiencia para, posteriormente, afrontar una situación en público, y finalmente laboral. La participación al implicar una producción oral ante un grupo de personas pone de manifiesto actitudes personales, motivaciones, intereses, manejo de las emociones —temor, ansiedad y miedo— y la capacidad de tomar riesgos. Todos aspectos muchas veces imperceptibles, pero de suma importancia para lograr cumplir una tarea, un objetivo, un buen nivel de desenvolvimiento laboral.

El trabajo relacional como parte de la estrategia del curso, conlleva dos objetivos: superar miedos y temores al inevitable error, y desarrollar habilidades sociales. El necesario manejo de las emociones, que no siempre es fácil de superar solos, se trabajó desde la comprensión y refuerzo continuo, haciendo énfasis en que es imposible conocer muy bien todo sobre la lengua italiana antes de usarla. Esto guarda relación con lo expuesto por Rosas (2007): “[...] en las situaciones de aprendizaje de una LE la aplicación de estrategias socio-afectivas puede dar resultados tan

positivos en los estudiantes como vencer el temor a equivocarse, crear un ambiente de confianza entre iguales, dar y recibir ayuda, aprender de los demás, superar miedos, entre otros, con intentos sutiles y nada bruscos que pongan a los participantes progresivamente en un estado óptimo para recibir y procesar el conocimiento que, sobre la lengua extranjera, están recibiendo” (p. 194).

“Se reafirma la convicción que el aspecto relacional en clase (sea en parejas o grupos) es una garantía para que participen todos los asistentes, siendo la primera experiencia para, posteriormente, afrontar una situación en público, y finalmente laboral.”

Ciertamente como expresa el 100% de los entrevistados, el manejo de las emociones es importante, sin desconocer el temor que se siente en situaciones nuevas y la falta de confianza que produce el no tener dominio de la lengua. Por lo anterior, en consideración a cada momento del proceso, la propuesta de actividades tuvo como eje central la interacción, para poder participar usando los conocimientos adquiridos. Con ello se facilitó una práctica continua de los conceptos y vocabulario vistos, para permitir la apropiación y expresión de la lengua italiana.

Durante las actividades de trabajo en grupo, con los estudiantes se identificó la dificultad para interactuar usando la lengua italiana, prefiriendo apoyarse en su lengua materna. Por ello es necesario el trabajo de supervisión del docente entre los grupos para incentivar el uso de la L2, mediante estrategias como el uso de expresiones que les sirvan de ejemplo y apoyo, la concientización de que los ejercicios de conversación deben ser interactivos y focaliza en el mensaje o el uso adecuado de dispositivos electrónicos.

Siendo una de las apuestas del modelo el partir de situaciones cercanas y cotidianas para avanzar a las profesionales, se encontró que el análisis situacional o de temas referenciales facilitó el conocimiento de la lengua en relación con el contexto social, sea de procedencia del estudiante o de referencia de la lengua que se aprende, gracias al intercambio de información entre los interlocutores, durante el cual se pusieron de manifiesto intenciones comunicativas.

También, se encontró que en el proceso de enseñanza/aprendizaje del nivel 1 de italiano las actividades previstas en la didáctica (improvisaciones, crear breves historias escritas con frase de ejercicios, realizar entrevistas y síntesis de información y de lectura de libros cortos), si promueve y facilitan la adquisición, asimilación y uso de la lengua paralelamente al desarrollo de la competencia comunicativa. En lo específico del uso de las canciones se valora que aparte de ser interpretadas en clase, sirven como ejercicio de análisis de contenido y uso de frases completas y en ocasiones complejas, que aportan fluidez al hablar una vez conocidas y aprendidas.

La inclusión de dichas actividades obedece a las características culturales de la lengua italiana, y permitieron poner a los estudiantes en contacto con la capacidad comunicativa y descriptiva que un hablante nativo italiano puede expresar al describir cualquier elemento de su cultura o sus propias ideas. Los elementos culturales a través de la literatura y la música, siempre en constante relación entre los participantes y con la cultura colombiana permitieron general un valor adicional en el conocimiento de lo propio por medio del conocimiento de lo italiano. Dicho aspecto se identifica como importante, por el hecho que, al encontrarse cada sujeto con el estudio paralelo de cuatro lenguas en algún momento de su carrera, la propuesta didáctica prevista para cada una podría ser un facilitador de aprendizajes diferenciadores de las mismas.

Uno de los hallazgos principales en este proceso investigativo fue la urgencia de integrar la competencia comunicativa oral —CCO con la perspectiva intercultural en el aula, por medio de propuestas didácticas para y de evaluación, que permitieran minimizar los tiempos de la teoría a la práctica con una visión flexible y local para enriquecer al aprendiz como ser humano comunicativo, participante y propositivo, desde la comprensión y valorización de la propia cultura, y de sus competencias personales específicas. Dicha integración, que se focaliza en los futuros profesionales de lenguas para el sector de negocios, implicó asumir el desarrollo de la CCO, en relación con las dificultades psicolingüísticas y los referentes propios que la misma pone de manifiesto.

“Uno de los hallazgos principales en este proceso investigativo fue la urgencia de integrar la competencia comunicativa oral —CCO con la perspectiva intercultural en el aula”

Las pruebas realizadas para la evaluación de la experiencia tuvieron en cuenta la experiencia comunicativa profesional, en la cual se afronta a un público presentando un determinado argumento, y los exámenes de lengua italiana denominados CILS, en los cuales se evalúan cinco habilidades y con los cuales se determina el nivel de dominio según el marco europeo. Es decir, el análisis del contexto social en Italia, en relación con la reflexión de lo propio, de la cultura de origen. La adquisición de la Competencia Comunicativa Intercultural de los aprendices de italiano demuestra que, con las prácticas comunicativas realizadas en el aula, llegan a expresarse con la propiedad adecuada al nivel uno, con una cierta fluidez en la capacidad de argumentar ideas y conceptos, cada vez con mayor claridad y elocuencia (como puede corroborarse en la figura 3, en expresión oral y comprensión auditiva).

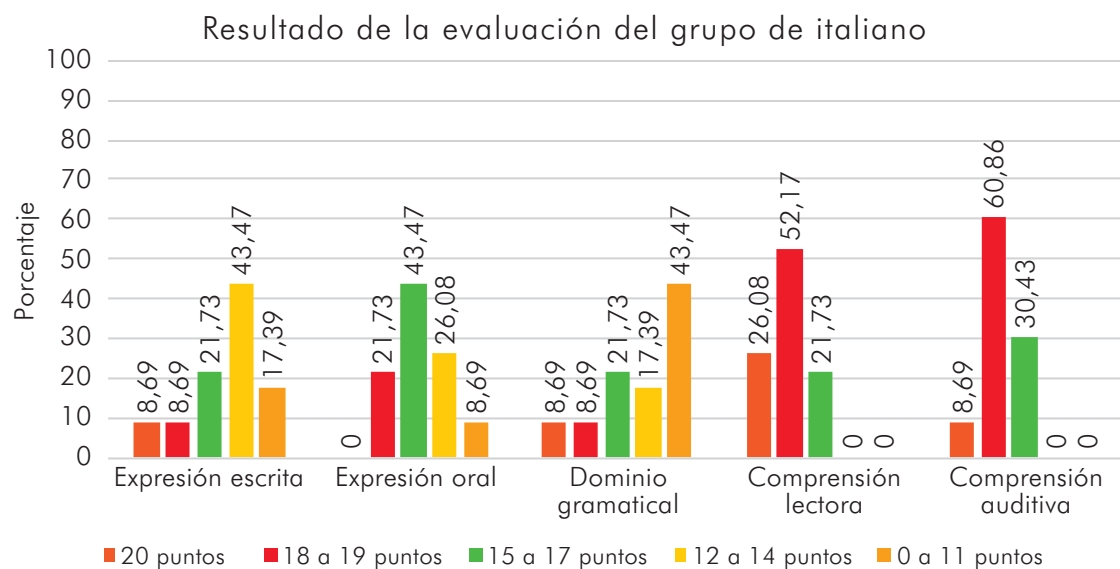


Figura 3. Resultado de la evaluación del grupo de italiano – notas sobre 20 puntos
Fuente. Elaboración propia.

Se evidencia que, siendo nativos de lengua española, los estudiantes alcanzan un alto nivel de comprensión auditiva y lectora, con picos del 60,86% con una nota entre 15 y 17 puntos /20 y 52,17% con una nota entre 18 y 19 puntos /20 respectivamente. Este dato verifica lo observado a lo largo de 2 años en la aplicación de las evaluaciones de lengua italiana aplicadas en la IES, en donde en el 90% de las pruebas los estudiantes obtienen buenos resultados en estos aspectos.

En cuanto a la producción oral, el 43,47% obtiene un puntaje entre 15 y 17 puntos /20, el 21,73 obtiene un puntaje entre 18 y 19 puntos, el 28,08 obtiene un puntaje entre 12 y 14 puntos, siendo solo el 8,69% quienes no llegan a la suficiencia. Esto guarda relación con lo expuesto por Antich (1986, citado en Quevedo-Palomo, 2008 p. 60), quien propone como uno de los hábitos que pueden usarse para la enseñanza de las lenguas extranjeras:

“Como hábitos que ya existen en la lengua materna y que con muy ligeras adaptaciones pueden transferirse a la lengua extranjera, se pueden citar algunos la mayoría de los sonidos del español como son las vocales y entre las consonantes todas aquellas diferentes de la /c/, /r/, /h/, /g/ que dependiendo

sus combinaciones con otras varía. Es decir, la pronunciación en español corresponde a un “hábito” en el cual se observa el fenómeno de la transferencia de un idioma a otro, en este caso italiano, en sus sonidos similares o idénticos” (p. 31).

Aún con las diferencias de puntaje, se observa que el proceso permitió a los estudiantes demostrar competencias comunicativas de vocabulario, de relación, de expresión de lo propio y de resolución de situaciones.

Conclusiones

Se realizó un estudio que permitió identificar nuevas herramientas metodológicas para dinamizar el trabajo habitual en aula. En ello, dedicar un porcentaje mayor a los momentos para desarrollar la competencia comunicativa permitió un nivel de mayor participación por parte de los estudiantes, a través de actividades donde pudieron poner en práctica su creatividad, la solución de problemas, así como también llevar la atención hacia lo propio. El cambio metodológico implica el diseño de guías de evaluación específicas, donde los ítems para valorar la competencia comunicativa son el centro de atención, dejando en primer la capacidad de diálogo, de responder en situaciones imprevista y de encontrar soluciones para hacerse entender cuando no se conoce el vocabulario.

Para desarrollar en el aprendiz una CCI, se deben considerar diversos aspectos del proceso:

- El docente: quien debe identificar con claridad los objetivos a alcanzar, considerando que la dimensión intercultural, además del conocimiento cultural se relaciona incluso con actitudes, destrezas y valores, motivo por el cual, él en primera persona se desenvuelve como mediador profesional entre culturas.
- Recursos de lineamientos y didácticos. El diseño del proceso a seguir es fundamental en la integración de todos los aspectos que se busca desarrollar en la adquisición de una lengua, incluso porque es el fundamento para el diseño, elaboración o selección de cada material a usar, de manera que se logren alcanzar los objetivos propuesto.

Se identifica la CCI en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas modernas, en el ambiente de negocios, así:

- Al incentivar la capacidad de diálogo, dado que estimula la participación, la expresión de ideas y la capacidad de escuchar, promoviendo paralelamente la competencia social.
- Al fortalecer una capacidad relacional en la que son necesarias respeto, interés y comunicación con otros, manifestando reconocimiento y aceptación de las diferentes formas de ser y de pensar, promoviendo así la competencia ciudadana.
- Al estimular el fortalecimiento de la capacidad de negociación y de disponibilidad para establecer acuerdos, promoviendo así el desarrollo de una competencia de negociación.
- Al favorecer el contacto/conocimiento de manifestaciones culturales de la lengua objeto de estudio, se desarrolla la competencia cultural que implica también el desarrollo de referentes nacionales y apreciación de lo propio. Por otra parte, si se facilita la expresión de opiniones y narraciones, contribuyendo con la apreciación de la diversidad cultural.

El proceso realizado en la elaboración del presente artículo permitió identificar que se hace aún necesario investigar sobre experiencias y materiales útiles para implementar la CCI para el sector de negocios, de manera que se pueda continuar hacia el crecimiento y mejora que supere los solos planteamientos lineales de un libro de texto y que, además, lo integre de manera creativa. En lo específico de las actividades, se considera experimentar con pilotos a escala de aula de situaciones reales donde la lengua italiana se usa en el mundo laboral, como por ejemplo el doblaje de escenas de películas, la negociación de localidades que busca realizar hermanamientos entre Colombia e Italia, la realización de documentarios, los nuevos trabajos en redes sociales. Esto por la importancia que presenta como herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua con un fin específico, para estudiantes que no tienen contacto directo con la lengua misma. También se constituye en una invitación a revisar el impacto formativo en el campo relacional y cultural que el estudio de una L2 aporta a la formación del futuro profesional.

****Agradecimientos a la Universidad EAN por haber permitido el desarrollo de la investigación, gracias al interés institucional en el estudio de didácticas útiles a la enseñanza aprendizaje de las lenguas con fines específicos en Colombia.■***

Referencias

Areizaga, E., (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. Revista de Psicodidáctica, 12, 157-170.

Balboni, P. E. (1999). Parole comuni culture diverse. Venezia: Marsilio.

Blanco, M. P., & Garrido, M. C. (2013). Lenguas de especialidad e interacción oral en el sector turístico: reflexiones sobre su implementación en el Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del

Profesorado, 16(1), 25--40.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179421>

Bernal, J. L. (2006). Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS. Pautas para el diseño de una asignatura. Universidad de Zaragoza. Recuperado de http://www.unizar.es/ees/doc/pautas_ects.pdf

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Cambré, M. T., & Lorente, M. (2004). Panorama de los paradigmas en lingüística. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Madrid: Universitat Pompeu Fabra Barcelona

Cerón, L.A, Franco, G.P, Prieto R., & Mendoza, E. (2011) La comunicación y el profesional de lenguas modernas en las empresas colombianas. Revista Comunicación, Cultura y Política. 2(1), 33-47.

Corrales, W, K. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. Barranquilla: Universidad del Norte

DANE. (2015). Estratificación socioeconómica para Servicios públicos domiciliarios. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/servicio-s-al-ciudadano/servicios-de-informacion/estratificacion-socioeconomica#generalidades>

Freeman, D. (1998). Doing Teacher Research: From Inquiry to Understanding. Boston, MT: USA. Heinle & Heinle.

Gómez, J. (2009). El lugar que ocupan las lenguas de especialidad en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Universidad de Alcalá. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)

Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. Harmondsworth: Penguin.

Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2011). Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development. New York: Routledge.

Kramsch, C. (2001). Intercultural Communication. In Carter, R., & Nunan, D. (Eds.), The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages (pp. 201-206). Cambridge: Cambridge University Press.

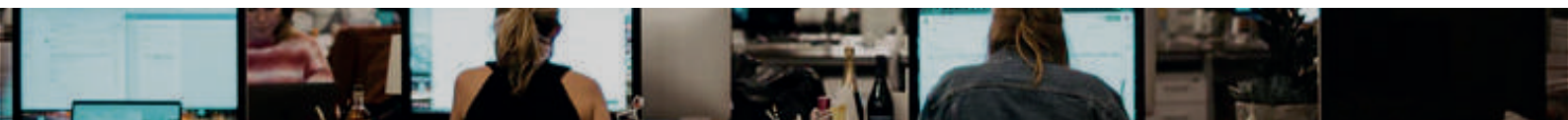
Martínez, J. (2011). Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI). Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras – MALE, 8, 80 -101.

Quevedo-Palomo, I. (2008). La metodología de la enseñanza de la Lengua Inglesa en la formación del profesional de Lenguas Extranjeras. EduSol, 8(25), 48 – 56.

Rosas, E. Z. (2007). Las estrategias socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera. Paradigma, 28(2), 181-196. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-2251200700020009&lng=es&tlng=es.

Serna, H. M., Quaroni, E., Treuholz, T., Berlincourt, G., Franco, C. A., & Costa Sachett, D. (2016) Comunicación intercultural en el mundo globalizado y la formación multicultural y multilingüe de profesionales de lenguas modernas. Bogotá: Universidad EAN.

Vez, J. (2011). La investigación en didáctica de las Lenguas Extranjeras. Revista Educatio Siglo XXI, 29(1), 81-108.



Les représentations de l'interculturel des enseignants de FLE d'un institut de langues de la ville de Bogota

Jeniffer Katherine Pinilla Trujillo

Docente de français

jkpinillat@gmail.com

Résumé

L'apprentissage d'une langue étrangère établit différentes routes qu'un étudiant doit parcourir, avec le but de s'approcher autant qu'il soit possible d'un objectif ; la connaissance et la maîtrise d'une langue qu'il n'a pas eu l'occasion d'apprendre à sa naissance. Le chemin menant à cet apprentissage comportera de nombreuses voies dont plusieurs font partie a priori de l'étude formelle de la langue elle-même. Un élément clé de cette formation sera également l'apprentissage de la culture, qui ne doit pas être une compétence isolée. La langue et la culture sont des éléments indissociables dans le sens où ils se complètent, se co-construisent et se co-déterminent.

Plus ponctuellement, la langue et la culture française, elles ne se restreignent guère, exclusivement à celles qui cultivent les usagers du français de France, qui ne représentent qu'une petite partie des locuteurs français dans le monde. L'acculturation de l'immense diversité de la langue et des cultures françaises, rendraient appréciable l'agencement de la francophonie comme projet interculturel, en termes de diversité culturelle et d'équité.

Les représentations que les pédagogues ont du concept de l'interculturel, y compris les notions de culture et de francophonie et leurs explorations pratiques, seront fondamentaux dans une perspective didactique. De ce fait, le présent mémoire a comme objectif principal d'analyser les représentations des professeurs de français langue étrangère, par rapport au concept de l'interculturel, y compris, les notions de francophonie et de culture, dans leur pratique pédagogique au sein de l'ILUD.

Compte tenu des objectifs de cette recherche, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs, destinés à faire ressortir les représentations des locuteurs concernés. Les données obtenues ont été objet de la méthode d'analyse du discours des participants qui a abouti à la compréhension des représentations que les enseignants avaient à propos les concepts clé de cette recherche.

Mots clés: Culture, francophonie, langues étrangères, interculturel, représentations.

Le chemin menant à cet apprentissage comportera de nombreuses dimensions dont plusieurs font partie a priori de l'étude formelle de la langue elle-même, telles que la phonétique, la grammaire, la syntaxe, la sémantique, etc. Celles-ci constituent entre autres un moyen de contribuer au développement, des quatre compétences linguistiques.

Un élément clé de cette formation sera également l'apprentissage de la culture, qui ne doit pas être une compétence isolée, mais au contraire le cœur de tout apprentissage infiltrant toutes les compétences linguistiques ; puisque la langue est la culture et que la culture est la langue, l'une et l'autre sont à concevoir comme les deux faces d'un même objet.

Par conséquent la langue et la culture sont des éléments indissociables dans le sens où ils se complètent, se co-construisent et se co-déterminent. Il serait donc incohérent de concevoir une langue uniquement comme une structure de signes formels et une culture sans une langue qui la transmette et y contribue. Cette affirmation ne devrait donc pas être méconnue des formateurs ou enseignants de langue lors de l'enseignement d'une langue étrangère : les

pratiques didactiques devraient s'appuyer sur cette complémentarité, ce qui ne va pas sans poser des difficultés importantes aux enseignants de langues.

Les discussions afférentes à cette relation ont été très importantes au cours des dernières décennies, où l'apprentissage d'une langue étrangère est passé d'un apprentissage exclusivement formel à une recherche constante d'inclusion d'autres cadres théoriques et méthodologiques qui le rendent plus significatif et naturel. Cette approche culturelle de l'enseignement des langues étrangères est défendue à la lumière de plusieurs auteurs (Bruner, 1991, 1996; Dumont, 1968; Simard, 2002).

La notion de culture comporte un autre enjeu fondamental en relation avec la notion d'interculturel ; laquelle met en jeu un questionnement sur la conception de l'individu en tant qu'agent et acteur d'une culture vers un autre qui possède une culture, en partie et plus ou moins diverse. Il s'agit là du contexte habituel de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. De ce fait, les enseignants, acteurs fondamentaux de cet apprentissage, ont la responsabilité de guider les étudiants afin de franchir de la meilleure manière ce pari linguistique et culturel.

“L'apprentissage d'une langue étrangère établit différentes routes qu'un étudiant doit parcourir, avec le but de s'approcher autant qu'il soit possible d'un objectif: la connaissance et la maîtrise d'une langue qu'il n'a pas eu l'occasion d'apprendre à sa naissance.”

Les représentations que les pédagogues ont du concept de l'interculturel, y compris des notions de culture et de francophonie, et leurs explorations pratiques, seront fondamentaux dans une perspective didactique telle que nous l'annonçons. Nous visons en outre par celle-ci la mise en place d'une compréhension plus claire de la part des étudiants de la dimension

langue-culture. Ils pourront ainsi développer leurs connaissances à l'abri d'une cohérence plus consciente de leur réalité culturelle et de celle des autres qui emploient la langue étrangère qu'ils apprennent.

En contraste, c'est en partie grâce à cet état de connaissance qu'a lieu l'émergence de nouvelles méthodologies dans le champ de la didactique des langues et du FLE. Il est pourtant observable, sur le terrain d'exercice professionnel et d'expérimentation destiné à ce travail de recherche, que de nombreux cours de FLE dissocient l'enseignement de la langue et l'enseignement de la culture. Les apprenants reçoivent ainsi, dans leurs cours de langue, des informations de la culture française qui la plupart du temps se centrent sur certains éléments, lieux, monuments et objets par exemple, définis comme fleurons de la France : Paris, la tour Eiffel, les champs Élysées, la Seine, les grands artistes, les écrivains et les musiciens de ce pays. De manière restrictive, ces représentations sont réalisées sans faire référence aux autres pays francophones. Les apprenants reçoivent donc une partie réduite d'informations entourant la cinquième langue des plus parlées dans le monde, alors que celle-ci compte avec 274 millions de locuteurs, dont plus de la moitié provenant d'Afrique.

L'attribution d'une importance majeure dans le cours de LE aux cultures qui emploient aussi le français, comme les pays à l'intérieur du continent africain, Le Québec au Canada la Suisse, la Belgique et Le Luxembourg dans l'Amérique et l'Europe respectivement serait pourtant fondamentale. Ces pays en effet font une grande contribution à la diversité culturelle de la langue française et illustrent la notion d'interculturalité interne que comporte toute langue.

La langue et la culture françaises ne se restreignent pas exclusivement à celles qui cultivent les usagers du français de France. Ils ne représentent qu'une petite partie des locuteurs français dans le monde. L'acculturation de l'immense diversité de la

langue et des cultures françaises rendraient saisissable l'agencement de la francophonie comme projet interculturel, en termes de diversité culturelle et d'équité.

En Colombie, et plus spécifiquement dans l'institut de langue où nous avons mené la recherche, les enseignants possèdent une liberté méthodologique et didactique dans leurs cours, mais ils continuent à suivre, les étalons que propose la méthode Cosmopolite, suggérée par l'établissement, bien qu'elle ne soit pas obligatoire. Et, de plus, les enseignants se conforment aux exigences du Cadre Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL), car celui-ci est le document qui régit l'examen international que les étudiants doivent suivre et satisfaire. Il en résulte que l'inclusion des concepts de culture, de francophonie et d'interculturel de façon transversale dans leurs cours est loin d'être un fait établi, en raison des méthodologies et contenus imposés par les documents ci-dessus nommés dans lesquels la prépondérance de ces concepts n'est pas primordiale et qu'en raison, de même, des représentations indistinctes que les enseignants disposent de ces notions.

“La notion de culture comporte un autre enjeu fondamental en relation avec la notion d'interculturel ; laquelle met en jeu un questionnement sur la conception de l'individu en tant qu'agent et acteur d'une culture vers un autre qui possède une culture, en partie et plus ou moins diverse.”

En raison des lacunes observées, le mémoire a eu comme objectif principal: L'analyse des représentations des professeurs de français langue étrangère, sur le concept d'interculturel, y compris sur les notions de francophonie et de culture, à partir de leur pratique pédagogique au sein d'un institut de langues de la ville de Bogota.

En d'autres termes, l'objectif de cette analyse est de théoriser l'importance de l'enseignement d'une langue étrangère basée sur une approche interculturelle qui permettra aux étudiants d'atteindre au mieux une compétence à communiquer.

Cet objectif comprend plusieurs visées. A savoir:

- Les étudiants assistant à l'apprentissage d'une langue étrangère et, comme il a été expliqué ci-dessus, celui-ci étant lié à la culture de cette langue, la culture de la langue française ne sera pas seulement la langue de la France; il y a une grande richesse culturelle à offrir aux étudiants, ce qui s'avère être gagnant - gagnant, car les étudiants auront l'occasion d'en savoir beaucoup plus et grâce à cela de s'ouvrir davantage au monde au milieu d'un enjeu interculturel riche.

- De cette manière, ils auront la possibilité de recevoir et de participer à un apprentissage de la diversité culturelle francophone qui les enjoindra à comprendre plusieurs chaînons de la francophonie, y compris l'histoire des peuples qui appartient aux diverses cultures francophones, tout cela avec le but d'étaler une conscience d'altérité, concept impérieux au milieu de la recherche de la compréhension de l'interculturel.

- Le cours de langue est le scénario idéal pour enseigner et faire comprendre les réalités d'une langue et ne pas se consacrer uniquement à l'enseignement formel de celle-ci en privant ainsi les étudiants de connaissances fondamentales liées à l'interculturalité de la francophonie. Par conséquent, nous considérons que les enseignants ont l'obligation éthique de donner aux élèves l'opportunité de discerner la réalité de la langue qu'ils apprennent.

- Finalement, grâce à l'interculturel les apprenants enrichiront leurs connaissances de leur individualité culturelle, point de départ pour la compréhension de l'autrui.

Afin d'aboutir à une intercompréhension, enchaînement idéal dans l'apprentissage continu d'une langue étrangère. Tout cela en développant une autonomie linguistique

et culturelle qui leur sera indispensable pendant ce long parcours.

De ce fait, les objectifs de cette recherche ont été ainsi déclinés selon les deux dimensions suivantes:

L'objectif principal est:

- Analyser quelles sont les représentations que les professeurs d'un institut de langues de Bogota nourrissent du concept de l'interculturel y compris.

L'objectif secondaire est:

- Définir comment les enseignants conçoivent leur enseignement du français langue étrangère à l'intérieur de l'institut concernant les concepts mentionnés supra.

"...grâce à l'interculturel les apprenants enrichiront leurs connaissances de leur individualité culturelle, point de départ pour la compréhension de l'autrui."

Pour répondre à ces objectifs, nous avons adopté une méthodologie expérimentale empirique à partir d'un entretien administré auprès des professeurs de l'institut support de l'analyse qui ont plus de 3 ans d'expérience. A partir de données obtenues et transcrites, nous réaliserons une analyse relevant de l'analyse du discours avec pour objectif terminal de traiter les hypothèses suivantes:

- Les enseignants de l'institut fixent leurs contenus d'enseignement sous un unique référent culturel: la France.
- De manière corollaire, les professeurs de l'institut disposent de représentations restreintes du concept d'interculturalité pour leur enseignement du français langue étrangère.
- Les enseignants envisagent une intégration de l'interculturel y compris les concepts de culture et francophonie à l'intérieur des cours de français langue étrangère qu'ils mènent à l'institut.

L'objectif du cadre méthodologique a été de développer une compréhension plus

argumentée des concepts qui ont été utiles à notre réflexion dans la recherche. Nous avons également proposé une définition de notions ayant une importance remarquable pour notre objet, tels que celles de francophonie, culture, interculturalité, et représentations sociales. Elles ont été formulées par leur examen critique afin de réaliser une analyse appliquée des représentations du concept d'interculturalité y compris ceux de culture et de Francophonie dont disposent les enseignants de FLE de l'institut de langues cible de ce mémoire.

Pour une définition de FRANCOPHONIE

La francophonie est un concept complexe à définir car sa définition est elle-même plurielle reposant sur plusieurs processus historiques, politiques, économiques et culturels ainsi que sur les représentations sociales elles-mêmes. Ainsi, il enferme plusieurs acceptions qui rendent compte de dimensions diverses, tout en tentant d'intégrer l'intérêt personnel ou collectif de chacun des acteurs.

Dans cette perspective, il est possible de trouver non seulement diverses significations du terme, mais également, des évolutions de cette définition avec l'histoire et les mouvements sociaux qui entraînent des fluctuations conceptuelles.

« Le mot « francophonie » est l'une de ces entités abstraites censées actualiser et valider, par leur présence même dans le lexique d'une langue, l'unité et la cohérence d'un ensemble de personnes » (Provenzano, 2006).

Pour mener notre analyse, nous avons formulé en premier lieu des éclaircissements orthographiques, ensuite nous avons abordé quelques critères linguistiques de compréhension de la notion.

La partie suivante s'est attelé à l'histoire de la constitution de la notion même, et à quelques perspectives que l'on a qualifié d'universalistes qui l'ont été imposée. Ensuite, nous avons abordé la francophonie

en cours de FLE, pour finir avec une exploration vers une redéfinition du concept.

Afin de favoriser une meilleure compréhension du terme et surtout de ce qu'il désigne, des adaptations conventionnelles ont été progressivement appliquées. Nous devons, dans ce qui suit, les aborder pour définir précisément ce qui sera l'objet de notre propos.

« Le mot francophonie entre guillemets et avec minuscule pour désigner, par synecdoque généralisant et par commodité, un phénomène touchant aux dimensions aussi bien institutionnelles que discursives du projet de rassemblement des pays « de la langue » quelle que soit son inscription historique. Par Francophonie, (sans guillemets et avec majuscule), nous désignons l'alliance démocratique contractée par les membres de l'actuelle Organisation Internationale de la Francophonie » (Provenzano, 2011).

“...grâce à l'interculturel les apprenants enrichiront leurs connaissances de leur individualité culturelle, point de départ pour la compréhension de l'autrui.”

Le mot francophonie entre guillemets et avec une minuscule sera le point de référence pour la présente recherche car, il nous approche d'une recherche d'inclusion de plusieurs dimensions qui intègrent une compréhension plus complète du terme. En revanche, le terme Francophonie sans guillemets et avec majuscule se réduit exclusivement à la désignation de l'organisation internationale.

En deuxième lieu, nous tenons à expliquer les critères linguistiques qui sous-tendent le concept à l'étude. La francophonie est une notion inséparable de la langue française telle que le mentionne sa morphologie. Cette situation rend encore plus complexe son éclaircissement, vu qu'une langue est marquée par des rapports politiques, sociaux, physiques, émotionnels qui sont en

lien avec les populations qui l'emploient. À l'aune de ce raisonnement, la notion de francophonie jouirait de divers usages et compréhensions selon les sociétés et les individus qui la conçoivent.

Il découle des observations précédentes que les francophones nourrissent des idées préconçues sur les meilleurs usages de la langue, en établissant des paramètres valorisants pour certains et dénigrants pour les autres usagers, sans négliger l'existence de valeurs intermédiaires sur ce continuum. L'usage d'une langue dispose aussi de plusieurs nuances, sa prononciation, ses accents, son lexique, son histoire, etc. Et cela fait qu'elle est une entité vivante à part entière. C'est ainsi que l'éclaircissement de notions, telles que langue maternelle, langue seconde, langue étrangère, langue d'usage, langue écrite et lue, etc. devient important pour la compréhension de la francophonie.

«La position géopolitique comporte grand intérêt étant donné de la notion de «États francophones» ou la distinction des critères est vague, à savoir, ils n'établissent pas une distinction de l'ordre entre première langue, langue officielle, seconde langue, coopératrice ; différenciations impératives à l'heure de comprendre la situation linguistique, sociale et culturelle de chaque pays, de fait une personne de la Belgique a une représentation tout à fait différente de son être francophone qu'une personne du Maroc» (Chaudenson, 1991).

Autre facteur très souvent appliqué au moment de définir la francophonie est le facteur de densité démographique, c'est-à-dire l'estimation du nombre de locuteurs de la langue dans un territoire donné. Celle-ci est nécessairement floue, parce qu'il existe des pays «francophones» qui peuvent se ressembler en termes de nombre d'habitants «francophones» mais dont les réalités linguistiques ne sont pas comparables pour autant. Par exemple, selon Wolff (cité in Maurer, 2015, p. 9) «[...]», le Canada et le Sénégal affichent un taux de

francophonie quasiment identique, mais les Québécois éprouvent une réalité francophone bien différente de celle des Sénégalais».

Un troisième facteur d'appréhension de la francophonie est celui joué par la fonction de l'histoire.

Le concept de francophonie a été employé pour la première fois par le géographe Onésime Reclus en 1880 cité par Deniau (1983). Son idée consistait à distribuer les langues en fonction de leur apparence géographique. Le projet « Francophone » de Reclus se définit a) par sa perspective franco-centrée, b) par sa conception démographique et territoriale, c) par sa visée impérialiste. La francophonie, dans cette acception initiale, n'est donc pas un espace de partage, mais bien un projet d'expansion.

«La francophonie apparaît donc, dans cette perspective géopolitique, et pour nombre de pays, comme une « carte » que les états peuvent jouer de façon très différente en fonction des circonstances ; il serait dès lors très hasardeux de tirer des conclusions linguistiques de ces affirmations qui apparaissent, dans bien des cas, comme variables selon les temps et les lieux» (Chaudenson, 1991).

“«...le Canada et le Sénégal affichent un taux de francophonie quasiment identique, mais les Québécois éprouvent une réalité francophone bien différente de celle des Sénégalais».”

En somme, l'auteur propose la réalisation d'une étude linguistique réelle de la francophonie avec pour but d'évaluer d'une façon la plus objective possible le niveau de compétence des locuteurs, vu que le francophone est celui qui parle le français. Cela concéderait une vision plus claire de la carte de la francophonie qui prendrait en compte les réels locuteurs du français.

Historiquement, la francophonie peut également être vue comme le reflet de plusieurs années d'invasion en Afrique et des guerres d'expansion faites par Napoléon Bonaparte qui ont répandu l'utilisation de la langue française à l'intérieur de plusieurs territoires. Cette situation, liée au colonialisme a eu pour séquelle la perte de l'identité des cultures envahies ainsi que de nombre de leurs valeurs éventuellement différenciatrices. Un exemple de cette problématique est le cas de l'Algérie, un des pays qui comprend le plus de personnes parlant la langue française, mais qui n'appartient pas à l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF).

« L'Algérie est un grand pays francophone et pourtant elle ne fait pas partie de la Francophonie. Pour comprendre ce paradoxe, il faut réaliser que la langue française en Algérie est l'objet d'une forte ambivalence, qui présente des aspects sociaux, culturels, politiques et identitaires. L'Algérie a été constituée par la France qui lui a en même temps nié toute identité propre : « L'Algérie, c'est la France », a-t-on longtemps répété. La langue française est ainsi au cœur d'un nœud complexe » (Ziolkowski, 2004).

Les professeurs de français langue étrangère ont la responsabilité de concevoir l'inclusion transversale des compétences culturelles, y compris la francophonie, à leurs étudiants malgré les curriculums ou les méthodes qui leurs sont imposés. Concevoir les différentes cultures est un des moyens essentiels pour que les étudiants aient possibilité de diversifier et amplifier leurs connaissances de la langue apprise, étant les différentes cultures, un moyen de le faire.

À l'institut de langues objet de cette recherche, qui sera présentée plus spécifiquement au chapitre suivant, lors de la réflexion consacrée au programme de Français Langue Étrangère (FLE) le concept de francophonie est employé dans certaines sections. Il renvoie alors à une communauté appartenant à un groupe différent du

français (de la France), où on parle de la France et de la communauté francophone, comme si elles étaient deux entités différentes et où il est implicite que la France domine les autres. De ce point de vue, le concept d'interculturalité ne posséderait guère d'importance, il serait voire même inexistant.

«À cet égard, le français parlé au Mali, à Haïti ou au Québec auraient le même statut et la même reconnaissance que celui parlé en France Métropolitaine, notamment à Paris. En outre, les enseignants de FLE ressortissants d'un pays quelconque (comme les enseignants colombiens FLE de notre étude) seraient alors considérés comme des représentants légitimes de la francophonie «périphérique» et par définition, ses diffuseurs. Ce type de faits rendraient tangible la mise en place de la francophonie comme projet interculturel et en termes de diversité culturelle et dialogue des cultures. Toutefois, en matière d'enseignement de FLE et d'appropriation de la notion en question, ce projet est encore loin de la réalité colombienne. Il nous semble donc pertinent d'aborder la francophonie dans le cadre d'une approche interculturelle où l'enseignant est considéré comme le porteur du savoir, facilitateur et médiateur interculturel» (Nathalia & Abril, 2014).

De ce fait, l'enseignement, dans le cours de français langue étrangère, doit tendre à élever des êtres dotés d'un sens plus large de la diversité et, grâce au respect de l'autre qui contribue ainsi à transformer cette vision étroite en l'acheminant vers une idée de diversité et d'altérité. Il s'agit de cette manière d'aboutir à une compréhension de la langue comme vecteur de l'interculturalité.

D'après, Wolton (2004) la francophonie fait le point sur l'idée de ne pas confondre la globalisation économique et l'unité culturelle, car la culture, au-delà des langues et du patrimoine historique est ce

qui permet aujourd'hui aux peuples de construire leurs visions du monde et de pouvoir appréhender le futur.

«En réalité, au-delà des institutions, des politiques, la Francophonie est avant tout la somme de ces innombrables militants silencieux et anonymes qui, sous tous les cieux, les climats, les couleurs n'ont jamais cédé sur la langue. Le Québec en reste un fantastique exemple. La Francophonie demeure ce lien invisible qui, par de là l'histoire, les malentendus, les sentiments, crée cette chaleur et cette communauté entre des individus, des groupes et des peuples que tout sépare par ailleurs. Elle est une manière d'être au monde, un regard, une identité, un style à l'exclusion d'aucun autre. Elle contribue à cette diversité du monde, si encombrante, mais si indispensable» (Wolton et al. 2004).

“De ce fait, l'enseignement, dans le cours de français langue étrangère, doit tendre à élever des êtres dotés d'un sens plus large de la diversité et, grâce au respect de l'autre qui contribue ainsi à transformer cette vision étroite en l'acheminant vers une idée de diversité et d'altérité.”

La francophonie est alors, une rencontre qui s'établit grâce à la connaissance d'une langue commune, c'est un tissu qui se tisse en raison de divers regards culturels qu'elle comporte. Ce point est fondamental, il porte une grande importance plus loin aux situations politiques ou économiques. La redéfinition de la francophonie doit se faire dans un entourage des rencontres sociales. Relations qui doivent s'établir au milieu du respect de l'autre qui parle la même langue mais qui jouit d'autre culture.

Pour conclure, nous voulons établir un constat de la complexité à formuler une définition du concept de francophonie en nous appuyant sur une opinion de Provenant

(2015): «Comme nous l'avons laissé entendre plus haut, l'adoption d'une démarche critique à l'égard de la francophonie nous contraint à renoncer à toute tentative de définition»

Culture

Par rapport au deuxième concept clé, celui de l'interculturel, notion centrale de cette étude, en raison de l'importance que celui comporte dans cette recherche, il nous semble, tout d'abord, fondamental de nous rapprocher de la définition de culture. Ce concept a diverses définitions à travers de l'histoire, car la culture a accompagné l'être humain depuis son évolution, l'homme existe et se conçoit tel qu'un homme grâce à la culture. Pour établir une approche plus orientée de la notion de culture en milieu d'apprentissage des langues et en lien avec la notion d'interculturalité, on peut tenter de s'appuyer sur trois orientations théoriques.

La première est la perspective d'anthropologie symbolique de Geertz (1973, cité par Kristeva & Canet, 1993) pour laquelle «l'homme est un animal suspendu dans des toiles de signification qu'il a lui-même tissées, c'est l'ensemble de ces toiles que j'appelle culture». Cela veut nous expliquer que c'est l'homme même qui construit ses significations et c'est cet ensemble de constructions qui se traduit comme culture.

La deuxième est la définition citée par Kristeva & Canet (1993) pour laquelle la culture est «un système de représentations mentales qui fonctionnent en grande partie inconsciemment et dicte les valeurs, les conduites et les visions du monde que tout individu appartenant à un groupe donné doit actualiser dans sa vie quotidienne pour faire partie du groupe.»

Pour la troisième, «la culture est propre à chaque individu, personnelle, et elle n'est pas partagée. Il semble ainsi fondamental pour l'approche interculturelle de distinguer, avec Aline Gohard-Radenkovic, culture des individus et culture de l'individu. Tout être humain, étant donné ses qualités propres, expériences, itinéraires se construit un

système de significations qui lui est personnel, apparenté à son identité, sa personnalité, c'est sa «culture individuelle» (Gohard-Radenkovic 1999, p.187 in Blanchet, 2009).

Les formulations et analyses proposées par ces auteurs nous orientent vers une vision plus individuelle, à savoir plus subjective de la culture, comme le souligne Martine Abdallah-Pretceille, «si aucune description, même la plus affinée possible, ne saurait rendre compte de la complexité et de la pluralité du concept de «culture», c'est que «sa réalité» est plus subjective qu'objective, donc variable et instable» (1986, p. 34). Les êtres possèdent des représentations singulières de la réalité, ils vivent et en même temps s'adaptent à leur entourage social. La culture est donc une construction évolutive qui s'appuie sur des règles d'appartenance au groupe, cet entourage est construit des mêmes individus qui ont leurs propres significations de la réalité. Chaque personne dispose d'une culture subjective qui se tisse avec les cultures propres des autres.

“La culture est donc une construction évolutive qui s'appuie sur des règles d'appartenance au groupe, cet entourage est construit des mêmes individus qui ont leurs propres significations de la réalité.”

L'interculturel

En vue de la compréhension de ce concept central du présent mémoire, nous avons adopté la structuration suivante: en premier lieu, nous avons présenté son histoire ; puis, nous avons proposé quelques définitions, pour ensuite développer certaines problématiques qui lui sont propres. Nous avons parlé enfin de la conceptualisation de la compétence communicative interculturelle. Et en dernier lieu, nous nous sommes attelés à l'approche interculturelle en enseignement des langues étrangères.

La modernité surgit escortée d'un ample afflux d'interactions linguistiques et multiculturelles, les individus se rendent vers les autres à la recherche de nouvelles connaissances et logiques qui ouvrent leurs perspectives de vie. Ce dialogue culturel dégage une diversité d'enjeux qui confrontent les êtres de différentes cultures à des séries de situations de négociation où s'implique un autre inconnu et le soi propre ; contexte problématique étant donné que les relations qui s'y joignent, peuvent être dissimilaires, comportant aussi des éléments d'intercompréhension.

«L'interculturel recouvre en fait les modalités et les effets concrets des rencontres interindividuelles de et dans l'altérité, altérité irréductible dans sa totalité à cause de la pluralité infinie des phénomènes humains et sociaux» Blanchet (2010). L'individualité expliquée vers la définition de culture est fondamentale pour comprendre la signification d'interculturalité dans la mesure où plusieurs définitions l'établissent comme «un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact» (Clanet (1993) Citée en Blanchet 2010).

Cette situation européenne n'a pas été trop différente de la réalité de l'Amérique du Sud, où, au XXe siècle, le continent a aussi assisté à un moment historique : plusieurs nouvelles idées de soulèvement ont alors eu lieu. Un retour vers les origines, avant l'invasion des colonisateurs est devenu une recherche impérieuse, les diversités culturelles d'où le peuple émane ont fourni une explication importante de la réalité actuelle et de la potentielle solution à plusieurs problématiques. De cette manière, la recherche du «décolonial» représente de nouveaux atouts pour l'être latino-américain; parmi eux, l'inclusion et la poursuite de la compréhension des implications de la notion de l'interculturel.

Par rapport aux différentes définitions qui ont été avancées à propos terme

«l'interculturel», nous nous relient à certaines qui proposent une vision de construction relationnelle incessante due à la nature de l'interculturel qui contient des acteurs, un temps et un espace qui se construisent et se déconstruisent constamment: «L'interculturel n'est pas un caractère inhérent aux faits, c'est une construction dont il est nécessaire de comprendre les implications et les virtualités. Ce n'est pas une fin, c'est le moyen» selon Abdallah (1999).

La première définition à laquelle nous nous attachons est celle proposée par Fougerouse:

« L'interculturel : Il est la combinaison du préfixe inter et de l'adjectif culturel, ce qui traduit une idée de lien, de mise en relation, de communication mais aussi de questionnement entre les cultures. Pour C. Clanet, l'interculturel « introduit donc les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures » (p. 21). Il ajoute que c'est aussi « [...] un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent » (2016 : 22).

“De cette manière, la recherche du «décolonial» représente de nouveaux atouts pour l'être latino-américain; parmi eux, l'inclusion et la poursuite de la compréhension des implications de la notion de l'interculturel.”

La compétence interculturelle devient un autre concept important à préciser, car grâce à lui, la compréhension de l'interaction sociale s'établit. Vu qu'une interaction interculturelle réussie entraîne d'établir une négociation d'interrelationnelle, laquelle suppose une ouverture personnelle vers un autre qui appartient à une culture aussi diverse.

À l'aube de Bartel-Radic (2009) la compétence interculturelle se réduit parfois à un ajustement à une autre culture. Pourtant, cela correspond à une vision réductrice et stéréotypée de la culture. Or, cette compétence met une compréhension de la culture d'autrui et une cohérence avec sa propre culture au même niveau.

«La compétence interculturelle est donc une adaptation à la spécificité de la situation d'interaction interculturelle, mais pas une simple adaptation à la culture de l'autre. Le besoin perçu de compétence interculturelle trouve son origine dans le constat que les différences culturelles créent une distorsion dans le modèle classique de la communication interpersonnelle: le message envoyé par l'émetteur est interprété par le récepteur selon ses propres codes culturels, ce qui modifie le sens du message. Bref, le message reçu ne correspond pas à ce que l'émetteur avait pour objectif de dire»(Bartel-Radic, 2009).

Les contributions bâties par Byram (1997) sur la notion de compétence communicative interculturelle établissent des paramètres pour sa compréhension. L'opposition entre la compétence communicative et la compétence communicative interculturelle, que dresse l'auteur, donne les bases d'une clarté plus vaste sur les exigences communicatives et interactionnelles d'un locuteur d'une langue étrangère; ces relations se servent d'autres logiques de médiation et de compréhension. Il s'agit par exemple de donner l'importance à la langue native par rapport à la langue cible, pour de cette façon, être dans la capacité d'établir une négociation de sa culture et les connaissances dont on dispose de l'autre.

De ce fait, l'approche interculturelle s'applique à faire adopter aux apprenants une attitude d'ouverture à l'autre, à la personne rencontrée qui n'est pas simplement un individu, sinon un individu singulier et en même temps universel. C'est grâce à cette rencontre que les sujets

impliqués disposent d'un véritable apprentissage:

«On ne peut donc connaître autrui sans communiquer avec lui, sans échanger, sans lui permettre de se dire, de s'exprimer en tant que sujet. L'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'Autre; apprendre à reconnaître en autrui, un sujet singulier et un sujet universel» (Abdallah, 1999, p. 59).

Cet apprentissage part de sa connaissance, de l'exploration de sa culture et de son être, le cours de langue peut constituer une des sources pour le développer. «L'apprenant aura à se frayer un chemin parmi les similitudes et les différences entre les systèmes et la première étape sera de s'interroger sur sa propre culture», selon Fougrouse (2016). C'est de cette façon que l'on peut bénéficier de la possibilité d'une rencontre interculturelle.

«Enseigner ou apprendre une langue étrangère amène à instaurer un dialogue entre la culture source et la ou les cultures ciblées. Le concept d'interculturel s'inscrit dans un champ plus vaste ; il inclut bien sûr la culture, elle-même héritière de la civilisation. Les langues ne sont pas des disciplines scolaires comme les autres dans la mesure où elles sont à la fois véhicule et objet d'apprentissage. Ce statut particulier n'est pas sans incidence sur la classe de langue. La relation à l'autre s'inscrit dans un contexte interculturel pluriel» (Fougrouse, 2016).

L'auteur établit, ainsi, un lien indéniable avec le concept d'interculturalité. L'identité assure une appréhension de soi en tant qu'être appartenant au groupe et de celle de l'autre, en tant qu'être de l'autre groupe. Dans cette imbrication, la constitution des perceptions se bâtit. L'entendement et la réflexion des logiques partagées déterminent le départ d'une approche interculturelle avérée. «L'identité culturelle est une dialectique vivante du même et de l'autre,

où le même est d'autant plus lui-même qu'il est ouvert à l'autre» comme le dit Abous (1981).

Lorsqu'on enseigne la compétence interculturelle,

« Il ne s'agit pas de stocker des données, quelques informations peuvent faciliter un certain nombre des choses. Dans l'essentiel, il s'agit de doter les apprenants d'outils qui vont leur permettre de réguler les relations quand il y a une prise de conscience, parce que l'altérité éventuellement crée des problèmes interprétatifs et du comportement verbal ou non verbal, des uns et des autres en situation. » (Blanchet, 2014).

“Vu qu’une interaction interculturelle réussie entraîne d’établir une négociation d’interrelationnelle, laquelle suppose une ouverture personnelle vers un autre qui appartient à une culture aussi diverse.”

Dans le cours de FLE, donc, non seulement il faut inclure une nuance d'information des diverses cultures qui font partie de la langue française, mais il faut, également, développer des approches pour les connaître, les comprendre. Les apprenants auront la possibilité d'avoir une connaissance des autres cultures et une porte ouverte vers de nouvelles situations qui développeront une relation métalinguistique et métacognitive qui débouchera sur une transformation personnelle, car apprendre une nouvelle langue est quelque chose qui engage la personne dans sa totalité.

Représentations

L'être humain se trouve immergé dans plusieurs situations quotidiennes, tels que regarder par la fenêtre, écouter la radio, parler avec ses amis. Dans ces situations, la perception agit et se concrétise grâce au discours. «Chacun de ces «événements» de la vie quotidienne mettent en jeu des représentations sur les objets qui constituent

la réalité sociale. En effet, exprimer un point de vue, un avis ou une opinion à propos d'une «chose», traduit la représentation que nous nous faisons de cette «chose» selon Valence (2010). Donc, les représentations nous accompagnent quotidiennement. Elles se concrétisent grâce à nos actions.

De ce fait, la psychologie et la sociologie produisent des théories à l'égard de sa compréhension de cette notion. Au regard de la première, la représentation est une «Image mentale mémorisée que se fait un sujet à propos d'une pensée, d'un concept, d'une situation, d'une scène, d'un objet, d'une personne, etc. On parle de représentation mentale» (Dictionnaire Toupie, 2020), et pour la seconde, en suivant la définition du dictionnaire, on lit : **«Les représentations sociales s'avèrent être des phénomènes complexes très présents dans la vie sociale. Elles sont constituées de différents éléments qui ont longtemps été appréhendés séparément: attitudes, opinions, croyances, valeurs, idéologies, etc. La représentation qu'a un groupe social d'un objet s'appuie sur un ensemble d'informations, d'opinions, de croyances, d'interprétations idéologiques, etc. relatives à cet objet. Elle permet notamment au groupe social de comprendre et d'expliquer la réalité, de définir son identité sociale, d'orienter son action en fonction du contexte et de justifier a posteriori ses choix ou attitude» (2020).**

Les représentations établissent une corrélation entre l'image produite par la personne dans sa pensée et le reflet de la même pensée au niveau social. Ainsi, les diverses constructions et interprétations, produites par cet exercice individuel, mènent vers une compréhension de la réalité et de l'identité personnelle et du groupe en vue d'agir et de justifier cet agissement au milieu des différentes situations qui se produisent.

Afin de mieux comprendre la notion de représentation, voici une brève histoire des définitions du concept issu du dictionnaire nommé supra:

La représentation sociale est un concept issu de celui de la représentation collective introduit en 1898 par le sociologue Émile Durkheim (1858-1917) dans son article «Représentations individuelles et représentations collectives». Son analyse a été reprise en 1961 par le psychologue social et historien des sciences Serge Moscovici (1925-2014) qui en a élaboré une théorie. Elle fait l'objet, depuis une trentaine d'années, de nombreuses études.

“Les représentations établissent une corrélation entre l'image produite par la personne dans sa pensée et le reflet de la même pensée au niveau social.”

Pour la psychosociologue Denise Jodelet, "la représentation sociale est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social" (1984).

«Une représentation sociale se présente comme un ensemble de connaissances, croyances, schèmes d'appréhension et d'action à propos d'un objet socialement important. Elle constitue une forme particulière de connaissance de sens commun qui définit la réalité pour l'ensemble social qui l'a élaborée dans une visée d'action et de communication» selon Gaffié (2004, p. 7).

En effet, pour mieux comprendre les paramètres d'existence d'une représentation sociale, il est important de comprendre que le concept se compose de plusieurs dimensions qui lui donnent sa réelle existence telles qu'une dimension structurale (organisation des éléments de connaissance), une dimension attitudinale (position socio-évaluative) et un niveau d'information relatif à l'objet Moscovici (1963). Ces trois dimensions font partie d'un processus nécessaire qui aboutit, comme l'établissent les définitions précédemment nommées, à une forme particulière de connaissance qui redéfinit les réalités déjà établies. Pour notre recherche,

l'interculturel dans l'enseignement du FLE, cette connaissance se traduit en un objet social. Cet objet requiert d'accomplir certains paramètres en vue de sa validité sociale. Cela veut dire qu'il doit être représentationnel, et par conséquent, constitué et employé dans l'action des enseignants qui le comprennent et l'expriment en représentation, c'est-à-dire en discours.

«Les représentations sociales ne sont pas des entités qui existent en elles-mêmes et pour elles-mêmes. Pour le dire autrement, elles ne doivent pas s'établir comme produit mais comme processus» selon Valence (2010, p. 6). De ce point de vue, ce n'est pas un concept fixe qui entraîne une fin ou un résultat, comme nous l'avons examiné avec l'interculturel. Ce sont des notions qui possèdent un dynamisme in situ, étant donné que les individus en tant qu'êtres sociaux les mobilisent, lui accordent un changement constant en fonction des expériences vécues par eux-mêmes.

Afin de saisir une valable compréhension de la méthodologie suivie durant la présente recherche, nous allons présenter les différentes étapes que nous avons suivies pour mener à bien, les objectifs et hypothèses de ce mémoire. En premier lieu, nous rapporterons notre cadre d'intervention afin de définir les spécificités de notre terrain. Ensuite, la méthode de recherche et les instruments employés pour mener notre analyse seront expliqués, en nous centrant sur l'exploitation et l'interprétation des données.

La présente recherche a été réalisée dans l'institut de langues de l'université du district (ILUD) de la ville de Bogota en Colombie. Cette institution appartient à une université publique, les étudiants proviennent non seulement de cette même université, mais aussi, de structures de formation diverses, ils s'inscrivent alors en vue d'apprendre une langue étrangère. L'ILUD compte avec plus 3000 étudiants.

Les langues offertes dans cet institut sont l'anglais, le français, le portugais, l'italien, le mandarin et l'espagnol. En ce qui concerne l'enseignement de langue française, objet de notre recherche, l'institut offre 13 niveaux dispensés sur 48 heures, à la fin desquels, les étudiants atteignent le niveau B2 du cadre commun de référence pour les langues.

Les enseignants disposent d'une liberté académique, à savoir qu'ils disposent de la possibilité de réaliser la programmation de leurs cours de façon autonome sans restriction notamment quant à l'emploi d'une méthode (qui n'est pas imposée par l'institut), des contenus programmatiques du cours et des différents examens que les élèves doivent passer.

Les enseignants de l'institut ont suivi des licences et des masters en FLE. Dans ce point, il est d'ailleurs important de remarquer que la plupart de professeurs se sont formés dans la même université qui offre un programme académique exclusif du FLE. D'autre part, ils possèdent une expérience de l'enseignement souvent également acquise dans le même institut ou des autres institutions où la plupart du temps ils travaillent en même temps.

Pour répondre au devis de recherche annoncé, l'échantillon du présent mémoire a été produit par un échantillonnage par convenance. Cela veut dire que nous avons invité les enseignants qui avaient plus de 3 ans d'expérience dans l'institut à participer à notre expérimentation. Nous avons ainsi eu la possibilité d'interviewer 80 % de la population ciblée, en raison de la disponibilité et l'accord des participants.

L'entretien, qui sera objet d'illustration subséquemment, a été soumis à huit participants dont 6 ont réalisé leurs études de licence dans la même université. Six ont fait des études de master en FLE, et deux en autres disciplines, un en ELE (espagnol langue étrangère) et l'autre en administration éducative. L'expérience dans l'institut de langues pour six des participants

varie entre 3 et 4 ans et les deux autres entre 8 et 10 ans.

Nous avons fait le choix d'un entretien semi-directif, qui est constitué de questions structurées, mais qui a ouvert la possibilité d'un dialogue avec les personnes interviewées. Cette orientation se justifie dans la mesure où c'est un instrument qui n'est pas ancré dans des interrogations fixes, mais qui offre l'occasion de la part de la chercheuse d'intervenir et de cette façon guider l'entretien afin qu'il devienne plus explicite et fructueux pour la recherche établie. Étant donné que l'investigatrice a toujours eu présent des connaissances préalables et les buts qu'elle atteignait.

Les données obtenues de cette recherche feront l'objet d'une analyse de discours, théorie qui nous permettra de construire et de comprendre les représentations du concept de l'interculturel, y compris les concepts de culture et francophonie dont disposent les professeurs de FLE de l'institut de langues ciblée.

L'analyse de données de cette recherche aura un rapport direct avec l'énonciation, branche fondamentale de l'analyse du discours. Nous nous appuyerons sur la théorie des hypothèses interprétatives (Garric, 2012) qui est expliquée par l'article de Charaudeau (2009) « Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique », proposant « une problématique dite représentationnelle et interprétative pour laquelle il s'agit de décrire et surtout de formuler des hypothèses interprétatives représentations socio-discursives, à partir de corpus de textes ».

L'analyse que nous mènerons ne vise pas à épuiser les données obtenues par les entretiens. Notre objectif est de sélectionner dans ces entretiens un certain nombre d'observables en lien avec nos hypothèses qui nous permettront de formuler des hypothèses interprétatives sur les représentations des enseignants à propos des notions à l'étude.

Première hypothèse interprétative: La grammaire conçue comme base fondamentale et rassurante de l'enseignement du FLE.

Seconde hypothèse: Les enseignants essaient d'incorporer de façon sommaire les concepts de culture, francophonie et de l'interculturel, dans leurs pratiques.

Troisième hypothèse: L'interculturel est réduite à une conception pauvre de la francophonie, héritée de l'histoire coloniale.

Quatrième hypothèse: Dans la méconnaissance de la francophonie, les enseignants adoptent la culture de France comme référence sécuritaire.

Cinquième hypothèse: les enseignants justifient leurs activités pédagogiques par les objectifs académiques des apprenants.

Afin de structurer notre analyse, nous organisons nos propos en fonction des acteurs mis en scène dans les discours, nous espérons ainsi éventuellement identifier plusieurs déterminants potentiellement propres aux différentes communautés en jeu dans le discours didactique du FLE.

Nous nous servons de l'analyse du discours tel qu'un instrument de compréhension des représentations des enseignants, Car, les occurrences représentatives de leur discours accordent une évidence des diverses constructions qu'ils ont établi pendant leur parcours d'apprentissage et enseignement de la langue française, et qui mettent en évidence une doxa distinctive des enseignants de FLE de l'institut de langues cible de cette recherche.

Une fois ces hypothèses émises, nous avons fait les constats suivants: les enseignants conçoivent la grammaire comme une base fondamentale et rassurante de leur pratique à l'intérieur de l'institut. On constate notamment que la rigueur qu'ils accordent à la grammaire légitime pour eux une faiblesse sur les versants culturel et interculturel de leur enseignement d'autant plus qu'elle peut

être confortée par les exigences institutionnelles.

La grammaire, ainsi, devient un élément central de la pratique des enseignants, reléguant les autres modalités de leur enseignement et notamment les stratégies visant le développement de la compétence interculturelle et réduisant la dimension culturelle à des curiosités de l'autre culture qu'en général ils limitent à la culture française de France. Les enseignants ne semblent pas évaluer leur pratique centrée sur la France comme une faiblesse de leur enseignement indiquant ainsi implicitement que de tels savoirs seraient périphériques et non essentiels.

“Une fois ces hypothèses émises, nous avons fait les constats suivants: les enseignants conçoivent la grammaire comme une base fondamentale et rassurante de leur pratique à l'intérieur de l'institut.”

Les concepts de l'interculturel, francophonie et culture sont incorporés de façon restreinte dans les pratiques des enseignants, qui sont déterminées par un inter discours hérité de l'institution éducative ou des méthodes qu'ils emploient pendant leurs cours, généralement proposées par des activités centrées sur des généralisations françaises, et plus spécifiquement de la capitale française. Au fur et à mesure de la progression temporelle de l'entretien, les participants changent leur point de vue sur l'inclusion des concepts clés de cette recherche dans leur conception et agir professoraux. Cette transformation dans leur propos illustre l'intervention de la doxa éducative qui se trouve réactualisée, sous la forme d'un biais propre au questionnaire et probablement à notre façon de l'administrer, par la représentation que se construisent de nous et du dispositif les interviewés au fur et à mesure des items qui leur sont soumis.

L'interculturel et surtout ses manifestations et implications sur les enseignements, n'est pas une notion qui possède une signification

claire parmi les enseignants. Par conséquent, ils en établissent des rapports flous, avec des concepts tels que la culture et la francophonie. Les participants rapprochent cette notion aux pays autres que la France qui emploient le français, définition trop réduite qui a un rapport avec l'héritage de l'histoire coloniale. Bien que la francophonie soit un moyen d'aborder l'interculturel, elle ne la contient pas dans sa totalité.

Les participant interviewés sur les notions de francophonie, interculturel et culture répondent en employant de nombreux marqueurs de la modalité de doute, d'incertitude, menant à croire que les interviewés n'ont pas une grande sécurité quant à leurs significations. Mais ils continuent en donnant une définition qu'ils tentent de valider grâce à des paraphrases. La professionnalité des enseignants les amène pour certains à tenter de s'extraire de la pression de la doxa concernant l'interculturel, que l'on pourrait gloser sous la forme de «j'y fais référence parce que l'institution du FLE me l'impose», pour aller vers une définition plus personnelle, qui comprend une prise de risque mais qui est construite sur leur expérience professionnelle et probablement leur conviction.

Malgré leurs méconnaissances de l'interculturel, les enseignants emploient des conceptions qu'en découlent, à savoir : l'importance de l'altérité ou la relation équitable entre moi et un autrui, ils emploient comme exemple l'être colombien et sa relation avec la culture cible d'apprentissage, relation qui doit jouir d'une construction constante de l'interculturel.

A cause de la méconnaissance de la francophonie les enseignants adoptent la culture de la France en tant que référence sécuritaire. Les matériaux employés pendant le cours sont la plupart du temps issus de la France. Cette situation ne contribue donc pas à la connaissance de la diversité francophone, ni au développement d'une compétence de l'interculturel. Les

enseignants ratifient notamment cet emploi en justifiant la grande quantité existante et la facilité avec laquelle ils peuvent s'en servir, faisant appel aux éléments pédagogiques à proximité (parce qu'ils appartiennent à la culture éducative de l'institut) qui n'impliquent pas une recherche académique approfondie, qui leur serviraient à intégrer les autres pays francophones.

“A cause de la méconnaissance de la francophonie les enseignants adoptent la culture de la France en tant que référence sécuritaire.”

La majorité des participants affirment employer par rapport à une norme imaginaire plus que réellement conceptualisée le français standard, plus exactement le français parisien. C'est pourquoi, quelques participants pensent qu'il est le plus neutre et que les autres variétés de français sont plus complexes à comprendre, notamment en raison d'un accent auquel ils seraient plus familiers. Ainsi, les représentations qu'ont les enseignants par rapport à la notion du «français standard» deviennent une doxa spécifique à la communauté des enseignants. Ils ont créé leur propre signification et imaginaire qui sont acceptés et répandus socialement.

Les participants ont des idées préconçues sur les variations du français qu'ils incluent dans leurs cours, des appréciations infondées scientifiquement mais fondées institutionnellement au moins qui témoignent de différents types d'idées préconçues qui accompagnent leur pratique pédagogique. Ils emploient les notions de «fermé» ou «restreint» lors des entretiens ayant une corrélation directe avec un enseignement basé uniquement sur des rapports avec l'hexagone. Pour les participants, l'ouverture est de changer et d'explorer de nouvelles connaissances culturelles et ainsi de déconstruire des idées préconçues qui ne contribuent pas à l'appréhension de la diversité.

Les représentations des enseignants se structurent à partir des attentes qu'ils reconstruisent par les apprenants. En d'autres termes, leur conception de l'interculturel et de la francophonie serait ici déterminée par les apprenants et justifiée par un souci d'adaptation à leurs besoins. Tel qu'un apprentissage formel, situation d'immigration au Canada, qui n'est pas vu comme une opportunité d'accroître l'enseignement vers un autre pays francophone. Néanmoins, les participants voient, l'inclusion des concepts de cette recherche comme une opportunité de rendre l'apprentissage de la langue plus significatifs et attirant à l'égard des étudiants. De ce fait un inter discours s'impose qui établit un positionnement d'influence de la part des enseignements, qui font semblant de posséder l'autorité de savoir ce qui est substantiel pour leurs étudiants, conformément à leurs apprentissages ou expériences préalables.

Les participants expriment leurs sentiments face à différentes situations didactiques proposées qui sont en relation avec un virement d'une pratique traditionnelle à l'inclusion d'éléments culturels dans le cours de FLE. Les expressions employées par les participants entrevoient des implications émotionnelles de leur part qui visent leur pratique d'enseignement, car elles ont une incidence très importante sur leurs représentations.

Ces différentes analyses montrent la complexité dans laquelle se trouvent les enseignants de FLE en Colombie. Ils sont partagés entre le poids de leur formation par laquelle ils sont sous l'autorité d'une doxa savante qui impose d'inclure dans leur enseignement une dimension interculturelle. Ils tentent de le faire sous les auspices de la normativité et de l'autorité de la grammaire et sous la représentation d'une francophonie limitée à la France par tradition à la fois dans leur institution professionnelle et dans ses rapports singuliers à la Colombie. Reste à savoir si avec les actuelles tournures de l'enseignement et de l'apprentissage de langues étrangères, où l'interculturel devient

un concept inaccoutumé, les enseignants auront la possibilité de transformer leurs représentations ancrées vers une inclusion de l'interculture, la francophonie et la culture, à l'intérieur de leur pratique pédagogique. ■

"[...]les participants voient l'inclusion des concepts de cette recherche comme une opportunité de rendre l'apprentissage de la langue plus significatifs et attirant à l'égard des étudiants."

Bibliographie

Abdallah-Pretceille M. & Porcher . (1996). Vers une pédagogie interculturelle. Paris: Anthropos.

Abdallah-Pretceille M. (1999). L'éducation interculturelle. Paris : Presses Universitaires de France.

Akkari, A. (2016). Introduction aux approches interculturelles en éducation. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management international*, 13, 11-26.

Blanchet, P. (2010). L'approche interculturelle en didactique du FLE. Université Rennes 2 Haute Bretagne.

Blanchet, P. (2014). Conférence d'ouverture du 6e Colloque International ADCUEFE-Campus FLE « Les cultures dans la formation aux langues: enseignement, apprentissage, évaluation », Université Lille 3, 12 juin 2014

Bruner J.S. (1996) L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris: Retz.

Chaudenson, R. (1991). La francophonie: représentations, réalités, perspectives. In Didier (Ed.), *Langues et développement* (p. 218).

Charaudeau, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique.

Deniau, X. (1983). *La francophonie (Que sais-je ?)*. Presses universitaires de France.

Fougerouse, M. C. (2016). Une approche de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Synergies France*, 10, 109–122.

Garric, N. (2012). Construire et maîtriser l'hétérogénéité par la variation des données, des corpus et des méthodes. *Langages*, 187(3), 73-92.
<https://doi.org/10.3917/lang.187.0073>

Jodelet, D. (1997). *Le Grand dictionnaire de la psychologie*. P.53

Kristeva, J., & Canet, C. (1993). QUELQUES définitions des notions de culture et d'interculturalité La notion de CULTURE. *Cultures*, 1–3.

Maurer, B. (2015). Mesurer la francophonie et identifier les francophones et identifier les francophones.

Moscovici S., & Lagache D. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: Presses universitaires de France.

Nathalia, M., & Abril, L. (2014). Les représentations de la francophonie et la construction de l'identité professionnelle les représentations de la francophonie et la construction de l'identité professionnelle: LE.

Provenzano, F. (2006) La "francophonie": définitions et usages. In : *Quaderni*, n°62, Hive 2006-2007. Le thanatopouvoir: politiques de la mort. pp. 93-102. doi: 10.3406/quad.2006.1707

Provenzano François. (2011). *Vies et mort de la francophonie : Une politique française de la langue et de la littérature*. [Bruxelles]: les Impressions nouvelles.

Valence, A. (2010). Approche théorique des représentations sociales. Dans: A. Valence, *Les représentations sociales* (pp. 27-43). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Wolton, D., Hermès, C. N. R. S. E., & Revue, L. (2004). Hermès, *La Revue* 2004/3.

Ziolkowski, M. (2004). La francophonie en Pologne. *Hermès*, 40, 59–61.



Developing Reading Skills through Worksheets related to Intercultural Issues

Margarita Archila

Master in Education and Italian Teacher in Public Institutions
archilita@yahoo.fr

Abstract

This article aims at sharing a research study related to describe how reading skills were developed in tenth graders through the design of worksheets based on intercultural issues at a public school located in Chía-Cundinamarca, Colombia. This study came to light through the early observations that were made throughout the English classes in which students showed their boredom and apathy against reading. In this way, it triggered the design of worksheets that could attract students' attention in favor of doing reading as an engaging and appealing school activity. To go through this action research study, I used the approach qualitative research in order to know, describe and understand how the students develop English as a Foreign Language (EFL) reading skills. The instruments used to gather data were: field notes, surveys, students' artifacts and interviews. Findings revealed that the students decode the words to build up meaning and in doing so they evoked their previous knowledge and acknowledged linguistic features. Another important finding was that they raised their intercultural understanding, too.

Taking into consideration the end result of the research question, how do tenth graders develop reading skills through the design of worksheets related to intercultural issues at a public school located in Chía-Cundinamarca?, and the findings, we can reckon the following aspects that were revealed through the implementation of the pedagogical intervention.

Thereby, to answer this research question, it is of great importance to acknowledge how the students develop reading skills by untangling the words and understanding their meaning. The way that the students read was favorable since this reading

process was also enhanced because the worksheets let them feel calm, affable and involved in the uncommon and appealing activities. The students were also called upon to recognize linguistic features of the target language that allowed them to grasp better what they read. Furthermore, it is noticeable that the students learn preferably through a pleasant and comfortable learning setting, through the activities that charm their minds and throughout the developing grammar-structure and vocabulary competences.

Another relevant point that let the students to develop the process of reading skills in EFL was that the learners were moved to learn about, ponder about, comprehend, and appraise cultural behaviors around the world through the intercultural issues. In brief, the findings of the current research show that reading skills are developed through teacher-made workshops that enhance inviting and learning comfortable environments and embrace pertinent and novel activities that bring learners' attention and that also permit them to work on linguistic features.

Key words: Reading skills in EFL, culture, interculturality, materials development.

Introduction

The current General Education Law (1994) states the need to learn a foreign language in public schools in Colombia. Colombia has chosen English as the foreign language to be taught in most institutions with the intention of developing students' communicative skills in English. In order to deal with the aforementioned issue, authors such as Greaney (1970) and Krashen (1989) suggested that reading programs are effective for vocabulary development, grammar test performance, writing, and

oral/aural language ability. In other words, reading implies cognitive processes that foster all necessary skills when learning a foreign language. Thus, this research study specifically focuses on the development of students' reading skills.

Besides the previous statements, the General Education Law (1994) states that Colombian citizens should understand their national culture so that they can foster their national identity. It also mentions that to ensure the economic, cultural, and political development of the country, Colombian citizens must interact successfully with people of a different culture. In this sense, Castañeda (2012) suggested that in order to develop cultural sensitivity, students need to start reading the foreign culture "in light of their own reality by using their previous knowledge, making connections between foreign and home issues learned from media, using home culture standards to assess their own reality, acknowledging foreign culture development, and reshaping their beliefs about the foreign culture" (p.14). Thus, as a teacher-researcher and material developer, I consider it utterly significant to adopt an intercultural approach in the English classroom as a way to explore adolescents' perceptions about their culture and the foreign one. To do so, I developed six worksheets that aimed at improving students' reading skills and at the same time, provided them with topics that raised their intercultural understanding.

The next part includes the research problem, the research question and objectives. Then, I explain the literature review that includes topics such as reading skills in EFL culture, interculturality, and material development. After that, I describe the methodology research approach, the type of study, data gathering instruments and the pedagogical intervention, which involves a needs analysis that I, as a teacher-researcher and material developer, carried out to develop teaching material. Finally, I discuss the findings and the conclusions.

Research Problem

Statement of the Problem

Currently, I am an English teacher in a public school in Chia, Colombia. As a teacher, I have noticed students' apathy (lack of interest and enthusiasm) towards the learning of the language, especially towards reading. In order to identify students' needs and to know their interests and opinions about reading in EFL, I applied a survey to twenty-eight students and observed them informally. Most of the students who participated in the survey thought that learning a foreign language was significant in their lives because through the learning of the target language they might have meaningful interactions with foreigners, get better job opportunities or have the chance to travel abroad. This means that they are interested in learning a foreign language because it is considered a huge opportunity to improve their quality of life.

To start dealing with these issues and based on informal conversations with students, I found out they preferred addressing topics related to their own culture. Thus, I thought it was relevant to conceive and develop didactic material to foster the reading skills in English language based on topics that might allow students to reflect about their own culture and the culture of the others. In addition to this, I thought that developing cultural based on material would favor my students' learning since they had never been exposed to material that focused on culture when learning English. Furthermore, students mentioned that although reading was an important activity for learning new things, they found it boring; especially due to the topics of the texts as they were compiled from textbooks in which reading activities were about whatever issues. Due to all of this, I designed six worksheets related to intercultural issues that motivated my students to read and understand the written texts better.

Research Question

How do tenth graders develop EFL reading skills through the design of worksheets

related to intercultural issues at a public school located in Chía- Cundinamarca?

Research Objectives

General objective. To describe how tenth graders develop EFL reading skills through the design of worksheets related to intercultural issues.

Specific objectives. (a) To characterize tenth graders reading skills in EFL; (b) to build students awareness towards their own culture and the culture of others.

Literature Review

This section presents the theoretical background in which this research is framed. I start with a brief definition of the main constructs that sustain this study: Reading skills in EFL, Culture, Interculturality and Materials Development.

The first construct to be considered is reading skills in EFL, but hereafter it is vital to give the meaning of reading and reading skills as two crucial concepts to comprehend the process that tackled reading in EFL.

Reading skills in EFL. Reading is defined by Goodman (1996) "as a receptive language process where there is an interaction between language and thought, involving the author's ideas expressed in written language and the reader's experiences and knowledge that constitutes thought, that is the process of constructing meaning" (p.12). According to this definition, reading is not a simple process of decoding words but connecting the information that the reader gets from the text with the purpose of understanding the author's message, making sense of what he/she has read involving his/her own ideas, values and life experience in order to construct meaning and identity. Thus, reading in this study will be considered as a process in which the reader needs to go beyond decoding words to understand and find the meaning of the whole text.

Regarding reading skills relate to a process that needs to be followed when one is reading a text. According to Mikulecky

(2008) "Reading skills are cognitive processes that a reader uses in making sense of a text" (p.819). It means that when readers are faced with a text, they have to apply these skills in order to comprehend it. These skills are developed throughout the reading texts in the learning and teaching settings are: Decoding words since the learners recognize them, looking through a text very quickly for specific information (Scanning), finding out what the text is about, recognizing pronouns and referents, getting the general idea of a passage (Skimming) and judging the content of the passage with respect to what the reader already knows. (Mikulecky, 2008)

"...reading is not a simple process of decoding words but connecting the information that the reader gets from the text with the purpose of understanding the author's message..."

That is, that reading skills are the mental abilities that a reader performs to understand and build up the meaning of a text. To do so, the student reader has to be trained on them in order to make habit and to be able to comprehend texts written in English. In brief, reading skills are thinking processes that require practice and students' awareness to be developed.

As far as reading skills in EFL has been studied by diverse authors (Krashen, 2004; Echeverri & McNulty, 2010; Jiménez, 2000). All of them agree in the fact that reading is one of the most important skills students need to develop to learn a foreign language. Jiménez (2000) stated that "reading is the most significant skill in the academic programmes where English is taught, since it helps learners to enlarge the knowledge of the language and of the universe in general" (p.5). That is why, this study looks into the development of reading skills because it allows learners to foster their understanding and comprehension of the world and the foreign language as well. Therefore, it is certain that the more learners read, the more

proficient in foreign language they become because this action encourages them to develop incidentally the other communicative skills and gain ability in the target language.

Culture

First, it is necessary to define the word culture in order to provide a theoretical framework for the understanding of Interculturality and Intercultural competence. Culture is addressed considering different authors' point of view; Dimmock and Walker (1999) defined it as the "values, customs, traditions and ways of living which distinguish one group of people from another" (p.3). In other words, culture is all kind of behaviors that a group of people as social beings express, creating identity and a sense of belonging to a community.

Thus, culture is seen as the set of values, customs, traditions, attitudes, beliefs, music, art, and the sort, which are considered as a part of a dynamic process that is changeable through time and space, and varies across regions, social classes and generations. It is also considered as a source of progress for human communities, as stated by Liddicoat (2002). In brief, in this study, culture is perceived as a worthy dynamic process that enriches the EFL teaching by introducing in the EFL classes intercultural components that allow development of social behaviors in current societies.

Interculturality

Interculturality is a concept that is associated with political and educational issues. It is one of the most difficult concepts to define because, on the one hand, it can be confused with other concepts such as Multiculturality that refers how cultural, linguistic and religious diversity may be accommodated in other places different from the one of the origin, Transculturality that describes how people start the process of transition to move to another culture different from theirs and Culture that makes reference to the values, customs and ways of living of a group of people) (Dervin, 2010); on the other hand, it is associated with

political issues. For the purpose of this study, interculturality is understood as the condition in which people understand and value their own cultural identity in order to interact empathetically with others who belong to diverse backgrounds (Zimmermann & Bierbach, 1997). The way that people are in contact with others is learnt through education. That is why interculturality is focused on the field of education, as stated below.

Dervin, Gajardo and Lavanchy, (2011) argue:

The prefix inter-points to the idea that cultures are separated from one another, but available to be linked by messengers, "intercultural" translators and facilitators such as professional mediators, for example, whose function it would be to bridge or connect separated lands. The way these messengers and their competences are represented depends not only on the comprehension of the notion of culture but also on the way the cultures, and the persons supposed to bear them, are conceived.(p.5)

"...reading is not a simple process of decoding words but connecting the information that the reader gets from the text with the purpose of understanding the author's message..."

If people want to be intercultural, they should develop intercultural competence. Thus, intercultural competence that Byram (2000) describes as "the ability to see relationships between different cultures – both internal and external to society – and is able to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people" (p. 9). For this reason, the intercultural competence is a relevant skill to be taught and learnt at schools so that learners can interact with others effectively. Therefore, a teacher-mediator must know and value his/her own culture identity in order to teach a foreign language, which

implies the knowledge, understanding and acceptance of other backgrounds. Furthermore, one of the ways teachers can motivate intercultural competence among Colombian students is by recognizing not only the diversity in their own culture but also the one that can be found in other foreign contexts. In essence, interculturality understanding makes the teaching-learning processes more efficiently in the Colombian classrooms and it copes with these differences in an understanding and empathetic way.

Materials Development

Materials Development (MD henceforth) is a socio-cultural resource that contributes to the process of learning and teaching languages (Núñez, Téllez, Castellanos & Ramos, 2009, p.12). Hence, it demands a teacher's reflection about the way that a language is taught and learnt. Regarding teaching, the educator must make decisions when creating, adapting, modifying and tailor-making materials in order to fulfill students' needs and learning settings. With respect to learning, MD necessarily has to motivate students and promote pleasant and meaningful input to favor long-term learning of the English language (Núñez et al., 2009). Thus, MD is beneficial for both teachers and students because the pupils are interested in content which is often about themselves and their lives, and they often learn better this way.

MD in language teaching is an engaging activity that teachers may develop to make decisions about how language should be taught in class; because of this, theorist as Tomlinson (2003) provided some basic principles of second language acquisition (SLA henceforth) that are important to the development of materials in language teaching. Some of the SLA principles that were used throughout this study are the following:

- Achieve impact through novelty, variety, attractive presentation, and appealing content.

- Help learners feel at ease. SLA research has revealed, students seem to learn more and in shorter time when being relaxed and comfortably engaged in learning activities. (Dulay, Burt, & Krashen, 1982)

- Draw learner's conscious or subconscious attention to linguistic features so that they become aware of a gap between a particular feature of their interlanguage and the target language. Seliger (1979) suggests that helping learners notice the gap between output and input facilitates the acquisition process.

- Regard students' emotions or affective screen. As Dulay, Burt, and Krashen (1982) assure, learner's individual motives, emotions, and attitudes display what is presented in the RFLC, and results in different learning rates and grades.

“...one of the ways teachers can motivate intercultural competence among Colombian students is by recognizing not only the diversity in their own culture but also the one that can be found in other foreign contexts.”

Usually, MD has been restricted to publishing houses. However, as Núñez, Pineda and Téllez (2004) asserted, there is not a textbook that fulfills completely all teachers' and students' expectations and needs to succeed in the foreign language teaching and learning processes. Thus, “Developing materials for EFL/ESL [English as a Foreign/Second Language] classrooms should not be viewed as a task confined to textbook developers” (Núñez, et al. 2004, p. 129). Thus, MD might be an endeavor undertaken by teachers since they know how people learn, and they know the particular context of their learners as well because they are acquainted with students' diverse contexts, needs, interests, and learning styles (Núñez & Téllez, 2009). In short, developing materials is an opportunity for teachers to motivate students and to innovate in the classroom, considering them from a holistic perspective, in order to respond to the demands of the new society and to drive

teachers to be updated in how to teach and learn languages as well.

Methodology

This research is considered a qualitative study, which is defined by Denzin and Lincoln (2005) as a “situated activity that locates the observer in the world” (p. 3). Moreover, these scholars concluded that “qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them” (p. 3). Accordingly, researchers do not modify any aspect of the natural setting; their main purpose is to be able to observe intuitively and to describe the observances in an authentic, credible and proper way. That is to say, the researcher should mainly focus on describing and making meaning of the social interactions between the participants of the study. Basically, the present study is classified into qualitative research because my major aim is to know, understand, and describe how tenth graders develop EFL reading skills through the design of workshops based on intercultural issues.

Setting

The setting of my study was Laura Vicuña School, a public institution located in Chía, Cundinamarca. This institution has a population of 1,220 students. They come from both rural and urban areas. Laura Vicuña School offers two shifts: morning and afternoon. In the morning shift, students of preschool, middle school and high school have classes while in the afternoon shift, students of elementary school take classes. Currently, the students from eighth to eleventh grades have just three hours of English class per week.

According to the school’s coexistence manual (Manual de Convivencia), the mission of Laura Vicuña School involves offering its students an academic education grasped in ethical principles which permit pupils to develop skills and competences through permanent formation of values and study habits and to be capable of interacting with socio-cultural, economic, and political

situations that make up a dynamic society (Manual de Convivencia, 2015). Regarding the vision, the institution will be recognized in the year 2019, as a school that provides education of academic and human quality that promotes scientific, cultural, politic and ethical processes (Manual de Convivencia, 2015). Because of the mission and vision of the institution, this research was useful as it helped students to value diversity and become more ethical human beings.

Participants. The participants of this study were ten students of tenth grade; five boys and five girls aged between 14 to 15 years old. They were chosen by convenience sampling (Ritchie, Lewis, Nicholls & Ormston, 2013). That means, I selected both skilled and unskilled EFL learners as participants; some of them were considered trouble-makers and underachievers by school teachers. There were two main reasons to select them: to make this research valuable for my teaching and learning setting and to foster better and more committed change that enhanced not only the students’ marks but also their interest in the English class. One of the boys was repeating the same course grade and another one had shown a more positive attitude towards the class. Regarding the girls, two of them had difficulties at school because of different reasons; one of them had family problems and caused her to ignore school duties, and the other one was inattentive and did not really do well at school.

With respect to the other participants, I chose them due to the fact that they were very attentive when I was telling them stories or explaining new topics. This was relevant because they were able to read and learn about other cultures being respectful, interested and mindful. Furthermore, they were truly good at English in aspects such as grammar, listening, reading comprehension, and even writing skills. In connection to the other students who belonged to the whole tenth grade class, they were involved too in all activities that were planned, designed, taught and assessed as a part to make the

research valuable in the teaching and learning settings.

That is why that at the beginning of this study, the whole group of twenty-eight students were the respondents of a survey I conducted in order to identify my students' needs in relation to the target language and intercultural aspects. Then, they answered a second survey that was implemented in the third session of the pedagogical intervention to know if it worked and represented a meaningful strategy to learn the foreign language.

To start this research, the principal of the school, my students' parents and my students signed a consent form. It informed them about their anonymity and privacy through getting a pseudonym to be mentioned throughout the course of this study. They were also told that their participation would not affect their marks in the school subject. As teacher researcher, I had to conduct the present research under some ethical principles such as guaranteeing and respecting privacy of those who gave me their precious time and confidence. Furthermore, the students who participated in this study never received any economical reward and no prize for any reason. On the contrary, they only received gratitude for their generosity and kindness; virtues which are priceless.

Type of study. This study is an action research which allows the teacher-researchers to reflect on their teaching practice. According to Mills (2000), one definition of Action Research, within the field of education, considers it as an approach whose main goal is to generate a positive change as a result of identifying classroom issues and developing processes of improvement for teaching and learning in the school setting.

Thus, an action research study allows teachers to take part in designing learning strategies that may enhance the teaching and learning settings. Furthermore, Lewin (1946) presented Action Research as a cycle that involves a series of steps: identifying the

problem, planning, acting, monitoring (observing), reflecting, and evaluating the facts. In the case of this study, Lewin's proposal helped me to identify the steps of my research as it follows: I found a problem which was related to students' lack of interest to read in English classes. Then, I looked for a solution to this problem, which encompassed developing worksheets related to intercultural issues. After applying the worksheets, I collected information and evaluated the pedagogical strategy.

Figure 1
Lewin's Action



Data gathering instruments. In order to collect the information required to answer the research question of this study, I used three instruments: field notes, a survey and students' artifacts. I also supported my findings with an interview.

Pedagogical intervention. The pedagogical intervention encompassed the implementation of worksheets related to intercultural issues to develop reading skills in EFL. In this research, I developed the contextualized worksheets from an intercultural standpoint since I believe that developing worksheets based on intercultural issues might help learners become better readers and they could also enhance their knowledge of the language and the world. Furthermore, it makes

students improve their reading skills in EFL, their learning and reflection towards culture, and, simultaneously, their proficiency in EFL through understanding new words, expressions, structures and living styles around the world.

The following table provides the summary of the worksheets designed as the pedagogical intervention to develop reading skills in EFL:

Table 1
Summary of worksheets chart

<u>Número</u>	<u>Title/topic</u>	<u>Aim</u>
1	HIDDEN ASPECTS BEHIND CULTURE	To build up cultural awareness among students while they are learning Modal Verbs.
2	YUMMY FOOD: IT IS IMPOSSIBLE TO FORGET IT!	To build up cultural awareness among students while they are learning the adjectives that end in -ed and -ing.
3	HAVING FUN THROUGH BOARD GAMES	To build up cultural awareness among students while they are reviewing simple tense structures (Present and Past) and vocabulary about board games.
4	WHAT IS REAL BEAUTY?	To build up cultural awareness among students while they are reviewing Past Simple, Present and Past Perfect Tenses.
5	LOVE GOES AROUND THE WORLD: MARRIAGE AND WEDDINGS	To build up cultural awareness among students while they are reinforcing present simple and present perfect structures.
6	STEREOTYPING: AVOIDING DISCRIMINATION AND PREJUDICES	To know cultural behaviors while the students are reinforcing structures in past.

Findings

The process of data collection was focused on describing, interpreting and analyzing how reading skills in EFL were developed in tenth graders through the design, implementation and assessment of the six worksheets related to intercultural issues at a

public school located in Chía-Cundinamarca. Thus, a qualitative research was followed to depict, understand, interpret and analyze the educational phenomenon under this study.

Then, the following table shows the research question, the three categories and the subcategories that arose during the data analysis process that was revealed during the implementation of the worksheets related to intercultural issues.

Table 2
Categories of Analysis

<u>Research Question</u>	<u>Categories</u>	<u>Subcategories</u>
How do tenth graders develop EFL reading skills through the design of worksheets related to intercultural issues at a public school located in Chía- Cundinamarca?	Moving towards the process of reading	Developing reading skills in EFL Using background knowledge
	Worksheets portraying appealing content to develop reading skills	Being relaxed and comfortably engaged in learning activities Presenting novel, varied and relevant materials Drawing learners' attention to linguistic features
	Raising awareness of diversity	Learning about other cultures

Below, the categories and subcategories are defined and supported throughout the examples from the three data gathering: the field notes, the students' artifacts and the interview.

Moving towards the process of reading.

The name of this first category emerged from the analysis and interpretation of the data outcomes. Moving towards the process of reading entails closely two essential processes, the former is to develop reading skills and the latter to use prior knowledge to make sense of what the learner reads. One of the main goals of this study was to develop reading skills throughout the process of reading that consists not only of decoding the words from a text but also of understanding the meaning of it. That is why

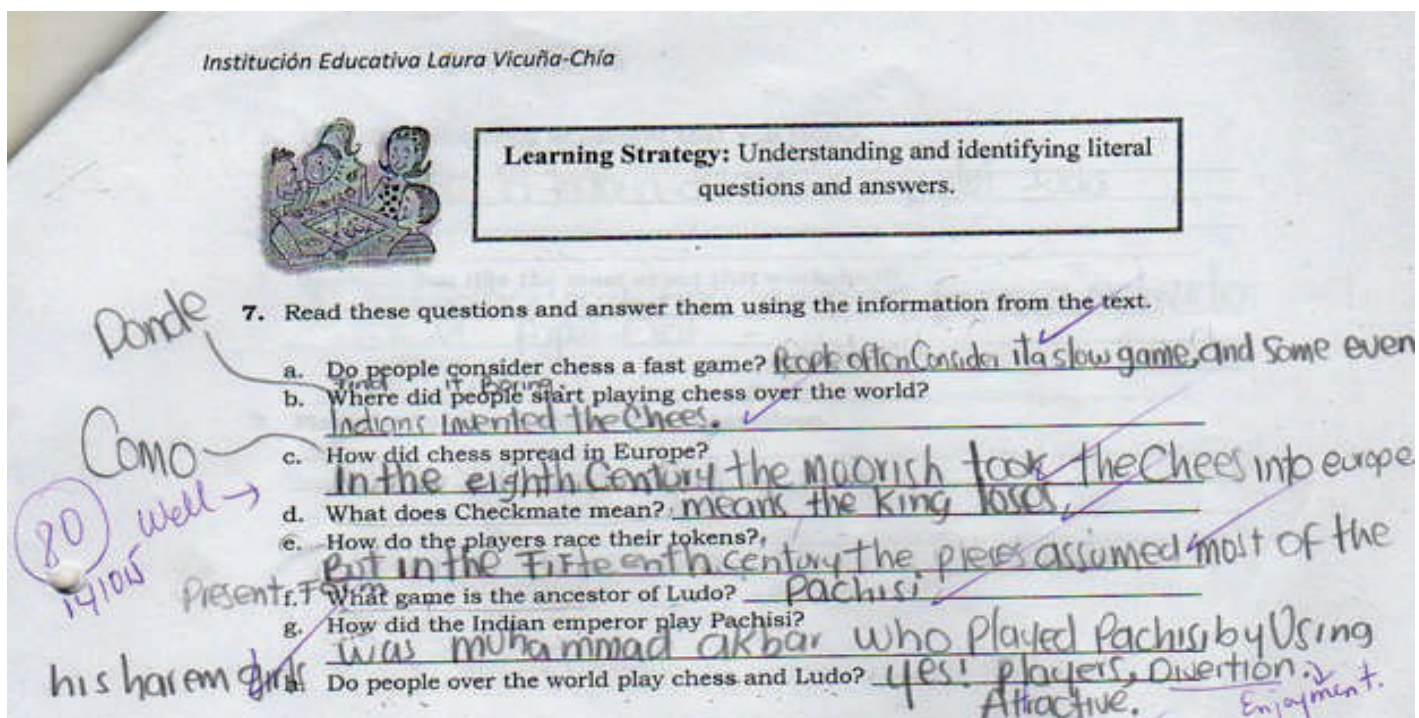
in the process of reading we link the existing knowledge with the new one in order to comprehend and to learn. Because of this, Jiménez (2000) stated that “reading is the most significant skill in the academic programmes where English is taught, since it helps learners to enlarge the knowledge of the language and of the universe in general” (p.5). Thus, this category encloses the relevance of developing reading skills through the process of reading, which allows the students to use their prior knowledge and challenges them to know something new. To illustrate this feature, I have included some excerpts taken from my field notes, which were taken when the students gave their opinions and suggestions in the self-assessment or while the teacher-researcher asked them informal questions about what could be useful for them in order to understand short texts.

“Algunas veces comprendo todo el texto porque traduzco poco a poco cada palabra y le voy poniendo lógica al organizarla para así saber lo que dice” [sic] (Sofia, Field notes, lines 7-10, August 12th, Session 4).
Sometimes I grasp the whole text because I translate each word little by little, later I use commonsense to put them together; thus, I am able to know what they mean. [My translation]

In these passages, Sofia lets us know that when she reads, the first step she does is decoding the words to be able to grasp the meaning of the text. When she says the words little by little what she implies is that she is eliciting the meaning of those words in order to unravel the information of the text.

“One of the main goals of this study was to develop reading skills throughout the process of reading that consists not only of decoding the words from a text but also of understanding the meaning of it.”

To ratify the previous findings, I have also included some clippings of the students’ artifacts. This part belongs to Worksheet N°.3, which is called “Having Fun Through Board Games”. Right here, Qué (pseudonym of the participant) was able to understand a short text about board games , to do so, she had to identify and to know the meaning of unknown words and questions, then she must have read the text many times to discover the appropriate answers. It was a challenge for her because she is one of those students that get motivated and they try to do their best. That is why the teacher wrote the word: “Well” to recognize her effort.

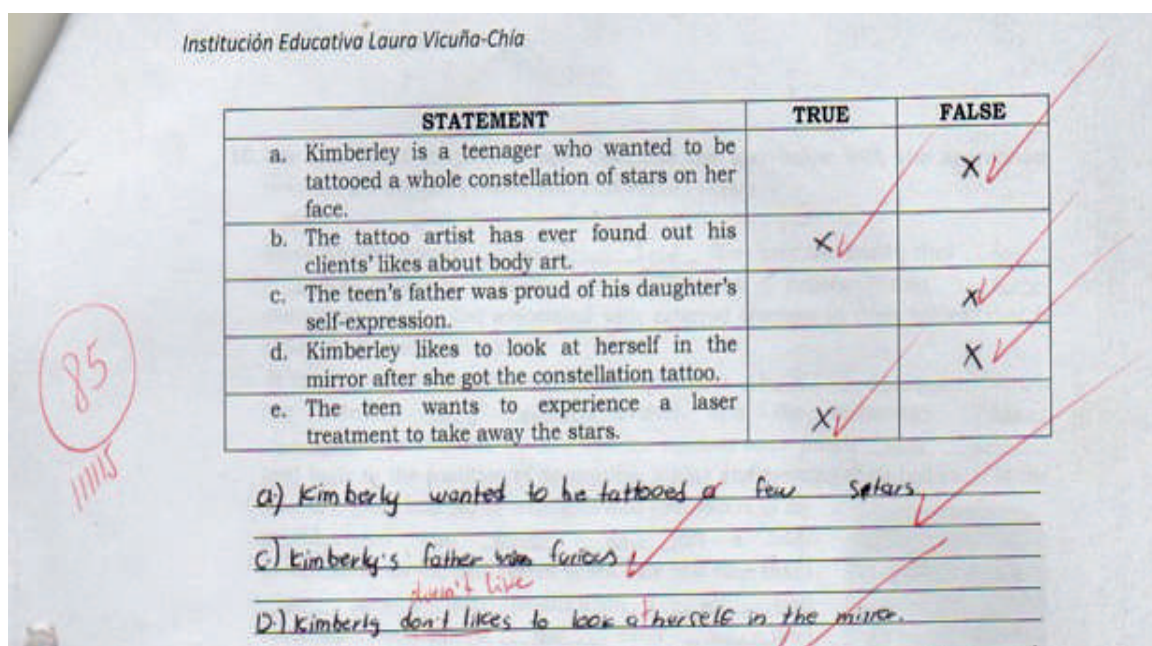


(Students’ artifacts, worksheet: Having fun through board games. October, 2015)

The next fragment belongs to Workshop N°. 4 named "What is real beauty?" In this workshop, the students should read the main text that was titled "Face Tattoo Horror." In one of the suggested activities, students should label statements true or false and correct the false ones. Deporte, the author of the following answers, did it correctly in terms of understanding the specific details of the reading and he went further because he corrected the false statements, writing clear and precise sentences.

what they know with new experiences to understand and find the text meaningful.

Worksheets portraying appealing content. The category named worksheets portraying appealing content is connected to the fourth SLA principle suggested by Tomlinson, which stated: "Achieve impact through novelty, variety, attractive presentation, and appealing content" (p.44).



(Students' artifacts, worksheet: What is real beauty? November, 2015)

Likewise, during the development of the interview, Deporte was enquired about his answers to the reading activity in which he had to write T or F and correct the false statements he said:

"...pues la verdad, creo yo, que era sencillo eh, **porque literalmente si uno leía el texto y entendía pues podía contestar si era f o cierto y así mismo corregir las que estaban erróneas**" (Deporte, interview, lines 125-127, March 15th, 2016)

Really, I think it was simple because if you read the text literally you could understand it, so you could answer F or true and in that way, you could correct the false ones. [My translation]

In this way, the findings show that the participants as readers must always decode what they read. To do so, they must relate

In words of Harmer (2007), worksheets must set an appropriate level of challenge for students. They must not be too difficult or too easy for them; rather they must give the students the chance to learn new things and review the past contents, as well as develop students' curiosity.

This category was named in this way because the aim of designing the worksheets was boosting tenth graders' reading skills in EFL. The six worksheets encouraged the students to read from simple and shorter texts to longer and more complex ones. They were planned by making the students being relaxed and comfortably engaged in activities. Each worksheet held a starting activity about vocabulary that was used throughout the worksheet; the vocabulary also allowed the participants to

acknowledge grammar and practice it. Another important activity that the worksheets anchored was a main reading which encouraged the students to deduce the meaning and use “new” and “old” vocabulary, to understand specific and general information, and to recognize sentence structures as well. Now, I illustrate the present category with the students’ voices.

For instance, 74 was asked about writing his comments and suggestions in the self-assessment in the worksheet N° 2: “Yummy Food: Around the World”.

He said:

“Me parece muy buena la guía ya que asocia las formas de comprensión lectora, vocabulario,...” (74, Field notes, lines 24-26, September 9th, Session 5).

I consider that it is a very good workshop since it allows connecting new ways of reading comprehension and vocabulary... [My translation]

Thus, he stresses that the worksheet was interesting and it facilitated the comprehension of the reading activities because he associated the vocabulary with these texts to make sense. Also, he refers that the worksheet allows the students to read the texts from different activities; namely, in the activity labeled cross-cultural exchange around the world, they were asked to infer

the ingredients of the edible stuff and had to establish differences and commonalities among four diverse cultures.

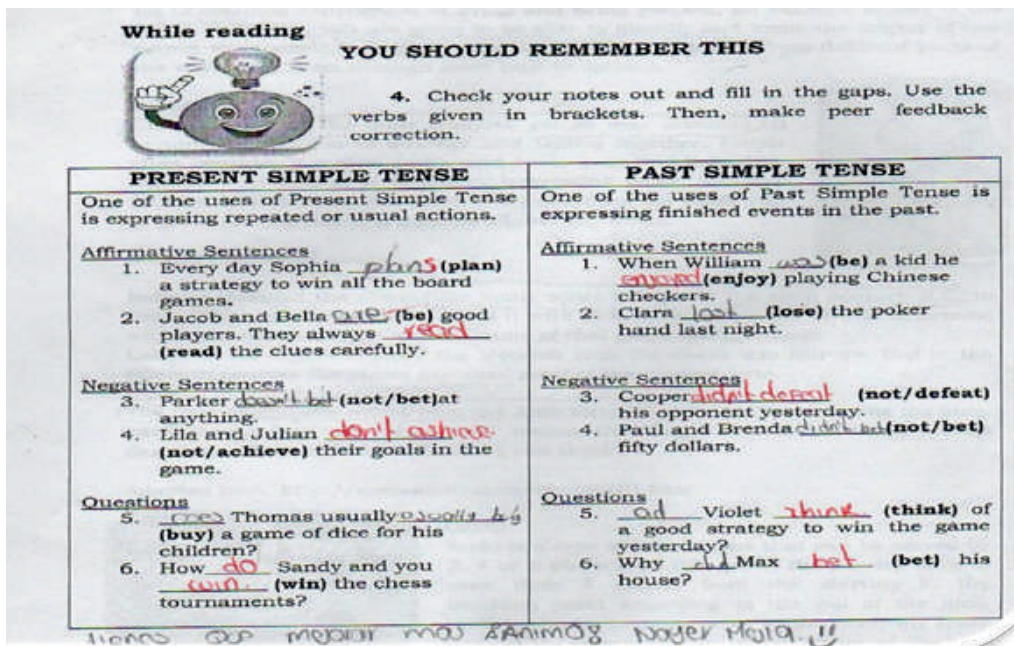
When the participants were asked if working with worksheets changed the conventional class in the interview, they responded:

“también, los talleres eran chéveres porque tenían como imágenes donde le explicaban a uno las cosas que...” (Raquel, interview, lines 384, March 15th, 2016, my emphasis)

The worksheets were great because they included pictures that explained us the things that... [My translation]

Her words stress that the worksheets were captivating because they included pictures, charts, short explanations and examples that allowed students to understand and figure out the solution of a task. Now, the following paragraphs describe how the material helped students to draw attention to linguistic features.

Regarding the students’ artifacts we can notice that Camilo tried to recognize the simple tense structures; however, he could not achieve it totally. The words written in pencil are Camilo’s thoughts and those in red are his classmate’s corrections. Thus, his classmate wrote a short message for him: “Tienes que mejorar más ¡Ánimo!” (you should improve, cheers!).



(Students’ artifact, worksheet: Having fun through board games, August, 2015)

Meanwhile, when the students were enquired if the worksheets changed something of the dynamic of the class, their answers were positive. Below, there are some fragments of the interview that illustrate such point.

"Pues sí era más, era muy chévere...además pues la clase no se volvía más como tan común como todas las otras, sino cambiaba, era muy dinámica...y pues a veces cuando se trabajaba en parejas en grupitos era chévere." (Deporte, interview, lines 8-10, March 15th, 2016)

Well, it was more, it was great...besides the class were not as common as the other ones, rather, it was changing, it was active...and when sometimes we worked by pairs or small groups was cool. [My translation]

The thoughts described above allow us to know that the content of the worksheets was definitely crucial to improve the processes of teaching and learning. For example, activities such as learning new words, taking in other cultures, and grasping other topics engaged the learners. Thus, the worksheets enhanced the atmosphere of the class and it became more compelling and engaging. This finding corroborates Núñez's et al. (2009) ideas; that is to say, the students associated emerging words and strove to comprehend the meaning of the different written texts throughout the development of the worksheets as they promote pleasant and meaningful input to favor long-term learning of English language.

To illustrate that, I have chosen the following excerpt taken from the interview when the participants were questioned if they liked to read in the target language or did reading activities.

"...el interés que se notaba...porque no fue la clase común o normal de siempre, esa haga ejercicios, copie, copie, copie, si no que se notaba el interés en las personas como el inglés de una forma distinta a lo que era siempre veíamos, teoría, un taller resuélvalo a su suerte, también entonces las personas al ver que les presentaban talleres más didácticos,

más dinámica, las personas se hacían notar más, digamos empezaban a participar más en clase (Apollo, interview, lines 378-382, March 15th, 2016)

The interest that was emerging...because it was not the usual class, that of doing exercises, writing, writing, writing; on the contrary, one could observe the engagement of the people in English class, in a different way, not the usual, which was to receiving a worksheet that had to be filled out, so the people seeing that the worksheets were more dynamic, they started to participate more. [My translation]

"...the students associated emerging words and strove to comprehend the meaning of the different written texts throughout the development of the worksheets as they promote pleasant and meaningful input to favor long-term learning of English language."

Here, the participant stresses that the worksheets made classes so captivating and pleasing that the students started to take an interest in participating and striving to make sense of what they read.

In sum, the worksheets enabled the students to grasp the information of the different texts as they recognized or connected new vocabulary with the images and the text itself. That is why, the teacher-made worksheets contribute to the process of learning and teaching languages (Núñez, Téllez, Castellanos and Ramos, 2015, p.12).

Raising awareness of diversity. This category emerged as part of the outcomes of the present study because the main instructional objective was to design worksheets based on intercultural issues. Also, the task was to explore students' conceptions, knowledge and attitudes towards cultural aspects that differ from their own. As Forsman (2006) stated, "Concerning cultural competence we can

During the interview, the participants replied this when they were enquired if they were captivated by knowing cultural aspects from other countries:

“Pues el taller que hicimos de intercambio cultural alrededor del mundo... **pues me causó curiosidad después busqué datos curiosos sobre el tema, no sé eh, cultura de otros países que no tenemos acá y eso**” (Phillipe, interview, lines 171-173, March 15th, 2016)

Well, the worksheet that we did about the intercultural exchange around the world... well, it made me feel curious, then I looked up interesting data about the topic, I do not know, the culture about other countries that we do not live here. [My translation]

In this passage from the interview, Phillipe implies that he was absorbed in searching for new cultural aspects of other different countries. He also wanted to have some knowledge of those countries as a part of his own interest; thus, he was enthusiastic about finding information by himself.

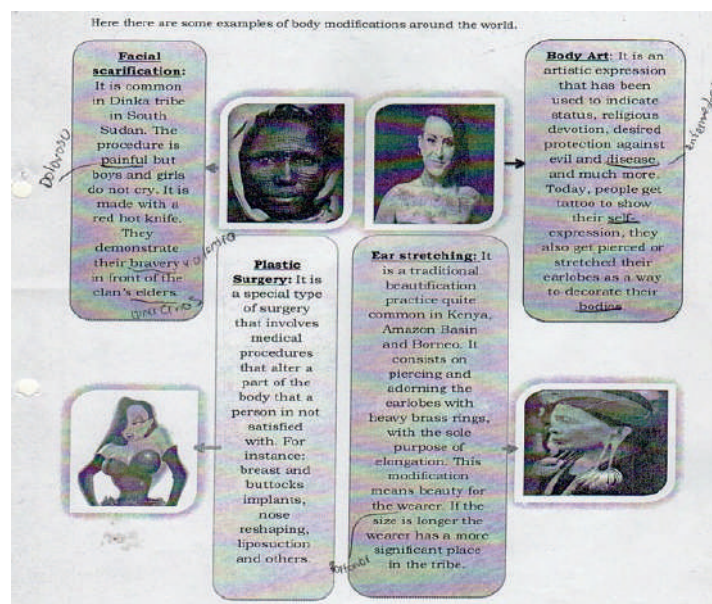
“En el taller de juego me causó curiosidad el Pachisi, yo la verdad nunca había escuchado ese juego, entonces, si yo fui e investigué y entonces ya con base en eso tenía idea más o menos de cómo se jugaba” (Ximena, interview, lines 167-169, March 15th, 2016)

The workshop about the games made me feel interested in the Pachisi, accurately, I had never heard of that game, so I searched for it and I got an idea how I could play it. [My translation]

Indeed, the participants’ words show that she was interested in discovering and knowing extra facts about the game because she was also attracted by new cultural aspects that she did not know before so she wanted to get deeper information about it.

In conclusion, the participants reflected upon their own culture and compared it to others’, identifying differences and commonalities. This allowed them to learn and understand that there is diversity in the world because human beings are naturally linked to culture. They reflected upon these aspects based on what they learnt about other cultures.

In worksheet N° 3 named “What is Real Beauty?” the participants could read about other cultures and their behavior in respect to beauty; they learnt that some Africans practice facial scarification as a symbol of bravery and that some women from Kenya wear heavy brass rings on their ears to make their earlobes elongate. Conversely, in the Western, it is common that people get tattooed, get pierced, and stretch their ears specially, or have plastic surgery to become “more attractive” because it is what society demands.



(Students’ artifact, worksheet: What is real beauty, October, 2015)

During the interview, the participants were asked if they would interact respectfully with people who lived or classmates who were born in other regions of the country, these excerpts show their responses:

“Son saludables y por ejemplo usted llega a la casa y están comiendo es otro plato de comida más que le brindan a uno” (Raquel, interview, lines 416-417, March 15th, 2016)

They always greet you, for instance when you get their home and if you are eating they offer some food to you. They are kind. [My translation]

Raquel says that people from Boyacá, Colombia are kind, friendly and affectionate because they will always offer food and show generosity to visitors, no matter if you interrupt their meal time, they will always welcome you.

Likewise, another participant says that one can know and learn about other regions, their culture, the way that they celebrate festivities and even their religion and beliefs; in this sense he is identifying people's differences around the world and he is also showing that he would gain knowledge of a culture different from his.

“Su cultura, digamos como celebran las fiestas de ellos, como su forma de religión” (Camilo, interview, lines 426, March 15th, 2016)

Their culture, let's say the way that they celebrate the festivities and how they live their religion. [My translation]

One important comment that Raquel explains during the interview is:

“Pues si uno se va adaptando, pues si la persona es chévere,..., uno también se trata de adaptar a ellas, pues si todos no pensamos igual ni nos gusta lo mismo, entonces uno como que se adapta a ellos” (Raquel, interview, lines 421-423, March 15th, 2016)

Well, one is getting to adapting to new things, if the person is nice...one tries to adapt to them, well if everybody does not think the same, if all of us do not like the same things, so one gets adapted to them. [My translation]

Her words imply that even though there are differences in how people think and live, there is something that allows human beings feel good and comfortable in diversity, and it is the ability to adapt to cultural variety and social behaviors.

All in all, the participants were aware of different traditions and customs of people around the world from their own country. In doing so, they read the given texts and expressed their personal ideas about a specific culture and compared it with theirs. This favored the way that they may approach other human beings who belong to a diverse cultural background. Thus, this experience could prevent them to be biased against others and better yet, they may have become mediators throughout cultural differences.

“This favored the way that they may approach other human beings who belong to a diverse cultural background. Thus, this experience could prevent them to be biased against others and better yet, they may have become mediators throughout cultural differences.”

Conclusions

Bearing in mind the research question, “How do tenth graders develop reading skills through the design of worksheets related to intercultural issues at a public school located in Chía- Cundinamarca?” and the findings, we can conclude the following aspects that were revealed through the implementation of the pedagogical intervention.

Thus, to answer this research question, it is paramount to know how the students develop reading skills by decoding the words and understanding their meaning. They did so by connecting the memories and knowledge from previous texts to make meaningful what they just read. Hence, they enriched their reading skills in EFL.

This reading process also was upgraded because the worksheets allowed them to feel calm, pleasant and involved in the

uncommon and thought-provoking activities. The students were also challenged to recognize linguistic features of the target language that allowed them to understand better what they read. By the same token, the students learn preferably through a relaxed learning setting, through the activities that seduce their minds and through developing grammar-structure and vocabulary competences.

Another important aspect that allowed the students to develop the process of reading skills in EFL was that the learners were encouraged to learn about, reflect on, understand, and value cultural behaviors around the world through the intercultural issues.

The findings of the current research show that reading skills are developed through teacher-made workshops that foster comfortable and engaging learning environments and encompass relevant and novel activities that draw learners' attention and that also allow them to work on linguistic features.

In sum, as a teacher researcher I absolutely think that students may really love reading although it depends on how this skill is taught and shared; it is taken for granted that planning and designing reading activities should be done by using appealing texts that make students feel enthusiastic with interacting with them. Furthermore, it was proved that creating comfortable learning settings and taking part in people's ways of living, believing and being allow students to be hooked on the act of reading something. ■

“Furthermore, it was proved that creating comfortable learning settings and taking part in people's ways of living, believing and being allow students to be hooked on the act of reading something.”

References

- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8-13.
- Castañeda, M. (2012). Adolescent students' intercultural awareness when using culture-based material in the English class. *PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 29-48.
- Dervin, F. (2010) Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: A critical review of current efforts. *New Approaches to Assessment in Higher Education*, 5, 155-172.
- Dervin, F., Gajardo, A., & Lavanchy A. (2011). *Politics of interculturality*. Cambridge: Scholars Publishing.
- Dimmock, C., & Walker, A. (1999). Globalization and culture change. *Transformations in Education*, 2(2), 93-105.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York, NY: Oxford University Press.
- Echeverri, L., & McNulty, M. (2010). Reading strategies to develop higher thinking skills for reading comprehension. *PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 107-123.
- Forsman, L. (2006). *The cultural dimension in focus: Promoting awareness of diversity and respect for difference in a Finland-Swedish EFL classroom*. Pargas: Abo Akademi University Press.
- Jiménez, P. (2000). *Teaching reading strategies*. Bogotá: Departamento de publicaciones Universidad Externado de Colombia.
- Goodman, K. (1999). *On reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Greaney, V. (1970). A Comparison of individualized and basal reader approaches to reading instruction. In S. Duker (Ed.),

Individualized readings: Reading (pp. 330-332). Metuchen, NJ: Scarecrow.

Harmer, J. (2007). How to teach English-New edition. Essex: Pearson Longman.

Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal* 73, 440-464.

Krashen, S. (2004). *The Power of Reading. Insights from the Research*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Liddicoat, A.J. (2002). Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, 36(3), 4-11.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.

Mikulecky, B. (2008). Teaching reading in a second language. *ELT Journal*, 65(1), 817-821.

Mills, G. (2000). Action research. In G. Mills (Ed.), *A guide for the teacher researcher* (pp. 261-274). New Jersey: Prentice-Hall, Inc

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley general de educación [The General Education Law]*. Retrieved from http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf

Núñez, A., Téllez, M. F., Castellanos, J., & Ramos, B. (2009). *A practical materials*

development guide for EFL pre-service, novice, and in-service teachers. Bogotá: Departamento de Publicaciones Universidad Externado de Colombia.

Núñez, Téllez, Castellanos and Ramos, 2015, p.12.

Núñez, A., Pineda, C., & Téllez, M. F. (2004). Key aspects for developing your instructional materials. *PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 5(1), 128-139.

Núñez, A., Téllez, M. F., Castellanos, J., & Ramos, B. (2009). *A practical materials development guide for EFL pre-service, novice, and in-service teachers*. Bogotá: Departamento de Publicaciones Universidad Externado de Colombia.

Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage.

Seliger, H. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*, 359-369.

Tomlinson, B. (ed.) (2003). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum.

Zimmermann, K., Bierbach, C. (1997). *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico [Language and intercultural communication in the hispanic world]*. Madrid: Vervuert.º

El uso de la transversalidad en los proyectos de aula para la enseñanza del inglés como segunda lengua

Javier Mauricio Urrea Rodríguez

Docente de inglés ILUD

mauriciourrea@hotmail.com

Resumen

Es común que en el contexto educativo de enseñanza de lengua se hable de motivación, pero es difícil obtener resultados concretos sobre ese concepto. ¿Cómo se puede medir la motivación? ¿Cómo se puede comprobar que de hecho los estudiantes estén motivados? Parece muy difícil de comprobar pero este concepto ha generado que se exploren diferentes métodos de aprendizaje, que se sugieran nuevas aproximaciones a la educación y que tenga más significado aquello que enseñamos. Una de esas ideas es el concepto de transversalidad. La transversalidad se entiende como “cruzar aprendizajes”. Partiendo de Gardner (2008) **poseemos cinco mentes** para el futuro que se pueden resumir así: **una mente** lingüística para conversar y entender a otros, **una lógico.matemática** para nuestros horarios, nuestro espacio, **una musical** para disfrutar los sonidos, la música, **una espacial** para movernos en el mundo, **una mente físico-quinésica** para manejar nuestro cuerpo, **una interpersonal** para relacionarnos con otros, una intrapersonal para reflexionar, y **una naturalística** para preservar el mundo. No todos podemos tener cualidades supremas en el uso de todas esas inteligencias pero sentimos curiosidad por los temas que pueden suscitar los descubrimientos científicos, los desarrollos sociales, la arquitectura, el arte y otros temas de estudio.

Gardner no fue el único que exploró este tema, Walker (2008), investigadora británica de pedagogía también propone una clasificación en **razón práctica, resiliencia, reconocimiento e imaginación, disposición al aprendizaje, redes sociales y relaciones, respetodignidad, reconocimiento,**

integridad emocional e integridad cultural. En sus definiciones encontramos diferentes habilidades que de tenerlas harán más fácil nuestra relación con el mundo. ¿Quién puede cuestionar la necesidad para tener resiliencia? O ¿Quién diría que las redes sociales no son indispensables en nuestra vida diaria y laboral? Por eso en instituciones educativas técnicas o académicas se suscita la discusión de la transversalidad, de la necesidad de que nuestra área de aprendizaje sea tangencial a otras áreas del conocimiento. Es por eso que el documento presenta una reflexión sobre la transversalidad en el aula y por qué es necesario procurar incluirla de manera definida y estructurada. Cuando aprendemos una lengua necesitamos de un vehículo mediante el cuál pongamos en funcionamiento una temática que permita desarrollar un lenguaje situacional y funcional. Este acto de comunicación debe tener una base sólida y es la transversalidad la que hace posible darle un cimiento a nuestro objetivo comunicativo.

“...en instituciones educativas técnicas o académicas se suscita la discusión de la transversalidad, de la necesidad de que nuestra área de aprendizaje sea tangencial a otras áreas del conocimiento.”

Ya que el lenguaje es un vehículo por el cuál nuestras ideas o proyectos pueden desarrollarse parece necesario que nuestro aprendizaje se lleve a cabo por medio de la explicación de un problema. Por lo general perdemos el interés por el idioma cuando se nos presenta un tema de comunicación que es banal porque nos sentimos raros y hasta ridículos. A veces nos llevan a aprender inglés mediante ejemplos de vida muy alejados de nuestra realidad. “El docente

debe ser un conocedor de la cultura y la problemática en la cual se hallan inmersos sus estudiantes, de modo que por medio de la transversalidad curricular pueda establecerse una relación entre los aprendizajes escolares y los aprendizajes necesarios para la vida” (Velásquez, 2009, p. 37) . Esto hace que se evite perder el objetivo y el interés del estudiante por el objeto de aprendizaje. Para poder llevar a cabo un aprendizaje significativo se necesita investigar de forma acertada el objeto sobre el cuál vamos a desarrollar la situación comunicativa manejando vocabulario y contexto. También debemos resolver la complejidad del área que esté por fuera de la lengua (sea matemáticas o biología u otro) para poder tener dominio del tema que queremos trabajar en el aula.

Debido a que la transversalidad requiere de más estudio, en primer lugar, se debe encontrar el tema de aprendizaje no lingüístico y usarlo para transmitir los temas de lengua que se quieren enseñar. No es posible definir primero el tema de lengua y luego la temática que vamos a usar para aplicar la transversalidad. Los temas que encontramos en áreas de la ciencia, el arte o la literatura por lo general presentan elementos que complejizan la metodología. El vocabulario técnico, las fórmulas que incluyen o la presentación que tienen pueden no estar armonizados con nuestros objetivos lingüísticos. Si comenzamos al revés no podremos encontrar un objetivo claro para nuestra clase.

Una clase podría tener dos momentos en los que el docente pueda enfocar su estrategia. En un primer momento explicaría la temática transversal por medio de una lectura, un experimento o un ejercicio de **listening**. En un segundo momento tendría que girar toda la atención sobre aspectos gramaticales o de lengua en general.

Esto nos permite reflexionar sobre los espacios de transversalidad de segunda lengua, especialmente porque se dan muchos casos en libros de texto y prácticas educativas en los cuáles información poco

significativa, poco atractiva o información que simplemente no logra conectar con los estudiantes se convierte en el material de clase sobre el que estructuramos nuestras sesiones. Podemos lograr que los estudiantes se sientan participes de cambios, inmersos en la cultura y en las situaciones de comunicación actuales donde los desarrollos tecnológicos y los nuevos estudios nos hacen cambiar nuestro paradigma, y por que nó, nuestras prácticas pedagógicas dentro del aula.

Palabras Clave: Transversalidad, temática no-lingüística, aula, planeación de clase, aprendizaje significativo.

“Para poder llevar a cabo un aprendizaje significativo se necesita investigar de forma acertada el objeto sobre el cuál vamos a desarrollar la situación comunicativa manejando vocabulario y contexto.”

Hace varios años se está hablando de transversalidad como elemento indispensable para entender que cualquier esfuerzo de desarrollo pasa por un trabajo grupal en el que diferentes áreas se mezclan para crear una solución o dar respuesta a una problemática. Se habla de transversalidad en diversas áreas y la enseñanza de una segunda lengua también ha venido usando el término. El problema es que cuando hablamos de esta nos centramos en lo que quisieramos hacer y en su importancia pero pocas veces hacemos un uso serio de lo que significa incluir un área en la que no somos expertos en nuestro método. Muchas veces es un ejercicio de aplicación sin ninguna reflexión o con datos de temas irrelevantes que vuelven la experiencia de la transversalidad poco atractiva. En textos de inglés vemos ejercicios en los que se nos puede presentar una encuesta sin mucho sustento o la experiencia de alguien sin ningún resultado en la realidad. A veces caemos en la ligereza de las definiciones e inclusive en falsedades pues el fin último es enseñar

alguno de los aspectos sin dar relevancia al tema que es transversal y del cual nos hemos valido. Ahora bien, diseñar materiales novedosos y proponer actividades que beneficien la comunicación no es nada fácil y el trabajo que han hecho los creadores de esos contenidos son buenos y muy necesarios. Lo que se puede hacer es enfocar nuestros esfuerzos a una transversalidad más estructurada que haga sentir que el ejercicio a resolver pueda ser comprobable y real. No podemos ni debemos continuar siguiendo con temáticas demasiado controversiales que hagan uso de estereotipos o con datos sin ningún sustento. Debemos hacer uso de las otras áreas del conocimiento buscando que podemos aprender de historia, matemática o artes. Están disponibles y de verdad dan recompensas.

A partir de diferentes experiencias en la enseñanza del inglés y francés me pregunto si la transversalidad tiene cabida en mis prácticas de enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. La transversalidad es el aprendizaje por medio del reconocimiento de las inteligencias múltiples que cada persona puede desarrollar según cada estilo de aprendizaje de una persona. Según el libro **Habilidades Transversales en la Sociedad Actual** de Consuelo Giraldo y Valderrama (2018) la transversalidad se nos presenta como una de los paradigmas que debe cambiar la educación. La transversalidad nos invita a transformar el mundo de la educación que se ha convertido en un mundo mercantilista en el que el conocimiento no pareciera llevarnos al desarrollo sino a la destrucción. Orozco y Valderrama (2018) cuestionan la **sociedad líquida** que se presenta en el siglo XXI, es decir una sociedad que no se adapta lo suficientemente rápido a un cambio cuando es de repente es sujeta de otro nuevo. Según su teoría seguimos dándole demasiada importancia al mundo racional anti-natural y estamos cayendo en la monotonía y la falta de sentido por la vida. Por ello invitan a que revisemos la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2008) para que aprendamos a manejar nuestras

emociones debido a que nuestro interés desmesurado en la razón ha hecho que perdamos su manejo y nuestra capacidad de decidir sabiamente. Es necesario considerar nuestra **mente disciplinada, la sintetizadora, la creativa, la respetuosa y la ética**. Esta inquietud sobre el aprendizaje y sobre las diferentes inteligencias de una persona ha llevado a una revisión de la educación que ha sacudido sus fundamentos. Según Gardner (1999) el ser humano desarrolla estos tipos de inteligencias múltiples en contraste con teorías previas en las que se asignaba solo un tipo de inteligencia al ser humano pero se descartaban esos otros tipos de inteligencias si la persona se dedicaba por ejemplo a las matemáticas. En tal caso era deseable descartar de plano sus habilidades creativas o asegurar que estas no son inteligencias (Gardner, 1999). Como experta en pedagogía, Melanie Walker clasifica otras inteligencias: **la razón práctica, la resiliencia, el reconocimiento e imaginación, la disposición al aprendizaje, las relaciones sociales y redes sociales, el respeto, la dignidad y el reconocimiento, la integridad emocional y corporal**. Por su parte la doctora Melanie cuestiona directamente al pensamiento racional y cuestiona “que la educación que conduce al profesionalismo no responde a las necesidades éticas urgentes que demanda la compleja comprensión humana” (Walker, 2008, p. 1).

“La transversalidad es el aprendizaje por medio del reconocimiento de las inteligencias múltiples que cada persona puede desarrollar según cada estilo de aprendizaje de una persona.”

Además Walker (2008) observa que las capacidades y políticas educativas enfrentan un problema social de gran envergadura puesto que al querer enfatizar las capacidades por encima de las cuestiones morales puede llevar a la contradicción de los verdaderos objetivos de la educación. Si nuestra mente está educada para que

sigamos valores corporativos podemos caer en la alienación de nuestro ser en el mundo y perder de vista los fines altruistas de todo sistema educativo. La educación no escapa de estas coyunturas en las que el conocimiento pierde sentido en sí mismo, es por ello que se habla de transversalidad pues proporciona un vehículo para motivar diferentes intereses en los alumnos. El solo ejercicio de la lengua en sí misma necesita de una conexión con otras áreas del proceso de producción humana, necesita conectar con la cultura y la realidad y la lengua en sí misma y el vacío en las prácticas de lenguaje situacional y funcional que se nos proponen dentro del aula pueden ser materia de reflexión. Cuando los maestros nos reunimos tendemos a visibilizar el concepto y a proponer que nuestras clases sean menos monótonas, menos tediosas y repetitivas. En general queremos que nuestro conocimiento despierte interés y sea capaz de motivar a nuestro público de estudiantes y compañeros de trabajo, pero como es tan difícil de lograr proponemos que otras áreas del conocimiento vengan en nuestra ayuda. Tendemos a hacer un ejercicio de discusión en el que no se propone una ejecución práctica de inclusión de actividades de arte o ciencia que sirvan de fondo a nuestra propuesta de clase. Ello me lleva a reflexionar que podemos perseguir un uso práctico del tema transversalidad por medio de la exploración de un área que no sea de lengua sino que provenga de áreas tan disímiles como la programación, las matemáticas, el arte, la biología u otras áreas que sean tangenciales al aprendizaje de un idioma. Quizás todas lo sean.

“El solo ejercicio de la lengua en sí misma necesita de una conexión con otras áreas del proceso de producción humana, necesita conectar con la cultura y la realidad...”

La transversalidad y el aprendizaje han tenido más un papel teórico que se retoma cada vez que perdemos la motivación de

nuestros estudiantes por el idioma que están aprendiendo. Se revisa cuando hay reuniones de docentes, de profesionales o de coordinadores pero es raro que estas discusiones evidencien aplicaciones aunque sea empíricas del mencionado concepto. En este momento la transversalidad en la enseñanza ha sido explorada de diferentes maneras. En el artículo *From Drills to CLIL: The Paradigmatic and Methodological Evolution Towards the Integration of Content and Foreign Language* (Muñoz-Luna, 2013, p. 3) se describe “la evolución paradigmática y pedagógica que la enseñanza de la Segunda Lengua ha sufrido en algunas universidades españolas. Describe los cambios de los paradigmas lingüísticos desde el enfoque estructuralista hasta las suposiciones pragmatistas bajo las cuales el contexto es crucial para el aprendizaje. Ya que estos paradigmas lingüísticos han evolucionado, también las técnicas pedagógicas han estado sujetas a cambios radicales que van desde las repeticiones hasta los enfoques de género. Los contextos pragmáticos requieren de ciertas acciones constructivistas y metodológicas que se agrupan en el aprendizaje basado en el contenido y el lenguaje. No surgen simplemente de la profundización de campos específicos del lenguaje, o de centrar nuestra atención en un estructuralismo del lenguaje porque aunque necesario carece de motivación extrínseca. Sabemos lo difícil que puede ser enseñar a personas que no buscan ahondar en el lenguaje porque lo que quieren es aprender a comunicarse y tener las herramientas necesarias para lograrlo. Es motivador un enfoque estructuralista o generativista para un estudioso del lenguaje pero no para la mayoría de los que toman un curso de lengua. Muñoz-Luna (2018) concluye que parece natural evolucionar hacia un enfoque que de un papel importante al contenido no lingüístico.

La transversalidad es importante porque hay un vacío entre los enfoques teóricos y pragmáticos para el aprendizaje que se incluyen en el aula. El vacío que se nos presenta es que al enfocarnos mucho en la

construcción de oraciones, párrafos o uso de gramática tendemos a subestimar el significado que tienen para los estudiantes la profundidad del tema que queremos enseñar como vehículo de los diferentes elementos del lenguaje. Nos damos cuenta que es necesario apoyarnos en el **lenguaje funcional y situacional** en lo que queremos enseñar porque solo mediante esto es posible llevar a cabo una clase que despierte interés genuino. “El lenguaje funcional y situacional hace gran énfasis en el lenguaje que los estudiantes necesitan en su vida diaria” (Redston y Cunningham, 2017, p. 20). Teniendo en cuenta el marco de la realidad podemos vehicular el aprendizaje de la lengua y mostrar por medio de resolución de problemas de áreas de interés más allá de lo lingüístico que puedan motivar al que tiene la mente disciplinada pero también al que tiene la mente creativa, al que es resiliente y al que sintetizador. Es decir debemos poder usar diferentes actividades con objetivos que llamen la curiosidad de ese tipo de mentes. No será posible mediante el aprendizaje de reglas y gramática o mediante un enfoque estructuralista con listas interminables, listas dentro de listas como sumando elementos en un almacén. Se necesita buscar la actividad de pensar para resolver, de la actividad creativa, del proyecto artístico además de otros elementos del conocimiento que proporcionen satisfacción.

“Los contextos pragmáticos requieren de ciertas acciones constructivistas y metodológicas que se agrupan en el aprendizaje basado en el contenido y el lenguaje.”

Otro problema que nos proporcionan los enfoques centrados solo en el lenguaje y el **pace schedule** es que la evaluación también se convierte en ese estadio en el que se suman elementos o se restan, en una lista de palabras que no se trabajaron o de conceptos que se pierden en el tiempo y terminan acabando con la motivación

individual. No podemos evaluar el trabajo o el aprendizaje final si nuestro enfoque ha dejado de lado la importancia del vehículo por el cual queremos transmitir el aprendizaje de estructuras como **Present Simple** si quiero hablar de mi vida diaria o **Past Perfect vs Past continuous** si quiero hacer un relato detallado. Es importante que si vamos a trabajar sobre el diseño de una encuesta por un grupo de estudiantes ellos sientan que el resultado es lógico o que de alguna forma pueda ser comprobado. No podemos centrarnos en temas vacíos e.g. si es buena idea para un hombre o mujer ir de compras o no, o que tanto debemos usar acrónimos para chatear cuando sabemos que a muy pocos les gusta usar acrónimos y prefieren escribir oraciones completas, es decir actividades que no tienen sentido y que en resumen logran que los estudiantes se sientan incómodos. Nuestra actividad debe ser interesante y no centrarse solo en el lenguaje, tampoco podemos seguir hablando temas que no se experimentan.

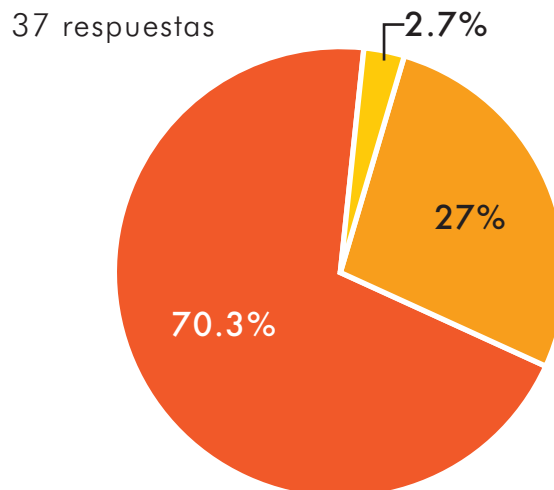
La transversalidad puede dar frutos en áreas diversas. Según el artículo de Jiménez, Ruiz y Sánchez(2019) sobre la transversalidad educativa un caso clínico como la reumatitis sirvió para que los estudiantes aplicaran lo que sabían de Geriatria y Patologías Osteoarticulares. El caso se basaba en la definición y presentación de casos específicos en los que los estudiantes podían llevar a cabo un estudio y aplicar los conocimientos adquiridos en otras áreas por medio de un caso práctico. El objetivo de aprendizaje se cumplió y los estudiantes alcanzaron buenos puntajes. No todos recibieron el reconocimiento porque dentro de los salones también encontramos estudiantes que no logran un buen desempeño, algo que es inevitable sin importar los esfuerzos ni las teorías. Ocurre a menudo que “las universidades en su afán de integrar el componente de Educación Ambiental han decidido añadir una o más materias de Educación Ambiental como obligatorias u optativas, sin embargo debido a la falta de planificación y articulación se provoca una atomización de los planes de

estudio” (Piza, Aparicio, Rodríguez, Beltrán, 2018, p. 5). Según Díaz (2010) en la transversalidad las disciplinas se conectan con los problemas o temas emergentes relevantes —sociales, ambientales o de la salud— mediante ejes. Botero (2008) asegura que la transversalización se desarrolla a partir de la definición de estos ejes que cruzan de forma horizontal y vertical al currículo, caracterizándose por ser integradores al enlazar a su alrededor los saberes de las materias de estudio para contribuir a una formación integral.

“...la transversalización se desarrolla a partir de la definición de estos ejes que cruzan de forma horizontal y vertical al currículo, caracterizándose por ser integradores al enlazar a su alrededor los saberes de las materias de estudio para contribuir a una formación integral.”

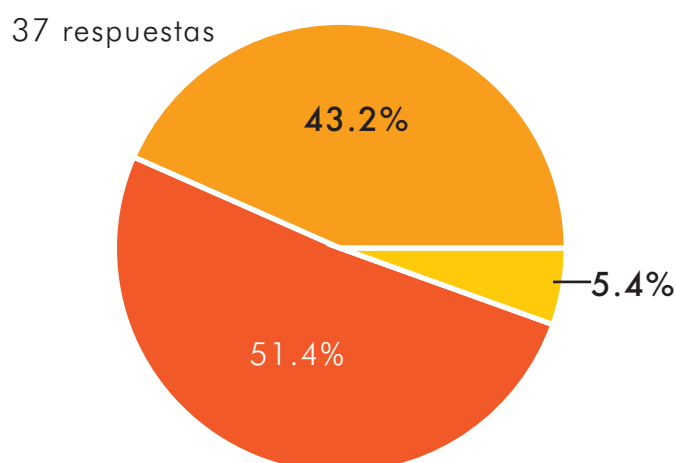
Para darle sustento a mi reflexión sobre transversalidad apliqué una encuesta sobre las preferencias de los alumnos de dos cursos diferentes, Superior 1 y Superior 2. A ellos les preguntaba si creían que era mejor que los textos que se usaban en clase tuvieran sustento en la realidad o si preferían que los textos dejaran de lado la comprobación. También dirigí mis esfuerzos hacia entender si el inglés lo elegían porque les sirviera para conocer otras culturas o países o si era en cambio un ejercicio poco relevante y obligatorio en sus vidas. En la primera parte de la encuesta se presentaron preguntas hipotéticas.

La primera pregunta [figura 1] solicitaba la opinión de cada persona acerca del grado de aceptación del inglés como “ventana hacia” culturas y países. Se pedía una respuesta sobre que tan autosuficiente era el inglés como tema pues requiere que las personas den un enfoque estructuralista al aprendizaje basando su motivación en la lengua en sí y no en el lenguaje situacional y funcional en donde otros elementos cobran mayor relevancia.



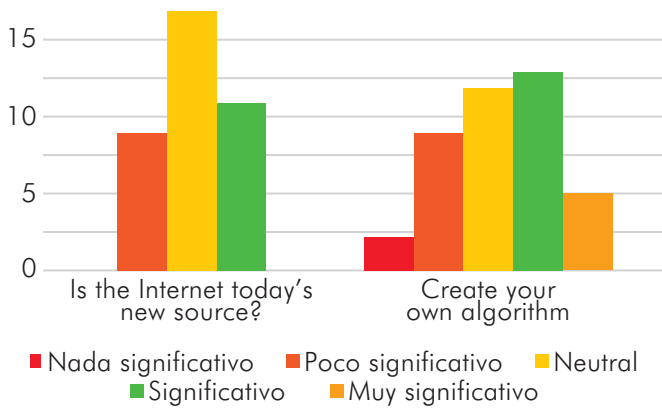
- Que el inglés sea una ventana hacia otras áreas de conocimiento.
- Que el inglés sea específico y no es importante que esté ligado a otras áreas del conocimiento.
- Que el inglés de clase se base en aspectos específicos de gramática y listening sin que sea necesario asociarlos a otras áreas del conocimiento.

La segunda pregunta [figura 2] se planteaba la posibilidad de escoger entre una clase que acercase a los estudiantes hacia un aprendizaje en el que la vida cotidiana jugara un papel muy importante con el motivo de valerse de estos elementos para crear las diferentes situaciones comunicativas dentro de la clase. Estos elementos se diferencian de los que mencioné previamente en cuanto exploran temas sin mucha profundidad pero que son relevantes para todos. Esto me permitía analizar si un enfoque transversal de verdad valía la pena o si simplemente era una idea que había quedado fijada en mi sin verdadero valor.



- Que sólo involucren gramática.
- Que involucren el idioma inglés, pero con un tema de la vida cotidiana como hablar de los medios informativos que uso en el día a día.
- Que hagan uso de un tema de otra área como ciencia, tecnología o comunicación como marco para desarrollar las habilidades de inglés.

En una tercera pregunta [figura 3] exploré el tema de la complejidad. Si bien el aprendizaje de un idioma tiene elementos complejos como la adquisición de vocabulario o las acepciones diversas que puede tener una sola palabra que tanto interés despertaba importar un problema en el que nuestra concentración sean en otras áreas del conocimiento aparte de la lingüística. Como el conocimiento de lengua es aquí tangencial a otro central, esto nos invita a que la enseñanza de un idioma tenga un reconocimiento más directo pues resuelve situaciones que tienen que ver con elementos del interés de los estudiantes.



En la tercera pregunta [figura 3] de la encuesta propuse dos ejercicios. Uno donde los estudiantes se enfrentaban a dos ejercicios propuestos: en el primero se extrajo un material de un libro en el que se pregunta por los medios de información como rutina diaria y necesaria [figura 4]. En el segundo me enfoqué en un ejercicio complejo en el que los estudiantes aprendían por una parte definiciones del inglés que se utilizan así como comandos de programación. El ejercicio conllevaba a ser capaz de ejecutar unas operaciones matemáticas para crear un programa capaz de analizar el promedio de notas del curso.

El ejercicio hace uso de transversalidad porque presenta vocabulario de lengua indispensable, también presenta explicaciones sobre el uso del algoritmo y tiene como finalidad un elemento muy útil como lo es promediar las notas de curso.

A. Read the text quickly. Which news sources do the people like?

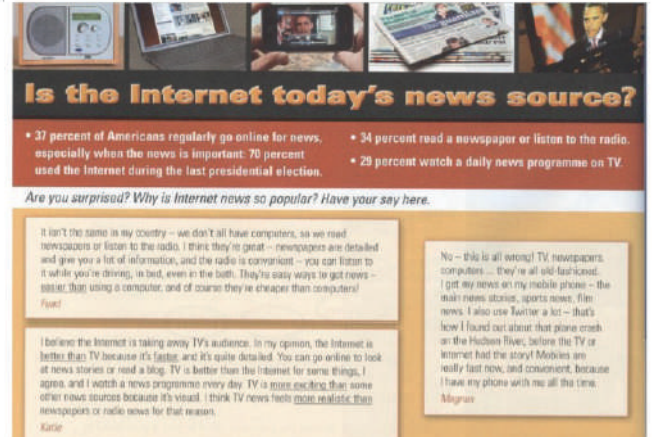


Figura 4

Al solicitarle a los alumnos crear una aplicación para software [figura 5] por medio de elementos dados y el idioma inglés como segunda lengua y con un enfoque más tecnológico en el campo de los algoritmos se dieron respuestas interesantes. Se obtuvo respuestas contrarias al objetivo. Inicialmente parecía que los estudiantes preferían algo sencillo que les permitiera alcanzar una mejora “aceptable” en el idioma inglés pero no les gustaba el modelo de programación por ser tan complejo. Para el propósito reflexivo de este artículo las respuestas del experimento fueron que el enfoque perdía fuerza. Cuando repetí el ejercicio con un segundo grupo el resultado final cambió y entregó un balance mucho más positivo y en concordancia con lo que estaba buscando.

B. Create your own algorithm! An algorithm is a finite sequence of well-defined, computer-implementable instructions, typically to solve a class of problems or to perform computation. In the example you can create an algorithm to calculate your **Promedio de la Clase Inglés-Básico 1**. The instructions are not that difficult if you pay attention carefully.

- Copy the algorithm into this webpage https://www.onlinegdb.com/online_c_compiler.
- Click on the **button** **Run**.
- The results will appear in the **part below**.

```

#include <stdio.h>
int main() {
    float average; //numero tipo de dato
    int contador = 0;
    float suma = 0;
    //Para de procesamiento
    printf("Digite la nota, -1 para terminar: ");
    scanf("%f", &grade);
    while (grade != -1) {
        suma = suma + grade;
        contador = contador + 1;
        printf("Digite nota, -1 para terminar: ");
        scanf("%f", &grade);
    }
    //Para de finalización
    printf("El promedio es: %f\n", suma/contador);
    return 0;
}

```

Figura 5

Fue necesario llevar a cabo dos encuestas. En un primer momento los estudiantes ya habían terminado el curso de inglés. Esto por supuesto generó complicaciones a la hora de analizar las variables que ya habían cambiado. El cansancio también debió haber influido en una tendencia hacia preferir un enfoque estructuralista y no uno transversal. Los estudiantes ya no querían saber mucho sobre las clases porque habían completado el curso. Cuando vine a analizar los datos del exámen encontré que todos querían algo fácil. Fue cuando volví a hacer la encuesta en la que los datos fueron más relevantes. El segundo grupo sí se inclinó por darle más preponderancia a estudiar un inglés que se apoyara en otras áreas del conocimiento, para ellos los temas diarios o de la vida laboral tienen más importancia en una clase. Son los enfoques de motivación que siempre estamos buscando para lograr un aprendizaje mucho más profundo.

La primera encuesta no favoreció el enfoque transversal pero la segunda encuesta mostraba un resultado opuesto. Empecé a ver posiciones más favorables hacia el inglés de enfoque transversal.

Si se toma la cantidad de población en total aparece que los estudiantes en general prefieren que en las clases de inglés se puedan ver casos de la vida real que afectan su día a día para lograrlo es clave presentar un ejercicio sencillo para que puedan completar el objetivo de aprendizaje. Para ellos también es muy relevante que el inglés sirva como ventana para ver otras áreas del conocimiento que también son fundamentales para la vida en sociedad. Mediante este experimento aplicado a 35 estudiantes de los niveles anteriormente mencionados observo que prima la curiosidad. Que es posible que tengan razón los que insisten en la transversalidad porque con ella los proyectos grandes cobran vida.

Luego de haber diseñado un modelo para mejorar los aspectos de transversalidad en el aula los estudiantes tenían que usar el inglés para generar un algoritmo en un

programa de computación. El ejercicio presentaba una alta complejidad porque hace uso de definiciones en inglés usadas por la computadora para ejecutar unas acciones que luego aparecieran dentro de una pantalla: que resolvieran problemas matemáticos sencillos. En contraste, presenté un ejercicio tomado de un texto de inglés en el que se le hacía un análisis y una encuesta sobre que medio de comunicación era más importante para ellos a la hora de permanecer informados sobre los acontecimientos mundiales. En este ejercicio el estudiante se encontró con dificultades pequeñas y también hubo un ejercicio juicioso de conectar temas tan diversos como comandos en inglés para la programación y el uso de estas palabras en situaciones de lenguaje.

Recurrir a temas irrelevantes o poco significativos hace que el objetivo de la transversalidad pierda peso. Se pierde el objetivo y el interés del estudiante por el objeto de aprendizaje. Para poder llevar a cabo un aprendizaje transversal significativo se necesita investigar de forma precisa el tema que se quiere vehicular mediante el inglés. Si se tratase de un ejercicio sencillo de suma o resta o si por el contrario estamos frente a un ejercicio en el que queremos ayudar al estudiante a entender la forma como operan las ondas en los objetos cuando analizamos su frecuencia.

Aunque el ejercicio propuesto resultaba bastante complejo los estudiantes en su mayoría lo catalogaron como significativo. El ejercicio explota una temática compleja y a continuación promueve el aprendizaje de vocabulario usado en la programación. Lo que se presenta es que los estudiantes ven el progreso en esas actividades propuestas como algo deseable evitando sentirse obligados a trabajar en grupos donde analizan algo que para todos es absurdo. Esto me lleva a pensar que la actividad de comunicación tiene que guardar algún sentido para todos pues el profesor solicita participación por parte del grupo porque piensa que esa actividad sirve para motivar la curiosidad y puede sembrar inquietudes

cuando las respuestas retan a los estudiantes.

Insistir en el uso de enfoques demasiado estructuralistas donde el lenguaje sea el único motivo puede resultar contraproducente y difícil de llevar en esta época. Aun cuando en los materiales de clase es indispensable hacer un buen uso de la información estructuralista en la que la importancia principal está enfocada en aprender de forma correcta y en orden los significados del lenguaje. Comprender a alguien en una situación comunicativa donde los estudiantes solamente han sido expuestos a un uso del lenguaje mediante listas de vocabularios y oraciones o tablas donde se registra el orden de la oración hacen que los objetivos de aprendizaje no sean fáciles de alcanzar pues estos temas desmotivan.

Debido a que la transversalidad requiere de más estudio, en primer lugar, se debe encontrar el tema de aprendizaje no lingüístico y usarlo para transmitir los temas de lengua que se quieren enseñar. No es posible definir primero el tema de lengua y luego la temática que vamos a usar para aplicar la transversalidad. Los temas que encontramos en áreas de la ciencia, el arte o la literatura, por lo general presentan elementos que complejizan la metodología pero despiertan la curiosidad. Una vez despertemos el interés de la mayoría podemos integrar vocabulario técnico, las gramática compleja y presentarlos de forma articulada para alcanzar los objetivos lingüísticos. Si comenzamos al revés no podremos encontrar un objetivo claro para nuestra clase.

Esta reflexión me lleva a insistir que el docente podría buscar un objetivo lingüístico claro, manejar este contenido y cuidarse de no saturar al estudiante con demasiada información. Hacerlo permitirá descubrir los intereses de los estudiantes y seguramente los motivará. ■

Referencias

Botero, C. A. (2008). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 49-59. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/Revistapolitecnica/2006/no3/5.pdf>.

Deitel, H. M., & Deitel, P.J. (1994). *¿Cómo Programar en C/C++?* México: Prentice Hall.

Díaz, F. (2010). Curriculum research and development in Mexico: The presidential address, 2004. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 1, 1-24. Recuperado de <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/187632>.

Foley, M., & Hall, D. (2014). *New Total English: Elementary*. Edinburgh: Pearson – Longman.

Gardner, H- (2008). *Five minds for the future*. Boston: Harvard University Press.

Gardner, H., & Hirsch Jr., E. D. (1999). "Two Views on How to Get Johnny to Read and Think." *NEW YORK TIMES*, September 11, 1999.

Howard Gardner and E. D. Hirsch share their thoughts on the state of education today.

Gardner, Howard (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Jimenez, A., Ruiz Fernández, L., & Sánchez Menéndez M. M. (2019). Transversalidad educativa: casos clínicos para el estudio de Geriátría y Patologías Osteoarticulares y su intervención en Autonomía e Independencia Funcional en el Adulto; España: Universitat Politècnica de Valencia. 5(1), 772-780. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10251/128045>

McLean, M., & Walker, M. (2015). Professionals and Public-Good Capabilities. *CrisTaL: Critical Studies in Teaching and Learning Review*, 3(2), 60-82. Recuperado de: http://www.ocud.es/es/files/doc841/confme_laniewalker.pdf

Muñoz-Luna, R. (2014). From Drills to CLIL: The Paradigmatic and Methodological Evolution Towards the Integration of Content and Foreign Language. *PROFILE: Issues In Teachers' Professional Development*, 16(1), 167-180. Recuperado de: <http://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/issue/view/3781>

Orozco Giraldo, C., & Valderrama Alvarado, M. C. (2018); *Habilidades transversales en la sociedad actual; Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.*

Piza Flores, V., Aparicio López, J. L, Rodríguez Alviso, C., & Beltrán Rosas, J. (2018). Transversalidad del eje 'Medio ambiente' en educación superior: un diagnóstico de la Licenciatura en Contaduría de la UAGro. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (16), 1-24. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n16/2007-7467-ride-8-16-00598.pdf>

Redston, C., & Cunningham, G. (2014). *Face2Face: Elementary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Velásquez, J. (2009). La transversalidad como Posibilidad Curricular desde la Educación Ambiental. *Revista Latinoamericana de estudios (Colombia)*, 5(2), 29-44.

Walker, M. (2006); *Higher Education Pedagogies*. London: Open University Press – The society of research for Higher Education.

Walker, M. (2012). Capabilities, Values and Education Policy. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 495-512. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n16/2007-7467-ride-8-16-00598.pdf>



Los textos literarios como recurso en la enseñanza de una segunda lengua: la importancia de la lectura estética en el aula.

Raquel Hernández Contreras

Profesora de inglés - ILUS

rhernandezc@udistrital.edu.co

Resumen

El presente artículo es una reflexión de la práctica docente que llevé a cabo en Londres durante el periodo académico 2011-2012 con un grupo de estudiantes de español como segunda lengua que se encontraba preparando su examen A-level Spanish de acceso a la universidad. Dicha preparación se lleva a cabo en el año 12 del sistema educativo inglés—donde los estudiantes tienen entre 17 y 18 años— y es el último curso para completar la educación secundaria. Dentro del plan de estudios de español como segunda lengua—siendo igual para otras segundas lenguas como francés o italiano— se reconoce la importancia de los textos literarios como recurso no sólo para analizar y comprender la forma—el léxico y la gramática— o realizar una lectura desde la individualidad sino que la literatura se convierte en un medio para desarrollar la conciencia y la apreciación del uso del lenguaje en sus distintas manifestaciones. De esta manera, a través de la lectura de la obra de teatro *En la ardiente oscuridad* de Antonio Buero Vallejo se realizó un análisis tanto de la forma y el contenido como de la intención del autor y del contexto socio-cultural e histórico donde los estudiantes desde su rol de lectores se movieron por el continuo eferente-estético (Rosenblatt, 1978) consiguiendo, de esta manera, desarrollar un pensamiento crítico basado en sus emociones y experiencias que quedó plasmado en debates en el aula y en la creación de ensayos y que les permitió desde su individualidad descubrir al otro.

Palabras clave: textos literarios, segunda lengua, comprensión lectora, lectura eferente, lectura estética, pensamiento crítico.

Introducción

Este artículo analiza la oportunidad que los textos literarios ofrecen a la hora de enseñar una lengua extranjera, cualquiera que esta sea, no sólo desde una lectura eferente, que se centra en aspectos más cognitivos, factuales, analíticos, lógicos y cuantitativos, sino desde una lectura estética, prestando, así, más atención a lo sensorial, lo afectivo, lo emotivo y lo cualitativo (Rosenblatt, 1978). El estudio se apoya en la idea de la literatura como medio ideal para desarrollar la conciencia y la apreciación del uso del lenguaje en sus distintas manifestaciones. La descripción para incluir e integrar en la lectura unas dimensiones psicológicas, históricas, antropológicas y culturales se realiza a través de diversos ejemplos de textos literarios donde se lleva a cabo un acercamiento desde los dos componentes básicos de la literatura: la forma (estructura de la obra, sus recursos literarios, de sintaxis y de léxico) y el contenido (los temas tratados que aluden implícita o explícitamente con elementos culturales). Los resultados muestran que se puede crear desde la lectura una experiencia en la que el juego entre el lector, texto y contexto conlleva la construcción de significados y la atribución de sentidos (Rapetti y Vélez, 2011) y estimular al estudiante a usar la lengua meta para explotar, descifrar e interpretar el contenido y, al mismo tiempo, las estructuras lingüísticas con el objetivo de provocar un pensamiento crítico en el mismo.

“El estudio se apoya en la idea de la literatura como medio ideal para desarrollar la conciencia y la apreciación del uso del lenguaje en sus distintas manifestaciones.”

Esta oportunidad que los textos literarios ofrecen al lector en el aula —donde la lectura individual da paso a la conexión con pluralidades del otro y del entorno que fomentan, así mismo, un espacio ideal para el debate y el intercambio de ideas— la pude observar mientras dictaba español como Lengua Extranjera Moderna (MFL en sus siglas en inglés) a un grupo de estudiantes que preparaban su A-level Spanish en Putney High School (Londres) durante el periodo académico 2011-2012.

Un texto literario a digerir

Para aquellos que no conozcan los A-levels en el Reino Unido sería el equivalente al examen ICSES que los estudiantes en Colombia realizan antes de entrar a la Universidad o el examen de Selectividad en España. El plan de estudios de A-level Spanish es muy ambicioso pues no solo cubre la gramática del español sino el estudio de problemáticas sociales y tendencias como los valores tradicionales y modernos o la igualdad de los sexos, la cultura artística y aspectos políticos en el mundo hispánico, la lectura de dos textos literarios de autores de habla hispana (o un texto literario y una película) y un proyecto de investigación individual de un tema de interés relacionado con un país (o países) hispanohablante. En esta reflexión docente no van a ser expuestas las fortalezas y debilidades de este plan de estudios, pues no es el objetivo del mismo, sino que se va a centrar en esa experiencia que tanto los estudiantes como la profesora tuvieron en el aula donde la literatura se convirtió en un medio para desarrollar la conciencia y la apreciación del uso del lenguaje en sus distintas manifestaciones.

La Secretaría de Estado para la Educación del Reino Unido es la encargada de hacer la selección de textos literarios y películas que se pueden trabajar en el aula y es la institución pedagógica la que elige luego de entre esos títulos qué dos textos literarios o un texto literario y una película va a trabajar con sus estudiantes. Para el curso 2011-2012 el departamento de MFL (Modern Foreign Languages) de Putney High

School decidió seleccionar la obra de teatro **En la ardiente oscuridad** de Antonio Buero Vallejo y la novela **Como agua para chocolate** de Laura Esquivel.

Este artículo se centra en las experiencias derivadas a partir de la lectura y análisis de **En la ardiente oscuridad** de Antonio Buero Vallejo de este grupo de estudiantes. Cabe puntualizar que estas lecturas que los estudiantes han de hacer van a ser evaluadas en la parte de producción escrita (writing) del examen A-level donde se les harán varias preguntas relacionadas con los textos leídos o la película vista que tendrán que responder con un ensayo de alrededor de 300 palabras donde presentarán, y será evaluada, su postura crítica del tema, no una mera descripción o parafraseo de lo leído. Teniendo los parámetros de evaluación claros, el acercamiento al texto literario no se podría hacer únicamente interpretándose como una serie de signos impresos en la hoja en blanco a analizar sino que el lector tendrá que hacer un acercamiento al mismo de manera individual, tomando una postura, ya sea tendiendo más a lo eferente o a lo estético, respecto al mismo. Por otro lado, el significado no solo vendrá dado por la forma, la estructura de la obra, los procedimientos, los recursos expresivos, la sintaxis y el léxico, sino por el contenido, los núcleos temáticos que están conectados con alusiones y aspectos culturales tanto explícitos como implícitos. Y es que si bien la forma nos puede ayudar a establecer nexos con puntos gramaticales y léxico; el contenido, por su lado, tendrá una doble importancia al no ser solo una herramienta de acercamiento cultural sino un vehículo para el desarrollo de la interlingua.

“[...] si bien la forma nos puede ayudar a establecer nexos con puntos gramaticales y léxico; el contenido, por su lado, tendrá una doble importancia al no ser solo una herramienta de acercamiento cultural sino un vehículo para el desarrollo de la interlingua.”

En definitiva, el objetivo final es estimular al alumno a usar la lengua meta para explorar, entender y dar su propia interpretación del contenido al tiempo que de las estructuras lingüísticas.

Las primeras problemáticas a solventar

Es cierto que he comentado que estas lecturas literarias serían evaluadas en la parte de la producción escrita; sin embargo, como bien es sabido todas las habilidades del lenguaje están tan intrínsecamente relacionadas que es muy difícil poner la frontera donde acaba una y empieza la otra. Tanto es así que este proceso de lectura individual del texto literario por parte del estudiante iba inmediatamente seguido de unos ejercicios de debate y discusión acerca de lo leído donde se daba mayor relevancia a la parte de producción oral (speaking) y, así mismo, era un buen momento para analizar estructuras de léxico o gramaticales que necesitaran de aclaración. Esta unión de habilidades era vital pues, por ejemplo, en el escrito además de la capacidad crítica del estudiante se le evalúan sus habilidades gramaticales y esos debates y conversaciones derivadas de la lectura les ayudaban a formar ese pensamiento crítico que debían plasmar tanto en el escrito como en el examen oral donde debían defender con argumentos de peso la investigación llevada a cabo en su proyecto individual.

“[...] todas las habilidades del lenguaje están tan intrínsecamente relacionadas que es muy difícil poner la frontera donde acaba una y empieza la otra.”

Un claro ejemplo de esta necesidad de trabajar no solo la lectura eferente sino la estética llegó tras la lectura de las primeras páginas de *En la ardiente oscuridad*. Todos los estudiantes fueron capaces de analizar y comprender lo ahí descrito: se trataba de un colegio para estudiantes ciegos donde reinaba una “ilusión de normalidad” (Buero, 1991, p.46), una supuesta felicidad que se verá desestabilizada con la llegada de unlos protagonista, Ignacio. Los estudiantes

analizaron la lógica del texto y comprendieron sin problema el significado que la forma les estaba ofreciendo. Sin embargo, en este primer contacto con el texto ninguno fue capaz de ir más allá y hacer un análisis desde una postura estética, partiendo de lo percibido y sentido, de esas emociones transmitidas a través del texto y que el lector ha de analizar desde su sensibilidad interior. Esto es, en ese momento podrían haber respondido sin problema preguntas tales como: ¿cómo es físicamente Miguelín?, ¿dónde se encuentran los estudiantes al comienzo del primer acto? o ¿qué están esperando? En cambio, no supieron cómo responder preguntas del índole: ¿qué crees que simboliza que Ignacio entre al colegio usando un bastón mientras el resto de los estudiantes no lo usa? o ¿qué piensas que significa la metáfora utilizada en el título de la obra?, preguntas que iban dirigidas más a sus sentimientos e intuiciones. Y es que, al final, lo descrito en el texto todo el mundo puede parafrasearlo, te lo pueden resumir, pero la postura estética, lo que tu lectura individual te provoca, no.

Partiendo de todo esto, la primera tarea que les asigné antes de proseguir con la lectura del texto fue que investigaran quién fue Buero Vallejo y en qué contexto histórico y sociocultural vivió y creó su obra. El objetivo era que tras esa búsqueda hicieran una relectura del primer acto y que no me entregaran el resumen de lo leído, el análisis eferente que iba a ser prácticamente igual en todos ellos, sino que fueran más allá y me compartieran sus reacciones, aquello sentido al leer el texto, lo que este les provocó y las conexiones personales, sociales e históricas que pudieron realizar. En definitiva, que se desviaran de los rasgos formales o técnicos del texto y llegaran a las evocaciones que este les había provocado (Rosenblatt, 1978).

Obviamente el profesor tiene un papel decisivo a la hora de que los primeros conatos de lectura estética sean exitosos. Si un estudiante llega con la tarea hecha y te dice que Buero Vallejo es un dramaturgo

español del siglo XX que abandona la cárcel en 1946 tras más de seis años encerrado al haber sido acusado de unirse a la rebelión y de pertenecer al bando de los perdedores en la Guerra Civil española y que ese mismo año redactó en una semana **En la ardiente oscuridad** y el profesor lo deja ahí, el estudiante se quedará con la comprensión de los hechos factuales y cuantitativos —postura eferente— pero no se le ayudará a que vaya más allá y analice ese contexto de una manera cualitativa y emocional —postura estética. No se puede olvidar que el profesor de una lengua extranjera se convierte tanto en un mediador idiomático como cultural.

“No se puede olvidar que el profesor de una lengua extranjera se convierte tanto en un mediador idiomático como cultural.”

De esta manera, cuando el texto literario crea una realidad distinta al lector (unos estudiantes ingleses del siglo XXI se acercan a un texto que recoge el sentir de una sociedad de la España de posguerra), el profesor, como mediador cultural, tiene que explicar y ayudar a entender los detalles culturales, obvios para un lector nativo, y desmenuzar las estructuras sintácticas y léxicas que hayan resultado difíciles. ¿Qué se esconde detrás de la ceguera de esos estudiantes? ¿Qué valor simbólico le quiere dar el autor? Está claro que las respuestas a estas preguntas no son fáciles y en la mayoría de los casos se tendrá que hacer una investigación y acercamiento a fuentes extra textuales para comprender mejor.

El drama se desarrolla en un colegio para ciegos de nacimiento. Cuando Ignacio llega a él, se vive allí en una ingenua y despreocupada felicidad, sustentada precisamente en rehuir la deficiencia que a todos aqueja, en soslayar el problema haciendo como si en realidad no existiese. Ignacio no puede comprender, y menos aceptar, su “seguridad” y su “alegría” falsas y se niega a abandonar el bastón, signo escénico de la consciente aceptación de la ceguera y disonante instrumento en

ese utópico paraíso de los “invidente” que dirige don Pablo, otro ciego que le parece “un hombre absurdamente feliz”. (De Paco, 1991, p. 15)

El valor simbólico de la ceguera es brutal en Buero Vallejo pues representa esa carencia de luz, de verdad que vivía la sociedad española de posguerra y esa venda que les cubría los ojos, esa resignación igual que la que tienen los estudiantes ciegos y que Ignacio no entiende ni acepta. Una ilusión de normalidad que no admite y que será el origen para luchar partiendo desde la consciencia. Imagen que representará a aquellos ciudadanos que se enfrentaron a la represión de la dictadura de Franco. Tanto Ignacio como los que lucharon contra la represión de la dictadura franquista son conscientes de su realidad, se les ha caído la venda y no pueden resignarse. Sienten esa ardiente oscuridad, que el título de la obra lleva por bandera, donde están rodeados de sombras pero arden en deseos de encontrar luz, la verdad.

Como ya hemos dicho, el estudiante ha de estar acompañado para llegar a entender la complejidad del texto, no solo de forma sino de contenido. Se trata al fin y al cabo de un proceso interactivo entre el lector y el texto, mediado por el profesor. Este ayuda en el acercamiento eferente al texto, pero el acercamiento estético es un proceso interno y privado que ha de desarrollar el lector. Los debates que se crean en el aula, el intercambio de ideas, experiencias y evocaciones se producen más entre pares que entre el profesor y el estudiante. El profesor deja de ser aquel que transfiere materiales de enseñanza prefabricados y se vuelve un espectador de la creación de nuevos materiales “vivos”. De acuerdo con Rosenblatt (2002) la enseñanza, ahora ya como facilitadora, se vuelve un intercambio constructivo, colabora al estudiante a formular preguntas a partir de sus respuestas espontáneas y, así, ser capaz de manejar transacciones más y más complejas en la lectura.

El estudiante se vuelve cada vez más independiente a la par que crítico

El proceso para llegar a una lectura que abarque tanto la postura eferente como la postura estética no es algo que se consiga de la noche a la mañana y sin invertir un gran esfuerzo tanto por parte del estudiante como del profesor. No obstante, es algo que se puede lograr pues una buena selección de los textos es capaz de despertar la motivación para leer de los alumnos e incluso mejorar sus destrezas de comprensión lectora y de producción tanto oral como escrita, a la hora de intercambiar ideas y sentimientos en las conversaciones con sus pares y el profesor y cuando se vuelve autor de su propio texto en el que va a plasmar su visión crítica de la cuestión planteada. La tarea no es fácil pero no podemos minusvalorar a los alumnos aunque siempre tenemos que ser conscientes de su competencia lingüística por lo que la selección de textos se debe hacer de manera minuciosa teniendo claro el objetivo a alcanzar.

“El profesor deja de ser aquel que transfiere materiales de enseñanza prefabricados y se vuelve un espectador de la creación de nuevos materiales “vivos”.”

La evolución de mis estudiantes se pudo apreciar claramente a lo largo de los meses y a medida que continuábamos con la lectura de la obra, el análisis de la misma en los debates y la presentación de las posturas críticas en sus escritos pudimos trabajar más en las dos vertientes que siempre tienen las actividades lingüísticas: la pública que se basa en la forma, en el léxico, lo factual, y la privada, que surge de las experiencias, las emociones y las asociaciones individuales con el contexto político, histórico, cultural y social. Y es que estas dos posturas no son excluyentes sino que convergen y se retroalimentan la una de la otra. En palabras de Rapetti y Vélez (2011), “la lectura como la posibilidad de una experiencia en la que las transacciones entre lector, texto y contexto dan lugar a la

construcción de significados y a la atribución de sentidos” (p.115).

Esta lectura doble de un texto es algo, bajo mi punto de vista y experiencia, al que hay que dar mayor relevancia y espacio en el aula donde se enseña una segunda lengua porque es cierto que el acercamiento a los textos desde una postura predominantemente eferente es la que mayoritariamente se da, por ejemplo, cuando se abstrae información del texto, se recuperan ideas o se hace un análisis sobre el contenido de la obra leída. Sin embargo, la postura estética queda muchas veces relegada a un segundo plano y no se da tanta importancia a esa lectura que se hace desde el interior, desde la percepción y experiencias emocionales y afectivas que vive el lector y que consigue llegar a esa idea tan buscada de leer por gusto, del placer de la lectura. Si queremos que el estudiante adquiera una comprensión lectora más amplia y una capacidad crítica de las ideas y sentimientos que percibe y que le rodean no se puede relegar la lectura estética.

Este sentimiento ligado con lo existencial que provoca la lectura estética, con aquellos deseos de conocer y los anhelos de libertad y valores éticos que encierra todo ser humano, conecta con las palabras de Juan-Paul Borel (1966) cuando decía acerca del significado de **En la ardiente oscuridad** que:

“hay potencias interesadas en que el hombre se crea feliz. En nuestra sociedad occidental, la ilusión de la felicidad es una de las condiciones del buen funcionamiento de ciertas instituciones y de ciertos tipos de organizaciones económicas y comerciales. Para crear esta ilusión, los que tienen interés en hacerlo hacen a los otros, en efecto, un poco felices...” (Borel, 1966, p. 240).

Estos conceptos como los de la felicidad o la libertad son ejemplos de los llamados universales del individuo (Paz, 2004); los rasgos esenciales de un carácter o de un

evento que no es que reduzcan las personalidades individuales a simples estándares donde reconocerse sino que les dan un sentido totalizador y les hacen, de esta forma, representativos de toda una clase de individuos. De esta manera “el lector podrá abandonar su propia identidad y penetrar en la de los personajes ficticios, incluso si éstos distan de su mundo”. (Fusillo, 2012, p. 28).

“[...]la postura estética queda muchas veces relegada a un segundo plano y no se da tanta importancia a esa lectura que se hace desde el interior, desde la percepción y experiencias emocionales y afectivas que vive el lector y que consigue llegar a esa idea tan buscada de leer por gusto, del placer de la lectura.”

Y justamente esto es lo que les pasó a mis estudiantes terminando la primavera de 2012. Faltaban unas tres semanas para el cierre del curso y poco más de un mes para que presentaran su examen A-level. Llevábamos ya muchas clases discutiendo sobre Ignacio, sus ansias de “ver” así sea ciego y su clamor por no conformarse “¡y menos sonreír! Y resignarse con vuestra estúpida alegría de ciegos” (Bueno, 1991, p.75). Lo habían entendido, en un primer momento de una manera factual, desde la lógica, lo eferente, y más adelante desde lo estético, desde lo que ese grito de Ignacio les hizo sentir, les movió por dentro. Pero fue cuando lo sintieron de manera directa en sus propias carnes cuando mejor lo comprendieron. Su propio contexto social, político, histórico y cultural del Londres de 2012, del siglo XXI, se fusionó con el sentir de la España de los años de la represión franquista.

La crisis económica había comenzado ya en 2008 y se extendía por toda Europa de manera inexorable. Sin embargo, el Reino Unido había conseguido que los efectos devastadores de la crisis en el terreno social, de educación y sanidad que ya se daban en

otros países como España, Italia o Grecia se percibieran menos. Era una “falsa alegría” que muchos, incluidos mis estudiantes, preferían obviar. Algo estaba latente pero se prefería no mirar. Fue más hacia 2010 y 2011 cuando los recortes presupuestales comenzaron a llegar con mayor fuerza, o se hicieron más obvios para la población, en los diferentes sectores socio-económicos. Recuerdo, por ejemplo, que todo el proyecto de bilingüismo en los colegios de primaria se vio afectado por recortes y los profesores especializados en lenguas fueron eliminados pues ya no había presupuesto para ellos desde 2009. Obviamente esto aún no afectaba directamente a unos estudiantes de secundaria que ya estaban más cerca de la Universidad que de la primaria. Sin embargo, el punto de inflexión vino cuando descubrieron que estos recortes impactaban a todos los estamentos dentro del sistema educativo. El proyecto en educación era disminuir las becas y triplicar las tasas para estudiar en la Universidad, pública por supuesto, para el año académico 2012-2013. Fue ahí cuando se hicieron conscientes.

El contexto de la sociedad en la que vivían les abrió los ojos a una verdad que querían obviar pero que les daba una bofetada de realidad para no hacerlo. Se les movió por dentro lo emocional y lo afectivo, las ansias de libertad y de justicia. El no creer ya en esa alegría superficial y falsa. Ahora más que nunca todos entendían el sentir de Ignacio, el simbolismo de En la ardiente oscuridad, que los ciegos representan al pueblo español y su incapacidad de ver la realidad de su situación ni forma de cambiarla. Los ciegos habían sido ellos. No se me olvidará una frase de una alumna que me dijo en la lengua meta, en ese español que habíamos trabajado durante todo el curso, para justificar el porqué no iban a asistir a la siguiente clase, una de las últimas, ya que tenían que ir a una manifestación: “Profe, se nos ha caído la venda de los ojos”. Esa expresión —“caerse la venda de los ojos”— que aprendieron en septiembre como una expresión de vocabulario más, que comprendieron en su

sentido léxico y gramatical y la relacionaron con los hechos que sucedían en aquel colegio de ciegos que Buero Vallejo creó, se convirtió en junio del año siguiente en una metáfora de su propio sentir, en un revulsivo que conectaba directamente con sus emociones y lo que estaban viviendo. Los estudiantes en su rol de lectores se sintieron muy identificados con ello y asumieron lo sucedido en la obra de teatro como propio y lo retomaron en una relectura posterior conectado a sus propias vivencias (Petit, 1999). Una vez más quedó claro que a la hora de leer un texto no se pueden disociar el lector, el texto y el contexto y que las posturas estéticas y eferentes de los lectores van de la mano.

“[...] a la hora de leer un texto no se pueden disociar el lector, el texto y el contexto y que las posturas estéticas y eferentes de los lectores van de la mano.”

¿Cómo seleccionar un texto literario?

Se ha venido hablando de la importancia que tiene el lector, el texto y el contexto y cómo la lectura hace que los estudiantes se sumerjan en una cultura extranjera haciéndoles más conscientes del otro a la par que viviendo una introspección hacia sí mismos, hasta conectar con sus emociones y experiencias. Incentivando, de esta manera, la imaginación e, incluso motivándolos a crear textos propios. Esa carga cultural del texto transmite igualmente los valores humanos universales con los que se podrá sentir identificado así el texto se encuentre en la lengua meta. La lectura y sus análisis desde una postura eferente-estética conseguirá ampliar los horizontes del lector descartando viejas o equivocadas preconcepciones, estereotipos.

Sin embargo, es cierto que el profesor se enfrenta a una escasez de material que ayude al alumno a lograr asimilar y automatizar el modo estético de relacionarse con un texto (Rosenblatt, 1978). Por ello es de vital importancia que el profesor se involucre y relacione de

antemano con el texto para poder guiar al estudiante y determine con anterioridad qué tipo de preguntas le va a hacer para, así, guiarle en el proceso. La selección de textos literarios adecuados es un proceso totalmente subjetivo del profesor pero se podrían llegar a establecer ciertas pautas generales como:

- No perder nunca de vista quién es el público receptor. Tener presente el número de estudiantes y las características del curso. Del mismo modo que las horas de clase, los gustos y la madurez intelectual y emocional de estos.
- Analizar la competencia lingüística—avanzada, intermedia o elemental— que tienen los estudiantes para enfrentarse al texto literario.
- Comprender qué conocimientos literarios poseen en su lengua nativa y en la de la segunda lengua.
- Ofrecer una selección de textos que sea representativa de distintas tendencias y géneros literarios. De esta manera los estudiantes podrán elegir entre una variedad regional, temática, dialectal, estilística y cultural.
- El profesor debe sentirse cómodo con los textos y conocerlos bien para, de esta manera, promover discusiones críticas y variadas en el aula.

En definitiva, al profesor le debe gustar leer para poder transmitir esa motivación a los estudiantes e incentivar su curiosidad y su asombro frente al texto literario elegido. De la misma manera, el profesor tiene que ser realista y seleccionar un texto literario acorde a sus estudiantes basándose en los parámetros mencionados arriba. No sería una buena selección, por ejemplo, una novela de más de trescientas páginas si el curso dura tan solo un par de meses. Algunos textos literarios que funcionan muy bien si no se cuenta con mucho tiempo podrían ser cuentos, microrrelatos o pequeños poemas. La brevedad de este tipo de textos hace que el estudiante no se sienta abrumado y la trama más concisa y directa ayuda a enganchar con el lector y facilitarle el sobrellevar las dificultades estructurales y léxicas. Así mismo, es más fácil provocar

una segunda lectura de este tipo de textos. Por otro lado, se podrían utilizar las rimas para los más pequeños o las piezas dramáticas si se cuenta con un poco más de tiempo como hemos visto en el ejemplo de esta reflexión con *En la ardiente oscuridad*.

Si el profesor consigue seleccionar un buen texto y el estudiante se involucra en la lectura, llegará la recompensa. Esa sensación de logro del estudiante —y del profesor— por haber comenzado, terminado, comprendido e, incluso, disfrutado de un texto literario en lengua meta. Al final no se trata de la enseñanza de la literatura como tal sino de cómo el lenguaje escrito es usado para explorar y comunicar significado, cómo las estructuras sintácticas y el léxico son usados para la comunicación.

Conclusiones

La introducción de textos literarios como recurso en la enseñanza de una segunda lengua conlleva el percibir el lenguaje como un todo, donde las habilidades no pueden ser sesgadas y aisladas. Una vez que el estudiante se enfrenta como lector al texto va a tener que tomar una serie de decisiones, elegir con qué postura lo mirará y lo analizará. Como se ha visto a lo largo de esta reflexión, la tendencia es partir desde una postura eferente para llegar después a una postura estética donde las emociones y lo afectivo de cada lector entran en juego. Así mismo, desde ese análisis del texto escrito se puede ir hacia la discusión y el debate con sus pares —con el profesor como mediador— y/o el lector se puede transformar en escritor a su vez. Cuando un estudiante decide escribir sobre un texto leído, el punto de partida no sería ya ese texto físico, los signos plasmados sobre la página, sino el significado del mismo o el estado de ánimo que se le atribuye (Rosenblatt, 1978). De nuevo aquí, cuando el estudiante ha pasado de ser lector a ser creador de una obra nueva, se ha de tomar la decisión de qué postura tomar. ¿Es la intención del escritor el explicar, analizar y resumir lo leído o se pretende ir más allá y transmitir en el papel lo que la lectura evocó

comunicando la experiencia y expresando las interpretaciones nacidas desde lo privado, lo intrínseco a cada lector?

Se puede pensar que llegar a esta lectura estética de un texto es factible si se parte desde un texto literario. Sin embargo, la realidad es que los textos científicos igualmente usan narraciones o metáforas para conectar con el lector. Pensemos, por ejemplo, cómo un autor describe la problemática del calentamiento global o la crisis económica para intentar conectar con su lector yendo hasta las experiencias del mismo y que así entienda de una manera más emocional las ideas que quiere transmitirle, la intención que tiene el autor al escribir ese texto. En definitiva, cualquier texto puede llevar a la constante eferente-estética de la que hemos hablado y conducirnos al desarrollo de un pensamiento crítico más allá de la pura forma del texto y el contenido que de ahí se desprende. Esto es, un lector, en definitiva, puede decidir tomar una postura predominantemente eferente o estética pero lo que es cierto es que ambas pueden ser experimentadas en cada acto de leer.

“Al final no se trata de la enseñanza de la literatura como tal sino de cómo el lenguaje escrito es usado para explorar y comunicar significado, cómo las estructuras sintácticas y el léxico son usados para la comunicación.”

Los profesores como mediadores en el aula debemos analizar si con las propuestas de lectura que actualmente ofrecemos a los estudiantes estamos limitando las lecturas estéticas frente a las exigencias académicas (Vélez, 2006) y si esa preponderancia de las lecturas eferentes a la hora de aprender una segunda lengua está coartando la posibilidad de entender el acto de leer como experiencia donde el lector puede desarrollarse como sujeto individual dentro de los universales. Por ello, la introducción de textos literarios como recurso en el proceso de aprendizaje de una segunda

lengua ayudaría a llegar más fácilmente a una postura estética de la lectura que complementaría, de este modo, a la eferente. De esta manera, como defienden Rapetti y Vélez (2011) “no estarían relegando otras posibilidades formativas que ofrecen las lecturas de los textos literarios y las posturas estéticas” (p.116).

Al fin y al cabo el objetivo último de esta lectura estética es que el lector vaya más allá de repetir o parafrasear lo leído sino que a partir de la comprensión del texto pueda dar una visión emocional del mismo en la que transite desde el análisis de la intención que el autor quiso plasmar en el texto hasta la comprensión del contexto socio-cultural e histórico unido a sus propias experiencias y que esto le lleve a un pensamiento crítico de lo vivido a través del proceso de la lectura.

Referencias

Barthes, R. (1987), *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós Comunicación.

Bertens, H. (2001). *Literary Theory. The Basics*. New York: Routledge.

Biedma, A. (2007). *¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?* Granada: Universidad de Granada.

Buero, A. (1991). *En la ardiente oscuridad*. Madrid: Espasa-Calpe.

Borel, J.P. (1966), *El teatro de lo imposible*. Madrid: Guadarrama.

De Paco, M. (1991). Introducción. En Buero, A. (Ed.), *En la ardiente oscuridad*. (pp. 9 - 35). Madrid: Espasa-Calpe.

Fusillo, M. (2012). *Estética de la literatura*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Marín, W. (2013). *Una didáctica de la lectura y la escritura de textos ficcionales en el marco de “el cultivo de la humanidad” y el pensamiento político*. Cartagena: Universidad de Cartagena.

Paz, O. (2004). *El arco y la lira*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.

Rapetti, Marcela y Gisela Vélez (2011), “Leer para aprender y aprender a leer en la universidad: entre lecturas estéticas y eferentes”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, unam-iisue/Universia, Vol. III, núm. 7, pp. 1 1 3 - 1 2 8 , <http://ries.universia.net/index.php/ries/artic le/view/125> [consulta: 2/11/2020].

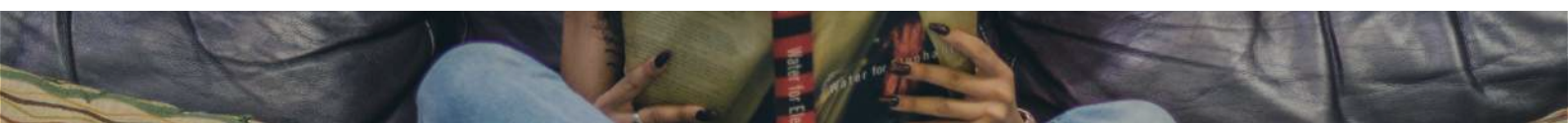
Rosenblatt, L. (1978). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: IRA.

Rosenblatt, L. M. (2002), *La literatura como exploración [1ª. ed., 1938]*, México, Fondo de Cultura Económica.

Vélez, G. (2006), “Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje”, en J. I. Pozo et al. (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, graó, cap. 13, pp. 307-322.

Vélez, G. (2005), “Leer y aprender. Cuando leer convoca, evoca y provoca”, en R. Chartier, *Congreso de Promoción de la Lectura y el libro*, Buenos Aires, Fundación El Libro/oei/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, pp. 106-110.

Verdú, J. (1977) *La luz y la oscuridad en el teatro de Buero Vallejo*. Barcelona: Ariel.



Thalía Menéndez y Mirsa Martínez

Forman parte del ámbito educativo desde hace alrededor de 15 años, de los cuales han trabajado juntas en los últimos 4 en University of Dayton Publishing, sello editorial de Grupo SM. Ambas son especialistas en el campo de la enseñanza del idioma inglés, y tienen amplia experiencia profesional y académica en todos los niveles educativos y con alumnos de todas las edades, desde niños hasta adultos. De manera conjunta, su experiencia profesional se basa principalmente en la creación de materiales didácticos, digitales e impresos, y en la correspondiente capacitación para profesores y directores. El material que han desarrollado se distribuye tanto en México como en diversos países de Latinoamérica lo que les ha permitido tener una visión más global de las necesidades de los estudiantes y profesores, así como de la mejor manera de apoyarlos. La música y los juegos han sido parte fundamental de su piscina docente y el desarrollo de materiales educativos, y es por ello que han decidido compartir parte de esa experiencia en el presente artículo.

Claudia Yanive Prieto Castillo

Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialista en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés de la Universidad de la Gran Colombia, Magister en Pedagogía de la Universidad de la Sabana y candidata al Doctorado de Educación en NOVA Southeastern University, Florida Estados Unidos. Ha sido docente, coordinadora académica y rectora en colegios; investigadora y docente universitaria por varios años. Ha desarrollado varios proyectos en donde combina su interés investigativo con los elementos de la inclusión de la tecnología en el aula y didácticas propias de la enseñanza de lenguas.

Luis Eduardo Buitrago Rojas

Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés, Magister en Estudios y Gestión del Desarrollo de la Universidad de la Salle. Candidato al Doctorado de Educación en NOVA Southeastern University, Florida Estados Unidos. Ha sido docente presencial, docente virtual, investigador, traductor, director de centros de educación. Ha participado en proyectos de transferencia del modelo educativo UNIMINUTO África-CJM, Ha sido representante en el año 2015-2025 del programa COLOMBIA Very well, iniciativa liderada por el Ministerio de Educación Nacional, a través del Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras.

Cesar Octavio Moreno Penagos

Nacido en la ciudad de Bogotá, licenciado en educación básica con énfasis en español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2008, cuenta con una trayectoria de 11 años en el Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital (ILUD) impartiendo clases de segunda lengua –inglés en los distintos proyectos curriculares de las facultades de la universidad, así como en los cursos regulares para estudiantes particulares del ILUD, a la par cuenta con el mismo tiempo de trayectoria laboral en el Centro de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. También cuenta con la credencial de guía profesional de turismo otorgada por el Consejo Nacional de Guías de Turismo de la república de Colombia, con la cual ha tenido la oportunidad de trabajar en instituciones dedicadas al desarrollo de este campo en el país tales como, el Instituto Distrital de Turismo (IDT) y distintas entidades privadas dedicadas a desarrollar clústeres que promuevan el conocimiento de la cultura y lugares emblemáticos de las diferentes regiones que componen el territorio nacional. Sus intereses en investigación están enfocados en el campo

de la adquisición de una segunda lengua por medio de la praxis en entornos que permitan la inmersión en el idioma.

María Elizabeth Gutiérrez Mejía

Magíster en educación, con estudios en Danzas y Teatro y también en Gestión y Desarrollo de Recursos Humanos en campo formativo. Ha participado en el diseño y experimentación de programas educativos con miras a promover el desarrollo integral por medio de estrategias didácticas definidas, según la edad y las necesidades de la población (niños, jóvenes y adultos). La maestría con énfasis en desarrollo cognitivo, fue el inicio de su investigación en el campo de las lenguas, con la experiencia de enseñanza del italiano por medio de la expresión corporal para niños entre 3 y 7 años (2010 - 2013). Desde entonces, se interesa en el desarrollo de materiales y estrategias para favorecer la adquisición de la lengua con jóvenes y adultos. Su proyección profesional es continuar investigando sobre materiales y didácticas que integren lenguaje, cuerpo y cotidianidad, aprovechando las dinámicas a nivel nacional e internacionales en el campo de la educación. Actualmente trabaja de manera autónoma en el desarrollo de una propuesta de autoaprendizaje en línea de la lengua italiana, en la cual dar relevancia al valor de la cultura del aprendiz en el momento de contacto con la nueva lengua.

Javier Mauricio Urrea Rodríguez

Licenciado en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. Es profesor de inglés y francés con experiencia en enfoques comunicativos, modelos de interacción en el aula. Entre sus intereses de investigación, busca estudiar la transversalidad en el aula y también elaborar contenidos escritos. Ha trabajado como docente de inglés en el Centro Colombo Americano y en el programa de Facultades del ILUD.

Jeniffer Katherine Pinilla Trujillo

Elle est née à Bogota. Elle a fini en 2007 la licence philologie et langues (français) à l'Université Nationale de Colombie. Pendant cette même année – là, elle est partie en France où elle a fait partie du programme professeure assistante d'espagnol. En 2008, elle est rentrée en Colombie et elle a commencé à travailler à l'ILUD et dans plusieurs écoles privées de la ville de Bogota. En 2019, elle a commencé un master en Enseignement des Langues Etrangères, spécialité FLE à l'Université Pédagogique de la Colombie et avec un double programme avec l'Université de Nantes en France, pays où elle a fait un semestre académique pendant l'année 2020. Actuellement, elle continue avec son activité d'enseignement à l'ILUD et à la Pontificia Université Javeriana.

Margarita Archila Velandia

Margarita was born on 13 July 1975 in Cali-Colombia. She grew up in Bogotá and finished high school in 1994. Soon after, in 1995 she started studying Spanish and Languages Bachelor's Degree at Universidad Pedagógica Nacional and she graduated in 1999. The following year she got her first job as an English teacher at a private school where she worked for nine years. Later, in 2010 she got her current job as an English teacher at a public school Laura Vicuña located in Chía-Cundinamarca. At a time, she has been teaching English at Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital since 2013. Also, she holds a Master Degree in Education with emphasis in English Didactics from the Universidad Externado de Colombia. She has had teaching experience in the classroom for twenty years where she has taught English to teenagers and adults as well. Currently, she teaches English at Laura Vicuña school where she is interested in promoting through-thinking and collaborative learning among the students while they are learning English.

Raquel Hernández Contreras

Es egresada de la Universidad Complutense de Madrid: Filología Hispánica (2005) y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada (2006), ha trabajado por más de quince años como profesora de lenguas, inglés y español como segunda lengua, tanto en el sistema educativo de España, Reino Unido y Colombia. En 2008 realizó en Londres su Máster en Literatura Comparada (Goldsmiths College. University of London) y un año después su posgrado en traducción inglés-español (Universidad de Westminster). Desde que se graduó ha estado combinando su labor docente con la de traductora, correctora ortotipográfica y de estilo y escritora. Su cuento Volver a respirar fue publicado por la revista Descontamina (Vol.3 N.1. Tejiendo Paz. ISSN: 2389-8569) en mayo de 2016 y en 2019 dos de sus cuentos: El entierro y La lógica fueron galardonados con Mención de Honor y publicados en el libro Concurso Bonaventuriano de Cuento y Poesía por la Universidad de San Buenaventura en Cali.



WAYYA

Revista ILUD



ilud

Instituto de Lenguas de
la Universidad Distrital