

PAUTAS PARA EL DISEÑO DE UN CURRÍCULO DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA PARA UN COLEGIO JUDIO DE BOGOTÁ

PAMELA MUNÉVAR AQUITE



FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
BOGOTÁ
2014

PAUTAS PARA EL DISEÑO DE UN CURRÍCULO DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA PARA UN COLEGIO JUDIO DE BOGOTÁ

PAMELA MUNÉVAR AQUITE

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA
APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

ASESORA
PROFESORA NANCY AGRAY VARGAS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
BOGOTÁ
2014

Nota de aceptación

Jurado

Acesor

Bogotá 27 de febrero de 2015

A Paye, el mejor de los padres que pude tener.

Agradecimientos

A todas aquellas personas, que de una manera u otra, me entendieron, me apoyaron, me dieron fuerza y confiaron en mí. A todas aquellas personas que siguieron este proceso de cerca, de lejos y desde el más allá. Gracias por recordarme, a diario, cada semana, cada mes, que la templanza vale la pena, que la lealtad y la rectitud tienen recompensa.

Resumen

El objetivo general de este trabajo fue proponer las pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un colegio judío de Bogotá. Lo anterior con el fin de brindar a la institución un camino para que pueda iniciar el diseño de un currículo de español como lengua extranjera ELE y, de esta manera, se pueda empezar a dar solución a los problemas que enfrentan los niños no hispanohablantes que se matriculan en el colegio. Para ello, fue necesario tener en cuenta el enfoque curricular práctico de Grundy (1987), el modelo curricular de García (1995), el Plan Curricular para la Enseñanza de Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel (2009) y el Proyecto Educativo Institucional del colegio judío (2014-2015). Una vez analizados los documentos se propusieron las pautas para los tres niveles de análisis del modelo curricular seleccionado. Posteriormente, las pautas fueron sometidas a una validación preliminar, por el rector del colegio a través de una encuesta en la cual se emitió un concepto sobre la construcción de las pautas. En conclusión, las pautas propuestas son de gran importancia para la Institución pues brinda un camino para diseñar su propio currículo de ELE.

Palabras clave: Currículo de español como lengua extranjera, colegios bilingües, pautas curriculares, ELE.

The general objective of this research was to propose some guides to develop Spanish as a foreign language curriculum in a Jewish school in Bogota. This in order to give to the institution a direction to create their own Spanish as a foreign language curriculum to start solving the problems that the no Spanish speakers children deal with when they matriculate in the school. To do this, it was necessary take in to account Grundy's (1987) practical curriculum approach, García's (1995) curricular model, the Curricular Plan for the Spanish Teaching in the Second Cycle of the Israel State (2009) and the Educational Institution Project of the Jewish school (2014-2015). Once analyzed the documents, the guides were proposed for the three analysis levels of the selected curricular model. Subsequently, the guides were brought under a preliminary validation made by the school principal, who gave a concept about the guides. In conclusion, the guides proposed are significant for the Institution because they give a direction to create their own Spanish as a Foreign Language Curriculum.

Key words: Curriculum, Spanish as a foreign language, bilingual schools, guides.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
1. EL PROBLEMA.....	3
1.1. Situación problemática.....	3
1.2. Interrogante.....	9
2. JUSTIFICACION.....	10
2.1. Estado de la cuestión.....	10
2.2. Importancia de la investigación.....	19
2.2.1. Ámbito institucional.....	19
2.2.2. Ámbito profesional.....	20
3. OBJETIVOS.....	21
3.1. Objetivo general.....	21
3.2. Objetivos específicos.....	21
4. MARCO DE REFERENCIA.....	22
4.1. Marco conceptual.....	22
4.1.1. Pautas curriculares.....	22
4.1.2. Currículo.....	24
4.1.3. Enfoque curricular.....	25
4.1.4. Modelo curricular.....	30
4.2. Marco contextual.....	35
4.2.1. Plan Curricular para la Enseñanza de Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel.....	36
4.2.2. Proyecto Educativo Institucional.....	41

4.2.3. Fiestas judaicas.....	46
4.2.4. Lineamientos Curriculares para el Área de idiomas extranjeros en la educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.....	48
4.3. Marco metodológico.....	51
4.3.1. Tipo de investigación.....	51
4.3.2. Diseño metodológico.....	52
5. RESULTADOS.....	59
5.1. Nivel de fundamentación.....	59
5.1.1. Análisis del entorno	59
5.1.2. Situación de enseñanza.....	60
5.1.3. Teoría sobre la lengua.....	62
5.1.4. Teoría sobre el aprendizaje de la lengua.....	64
5.2. Nivel de decisión.....	67
5.2.1. Objetivos.....	67
5.2.2. Contenidos.....	69
5.2.3. Metodología.....	71
5.2.4. Evaluación.....	74
5.3. Nivel de actuación.....	77
5.3.1. Enseñanza y aprendizaje.....	77
5.3.2. Formación de profesores.....	79
5.3.3. Evaluación curricular.....	80
6. CONCLUSIONES.....	84
7. BIBLIOGRAFÍA.....	88

8. ANEXOS.....90

Introducción

El presente trabajo está organizado en seis capítulos: el problema, la justificación, el marco de referencia, los resultados y las conclusiones. En el problema, se describe la situación problemática que condujo a realizar la investigación así como el interrogante. En la justificación se reseñan algunos trabajos que conforman el estado de la cuestión y se detalla la importancia de la investigación. En el marco de referencia se incluye el marco contextual, en el cual se presentan los conceptos tenidos en cuenta para responder el interrogante y el marco metodológico, en el que se presenta el tipo de investigación y el diseño metodológico. En los resultados se proponen las pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera y en las conclusiones se mencionan los logros obtenidos, los aportes realizados, las limitaciones y los aprendizajes adquiridos.

La idea de investigación se generó desde mi experiencia docente en un colegio bilingüe judío de Bogotá. En este Colegio, algunos estudiantes extranjeros no hispanoparlantes son admitidos sin que ellos tengan dominio del español. Estos estudiantes que se integran de inmediato en la dinámica escolar, se ven envueltos en diferentes problemáticas de comunicación, interacción y desempeño académico por no saber la lengua española. Aunque los niños no hispanoparlantes tienen la necesidad de aprender español, el Colegio no cuenta con un currículo de español para extranjeros y, por lo tanto, no se responsabiliza del proceso de aprendizaje de Español como Lengua Extranjera, ELE, de los estudiantes extranjeros.

De la situación anterior se generó el interrogante *¿Cuáles serían las pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un colegio judío de Bogotá?* Con el fin de verificar la pertinencia de este trabajo, se construyó el estado de la cuestión encontrando que, en el campo el diseño curricular para la enseñanza de ELE en colegios bilingües de Bogotá, no pudimos ubicar investigaciones pertinentes y por tanto se justifica el desarrollo de la presente investigación. .

Para desarrollar la investigación se planteó el objetivo general de la misma: *proponer las pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un colegio judío de Bogotá.* Así mismo, se plantearon tres objetivos específicos para alcanzar el objetivo general: seleccionar un enfoque curricular y un modelo

curricular pertinente para la construcción de las pautas y proponer las pautas para los tres niveles de análisis del modelo curricular seleccionado.

A fin de establecer los elementos necesarios para dar respuesta al interrogante de investigación, además de los conceptos de pautas y currículo, también se tuvieron en cuenta: el enfoque curricular práctico de Grundy (1987), el modelo curricular de García (1995), el Plan Curricular para la Enseñanza de Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel (2009), el Proyecto Educativo Institucional del colegio judío (2014-2015) y algunas festividades judías celebradas en la institución.

Así mismo, el trabajo se enmarcó en la investigación aplicada y en la investigación práctica, ya que se busca elaborar un producto, las pautas para el diseño de un currículo de ELE, y su implementación en un contexto específico, la institución judía. Para llevar a cabo todo el proceso investigativo se tuvieron en cuenta las fases de planeación y ejecución del diseño metodológico de Bickman y Rog (1998).

Por último, se respondió el interrogante de investigación proponiendo las pautas para la enseñanza de español como lengua extranjera en el colegio judío. La institución judía puede tener en cuenta estas pautas para el diseño de su propio currículo de español como lengua extranjera.

Finalmente, se concluye que en esta investigación es de importante gran importancia para el campo de investigación sobre el diseño curricular de ELE para niños, por ser pionera en Bogotá. Igualmente, con esta investigación fue posible adquirir nuevo conocimiento en el área, al alcanzar todos los objetivos propuestos.

1. El problema

1.1. Situación problemática

Un Colegio privado judío de Bogotá tiene toda la estructura institucional a nivel académico y administrativo para brindar una educación de calidad a los niños y familias judías de la ciudad. Dentro de sus servicios el Plantel ofrece a los estudiantes la enseñanza del español como lengua materna y el inglés y el hebreo como segundas lenguas obligatorias para todos los estudiantes. En el año 2014 en la Institución hay 257 estudiantes, en su gran mayoría colombianos, aunque anualmente también se matriculan estudiantes extranjeros. Actualmente, en el Colegio se encuentran matriculados 66 estudiantes extranjeros de los cuales 17 no son hispanoparlantes y 21 son hijos de familias provenientes de Israel, cuya lengua materna es el hebreo o el yiddish. La mayoría de los niños extranjeros no hispanoparlantes y en especial los niños israelíes, al llegar a Colombia, no saben español y en pocos casos pueden usar el inglés como lengua vehicular.

Los estudiantes extranjeros no hablantes de español, en general, tienen entre 3 y 11 años de edad e ingresan a preescolar o primaria. Cuando estos estudiantes llegan al Colegio, deben presentar un examen de admisión que incluye una prueba de español que responde a las 4 habilidades básicas de comunicación (hablar, escribir, leer y escuchar). En caso de que el estudiante no evidencie un dominio de la lengua española, se les sugiere a los padres contratar a un docente que apoye su proceso de aprendizaje y, simultáneamente, el niño puede comenzar sus labores escolares. En el aula de clase, los niños israelíes conviven y se comunican con compañeros y docentes hispanoparlantes, a excepción de las morot (profesoras de lengua hebrea) con quienes pueden comunicarse en hebreo. Estos estudiantes deben cumplir con la misma intensidad horaria y deben cursar las mismas asignaturas que los estudiantes nativos de español.

A los niños israelíes, siendo partícipes del proceso de inmersión en el Colegio, les toma alrededor de cuatro o seis meses adquirir un nivel de español que les permita expresar sus necesidades básicas y dar cuenta de su proceso de aprendizaje participando activamente en las actividades cotidianas. Durante estos primeros meses, el Colegio no genera reporte de calificaciones hasta que los niños puedan evidenciar la

adquisición de conocimientos de español, ya sea de forma oral o escrita. Lamentablemente, si se tiene en cuenta que un grado de escolaridad corresponde a un año lectivo, en estos primeros meses de adaptación y aprendizaje lingüístico, el estudiante invierte gran parte del tiempo que podría aprovechar ampliando sus conocimientos en las diferentes áreas si dominara el español.

El hecho de que los estudiantes israelíes no tengan conocimiento del español y no se puedan comunicar con los diferentes miembros de la comunidad escolar, origina problemas en su desempeño académico, inconvenientes a nivel comportamental y dificultades en la socialización.

A nivel académico, mientras transcurren los seis meses en que los estudiantes israelíes están en el proceso de conocer el alfabeto latino y de aprender a leer y escribir con él, en el aula se recurre a la negociación de significado por medio de las imágenes, la mímica o señalando opciones para expresar una idea. Sin embargo, hay ocasiones en las que estos niños no encuentran herramientas suficientes para desempeñarse en la clase y simplemente no participan en las actividades propuestas. Por ejemplo, en un ejercicio de lectura o de producción escrita, en un debate o en un trabajo en grupo, en una toma de decisiones, etc., entonces, la interacción con sus compañeros es prácticamente nula y a pesar de sus esfuerzos, estos estudiantes no logran comunicarse. Cuando se presentan estas situaciones en las que los niños israelíes no se logran expresar o no pueden seguir el hilo de la clase y no pueden construir conocimiento en colectivo, se desmotivan y no se esfuerzan por seguir adelante con su proceso de aprendizaje.

Igualmente, los estudiantes israelíes también tienen inconvenientes a la hora de enfrentarse a los textos orales o escritos empleados en el proceso de enseñanza. Estos niños tienen que entrar en la dinámica de tratar de entender, por medio de las imágenes o por el reconocimiento de algunas palabras, lo que dicen los libros, las guías, el tablero, los videos, las canciones y hasta las explicaciones de los profesores. Muchas veces, este ejercicio de tratar de entender la información resulta complicado para los estudiantes israelíes, no solo porque se convierte en una dinámica meramente instintiva sino porque tampoco pueden asegurar una correcta comprensión. De ahí que a los niños se les dificulte desarrollar tareas con eficacia.

A nivel comportamental, estos estudiantes diariamente tienen dificultades de comportamiento dentro y fuera del aula. En el salón de clase, los niños israelíes se distraen constantemente como consecuencia de no entender la lengua. Al no comprender de lo que se está hablando en clase, los niños se aburren y buscan actividades diferentes para realizar; casi siempre juegan, se levantan de sus sillas, distraen a otros compañeros, hacen ruidos o se quedan dormidos. Frente a esta situación, el docente emplea medidas correctivas como hacer un llamado de atención al estudiante, pedirle que detenga la actividad dispersora que está realizando o pedirle que se involucre más activamente en la dinámica del curso. Sin embargo, los niños, como no dominan el español, no logran entender las órdenes y peticiones que el maestro les da para que se comporten según se espera en el salón de clase. En estos casos, los estudiantes israelíes terminan generando distracción y desorganización en el resto de sus compañeros e indisponiendo la clase y al profesor.

En otros espacios fuera del aula, como en izadas de bandera, celebraciones religiosas, presentaciones, proyecciones, charlas, etc., los estudiantes también presentan problemas de disciplina. El hecho de no poder participar activamente en estas actividades o de no entender las normas de comportamiento genera inconformidad y malestar en estos niños y, generalmente, lo manifiestan distrayéndose y jugando o hablando con otros compañeros que dominan la lengua hebrea.

Igualmente, se evidencian algunos inconvenientes por la falta de conocimiento de español, fuera del aula, en las horas libres de los estudiantes. Aunque todos los estudiantes aprenden hebreo en el Colegio, el conocimiento adquirido en la asignatura para los cursos de preescolar y los primeros años de primaria no es suficiente, o es muy artificial, para permitir que exista una interacción informal y libre entre los estudiantes hispanoparlantes y los israelíes. En los juegos, por ejemplo, se ocasionan constantes malentendidos que originan disgustos entre los niños por la falta de comprensión de las reglas o instrucciones. Estos disgustos generan dificultades en el proceso de socialización que los estudiantes deben aprender en la primaria, así como en la interacción y negociación entre los niños hispanohablantes y los israelíes al no tener una lengua común entre ellos.

Esta situación conlleva a que estos dos grupos de estudiantes no puedan jugar entre ellos ocasionando que los estudiantes israelíes se vean casi siempre aislados o interactuando con estudiantes mayores. En ninguna de estas dos situaciones, tanto en el aislamiento como en la falta de interacción con individuos de su misma edad, se está propiciando el sano e integral desarrollo de la persona como ente social, ya que cada edad tiene formas de socialización, intereses y habilidades de pensamiento diferentes.

Por otra parte, los estudiantes israelíes no solo tienen problemas para comunicarse con sus profesores y compañeros, también se evidencian inconvenientes con otros miembros de la comunidad que se encuentran al servicio y cuidado de los niños como, por ejemplo, los coordinadores y la psicóloga. Si existe un caso disciplinario que amerite ser sancionado, como una falta grave al manual de convivencia, el estudiante israelí no tiene la necesaria competencia comunicativa en español para explicar al coordinador su versión de los hechos, el por qué de sus acciones o para entablar un diálogo reflexivo con la psicóloga. Por consiguiente, el estudiante no tiene la oportunidad de comunicar sus sentimientos frente a lo sucedido y tampoco es posible generar una acción formativa que el niño pueda comprender.

Así mismo, los niños israelíes tampoco pueden comunicarse efectivamente con el personal de servicios médicos, y no pueden expresar qué es lo que sienten. Cuando los estudiantes israelíes están enfermos se dirigen a la enfermería y allí deben decir, por medio de señas, que es lo que les sucede. Muchas veces, el lenguaje no verbal no es suficiente para que los niños israelíes expresen sus síntomas y la enfermera se ve impotente al no poder diagnosticar con exactitud su enfermedad para asignar el procedimiento adecuado. Este es un problema de vital importancia pues, en caso de una emergencia médica, el estudiante puede correr gran peligro.

De igual manera, los niños israelíes no pueden comunicar sus preferencias alimenticias en la cafetería y el comedor por no dominar el español. En estos espacios, los niños deben señalar los alimentos que desean; no obstante, no pueden realizar preguntas sobre los mismos o solicitar algo diferente que no esté a la vista. Así mismo, estos estudiantes no pueden preguntar por precios o existencia de los alimentos y, en ciertas ocasiones, prefieren no comer algunas cosas por no saber cómo pedir las.

Además de la enfermería y la zona de alimentación, los estudiantes israelíes también tienen problemas de comunicación con el personal de transporte. Cuando algo ocurre en los trayectos mientras están en los buses escolares, como sentirse mareados, manifestar que otros compañeros los están molestando, contar que algo se les quedó en la casa, expresar que tienen permiso para abordar otro bus, etc., las monitoras no pueden entenderles pues los niños no hablan español. Lo mismo sucede con el personal de servicios generales ya que los niños israelíes no saben cómo pedir ayuda si se les regó algo y necesitan limpiar, no pueden pedir el favor de abrir los baños si están cerrados, no pueden preguntar si encontraron un saco que se les ha perdido, etc.

Lo mencionado anteriormente muestra cómo los estudiantes israelíes enfrentan muchos obstáculos en sus procesos comunicativos con los diferentes estamentos de la comunidad escolar, y cómo las interacciones que se presentan dentro del Plantel no son efectivas, pues los niños no saben cómo expresar sus necesidades en español. Para intentar aliviar la situación del desconocimiento de la lengua española de los estudiantes israelíes, la Institución ha propuesto tres soluciones: 1) Darle al estudiante el tiempo necesario para realizar su aprendizaje del español a su propio ritmo; 2) No generar reporte de calificaciones hasta que el estudiante adquiera una competencia comunicativa que le permita dar cuenta del conocimiento aprendido y 3) Permitir el ingreso a la Institución de profesores de español externos al Colegio, para que apoyen los procesos de aprendizaje de la lengua.

Las dos primeras soluciones ya se describieron anteriormente. En relación con la tercera, se puede señalar que en la actualidad, el Plantel abre sus puertas y presta sus instalaciones para que algunos profesores de español, externos al Colegio, puedan dictar clase a los estudiantes extranjeros que lo requieran. Estas clases son personalizadas y se dictan generalmente en las horas en las que los estudiantes, por horario, deberían estudiar hebreo. Los profesores externos no tienen un contrato laboral con el Colegio, ellos realizan el acuerdo de pago directamente con las familias y, por consiguiente, el profesor externo de español es completamente autónomo en cuanto a al desarrollo de las clases, el programa que sigue, los contenidos que enseña, etc.

El hecho de que los profesores externos no estén vinculados directamente con el Plantel educativo y sean autónomos en sus decisiones pedagógicas puede ocasionar dificultades tales como que la metodología adoptada por ellos no sea coherente con la visión Institucional o con lo que se demanda de la enseñanza de español como lengua extranjera, que las temáticas abordadas no respondan a las necesidades básicas que los estudiantes no hispanoparlantes deben suplir y que los materiales empleados no estén encaminados al aprendizaje significativo de los estudiantes en relación con su entorno.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado anteriormente, se evidencia que, en el caso de los estudiantes israelíes, no se está cumpliendo a cabalidad con algunos aspectos mencionados en el Proyecto Educativo Institucional, PEI. El Colegio en su PEI (2014) plantea que uno de sus fundamentos es la formación para la excelencia académica, la cual busca *“desarrollar las habilidades y destrezas de pensamiento en un ambiente de aprendizaje estimulante y significativo, para que los(as) alumnos(as) puedan enfrentar los retos que le plantea el complejo y cambiante mundo actual, las tecnologías de la informática y la comunicación”*. No obstante, los estudiantes israelíes no están teniendo esta oportunidad pues, como se mencionó anteriormente, el desconocimiento de la lengua española limita su actuación en el ámbito académico y social dentro y fuera de la Institución.

De la misma manera, en el PEI (2014) se estipula que los estudiantes aprenden teniendo en cuenta las dinámicas de la enseñanza para la comprensión y el aprendizaje cooperativo. En el caso de los estudiantes israelíes es difícil cumplir con estos parámetros antes de que adquieran la lengua española, pues al dificultarse la comunicación, no pueden aprender algunos contenidos y no pueden desarrollar habilidades específicas según las diferentes disciplinas. Igualmente, estos estudiantes no pueden cumplir con la totalidad de exigencias de negociación, apropiación de roles y responsabilidad que el aprendizaje cooperativo requiere, tal como ya se señaló.

Por las anteriores razones, se ve la necesidad de ayudar a resolver esta situación, con el fin de mejorar la experiencia de los estudiantes israelíes en la Institución y de todos los miembros de la comunidad. Igualmente, para que el Colegio

pueda dar cuenta del cumplimiento de su Proyecto Educativo Institucional con todos los estudiantes, independientemente de su lengua materna.

Los hechos mencionados constituyen una problemática en diferentes niveles de complejidad, no solo a nivel disciplinario ya que estos afectan el aprendizaje de los niños y, para buscar una solución, es necesario tomar acciones a nivel curricular ya que, como menciona García (1995), combinar teoría curricular y proyectos educativos permite la coherencia entre la teoría y la práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así pues, la solución a esta situación problemática sería diseñar un currículo de español como lengua extranjera para el plantel. Sin embargo, el diseñar un currículo completo sobrepasa las expectativas de este trabajo de investigación, pues no se cuenta con el tiempo necesario, ni con el equipo de profesionales requerido.

Por lo anterior, en este trabajo se proponen algunas pautas curriculares que le permitan a las directivas de la Institución, tomar decisiones y actuar frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de español de los niños israelíes y diseñar su propio currículo de español como lengua extranjera, con el fin de empezar a dar solución al problema que ellos enfrentan en el Colegio, por no tener una competencia comunicativa en esta lengua. Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario preguntarse:

1.2. Interrogante

¿Cuáles serían las pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un Colegio judío de Bogotá?

2. Justificación

En este capítulo se presentan los antecedentes relacionados con la investigación, para establecer la pertinencia de la propuesta y la importancia, la cual determina el por qué y para qué de la misma. Aquí se presentan dos apartados, por un lado el estado de la cuestión, en el cual se reseñan cuatro documentos que comparten algunas variables de investigación con la presente propuesta, y por el otro, se presenta la importancia de la investigación con respecto a los ámbitos institucional y profesional.

2.1. Estado de la cuestión

Al realizar la indagación sobre los trabajos de investigación relacionados con el interrogante de investigación propuesto en este trabajo, ¿Cuáles serían las pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un colegio judío de Bogotá? se encontró que la información es muy limitada, posiblemente porque en dichas instituciones de la ciudad aún no se ha profundizado en este tema o porque si se ha hecho, la información no se divulga.

Por lo anterior, fue necesario realizar la búsqueda de los antecedentes en otros contextos. De ahí que se encontraran cuatro investigaciones relacionadas con las variables de investigación propuestas en este trabajo: a) el diseño curricular; b) la enseñanza del español como lengua extranjera, ELE; c) la enseñanza de ELE en la educación básica primaria. A continuación se presentan estos documentos organizados según la cercanía que comparten con mis variables de investigación, teniendo en cuenta que algunas investigaciones fueron realizadas en contextos y para poblaciones diferentes.

Zúñiga, G. (2009). *Enseñanza de español como lengua extranjera en la escuela primaria: propuesta del diseño curricular de un programa de enseñanza-aprendizaje de ELE en una escuela de los Estados Unidos (Tesis de maestría). Universidad de León, León, España.*

Según Zúñiga, el objetivo principal de esta investigación es diseñar un currículo comunicativo y procesual – analítico de español como lengua extranjera para la primaria de un colegio de Estados Unidos.

En su marco conceptual, la autora aborda principalmente cinco teorías en las que basa su propuesta: las cuatro etapas de desarrollo cognitivo en la infancia de Piaget (1963), la teoría del proceso de interacción social en el aprendizaje de Vygotsky (1986), las cuatro capas del desarrollo educativo de Egan (1997), la teoría de andamiaje y rutinas de Wood *et al* (1976) y la teoría sobre el filtro afectivo de Krashen (1981). Igualmente, Zuñiga (2009) menciona que las metodologías de enseñanza a ser tenidas en cuenta en su propuesta son: el método de acercamiento natural de Krashen (1983), el método de respuesta física total de Asher (1977) y las estrategias de aprendizaje metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas de O'Malley y Chamot (1990). Así mismo, la autora presenta la definición de plan curricular de Giovannini, Peris, Rodríguez, Terencio (1996), y hace la diferencia entre los tipos de programas sintéticos, analíticos y procesuales con base en Breen (1997).

En el marco metodológico se señala que la investigación sigue el modelo exploratorio – descriptivo no experimental de Marqués (1996), pues, según la autora, el modelo pretende interpretar los elementos que componen la realidad, de forma cualitativa, con el fin de elaborar conocimiento. La ruta metodológica que se sigue en esta investigación comienza por la recopilación histórica de la situación de enseñanza del español en el contexto, después se hace una revisión teórica sobre la enseñanza de la lengua, los enfoques curriculares y el PEI y finalmente, se toman las decisiones filosóficas y didácticas necesarias para establecer el currículo.

En los resultados de su investigación, Zuñiga (2009) plantea que fue posible diseñar un currículo de español como lengua extranjera para la primaria de un colegio de Estados Unidos que se basa en el enfoque comunicativo y los principios procesuales-analíticos, además de tener en cuenta los estándares del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y del Departamento de Educación de la Florida. Así mismo, señala que el documento incluye el análisis de las necesidades de los estudiantes, los enfoques, metodologías y didácticas propuestas, un banco de actividades, la secuencia curricular y el diseño de una evaluación formativa.

En las conclusiones Zuñiga menciona que el diseño curricular elaborado ofrece diferentes ventajas para los estudiantes, los docentes, la institución y la comunidad en general. Entre ellas están que: a) los estudiantes se benefician de un programa comunicativo diseñado para ellos, con metodologías que les permite desarrollar la autonomía y el trabajo cooperativo; b) los maestros pueden contar con directrices apropiadas para la enseñanza del español en su contexto y facilitar su trabajo al contar con diferentes herramientas pedagógicas; c) el colegio entrará a formar parte de los colegios de la región que cuentan con un currículo para la enseñanza de español como lengua extranjera y se convertirá en una colegio más atractivo para los padres y d) la comunidad podrá contar con un ejercicio pionero que puede ser tomado como ejemplo para desarrollar otras propuestas curriculares en contextos diferentes.

La investigación de Zúñiga (2009) es similar al presente trabajo ya que su objetivo comparte con el mío tres variables de investigación: a) el diseño curricular b) la enseñanza del español como lengua extranjera y c) la básica primaria en colegios bilingües, por esta razón, este trabajo es incluido dentro de mis antecedentes. Sin embargo, estos dos trabajos son diferentes pues, Zúñiga presenta una propuesta curricular completa y yo propongo solamente las para el diseño de un currículo, es decir establecer las pautas generales necesarias para la construcción del currículo.

A la luz de lo anterior, mi investigación se justifica ya que el trabajo de Zúñiga (2009) no responde al mismo interrogante de investigación que el mío, pues las pautas están dirigidas específicamente a un colegio judío. Esto significa que las pautas que se planteen, como por ejemplo la fundamentación teórica, los objetivos, la metodología, la evaluación, etc., deberán tener en cuenta tanto el Proyecto Educativo Institucional como los preceptos judaicos. Así mismo, mi investigación también se justifica, pues a diferencia del currículo planteado por Zúñiga, las pautas que se proponen tienen en cuenta el desarrollo de la práctica educativa en un contexto hispanoparlante. Ello también tiene repercusiones a la hora de tomar las decisiones pertinentes para establecer los elementos que conforman las pautas a seguir para el diseño de un currículo, es decir las pautas.

Escalante, P. (2008). *Diseño curricular para la educación básica primaria Internacional – Bogotá (Tesis de maestría)*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

El objetivo principal de esta investigación, según lo señala la autora, es diseñar una estructura curricular para la educación básica primaria internacional de colegios bilingües en Bogotá, teniendo en cuenta el modelo curricular OBI (Organización Bachillerato Internacional) y el sistema educativo colombiano.

En su marco conceptual, Escalante hace referencia a la constitución política de 1991 y a la Ley General de Educación para presentar la reglamentación educativa colombiana sobre currículo, proyectos educativos institucionales, planes de estudios y competencias. Además, se tiene en cuenta la normatividad internacional para la enseñanza de lenguas extranjeras siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia. Igualmente, Escalante presenta la definición de currículo con base en la OBI, Sacristán (1989), Tyler (1973) y Taba (1976); los enfoques curriculares de Grundy (1994); los modelos curriculares de De Zubiría (1994), Tyler (1973) y Flórez (1995) y el concepto de enseñanza para la comprensión de Perkins (1998) como enfoque pedagógico para su propuesta.

En el marco metodológico la autora señala que la investigación es de tipo cualitativo descriptivo, un estudio de caso teniendo en cuenta las particularidades del contexto, por medio de observaciones, entrevistas, cuestionarios, entre otros. Las perspectivas teóricas tomadas para la ruta metodológica fueron de Briones (1992) y Rodríguez (1996). Con respecto al diseño metodológico, Escalante sigue 3 fases: exploración de campo, desarrollo categorial e intervención.

Según la autora, su propuesta curricular está constituida por seis componentes principales: el *marco de referencia* que incluye el Proyecto Educativo Institucional PEI, el bilingüismo y la transdisciplinariedad; el *perfil del estudiante*, el cual hace referencia a la formación integral, el marco curricular y los parámetros internacionales para el desafío de la sociedad; las *competencias* que coinciden con los objetivos del PEI, ser transversales a las áreas del currículo y transferidas a los aspectos académicos, sociales y éticos; los *módulos, unidades de investigación y contenidos* que corresponden a los saberes desarrollados en la práctica pedagógica; la *evaluación* que da cuenta del proceso enseñanza – aprendizaje; y por último el *marco institucional*, en

el que muestra cómo optimizar el proceso de acuerdo con las necesidades de la institución.

La propuesta de Escalante (2008) guarda relación con mi investigación ya que comparten dos de mis tres variables de investigación: el diseño curricular y la enseñanza en la educación básica primaria en colegios bilingües. Sin embargo, las dos investigaciones difieren en el objetivo porque Escalante (2008) propone un currículo y yo solamente busco proponer pautas necesarias para que la institución realice su propio currículo. Teniendo en cuenta esta investigación de Escalante (2008), mi trabajo de investigación se justifica, pues a diferencia del planteamiento de su currículo, el cual está centrado en la educación primaria en general, mi propuesta pretende dirigir las pautas específicamente a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños y dentro de un contexto judaico, por lo tanto, mi interrogante de investigación sigue vigente.

Pardo, J. (2005). *Una propuesta curricular para los cursos de español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia en Las Naciones Unidas – Nueva York (Tesis de maestría)*. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

El objetivo principal de esta investigación es proponer un diseño curricular por competencias, teniendo en cuenta los principios y enfoques del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, dirigido a los funcionarios de las Naciones Unidas en Nueva York.

Para realizar su propuesta curricular, en el marco conceptual el autor tiene en cuenta los tres niveles de análisis: nivel de fundamentación, nivel de decisión y nivel de actuación del modelo curricular de García (1995). Además, define los términos *programa* y *programación* siguiendo a Dubin y Olshtain (1986), García (1995), Beauchamp (1975) y Tyler (1949). Con respecto a los elementos que deben integrar el currículo y la perspectiva de evaluación que debe ser tomada en cuenta, Pardo recopila las perspectivas de Taba (1962), Stenhouse (1970) y Richards (1990).

La ruta metodológica que sigue el autor comienza con la descripción de las razones para realizar la investigación y, después, el autor establece cada uno de los

elementos que componen su propuesta curricular teniendo los teniendo en cuenta el Marco de Referencia, el Portafolio Europeo y el contexto neoyorquino.

En relación con los resultados, el autor los organiza siguiendo los tres niveles de análisis planteados por García (1995). En el *nivel de fundamentación*, el autor incluye elementos del Marco Común Europeo de Referencia como los enfoques y la concepción de evaluación y del Portafolio Europeo de las lenguas como los objetivos, su estructura y los enfoques metodológicos. Igualmente, el describe el contexto neoyorquino, la situación de enseñanza. En el *nivel de decisión* el autor incluye los cuestionarios de necesidades, el cuadro de programación, los objetivos, contenidos y metodología, y propone una evaluación continua por medio del Portafolio de las Naciones Unidas de Nueva York. Por último, señala que no profundiza en el *nivel de actuación* pues ello corresponde a los docentes de las Naciones Unidas de Nueva York y que en este nivel se ponen en práctica los elementos que conforman los niveles de fundamentación y decisión.

Por último, en las conclusiones Pardo presenta tres reflexiones. La primera hace referencia a que el reto de diseñar una propuesta curricular partiendo de un modelo previamente establecido, permite programar un currículo más transparente y coherente con el sistema de enseñanza. En la segunda, el autor menciona que la característica flexible y abierta del currículo propuesto permite el enriquecimiento del mismo con las diferentes experiencias docentes, y permite futuras modificaciones. Y la tercera, apunta al mejoramiento del sistema de evaluación, pues aunque el Portafolio ha mostrado buenos resultados, los docentes manifiestan que aún es necesario trabajar en este aspecto.

La investigación de Pardo (2005) comparte con mi propuesta dos variables de investigación: el diseño curricular y la enseñanza del español como lengua extranjera. Además, al igual que en mi propuesta, el autor tiene en cuenta el modelo curricular de García (1995). Por esa razón, se incluye en este estado de la cuestión, pues implica que ya existen otros trabajos sobre el desarrollo curricular de ELE, aunque no responda mi pregunta de investigación. No obstante, estas dos propuestas son diferentes, ya que, el autor presenta un diseño curricular completo, planteado para la modalidad de cursos libres, para adultos y con propósitos específicos de negocios. Por el contrario, como se mencionó anteriormente, en mi investigación se busca plantear las pautas, que son el paso inicial para el diseño de un currículo, en un colegio, para

niños y con propósitos generales. Así mismo, las pautas se plantean para crear, no solo el currículo de ELE, sino también con el fin de que la institución incluya el área de ELE dentro de su Proyecto Educativo Institucional. Lo anterior implica que la gran mayoría de los elementos que componen mi propuesta sean diferentes a los planteados por Pardo (2005).

Por lo anterior, mi investigación se justifica, ya que dentro del campo de la enseñanza de español como lengua extranjera, no existen trabajos relacionados con el desarrollo de pautas curriculares para la infancia, que busquen ayudar a resolver las necesidades primarias de comunicación e integración de los niños en la cotidianidad escolar, así como mejorar su desempeño académico en el colegio y fomentar la participación activa de los estudiantes en las actividades institucionales de carácter cultural y académico.

Rojas, L. (2011). *Reflexiones para el diseño del currículo de chino mandarín de la Pontificia Universidad Javeriana (Tesis de pregrado)*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

El objetivo principal de esta investigación, según Rojas, es establecer reflexiones sobre el diseño del currículo de chino mandarín de la Pontificia Universidad Javeriana, teniendo en cuenta la Propuesta Curricular General para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras PCGLE.

En su marco conceptual la autora tiene en cuenta la Propuesta Curricular General para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, PCGLE de Santos *et al* (2001) y sus diez categorías de análisis, el enfoque curricular emancipatorio de Grundy (1998), y los tres niveles de análisis del modelo curricular de García (1995). También se presentan algunas generalidades y características lingüísticas del chino mandarín, sugerencias y metodologías propuestas por Juhua (2005), las características para la enseñanza de las cuatro habilidades en chino de Everson (2008), Yu (2009), Ren (2011) y Wen (2008) y la teoría de aprendizaje propuesta por el Globe Chinese Program (2010).

En el marco metodológico Rojas señala que la investigación es aplicada y práctica al intentar dar respuesta al problema de la falta de un currículo de chino mandarín en la PUJ. La investigación se realiza siguiendo las fases de planeación y

ejecución para la investigación aplicada descritas por Bickman y Rog (2008). Esta metodología contempla cuatro etapas: de las cuales la autora, en su trabajo de investigación, describe el proceso desarrollado en las tres primeras y en la cuarta menciona que se incluyen algunas recomendaciones para la evaluación curricular con el fin de realizar el seguimiento correspondiente cuando la propuesta sea implementada.

La autora presenta los resultados de su investigación organizados en los elementos que componen cada uno de los niveles de análisis propuestos por García (1995). En el *nivel de fundamentación* describe la situación de enseñanza del chino mandarín alrededor del mundo y en la Pontificia Universidad Javeriana; las bases teóricas de Santos *et al* (2001) y de Wen (2008), tenidas en cuenta para fundamentar la enseñanza de esta lengua y el uso de las tareas comunicativas. En el *nivel de decisión*, Rojas (2011, p:92) incluye las categorías propuestas por Santos *et al* (2001) ya que considera que éstas contribuyen a la ampliación de dicho nivel. Dichas categorías son: *la meta esencial de formación humana, proceso de formación, experiencias educativas, contenidos, educando y educador, métodos y técnicas, procesos curriculares, significado de la evaluación, función de las teorías, papel del lenguaje y papel de la cultura.*

En el *nivel de actuación* señala que a la hora de diseñar e implementar el currículo de chino mandarín es necesario crear ambientes participativos, implementar cursos piloto, integrar la lengua y la cultura, contar con tutores que apoyen el proceso de aprendizaje, crear un banco de recursos de consulta y realizar reuniones para hacer retroalimentación de las reflexiones propuestas. Con respecto a la formación de profesores, plantea que éste debe ser un proceso de trabajo colectivo en el que, a través del diálogo, los docentes puedan compartir sus experiencias. Así mismo, afirma que esta formación también puede ser por medio de consultas de blogs o portales de instituciones académicas, asistiendo a cursos o seminarios o llevando a cabo observaciones de clase entre pares. Por último, sobre la evaluación del currículo afirma que debe hacerse teniendo en cuenta pruebas piloto en los cursos en los que se implementen lo desarrollado en los niveles anteriores.

En las conclusiones, Rojas menciona que su investigación tiene cuatro aportes específicos: los elementos de reflexión para el diseño del currículo de chino mandarín en la Universidad; la integración de las categorías del PCGLE en el nivel de decisión del modelo de García; un avance en el campo de la investigación en la enseñanza del chino mandarín y de las lenguas extranjeras; y el aporte de una nueva investigación para quienes estén interesados en el proceso de establecer consideraciones para el diseño de currículos para la enseñanza de este idioma.

La investigación de Rojas es similar al presente trabajo, ya que comparte la variable relacionada con el diseño curricular para la enseñanza de lenguas extranjeras y sigue el mismo modelo curricular (García, 1995) para organizar los elementos que componen las reflexiones de la autora y en mi caso las pautas. Sin embargo, a diferencia de mi propuesta, el trabajo de Rojas se enfoca en el currículo de chino mandarín ya en funcionamiento, mientras que, en este caso, se parte de que no existe nada con respecto a ELE en el colegio, para plantear las pautas para su enseñanza, ya que en la institución judía, como se señaló, aún no existe un currículo para esta área. Lo anterior implica que las decisiones que se tomen para establecer las pautas de ELE serán diferentes a las decisiones adoptadas en el currículo de chino mandarín y a las reflexiones propuestas por Rojas. Por ello, mi investigación se sigue justificando.

Para terminar, a manera de síntesis, los cuatro documentos reseñados comparten con mi propuesta de investigación el campo del diseño curricular para la enseñanza de lenguas extranjeras, dos de ellos, Zúñiga (2009) y Pardo (2005) presentan propuestas curriculares específicamente para la enseñanza de ELE y dos, Zúñiga (2009) y Escalante (2008) van dirigidos a escuelas de enseñanza primaria en colegios bilingües. Por su parte, la propuesta de Rojas (2011), aunque no es un diseño curricular para ELE, comparte con mi investigación el modelo curricular de García (1995) en el que se basa la propuesta. No obstante, ninguna de estas investigaciones está dedicada al establecimiento de pautas para la enseñanza de ELE en la primaria de un colegio judío de Bogotá, que es lo que se pretende realizar en esta investigación.

Para concluir este capítulo y una vez presentado el estado de la cuestión, a continuación, se presenta el apartado dedicado a establecer la importancia de la investigación. En él se mencionan las razones por las cuales es importante desarrollar

este trabajo, teniendo en cuenta los ámbitos institucional y profesional y la comunidad académica de la institución para la cual se desarrolla la investigación.

2.2. Importancia de la investigación

En este apartado se presenta otra forma de justificar la relevancia de esta investigación. A continuación, se plantean los aportes que brinda esta propuesta a la institución judía en primer lugar y a otras instituciones educativas que planeen diseñar un currículo de ELE. Igualmente, se señala, por qué llevar a cabo esta investigación contribuye a desarrollar el ámbito profesional.

2.2.1. Ámbito institucional

Con el desarrollo de esta investigación, se considera que los principales beneficiados son los estudiantes no hispanoparlantes y en especial los israelíes, ya que se pretende ayudar a solucionar la situación problemática que enfrentan con respecto al desconocimiento de la lengua española, según se presentó en el primer capítulo de este trabajo. Al tener las pautas que aquí se propondrán, los directivos del Plantel tendrán las bases para comenzar a trabajar, si así lo consideran, en el diseño del currículo de español como lengua extranjera. En este sentido, las pautas son para la Institución el inicio del camino para fundamentar, organizar y crear su propio currículo de ELE.

La anterior acción podría traducirse en un aporte para el crecimiento institucional, pues el Colegio entraría a pertenecer al grupo de los colegios de Bogotá que se preocupa por la enseñanza de ELE que a la fecha no parecen ser muchos. Así mismo, este avance puede significar para el Plantel un aumento de competitividad en el mercado, frente a otras instituciones que también reciben estudiantes extranjeros, ya que al tener un currículo de ELE, podría brindarle un beneficio extra a los estudiantes no hablantes de español, incidiendo así en la preferencia de las familias por el Colegio, al mostrar que en su base curricular se tienen herramientas para apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos de forma integral, sin importar su lengua materna.

2.2.2. Ámbito profesional

Esta investigación pretende ayudar a llenar en parte el vacío de información con respecto al diseño de pautas para la enseñanza de ELE en los colegios de Bogotá con

estudiantes extranjeros no hablantes de español. En la búsqueda de antecedentes realizada, no fue posible encontrar una investigación que abordara un interrogante similar al planteado en nuestro trabajo, en el contexto de los colegios de Bogotá. En este sentido, este trabajo es un aporte que puede servir de antecedente para futuras investigaciones enmarcadas en el campo del diseño curricular para la enseñanza de español como lengua extranjera en colegios bilingües.

De igual forma, los docentes de español como lengua extranjera podrán tener como referencia esta propuesta de pautas para sus propias prácticas y diseño de currículos, ya que en esta investigación, se pretende encontrar un equilibrio entre la teoría y la práctica: las teorías acerca de la enseñanza y el aprendizaje, un proyecto educativo institucional y el ejercicio real de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Así mismo, esta investigación es pionera en abordar el tema del diseño curricular de ELE para niños desde la investigación, siendo también la única propuesta pionera en este campo en Bogotá y por tanto representa un aporte importante para la Pontificia Universidad Javeriana.

Finalmente, cabe agregar que, el ejercicio de la construcción de estas pautas también contribuye con mi crecimiento profesional, pues me permite adquirir más conocimientos en el campo curricular, que me permitirá seguir trabajando en esta área del conocimiento para abrir las puertas a nuevas oportunidades académicas e investigativas.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Proponer las pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un colegio judío de Bogotá.

3.2. Objetivos específicos

- Seleccionar un enfoque curricular pertinente para la construcción de las pautas.
- Seleccionar un modelo curricular para establecer las pautas.
- Proponer las pautas para los tres niveles de análisis del modelo curricular seleccionado.

4. Marco de referencia

Este marco de referencia está dividido en tres grandes apartados: el marco conceptual, el marco contextual y el marco metodológico. En el primero se encuentran los conceptos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la investigación, en el segundo se incluyen el Plan Curricular para la Enseñanza de Español del Estado de Israel, el Proyecto Educativo Institucional del Colegio judío y Lineamientos Curriculares para el Área de idiomas extranjeros en la educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y en el tercero se presenta la ruta metodológica seguida a lo largo de todo el proceso investigativo.

4.1. Marco conceptual

Este apartado está compuesto por los elementos que contribuyen a alcanzar el objetivo general de esta investigación, el cual es *establecer las pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un Colegio judío de Bogotá*. En primer lugar, es necesario establecer el concepto de *pautas curriculares*, para tener claridad de qué es lo que se va a desarrollar y para ello se debe proponer una definición de *currículo* acorde con la visión institucional. Así mismo, se presenta el *enfoque curricular práctico* de Grundy (1998), pues propone una forma de entender la educación, congruente con la filosofía del Colegio; y el *modelo curricular* de García (1995), debido a que permite plantear la respuesta al interrogante de investigación.

4.1.1. Pautas curriculares

Ya que la pregunta de esta investigación es *¿Cuáles serían las pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un Colegio judío de Bogotá?* primero es necesario establecer qué se entiende por *pauta*. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2014) define *pauta* como un *“Instrumento o norma que sirve para gobernarse en la ejecución de algo.”*, por lo cual, las *pautas* que en esta investigación se proponen serán entendidas como un instrumento que el plantel podrá tener en cuenta para guiar la construcción de su currículo de ELE si decide desarrollarlo.

En este sentido, se hace necesario señalar la diferencia existente entre las *pautas curriculares* y los *lineamientos curriculares*. Arrieta (2010) define los lineamientos curriculares como el “*documento que describe las etapas, fases y pautas para desarrollar una actividad o propósito que deriva de un ordenamiento de mayor jerarquía*”. Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f.) define los *lineamientos curriculares* como “*las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares*” que buscan dirigir el proceso de fundamentación y planeación de las diferentes áreas del conocimiento.

Por lo anterior, es posible decir que los *lineamientos curriculares* describen mayor especificidad que las *pautas*; los lineamientos deben ser orientaciones precisas sobre la elaboración, en este caso de un currículo. Sin embargo, en esta investigación se proponen *pautas curriculares* generales y flexibles como instrumento de ayuda para que el plantel educativo las ajuste o conserve según sus necesidades, con el fin de lograr el objetivo de que el Colegio pueda realizar el diseño del currículo de español como lengua extranjera, ELE. Entonces, en esta investigación se entiende por *pautas curriculares* a los instrumentos que contienen orientaciones teóricas, prácticas y metodológicas que se pueden tener en cuenta para la elaboración de un currículo para la enseñanza de español como lengua extranjera en la Institución judía.

Una vez, establecido el concepto de *pauta curricular*, se presenta el concepto de *currículo* que es tenido en cuenta para establecer dichas pautas.

4.1.2. Currículo

Con el fin de definir la palabra *currículo* de acuerdo con los propósitos de esta investigación, se analizan cuatro maneras de entender el currículo; para ello se tienen en cuenta cuatro autores: Stenhouse (1975), Grundy (1987), Gimeno (1988) y García (1995). Estos autores son elegidos porque presentan perspectivas de *currículo* claras y complementarias entre sí.

En primer lugar se presenta la definición de Stenhouse (1975) quien propone que el *currículo* es “*una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza... Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una*

hipótesis comprobable en la práctica” (1975; p.143). Además agrega que el *currículo* es “*una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica*” (1981, pg. 29).

Por su parte, Grundy (1987) considera que el *currículo* es una construcción socio-cultural y debe ser entendido como “*una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas*” (1987; p.19). Para ella el *currículo* tiene dos enfoques; el conceptual donde están los parámetros y requisitos bajo los cuales debe ser diseñado y el cultural que le da importancia a la experiencia de las personas (1987; p.20).

Comparando las definiciones de estos dos autores, Grundy concuerda con Stenhouse al afirmar que el *currículo* no es un elemento aislado de las actuaciones e interacciones de los participantes de las prácticas educativas y agrega que es necesario “*conocer, no la naturaleza del curriculum per se, sino más bien el contexto de la institución*” (1987; p.22).

Por su parte Gimeno (1988) afirma que “*el curriculum es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto*” (1988; p.34). Al entender el *currículo* como un plan, Gimeno concuerda con García (1995) ya que este último autor también afirma que el *currículo* es un plan que consta de unos aspectos teóricos y prácticos ligados entre sí, unos objetivos generales que responden a los valores institucionales e incluye una serie de guías y herramientas para quienes participan directa o indirectamente en la realización de dicho plan. Igualmente, García (1995) menciona que el *currículo* “*tiene como objetivo principal facilitar la integración y la coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actuaciones que se llevan a cabo*” (1995; p.22); y que los valores institucionales son herramientas que ayudan a enriquecer la perspectiva de currículo a construir.

Con base en las ideas presentes en estas cuatro definiciones, es posible construir una perspectiva de *currículo* acorde con los propósitos de esta investigación. Por una parte, de Stenhouse se retoma la idea de que el currículo,

además de contener los parámetros y presupuestos a tener en cuenta en el ejercicio educativo, éstos deben poderse ejecutar en la práctica y ser susceptibles de modificarse. De Grundy es importante retomar dos ideas: la necesidad de prestar atención al contexto cultural de la institución donde el currículo es implementado y la de que el currículo organiza una serie de prácticas llevadas a cabo en el campo de la educación. De la definición de Gimeno se puede retomar también la idea de que el contexto cultural juega un papel muy importante en el diseño de un currículo pues este no puede desligarse del lugar y contexto en donde se pretende darle origen. Entonces, se entiende que en el *currículo* una institución materializa una forma de entender la cultura.

Entonces, intentando una nueva mirada del concepto de *currículo* que integre los diferentes aspectos de las definiciones mencionadas anteriormente, se puede decir que el *currículo* es un conjunto de pautas flexibles, susceptibles de ser evaluadas para su mejoramiento, que pretende relacionar la teoría y la práctica del ejercicio educativo, teniendo en cuenta los preceptos y valores institucionales, los aspectos socioculturales del contexto y las experiencias de las personas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por esta razón, en este marco contextual se selecciona un enfoque curricular y un modelo curricular, los cuales permiten fundamentar y estructurar de manera organizada, los elementos que componen las *pautas* que se proponen en esta investigación. A continuación se presentan estos conceptos.

4.1.3. Enfoque curricular

Para determinar el enfoque curricular o la manera de entender la educación, más apropiada para resolver la pregunta de investigación planteada y proponer las pautas, se tienen en cuenta los planteamientos de Grundy (1987) en su libro *Producto o praxis del curriculum*, los cuales se basan en la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Jürgen Habermas, y fundamentan tres enfoques curriculares: técnico, práctico y emancipatorio.

De la misma forma, se presentan las características principales de los tres enfoques teniendo en cuenta las 14 categorías de análisis propuestas por Santos *et al* (2001), las cuales son: la meta esencial de formación humana, el proceso de

formación, la visión general del currículo, el proceso curricular, la gestión del currículo, el papel del lenguaje, la función del currículo frente a la cultura, la interacción educando-educador, las experiencias educativas, los contenidos, los métodos y técnicas, el significado de la evaluación, la función de las teorías y los términos clave. Luego de caracterizar los tres enfoques, se señalan las razones por las cuales el *enfoque práctico*, se considera el más adecuado para resolver el interrogante de esta investigación.

4.1.3.1. Enfoque Técnico

Los términos clave del *enfoque curricular técnico* son los objetivos, el control y el producto, pues busca la forma de tener control sobre el ambiente de aprendizaje, mediante la enseñanza como un ejercicio mecánico y manipulado (Grundy, 1987; p. 50), a través de objetivos preestablecidos para lograr un producto. De lo anterior, se deduce que la meta esencial de formación humana de este enfoque es formar personas controladas y reglamentadas (Santos *et al*, 2001; p.27).

El currículo en el *enfoque curricular técnico* es entendido como un producto, de procesos lineales, en el cual los objetivos “*son enunciados o principios teóricos que se encuentran en una relación determinista con el mundo de la práctica*” (Grundy, 1987; p. 50) y preestablecen cómo el maestro debe orientar el aprendizaje. Por consiguiente, el docente se percibe como un *ejecutor*, el estudiante como un *objeto* controlado sin autonomía y el lenguaje como el instrumento para alcanzar dichos objetivos (Santos *et al*, 2001; p.31).

Las experiencias educativas *técnicas* procuran encaminar el aprendizaje hacia los resultados esperados, por medio de contenidos y metodologías de enseñanza determinadas “*por los requisitos positivistas de objetividad y resultados*” (Grundy, 1987; p. 59). Por esta razón, los contenidos *técnicos* están predeterminados y no admiten su flexibilización, generando que el conocimiento solo se pueda evidenciar de forma científica. En cuanto a los métodos y técnicas, éstos deben apuntar a la elaboración de un producto específico de aprendizaje y la evaluación debe medir si con ese producto se han alcanzado los objetivos preestablecidos (Grundy, 1987; p. 60).

Teniendo en cuenta que en el *enfoque técnico* ni los objetivos ni los contenidos se pueden flexibilizar de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, y que el único interés de la evaluación es la medición, este enfoque no sería el adecuado para orientar la respuesta del interrogante de investigación

4.1.3.2. Enfoque emancipatorio

Las palabras clave del *enfoque curricular emancipatorio* son la responsabilidad, la autonomía y la crítica, puesto que este enfoque pretende desarrollar estos *valores* (autonomía y responsabilidad) y el pensamiento crítico, con el fin de que el individuo sea independiente. Otros términos característicos son la emancipación, la negociación y la praxis, ya que el *enfoque emancipador* concibe el currículo como praxis al entenderlo más que como un conjunto de planes, como un proceso activo para su construcción. (Santos *et al*, 2001; p.28).

Igualmente, la gestión del currículo *emancipatorio* contempla “*la adecuación de los estándares de valor... y la emancipación como proceso de reflexión y acción*” (Santos *et al*, 2001; p.29) y busca formar personas que perciben el mundo según su propia existencia. Entonces, el *enfoque curricular emancipatorio* busca que la base de la experiencia educativa sea la *negociación* entre las personas directamente implicadas en el *acto pedagógico* (Grundy, 1987; 144). Por consiguiente, el *enfoque emancipatorio* concibe al estudiante y al docente como creadores críticos y activos del conocimiento, (Santos *et al*, 2001; p.31), capaces de reconocer sus propias experiencias como problemáticas para llegar, a través del discernimiento, a la idea de que la cultural es impuesta por el proceso educativo, por ello, no puede ser tomada como natural y es necesario liberarse de tal opresión ideológica y dogmática (Grundy, 1987; 145).

Finalmente, el *enfoque emancipatorio* permite la negociación de los métodos, las técnicas y la selección de los contenidos de una forma amplia sin perder de vista el desarrollo del pensamiento crítico. Igualmente, en este enfoque se considera que la evaluación permite la construcción del significado y la auto-reflexión y debe ser realizada conjuntamente por el docente y el estudiante con el fin de determinar la *calidad de aprendizaje* (1987; 172,176).

Dadas las características de este enfoque, no resulta viable para esta propuesta responder la pregunta de investigación basándonos en el *enfoque curricular emancipatorio* puesto que el enfoque emancipatorio busca una visión crítica de la cultura donde los aprehendientes se liberen de las prácticas culturales y religiosas, y dado que el Colegio profesa el judaísmo y los preceptos culturales judaicos como pilar de la formación de sus estudiantes no es posible seguir este enfoque.

4.1.3.3. Enfoque Práctico

El *enfoque curricular práctico* se caracteriza por entender el currículo como práctica, privilegiando la interacción, los juicios de los participantes y la interpretación de la realidad. A continuación, se presentan los planteamientos de Grundy (1987) y las 14 categorías propuestas por Santos *et al* (2001). Después, se presenta la pertinencia de este enfoque como uno de los elementos necesarios para construir las pautas para Institución judía:

- **Los términos clave son:** interacción, significado, acción, juicio práctico e interpretación (Santos *et al*, 2001; p.32).
- **La meta esencial de formación humana:** el hombre es entendido en el *enfoque curricular práctico* como un ser comprometido “*con una acción escogida y deliberada, la cual es guiada por un juicio personal en el marco de procesos interactivos*” (Santos *et al*, 2001; p.27).
- **El proceso de formación:** se prioriza el aprendizaje antes que la enseñanza y se lleva a cabo por medio de la práctica comunicativa, la interacción y la reflexión, para la construcción de significados (Santos *et al*, 2001; p.27).
- **La visión general del currículo:** el currículo en este enfoque es entendido como una práctica educativa (Santos *et al*, 2001; p.28).
- **El proceso curricular:** según Santos *et al* (2001; p.28) es un proceso interpretativo en el cual la participación del docente como facilitador es inevitable.
- **La gestión del currículo:** en el *enfoque curricular práctico* los profesionales se guían por los criterios establecidos, el contexto social determina la forma de

llevar a cabo la práctica educativa, y las metas son criterios que guían el proceso educativo (Santos *et al*, 2001; p.28).

- **Las teorías:** tienen una función orientadora (Santos *et al*, 2001; p.32).
- **El papel del lenguaje:** en el *enfoque práctico* se considera que el lenguaje es “*un medio para la interacción social y la construcción del significado*” (Santos *et al*, 2001; p.29).
- **La función del currículo frente a la cultura:** en este enfoque la función del currículo es orientar “*la comprensión de la realidad cultural*” (Santos *et al*, 2001; p.29) en la cual se encuentran los participantes del proceso educativo.
- **La interacción educando-educador:** la interacción busca el bien del docente y del estudiante, “*este bien engloba actitudes deseables de tolerancia racial y armonía interracial*” (Grundy, 1987; 107). Entonces, el docente es el encargado de seleccionar los contenidos y de transmitir los valores y el estudiante es considerado “*un sujeto que aprende*”.
- **Las experiencias educativas:** están mediadas por la interacción entre los participantes para llegar a la construcción del significado por medio de la negociación (Santos *et al*, 2001; p.29).
- **Los contenidos:** la selección de contenidos, en el *enfoque práctico*, no debe darse por supuesta, sino que debería ser holística, perseguir el *bien* del estudiante y “*estimular la interpretación y el ejercicio del juicio a cargo tanto del alumno como del profesor*” (Grundy, 1987; 110).
- **Métodos y técnicas:** en el *enfoque práctico* no hay métodos establecidos pues se considera que “*las estrategias sirven sólo para sugerir enfoques por adoptar; no funcionan como método*” (Santos *et al*, 2001; p. 31).
- **La evaluación:** es concebida en el ejercicio educativo práctico como “*juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrollados, a través de la experiencia de aprendizaje, favorecen el bien de los participantes*” y “*cuando el alumno es capaz de demostrar ciertas destrezas, se da por supuesto que ha cumplido el proceso*” (Grundy, 1987; p.111).

De lo anterior es posible retomar varios elementos por los cuales el *enfoque curricular práctico* es pertinente para alcanzar el objetivo de esta investigación es decir, proponer las pautas. En primer lugar, este enfoque determina, para el caso de la Institución judía, que los profesores de ELE deben tener en cuenta el contexto

sociocultural judaico para llevar a cabo la práctica educativa y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así mismo, unas pautas construidas bajo la perspectiva del *enfoque curricular práctico* deben privilegiar la práctica del conocimiento en un contexto real, la interacción social y la auto-reflexión del estudiante para la construcción del significado, lo cual es coherente con la filosofía institucional.

Igualmente, se retoma que las prácticas educativas de ELE deben evidenciar el uso del español como vehículo para la comunicación, transmitir las prácticas culturales y religiosas judías, y evidenciar la práctica de los valores institucionales. De ahí que las actividades de ELE deban ser comunicativas y acordes con el contexto sociocultural. Además, los contenidos deben ser flexibles y promover la interpretación y el uso de los juicios de valor. Finalmente, también se retoma del *enfoque curricular práctico* que la evaluación determina que el proceso se ha cumplido, cuando los estudiantes sean capaces de comunicarse e interactuar con las personas de la comunidad escolar, es decir, cuando los estudiantes puedan comunicar sus necesidades básicas y tener un desempeño académico que les permita resolver sus problemas de aprendizaje.

Al tener una visión clara de la perspectiva bajo la cual se va a entender la educación, es necesario elegir un modelo curricular que contribuya, desde lo teórico, a responder el interrogante de esta investigación. Por lo tanto, se presenta la estructura y los elementos que componen el modelo curricular seleccionado, el de García (1995)

4.1.4. Modelo curricular

Este modelo se seleccionó teniendo en cuenta que ha sido usado en otras investigaciones en la Pontificia Universidad Javeriana como en el PCGLE (Santos *et al*, 2001) y en algunas de las investigaciones reseñadas en los antecedentes de esta investigación. Igualmente, su estructura es clara y sencilla y permite establecer los elementos que conforman las pautas de una forma organizada.

El modelo curricular de García (1995) está compuesto por tres niveles de análisis: *fundamentación, decisión y actuación*. En cada nivel se desarrollan los

elementos que lo constituyen y que serán retomados para organizar las pautas, con el fin de establecer relaciones con los demás aspectos que se incluyen en este marco contextual.

4.1.4.1. Nivel de Fundamentación

El *nivel de fundamentación* se plantea la forma en la que en el currículo se da cuenta de “*los principios básicos del sistema de valores sociales, culturales y educativos que esté vigente en el momento de llevarse a cabo el proyecto de enseñanza*” (García, 1995; 86). Este nivel está conformado por cuatro elementos: *la teoría sobre la lengua*, *la teoría del aprendizaje* que se tendrá en cuenta en el currículo, *el análisis del entorno* en el que se describen los factores sociales, educativos y culturales del entorno y *la situación de enseñanza* en el contexto.

- **Análisis del entorno:** es importante saber si el currículo será desarrollado en un contexto hispanoparlante o no, cuál es la importancia de la lengua en la sociedad meta, y determinar cuáles son las necesidades y actitudes del alumno en relación con la lengua.
- **Situación de enseñanza:** es necesario saber si se ha enseñado la lengua anteriormente, describir las características de los estudiantes, de los profesores y del entorno en el que ocurren los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como coordinar los recursos disponibles para el aprendizaje.
- **Teoría de la lengua:** corresponde a la forma de entender la lengua.
- **Teoría del aprendizaje:** corresponde a la forma en que se cree que esa lengua debe ser aprendida (1995; p. 119).

En el caso de las *pautas* de ELE para la Institución judía, se deberán tener en cuenta las perspectivas sobre la teoría de la lengua establecida en el Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel y el Proyecto Educativo Institucional para determinar las teorías de la lengua y su aprendizaje. Igualmente, en el análisis del entorno será necesario analizar el contexto escolar y en la situación de enseñanza de ELE decir qué ha sucedido al respecto hasta el momento en la Institución.

Una vez descrito el *nivel de fundamentación*, se prosigue a presentar el *nivel de decisión* del modelo curricular de García (1995), en el cual se planifica la forma de poner en práctica la teoría hasta el momento establecida.

4.1.4.2. Nivel de decisión

En el *nivel de decisión* se realiza la planificación curricular. Ello corresponde a determinar “*los actos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en la clase*” (García, 1995; p. 127). Este nivel está compuesto por cuatro elementos: *los fines y objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación*. Según García, estos aspectos deben ser congruentes con los fundamentos teóricos y deben desarrollarse de forma integrada entre sí. Las decisiones tomadas en este nivel deben constituir la base de la actividad docente y podrán ser adaptadas o modificadas por los profesionales según se requiera en la práctica. A continuación se presentan los cuatro elementos que constituyen este nivel.

- **Los fines y objetivos:** Los fines hacen referencia a principios lingüísticos y pedagógicos y, en ocasiones, a la filosofía institucional donde se implementa el currículo. Por su parte, los objetivos generales especifican los fines pero no hacen referencia a un programa en particular. García afirma que los objetivos generales permiten “*considerar con mayor detalle el alcance que el currículo pretende dar a las ideas y los principios en los que se inspira*” (1995; p. 131).
- **Los contenidos:** la *selección* de contenidos se debe decidir en el plan curricular y se establecen los elementos que serán enseñados. La *distribución* se lleva a cabo en el nivel de aplicación por el docente y se especifica la organización temporal de los elementos para un curso determinado. Es posible agruparlos en listas o inventarios que hagan referencia a los aspectos funcionales, gramaticales, léxicos, temáticos, etc. (1995; p. 142).
- **La metodología:** es entendida como el “*componente curricular relacionado con las orientaciones y los procedimientos de ayuda pedagógica que son coherentes con los fines del currículo*” (1995; p. 223) y hace referencia a cómo enseñar los contenidos. Existen tres procedimientos metodológicos: las tareas, que son actividades comunicativas; los escenarios, que permiten

la interacción social en situaciones reales; y los proyectos, que incentivan la negociación para la elaboración de un producto final.

- **La evaluación:** es entendida como “*un proceso de toma de decisiones que afecta a los distintos niveles de análisis del currículo*” (1995; p.166) y puede plantearse en tres niveles: en el ámbito nacional, en un centro concreto y en la clase. En el *ámbito nacional* está centrada en la administración de los centros docentes. En un *centro educativo* se busca verificar la aceptación de la lengua, la respuesta frente a la oferta, la aplicación, la eficiencia de los docentes y la eficacia de los servicios. En *la clase* pretende valorar los resultados del estudiante con respecto a los objetivos preestablecidos. (1995, p.166).

Con el fin de construir las *pautas*, en este nivel se organizará planteando el tipo de objetivos, los contenidos, la metodología y la forma de evaluación en la clase y en el centro educativo, guardando coherencia con la filosofía institucional; la fundamentación que sea planteada en el nivel anterior y el contexto sociocultural del Colegio.

Con el fin de conocer la forma en que los elementos de los *niveles de fundamentación y decisión*, deben ser llevados a la práctica, a continuación se presenta el *nivel de actuación* del modelo curricular de García (1995).

4.1.4.3. Nivel de actuación

En el nivel de actuación se realiza “*la aplicación práctica de los fundamentos y las decisiones de los niveles anteriores*” (García, 1995; p.88). Este nivel está constituido por la relación entre tres procesos fundamentales: *la enseñanza y el aprendizaje, la formación del profesorado y la evaluación curricular* (1995; p.177).

- **Enseñanza y aprendizaje:** en este proceso el equipo docente crea los programas de curso teniendo en cuenta las necesidades y características de la población meta. Además, es necesario considerar las decisiones adoptadas en los dos niveles anteriores, con el fin de guardar coherencia a lo largo de todo el plan curricular.

- **Formación de profesores:** este proceso consiste en capacitar a los profesores en el campo en el cual van a desarrollar el proceso de enseñanza y en darles la oportunidad de analizar críticamente y desde su experiencia, los fundamentos y desarrollo del currículo para su mejoramiento.
- **Evaluación curricular:** este proceso busca verificar que las decisiones tomadas en los niveles de fundamentación y planificación conduzcan a los objetivos establecidos en el plan curricular, con el fin de plantear mejoras en caso de ser necesario.

Para construir los resultados de mi investigación, se tendrá en cuenta que en el *nivel de actuación* se deben tomar las decisiones con respecto a la creación de los cursos de ELE que se necesiten, la formación de docentes en el campo de ELE, la evaluación de las pautas y del currículo cuando la Institución lo desarrolle e incorporar las decisiones adoptadas en los dos niveles anteriores para garantizar la coherencia.

En síntesis, el modelo curricular de García (1995) presenta tres niveles de análisis para la planificación curricular: el *nivel de fundamentación* en el cual se presentan las teorías sobre la lengua y su aprendizaje, el análisis del entorno y la situación de enseñanza; el *nivel de decisión* en el que se planifican los fines y objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación; y el *nivel de actuación* en el cual se realiza el desarrollo de los programas, la formación del profesorado y la evaluación curricular. A continuación se presenta la figura que muestra la estructura del modelo curricular de García (1995).

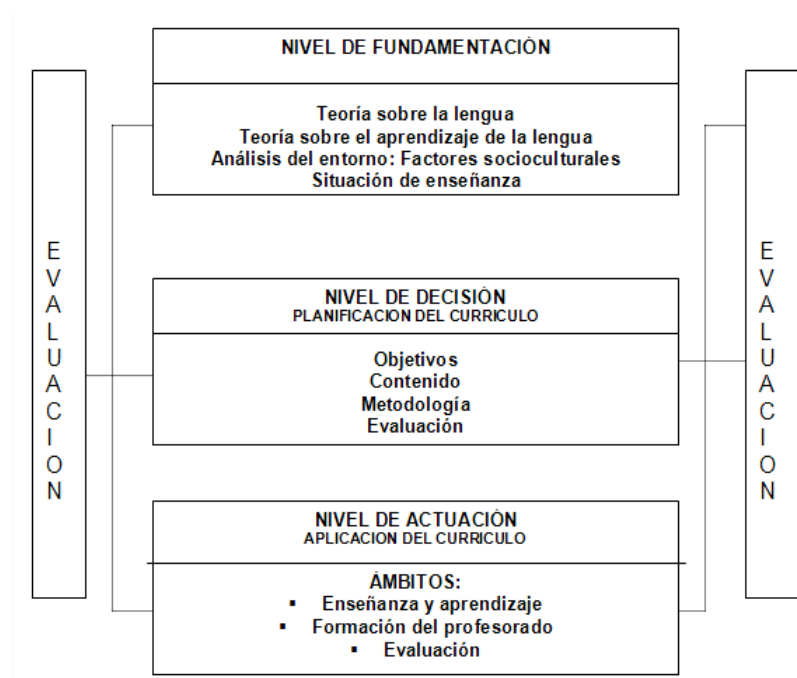


Fig. 1 Modelo Curricular para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras de García (1995; p.85)

En conclusión, para plantear las pautas para el diseño de un currículo de ELE se usa la estructura del *modelo curricular* de García (1995), pues permite organizar de forma sencilla y clara cada uno de los elementos que componen las pautas. Después de presentar el modelo curricular que se seguirá se presenta el Plan Curricular para la Enseñanza de Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel, PCEI, como otro de los elementos necesarios para construir las pautas para Institución judía.

4.2. Marco contextual

Este apartado está compuesto por los elementos: el *Plan Curricular para la Enseñanza de Español del Estado de Israel*, ya que el Colegio busca tener en cuenta las perspectivas de enseñanza en Israel para desarrollar sus prácticas educativas; el *Proyecto Educativo Institucional*, pues brinda diversos elementos para establecer las pautas; las *festividades judías* que se celebran en el Colegio, por ser actividades fundamentales en la formación religiosa de los estudiantes y representan oportunidades de comunicación e interacción con otros miembros de la comunidad; y los *Lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros en*

la educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, pues el español tendría el mismo papel de lengua extranjera en el plantel como el inglés y el hebreo.

4.2.1. Plan Curricular para la Enseñanza de Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel

El Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Ciclo Secundario fue elaborado por los miembros del Centro de Planificación Curricular del Ministerio de Educación del Estado de Israel en el año 2009. El PCEI (2009) está conformado por 7 elementos: *la importancia de la enseñanza del español, los supuestos básicos, los objetivos, el rol del docente, el programa, los módulos y la evaluación.*

En este marco contextual se incluye este Plan debido a que el Colegio busca guardar estrecha relación con las perspectivas de enseñanza en Israel y, en ese sentido, nos brinda elementos a tener en cuenta, para la elaboración de las *pautas* para la Institución judía. A continuación se resumen los elementos de este Plan.

4.2.1.1. La importancia de la enseñanza del español

En el PCEI se afirma que la importancia del español radica en la cantidad de usuarios de la lengua y en que es fundamental para los negocios y las búsquedas en Internet. Adicionalmente, en Israel los estudiantes que quieren aprender español son inmigrantes, que no desean perder su lengua materna, o son alumnos que planean viajar o estudiar en un país hispanoparlante, comprender diferentes textos o conocer personas hispanoparlantes (2009; p. 5).

En el caso del Colegio judío, la situación de los estudiantes no hispanoparlantes es parecida. En la situación problemática se mencionó que estos estudiantes también son inmigrantes y que necesitan el dominio del español para poderse comunicar con otras personas.

4.2.1.2. Supuestos básicos

En el PCEI (2009; p. 6) se establecen dos supuestos básicos titulados: *el dominio de lenguas extranjeras en general y del español; su aporte al individuo y a la sociedad israelí y la adquisición de lenguas extranjeras en general y del español en particular*. En el primero se plantea que el dominio del español permite el acercamiento entre Israel y la diáspora, desarrollar la tolerancia y el respeto multicultural y promover las relaciones políticas, económicas y culturales. En el segundo, su enseñanza debe plantearse en espiral, permitir el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas y la competencia comunicativa y tener en cuenta las diferentes variedades y registros de la lengua. Igualmente, en este supuesto básico, se considera la “*visión dinámica de la lengua concebida como un ente vivo en constante proceso de renovación*” (2009; p. 4).

De los supuestos básicos es posible retomar cinco elementos, para la construcción de las pautas, que la lengua se considera un ente vivo y por tanto su enseñanza debe ser comunicativa, buscar el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, mostrar diferentes variedades de lengua y promover la tolerancia y el respeto multicultural.

4.2.1.3. Los objetivos

En el PCEI (2009; p. 8) se plantean 5 objetivos en términos del aprendizaje de español: desarrollar la expresión oral y escrita para comunicarse con fines diversos, el desarrollo de la comprensión oral y escrita para comprender textos, promover el conocimiento de la cultura, emplear estrategias de aprendizaje usadas en otras lenguas, promover la tolerancia racial y motivar el estudio del español.

Estos 5 objetivos de tipo lingüístico, cultural e intercultural, pueden servir como punto de partida para establecer, en el nivel de decisión, las pautas en relación con los objetivos.

4.2.1.4. El rol del docente

En el PCEI se estipula que el profesor es el responsable de seleccionar e integrar contenidos que sean relevantes y significativos para el estudiante, con el fin de desarrollar las habilidades de comprensión y expresión de la lengua.

Igualmente, además de ser un modelo del uso apropiado de la lengua, el docente debe “*adaptar la enseñanza a los diversos estilos de aprendizaje y a los distintos niveles de dominio de la lengua*” (2009; p. 9) por medio del uso de materiales variados, y de *proyectos comunicativos reales y significativos*.

Para establecer el rol del docente en las pautas, será necesario integrar esta concepción con la descrita en el enfoque curricular práctico, en la cual también se propone que el docente es el encargado de seleccionar los contenidos apropiados para el estudiante y que, además, debe de transmitir valores que le permitan al alumno alcanzar las *actitudes deseables*.

4.2.1.5. El programa

En el PCEI se especifica que el programa está propuesto para los últimos tres años de escolaridad de secundaria y consta de tres áreas: lengua, cultura y literatura. En el *área de lengua* se encuentran los contenidos funcionales, gramaticales y temáticos, con los cuales se busca el uso efectivo de la lengua; en el *área de cultura* se propone la *lectura extensiva* de textos culturales; y el *área de literatura* “*comprende la lectura intensiva de textos literarios narrativos y líricos*” (2009; p. 11). El programa también incluye las expectativas de logro de los estudiantes, en las cinco habilidades lingüísticas “*la comprensión auditiva y lectora, la expresión escrita, y la expresión e interacción orales*” (2009; p. 11).

Para establecer las pautas para la Institución judía, es posible retomar toda el área de la lengua, ya que se busca que los estudiantes no hispanoparlantes también aprendan un uso efectivo del español. No obstante, no sería posible tener en cuenta las áreas de cultura y literatura, pues se considera que no son apropiadas para los estudiantes no hispanoparlantes. Por una parte, si bien es necesario integrar los componentes cultural y literario en la enseñanza de ELE para los estudiantes no hispanoparlantes del Colegio judío, la metodología de lectura extensiva e intensiva de textos narrativos y líricos propuesta en el PCEI para estas áreas no sería viable para los niños de primaria, ya que muchos de ellos no conocen el abecedario y no tienen el nivel de lengua necesario para comprender textos extensos.

4.2.1.6. Los módulos

El programa del PCEI está dividido en seis módulos correspondientes a seis niveles de lengua. Cada módulo está programado para seis meses de un año lectivo. Los dos primeros módulos tienen una intensidad horaria de 4 horas semanales y los demás 6 horas a la semana. Cada uno de los seis módulos tiene contenidos funcionales, gramaticales, temáticos, de cultura y literatura, así como unas expectativas de logro diferentes para cada módulo.

Al finalizar los módulos 1 y 2, se espera que el estudiante sea capaz de interactuar y comunicar necesidades inmediatas, participar en conversaciones sencillas sobre actividades cotidianas, así como describir personas y el entorno. Igualmente se espera que el estudiante, comprenda frases de uso habitual, lea palabras y frases sencillas para identificar información específica y escriba notas o mensajes breves (2009; p.17). Al finalizar los módulos 3 y 4, el estudiante debe ser capaz de participar en conversaciones informales, de comprender ideas principales, de leer textos expositivos, argumentativos y literarios y de escribir narraciones breves. Por último, al concluir los módulos 5 y 6, se espera que el estudiante participe en todo tipo de conversaciones, que comprenda exposiciones, programas o películas, que lea textos extensos de diferente índole y escriba textos sobre ellos.

Teniendo en cuenta las expectativas de logro de cada módulo, para el planteamiento de las pautas de ELE se propone retomar los módulos de enseñanza 1 al 4 del PCEI, realizando algunas adaptaciones en los contenidos mencionados en el apartado anterior. Con respecto a las expectativas de logro de los módulos del 5 y 6 no corresponden a las necesidades básicas de los niños, según se describió en el capítulo 1. Por ejemplo, en el módulo 5 se espera que los niños puedan participar en conversaciones formales y en el 6 se espera que sean capaces de comprender textos literarios largos. Por consiguiente no deberán ser tenidos en cuenta en la construcción de estas pautas.

4.2.1.7. La evaluación

En el PCEI (2009; p. 22) se propone la participación activa del docente y el profesor en la evaluación. Esta busca tener una visión general de los logros

alcanzados por los estudiantes en relación con sus necesidades, intereses y aptitudes. También, se proponen cuatro formas de evaluación: a) los proyectos que aplican los contenidos a través de un desafío intelectual; b) el diario de reflexión en el que los estudiantes analizan su proceso de aprendizaje; c) un portafolio en el cual se recopilan los trabajos que muestran el proceso y la evolución del aprendizaje; y d) las pruebas y exámenes orales o escritos para comprobar el dominio de la lengua.

En el planteamiento de las pautas se tomarán las cuatro propuestas de evaluación en el proceso de aprendizaje de los niños no hispanoparlantes. Sin embargo, es necesario hacer la salvedad de que, en un principio solo se podrían usar los proyectos y los portafolios mientras que los estudiantes adquieren el código y después, cuando tengan más herramientas lingüísticas, sería posible emplear el diario escrito y los exámenes como formas de evaluación.

A manera de resumen, del Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel es posible retomar varios elementos para la construcción de las pautas de ELE. Por una parte, la concepción de la lengua como un ente vivo la cual sugiere una perspectiva de enseñanza comunicativa, el planteamiento de objetivos de tipo lingüístico, cultural e intercultural, el rol del docente como el encargado de seleccionar contenidos significativos para los estudiantes, de adaptar la enseñanza a los estilos de aprendizaje y niveles de lengua de los alumnos y de transmitir los valores institucionales. Por otra parte, se retoman las expectativas de logro de los dos primeros módulos del programa de ELE, así como los contenidos referentes al área de la lengua y las cuatro formas de evaluación: proyectos, portafolio, diario de reflexión y exámenes.

Además de retomar elementos del PCEI, a continuación se presenta el Proyecto Educativo Institucional del Colegio, pues se considera que es otro elemento que también brinda elementos valiosos para dar respuesta al interrogante de investigación.

4.2.2. Proyecto Educativo Institucional

El *Proyecto Educativo Institucional* (2014-2015) fue elaborado por los alumnos, los docentes y los empleados de la Institución y está dirigido a los estudiantes, los profesores y los padres de familia del Colegio. El documento está organizado en dos grandes apartados: *los aspectos fundamentales* y *los principios formativos*. En el primero se encuentran la Misión y Visión del Colegio y el perfil del estudiante y en el segundo, los principios cognitivos, éticos y judaicos.

En el PEI también se contempla la planeación y dinámica de la clase, el proyecto de convivencia y el Kashrut (normas para los alimentos), sin embargo, estos aspectos no se presentan en el marco contextual de esta investigación, pues su nivel de especificidad no compete al desarrollo de las pautas y no se especifica dentro del currículo, sino que debería considerarse como un elemento a desarrollar por el docente según las características de cada curso en particular.

El objetivo de incluir en el marco contextual el Proyecto Educativo Institucional del Colegio, PEI, es tener en cuenta la filosofía del Colegio, su forma de entender la educación, las teorías y metodología de enseñanza, los valores institucionales y los aspectos culturales judaicos, ya que fundamentan el propósito y el camino a seguir por el Colegio, para fundamentar sus propios pautas. A continuación se presentan los elementos que conforman el PEI.

4.2.2.1. Aspectos fundamentales

En este apartado se establecen tres elementos: *la Misión y la Visión* institucionales y el *perfil del estudiante*:

- **MISIÓN:** El Colegio Colombo Hebreo está comprometido con las formaciones integrales de niños, niñas y adolescentes, intelectualmente competentes y autónomos, capaces de relacionarse con el mundo a través de valores éticos, vivencias judaicas y conocimientos científicos y humanistas. (2014-2015; p. 5)
- **VISIÓN:** El Colegio Colombo Hebreo se proyecta como una de las instituciones de más alta calidad a nivel nacional, que está en constante innovación, preparando a sus alumnos para ser líderes competentes en una sociedad globalizada, en el marco de la excelencia académica y

ética, siempre bajo los valores de la formación y vivencias judaicas. (2014-2015; p. 5)

En relación con el *perfil del estudiante*, en el PEI se establece que el estudiante debe ser autónomo, formado bajo los preceptos religiosos y culturales judaicos, ser intelectualmente competente para solucionar problemáticas de su entorno, capaz de interactuar y comunicarse con otros practicando los valores de la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad para promover una sociedad sana, y estar comprometido con las normas del Colegio.

De lo presentado sobre *la Misión, la Visión y el perfil del estudiante* es posible retomar dos ideas centrales para resolver el interrogante de investigación. Por una parte, el hecho de que el Colegio promueve la formación integral de estudiantes líderes y autónomos, que practican valores éticos, las vivencias judaicas y los conocimientos científicos, para ser competentes en una sociedad globalizada, y por otra parte, que los estudiantes deben ser capaces de interactuar y comunicarse con otros.

A continuación, se presentan los principios formativos que componen el segundo apartado para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Institución y que presentan la forma de llevar a la práctica las ideas centrales aquí mencionadas.

4.2.2.2. Principios formativos

En este apartado se contemplan tres principios: *los cognitivos, los éticos y los judaicos*. En los *cognitivos* se presenta la forma como en el Colegio se entiende el aprendizaje, la educación y la evaluación, el aprendizaje cooperativo, la metodología de enseñanza para la comprensión y Horaa Mutemet. En los *éticos* se describen los valores que la Institución busca transmitir a los estudiantes, y en los *judaicos* se encuentran los objetivos de formación judaica. A continuación se describen brevemente los tres principios.

- **Principios cognitivos**

En el PEI se establece que se aprende formulando preguntas, planteando propuestas, memorizando y desarrollando las habilidades científicas, comunicativas

y sociales. Además, la educación es entendida como la competencia para “*tomar un conocimiento, aplicarlo en un contexto diferente o resolver un problema y poderlo comunicar*” (2014; p.6) y se estipula que la evaluación debe ser por medio de rúbricas que evidencien los procesos de pensamiento profundo, que promueva la autonomía y responda a los diferentes estilos de aprendizaje. Así mismo se establece que las rúbricas permiten dar a conocer, con anterioridad, los criterios y los niveles de calidad esperados.

Lo anterior significa que, en el desarrollo de las pautas para ELE, deberá ser tomada en cuenta la perspectiva del Colegio sobre la competencia educativa entendida como la aplicación del conocimiento de la lengua española en un contexto real para solucionar una problemática de comunicación del estudiante no hispanoparlante y que dicho conocimiento deberá ser verificado por medio de rúbricas.

En el PEI también se presentan el *aprendizaje cooperativo*, el cual “*debe estructurarse con roles claramente definidos, donde se establezca tanto la responsabilidad individual, como la codependencia entre miembros del grupo*”; la *enseñanza para la comprensión*, la cual brinda herramientas necesarias para lograr el objetivo de aprendizaje propuesto por la Institución; y *la metodología de enseñanza para la diversidad (Horaa Mutemet en hebreo)*, pues permite que el estudiante sea responsable de su propio proceso de aprendizaje por medio de una educación diferenciada en el aula (2014; p.8). Estos conceptos se amplían brevemente, debido a que se tendrán en cuenta en la elaboración de las pautas.

Sobre el *aprendizaje cooperativo*, Johnson & Johnson (1999), afirman que los valores se adquieren en la interdependencia social y que el trabajo cooperativo contribuye a que los individuos desarrollen la habilidad para analizar las problemáticas desde diferentes puntos de vista. Así mismo, en la acción cooperativa, “*al considerarse mutuamente responsables por las conductas sociales adecuadas, los alumnos pueden influir mucho en los valores que internalizan y el autocontrol que desarrollan*” (1999; p.28). A propósito de la *enseñanza para la comprensión* Perkins (2012) para una entrevista en línea sostiene que, para desarrollar el aprendizaje significativo, es necesario *educar para lo desconocido* y

que vale preguntarse si “¿puede cierto tema tener importancia en la actualidad para la vida que probablemente vivan los estudiantes?”.

Por último, Anijovich, Malbergier & Sigal (2004) afirman que en *Horaa Mutemet*, se debe desarrollar proyectos grupales en el aula sobre situaciones cotidianas de los estudiantes “tales como resolver problemas, descubrir y despejar interrogantes, superar incertidumbres, o elaborar productos finales de diferente índole” (2004; p.46). Conjuntamente con el proyecto, estas autoras proponen que el docente desarrolle una *consigna* la cual es una guía que busca dar a conocer al estudiante “el qué, el para qué y el cómo de las actividades a desarrollar y los pasos a cumplir en distintos segmentos del aprendizaje” (2004; p.53).

Por lo tanto, al establecer las pautas para ELE, se deberá tener en cuenta el *aprendizaje cooperativo y la enseñanza para la comprensión* con el fin de lograr el aprendizaje significativo de la lengua y permitir las interacciones sociales de los estudiantes no hispanoparlantes haciendo uso del español. Igualmente, se tendrá en cuenta la metodología de enseñanza israelí *Horaa Mutemet*, ya que permite desarrollar la competencia comunicativa, por medio de consignas y proyectos basados en situaciones reales en las cuales los estudiantes no hispanoparlantes deban hacer uso del español.

- **Principios éticos**

En relación con valores institucionales, aquí se sintetiza lo que el Colegio presenta en su PEI (2014; p.8). Allí se organizan los seis valores en tres grupos, en los cuales se fundamentan la formación educativa y las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad escolar:

- a) *El respeto y la tolerancia* a sí mismo y hacia los demás, así como a la planta física y sus recursos. Por medio de estos valores se busca promover el diálogo para la resolución de conflictos sin discriminación alguna y sin sentimientos de superioridad o prejuicios. También se busca promover la empatía, el reconocimiento del otro y del entorno, el trabajo en equipo y un ambiente de seguridad.

- b) *La autonomía y la responsabilidad* para cumplir las normas, aprovechar las oportunidades y reflexionar sobre los actos propios. Con estos valores se busca promover el autocontrol, el reconocimiento de las necesidades ajenas, el discernimiento y el cumplimiento de los compromisos adquiridos.
- c) *La solidaridad y la cooperación* que incentivan el buen trabajo en equipo, la sana competencia y el compromiso. Con estos valores se busca promover la sensibilización por el otro, la construcción colectiva de una comunidad, el bienestar social antes que el personal, la reciprocidad y la equidad.

Estos valores institucionales tienen que verse reflejados a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que, como se mencionó en los aspectos fundamentales del PEI, dentro de la formación integral de los estudiantes, la Institución busca promover que los alumnos practiquen los valores para la construcción de una sociedad sana. Así pues, con la enseñanza de ELE también se debe desarrollar esta acción, para que los niños no hispanoparlantes puedan interactuar con base en estos principios éticos.

- **Principios judaicos**

En este apartado se presentan los objetivos que los estudiantes deben alcanzar para tener una vida bajo los principios judaicos. En el PEI (2014; p.8) se estipula que la Institución brinda la oportunidad a los alumnos de participar en las celebraciones y rituales religiosos judíos, así como estudiar la lengua hebrea y la historia del pueblo judío. A continuación se presentan, estos principios según se establecen en el PEI:

- Conocer la historia del pueblo de Israel, los acontecimientos principales y sus protagonistas
- Estudiar la historia del sionismo y del Estado de Israel, sus ideas y sus representantes.
- Entender y vivenciar las leyes, costumbres, valores y símbolos del calendario y del ciclo de vida del judaísmo.
- Conocer el Estado de Israel, sus lugares de interés, su composición social y política y la problemática israelí.
- Percibir el Estado de Israel como propio, interesarse por sus sucesos, ser solidarios con sus penas y alegrarse en sus glorias.
- Valorar la comunidad judía colombiana, sus instituciones y su historia, reconociéndose a sí mismos como miembros integrales de ésta e involucrándose en sus actividades.

- Identificarse con las comunidades judías del mundo.
- Responder a problemas actuales de tipo nacional, político, religioso y científico basados en la tradición judía y sus fuentes.
- Despertar el interés por la herencia del pueblo de Israel, respetándola y honrándola.
- Participar activamente en los rezos matutinos como parte de una formación judía integral. Respetar el recinto en que el rezo se lleva a cabo, conocer su sentido y significado.
- Desarrollar la capacidad de discriminación auditiva para una progresiva comprensión del idioma.
- Lograr una apropiación de los signos gráficos que permitan a mediano plazo una lectura fluida y comprensiva, así como la capacidad de expresión en forma escrita.
- Adquirir cierta fluidez verbal que permita a los alumnos mantener una conversación y expresar su opinión (PEI, 2014-2015; p.9).

Algunos de estos objetivos se retomarán en el desarrollo de las pautas para el currículo de ELE, pues la formación religiosa judía es la característica sociocultural principal del Colegio y así guardar coherencia con el objetivo del Colegio de transmitir, a través de cualquier área del conocimiento, los principios judaicos.

4.2.3. Fiestas judías

Aunque en el PEI no se especifica cuáles son las celebraciones y rituales religiosos, se considera importante mencionarlas, ya que hacen parte de la formación cultural y religiosa de los estudiantes y representan una práctica social en la que los niños deben comunicarse en español. A continuación se describen ocho festividades judías que se celebran en el Colegio y que, en las pautas, se sugieren para la formular los contenidos culturales en el currículo de ELE. Las fiestas judaicas que se presentan son: *Pésaj*, *Shavuot*, *Rosh Hashaná*, *Iom Kipur*, *Sukot*, *Purim*, *Januka* y *Tu Bi'shvat*.

- **Pésaj:** se celebra la liberación del pueblo judío de la esclavitud de Egipto. Se acostumbra comer *Máror* (rábanos amargos) símbolo de la amargura de la esclavitud, *Carpás* (perejil en agua con sal) símbolo de las lágrimas, *Jaroset* (manzana rallada con nueces y canela) símbolo de los ladrillos que debían elaborar los judíos y *Zeroa* y *Betzá* (hueso quemado y huevo duro) los cuales eran ofrendas (Hetch, 1969; p.41-44).
- **Shavuot:** Dar gracias por la Torá (libro sagrado que contiene la ley del pueblo judío) y representa el peregrinaje de los judíos hacia Jerusalem. Se acostumbra

comer los siete productos típicos de Israel; trigo, uvas, cebada, higos, granados, olivos y miel. La recolección de estos productos se celebra representando obras de teatro, conciertos musicales o bailes folclóricos. (Hetch, 1969; p.59-60).

- **Rosh Hashaná:** Se celebra el año nuevo judío, reflexionando sobre los buenos y malos actos realizados. Igualmente se escucha el *Shofár* (instrumento de cuerno de carnero), para recordar el sacrificio del animal en vez de que Abraham sacrificara a su hijo Isaac. Su sonido ronco invita a la reflexión. Se acostumbra comer un pan redondo y manzana con miel para simbolizar la redondez y la dulzura del año nuevo (Hetch, 1969; p.75-78).
- **Iom Kipur:** es denominado el día del perdón. Este día, todos deben pedir perdón a las personas a quienes han ofendido, para reconciliarse y perdonar. Posteriormente, las familias se reúnen en la sinagoga y piden perdón a Dios por las cosas malas que hicieron el año que está terminando (Hetch, 1969; p.85-86).
- **Sukot:** Conmemora la vida en *Suká* (una cabaña de madera y techo de ramas). En la *Suká* se representan el amor de Dios a todas las personas representadas en cuatro plantas; *Etrog* (fruta similar al limón), educadas de buen obrar, *Lulav* (rama de palmera), que con riquezas hacen buenas obras, *Hadas* (ramas de mirto), educadas que no cooperan con el bien ajeno y *Arava* (ramas de sauce llorón), sin educación que no ayudan a los demás (Hetch, 1969; p.95-97).
- **Januca:** En el templo de Jerusalén se encendió la *Menorá* (candelabro de oro para 7 velas), cuando los judíos se rebelaron contra los griegos. Milagrosamente el aceite destinado para un solo día mantuvo la *Menorá* encendida durante 8 días. En *Januca* se enciende al anochecer la *Janukia* (candelabro de oro para 9 velas) para celebra el triunfo de los judíos sobre los griegos y el milagro del aceite (Birnbaum, 1991; 83).
- **Tu Bi'shvat:** en esta época se celebra el florecimiento de los árboles y se considera una época para estrechar los lazos entre el hombre y la tierra fértil de Israel. Se acostumbra bendecir y comer los productos de la tierra; trigo, cebada, uvas, higos, granadas, aceitunas y dátiles. También se acostumbra plantar árboles con el fin de reforestar el estado de Israel (Birnbaum, 1991; 85).
- **Purim:** Se recuerda cuando el ministro Haman ordenó matar a los judíos y para esconderse, los judíos usaban máscaras. En la actualidad, cuando se lee la

Meguilá (texto donde se relatan los hechos), los niños gritan y hacen ruido con sus pies y con matracas al oír el nombre de Haman. También se acostumbra hacer un carnaval en el que los niños preparan sus disfraces y se come y se bebe “*hasta no saber*” (Birnbaum, 1991; 87).

4.2.4. Lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros en la educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

El documento tiene como objetivo “*plantear unas ideas básicas que sirvan de orientación y apoyo a los docentes de segundas lenguas (extranjerías) en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los proyectos educativos institucionales*”. Éste se organiza en cuatro capítulos principales: 1. *Contextualización*; 2. *Elementos y Enfoques del Currículo de Idiomas Extranjeros*; 3. *Formación continuada del docente de idiomas extranjeros*; 4. *Las nuevas tecnologías en el currículo de lenguas extranjeras*.

En la *contextualización* se presenta la importancia de conocer una lengua extranjera. Con el desarrollo de la competencia comunicativa en otro idioma, se hace posible acceder a otra cultura y al conocimiento científico y tecnológico, valorar otros grupos étnicos de diferentes características a las nuestras, desarrollar la competencia multicultural e intercultural, con el fin de comprender al otro. De la misma manera, se menciona que mediante el aprendizaje de una lengua extranjera, el estudiante no solo valora su propia lengua y puede reflexionar sobre la misma, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más competitiva.

En los *elementos y enfoques del currículo de Idiomas extranjeros* se menciona que en la actualidad es necesario, a nivel profesional y social, el conocimiento de una lengua extranjera y que en el aprendizaje de ésta se debe poner especial atención en la edad de los estudiantes para facilitar la adquisición, sus motivaciones, su aptitud, la importancia de la lengua, la metodología, entre otros. Así mismo se resalta la importancia del desarrollo intercultural e intercultural, la competencia comunicativa y el manejo de las nuevas tecnologías. Con respecto a las estrategias de aprendizaje se

sugieren seis tipos: de memoria, cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales.

En relación con las metodologías se afirma que en el aprendizaje de una lengua extranjera siempre se debe hacer uso del lenguaje y el pensamiento y garantizar la participación activa, colaborativa y reflexiva del estudiante. Para lograr lo anterior es necesario desarrollar metodologías activas e interactivas, integradoras y flexibles con actividades significativas que tengan contenidos culturales y envuelvan los factores afectivos. La evaluación formativa, por su parte, debe ser concebida con un proceso de apoyo, producto de la reflexión de la práctica, consta de cuatro fases interdependientes: *formulación de logros esperados de aprendizaje, diseño de un plan o programa, valoración a partir de indicadores de logros y evaluación con base en los logros alcanzados*. En este capítulo también se proponen algunos modelos curriculares que los docentes pueden adoptar como por ejemplo los de Stenhouse (1991), Brown (1995), entre otros.

En la *formación continuada del docente* se afirma que los docentes deben ser constructores de currículo y contar con tiempo para la investigación y el diálogo con otros maestros. Además, se presentan cinco aspectos con los que un docente de lengua extranjera debe cumplir: *identidad profesional, autoevaluación de la competencia profesional, práctica investigativa, habilidades innovadoras y actitud integracionista del área con el PEI*.

Por último, en el capítulo de *las nuevas tecnologías* se hace referencia a la vital importancia de incluir las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Esto con el fin de dar respuesta al constante desarrollo de las actuales sociedades multimediales y los vertiginosos avances electrónicos y de telecomunicaciones. El aprendizaje en ambientes tecnológicos, mediante la integración y la interacción busca mejorar la capacidad de interpretación de los estudiantes, aprovechando *contextos ricos, reales, complejos y estimulantes*, así como recursos didácticos como los videos y la televisión para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Tener en cuenta los Lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros en la educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional de

Colombia es pertinente para este trabajo ya que brinda un panorama completo y profundo de la forma en que deben ser enseñadas las lenguas extranjeras en nuestro país y por tanto, nos proporcionan elementos importantes a tener en cuenta en la construcción de las pautas curriculares, tales como el desarrollo de las competencias comunicativas e intercultural para la comprensión de otras culturas, algunas metodologías y evaluación sugeridas, el rol del docente como creador de currículo, la implementación de las nuevas tecnologías en la enseñanza, entre otros aspectos que serán retomados más adelante en la construcción de mis pautas curriculares de ELE para el Colegio judío.

A manera de síntesis, en este primer apartado del Marco de Referencia, se abordaron siete elementos para la construcción de las pautas para ELE en la Institución judía: los conceptos de *pautas y currículo*, el *enfoque curricular práctico* de Grundy (1987), el *modelo curricular* de García (1995), el *Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Estado de Israel* (2009), el *Proyecto Educativo Institucional* (2014), *ochos festividades judías* que se celebran en el Colegio y los *Lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros en la educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional de Colombia*.

Con estos elementos, fue posible diferenciar los conceptos de currículo, lineamientos curriculares y pautas curriculares para determinar que se propondrían pautas que sirvan como instrumento. Así mismo, identificar que el *enfoque curricular práctico* de Grundy (1987) proponía una forma de entender la educación, pertinente para el contexto escolar judío y se describieron los elementos que componen los tres niveles de análisis del *modelo curricular* de García (1995), seleccionado para organizar las pautas.

Finalmente, se presentaron el Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Estado de Israel (2009), el Proyecto Educativo Institucional (2014), ocho festividades judías que se celebran en el Plantel y los *Lineamientos Curriculares para el Área de idiomas extranjeros en la educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Lo anterior, con el fin de guardar coherencia entre los referentes componentes, la filosofía de la enseñanza en Israel y en el Colegio judío y los estándares nacionales de Colombia con la construcción de las *pautas*.

Después de retomar todos los elementos conceptuales que contribuyen a dar respuesta al interrogante de esta investigación: *¿Cuáles serían las pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un Colegio judío de Bogotá?*, a continuación se presenta el segundo apartado de este capítulo; el marco metodológico. En él se describe el tipo de investigación y el diseño metodológico de esta investigación, y se presentan los procesos que se llevaron a cabo y las herramientas que se emplearon para realizar este trabajo y llegar al planteamiento de la solución del interrogante.

4.3. Marco metodológico

Este segundo apartado del marco contextual está dividido en dos secciones, por un lado se presenta el tipo de investigación en el cual se enmarca esta investigación, teniendo en cuenta a Seliger y Shohamy (1990) y por el otro, se describe el proceso llevado a cabo para su realización, con base en el diseño de investigación aplicada propuesto por Bickman y Rog (1998)¹.

4.3.1. Tipo de investigación

En el campo de estudio de una segunda lengua, Seliger y Shohamy (1990; p.17) presentan tres tipos de investigación: *básica o teórica, aplicada y práctica* y sostienen que el límite entre estos tipos no está bien demarcado, pues los aportes de cada tipo de investigación no es unidireccional sino que están relacionados entre sí, como se aprecia en la Figura 2.

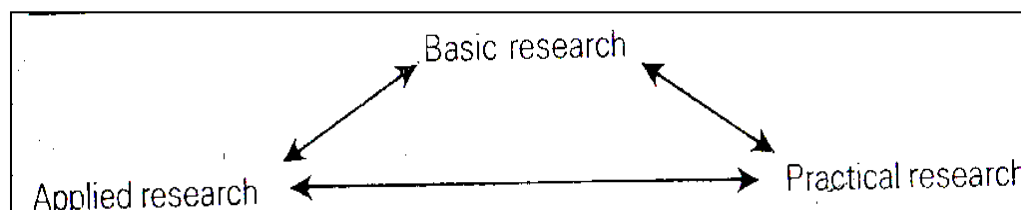


Fig. 2 Tipos de investigación para una segunda lengua. Seliger y Shohamy (1990; p.17)

¹ Los conceptos de Seliger y Shohamy (1990) y Bickman y Rog (1998) se presentan en español, producto de la realización de una traducción propia.

Seliger y Shohamy afirman que la investigación *básica o teórica*, “se preocupa por el desarrollo de una descripción lingüística abstracta dentro de una teoría particular”; la investigación *práctica* “se encarga de las investigaciones que tengan implicaciones prácticas” y propongan un producto; y que la investigación *aplicada* “corresponde a la implementación de un producto para un problema específico” (1990; p.19). De lo anterior, se puede afirmar que el presente trabajo se enmarca en los tipos de investigación *práctica y aplicada*. En la investigación *práctica* porque se elabora un producto y en la investigación *aplicada* porque ese producto está pensado para ser implementado en un contexto específico.

El *producto* que se desarrolla en esta investigación son las *Pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera, ELE, para un Colegio judío de Bogotá*. La *implementación* de estas pautas se espera realizarse, precisamente, en el contexto específico de dicha Institución.

Una vez establecido el tipo de investigación, a continuación se describe la metodología seguida a lo largo de la investigación para alcanzar el objetivo propuesto.

4.3.2. Diseño metodológico

Para establecer el diseño metodológico de esta investigación se tienen en cuenta las fases de investigación de Bickman y Rog (1998). Estos autores afirman que “sin importar el enfoque, todas las formas de investigación aplicada tienen dos fases principales – planeación y ejecución” (1998; p.3). En la primera se estipula el alcance y el plan de la investigación y en la segunda se implementa y monitorea el plan. Estas fases incluyen cuatro etapas: *definición, diseño/plan, implementación y reporte/seguimiento*, tal como se muestra en la figura 3.

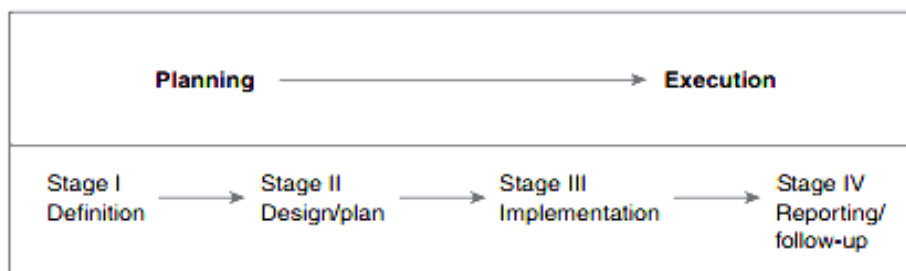


Fig. 3 Realización de la investigación aplicada. Bickman y Rog (1998 p.4)

4.3.2.1. Fase de planeación

En la *fase de planeación* se encuentran las etapas de *definición* y de *diseño/planeación*. Según Bickman y Rog (1998), en la etapa de *definición* se debe comprender un problema social relevante, para proponer y seleccionar las posibles preguntas de investigación. En la etapa de *diseño/planeación* es necesario hacer una revisión de las decisiones tomadas en la etapa de definición para verificar si es necesario hacer ajustes. En esta última etapa, también se busca “*elegir un diseño y proponer estrategias para la recolección de datos*” (1998; p.4), que serán ejecutadas en la siguiente fase, así como evaluar la viabilidad del proyecto. A continuación, se presenta la manera como se desarrollaron las dos etapas en esta investigación.

- **Etapa de definición**

En este trabajo, la comprensión de la problemática se logró como producto de mi experiencia docente en la Institución. Al trabajar en este Colegio para el cual se plantean las pautas, pude tener contacto continuo con los niños extranjeros no hispanoparlantes. Gracias a ello, pude observar y comprender las necesidades de esta población al enfrentarse a un contexto en el que se habla español una gran parte del tiempo y entender la problemática que los niños, los padres y en general en el Colegio se enfrentaban. Esta problemática consiste en la falta de comunicación entre los niños extranjeros no hispanoparlantes y los diferentes miembros de la comunidad escolar, a propósito de que los niños no hablan español y la comunidad, en su mayoría, no habla hebreo.

Con base en esa situación, se formuló el interrogante de investigación. A fondo, se vio la necesidad de que el colegio cuente con un currículo, no obstante, su construcción sobrepasa las expectativas de este trabajo de investigación, además de ser necesario el trabajo con un equipo de profesionales y mayor disponibilidad de tiempo. De la misma manera, inicialmente se pensó en proponer unos lineamientos para el diseño de un currículo para la enseñanza del español como lengua extranjera. Sin embargo, a medida que se desarrollaba el proyecto, se estableció que el diseño de

unos lineamientos requería mayor tiempo y más gente involucrada, al igual que el currículo, lo que estaba fuera del alcance de este trabajo. Por lo tanto se definió que era pertinente formular *pautas* que sirvieran como orientaciones para que el plantel elabore su propio currículo de ELE. Teniendo en cuenta lo anterior, se estableció que el interrogante podía ser *¿Cuáles serían las pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un colegio judío de Bogotá?*

- **Etapa de Diseño/planificación**

Una vez definido el interrogante en la etapa anterior, lo primero que se hizo en esta etapa fue verificar que la descripción de la situación problemática fuera clara y presenta las necesidades reales de los estudiantes. En la situación problemática se definió que los estudiantes no hispanoparlantes, al no saber español, no podían comunicarse, lo cual genera problemas en su desempeño académico, en su comportamiento y en su socialización. Una vez hecho lo anterior, se revisó la pregunta de investigación con el fin de verificar que fuera adecuada y diera cuenta de la situación problemática planteada.

El diseño que se eligió para esta investigación es descriptivo, pues por un lado, su objetivo principal es “*proveer un panorama general de un fenómeno tal y como sucede naturalmente*” (Bickman y Rog, 1998; p.15) y por el otro, el desarrollo de la investigación se centra en una pregunta descriptiva del tipo *¿qué es?, ¿cuánto es?, etc.* En este caso, *¿Cuáles serían las pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un Colegio judío de Bogotá?*

En cuanto a la *recolección de datos*, esta se realizó por medio de tres estrategias planteadas por Bickman y Rog (1998); la observación, la cual es “*necesaria cuando los eventos, las acciones, o las circunstancias son la forma principal de la información*”(p.21); la consulta, la síntesis y el análisis de literatura, para retomar los elementos que contribuyeran a la solución del interrogante; y la encuesta, por medio de la cual “*se pregunta a un participante de la investigación proveer, en la medida de lo posible, información sobre el área de interés*” (p.20).

En cuanto a la *observación* se eligió con el fin de aprovechar mi experiencia trabajando con los niños no hispanoparlantes en el Colegio judío; ya que de esta forma

pude recolectar la gran mayoría de datos sobre sus necesidades de comunicación, interacción y desempeño académico, así como de las prácticas socioculturales llevadas a cabo en el Plantel.

La consulta, síntesis y análisis de documentos, para recopilar datos de tipo teórico para dar respuesta al interrogante, tales como el Proyecto Educativo Institucional del colegio, las fiestas judías, el Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel, las definiciones de currículo, pautas, enfoque curricular y modelo curricular. La *encuesta*, se eligió porque permite recolectar datos que provengan de una persona involucrada en el desarrollo de la investigación, en este caso el Rector del Colegio y porque permite realizar una validación preliminar de los resultados de esta investigación.

Por último, con respecto a la *viabilidad* de la investigación, se le presentó el proyecto al Rector del Colegio, con el fin de obtener su aprobación y autorización para realizar la investigación y por ende, hacer uso del nombre y documentos institucionales. Una vez se presentó la propuesta, su desarrollo fue aprobado, pues se considera como un primer paso ante la necesidad de diseñar un currículo de ELE que permita dar solución a la problemática de la Institución con respecto a la situación de los estudiantes extranjeros no hispanoparlantes, al no poder comunicarse e interactuar en la cotidianidad con los demás miembros de la comunidad.

Después de revisar las decisiones tomadas en la primera etapa, de seleccionar el diseño y las estrategias de la observación, la consulta, síntesis y análisis de documentos y la encuesta para la recolección de datos y de verificar la viabilidad del proyecto presentándosele al Rector de la Institución, se dio paso a la fase de ejecución.

4.3.2.2. Fase de ejecución

En la *fase de ejecución* se encuentran la etapa de *implementación*, en la cual se define y se lleva a cabo el diseño y la recolección y análisis de datos propuestos en la fase anterior y la etapa de *reporte/seguimiento*, en la cual, como su nombre lo indica, se realiza el reporte de la implementación y las actividades de seguimiento. A

continuación, se presenta la manera como se desarrollaron estas dos etapas en esta investigación.

- **Etapas de implementación**

Para realizar la recolección de datos, en esta etapa, se emplearon las estrategias de la *observación, la consulta, síntesis y análisis de documentos y la encuesta* seleccionadas en la etapa anterior. Por una parte, la *observación* se realizó un año antes de plantear la propuesta de investigación. En mi salón de primer grado, tuve la oportunidad de tener durante un año una estudiante israelí. Al convivir con ella diariamente en el Colegio, pude observar los problemas que enfrentaba por no tener el dominio del español y comencé a hacer un registro informal sobre sus necesidades cotidianas. De allí, surgió mi inquietud investigativa y una vez se comenzó a desarrollar la investigación, ya contaba con datos, producto de esa experiencia.

Por otra parte, fue necesario consultar todos los documentos presentados en el Marco contextual para sintetizarlos y analizarlos, establecer relaciones y comparaciones entre ellos, con el fin de recolectar datos pertinentes que pudieran servir para plantear las *pautas*. Como por ejemplo, los relacionados con la metodología de enseñanza, la concepción de evaluación, los principios judaicos, etc. Igualmente, por mi experiencia como docente en la Institución, sé que el Colegio busca tener estrecha relación con el tipo de enseñanza empleado en Israel. Por consiguiente, fue necesario remitirme al Ministerio de Educación de Israel, para verificar si contaban con un currículo de ELE. De esta manera, encontré el Plan Curricular para la Enseñanza de Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel y de allí también fue posible extraer elementos que contribuyeron a la construcción de las *pautas*.

Por último, se realizó una *validación preliminar* a un ente externo al proceso de investigación, el cual fue el Rector del Colegio (anexo 1), en la cual él debía responder diez preguntas sobre los capítulos del Problema y los Resultados de esta investigación, cinco en cada caso. Para esto, el Rector tuvo la oportunidad de leer con anterioridad los capítulos para poder responder las preguntas y comunicar sus opiniones y consideraciones acerca de lo establecido en el Problema y en los Resultados de la investigación. Los datos obtenidos en la encuesta permitieron hacer una revisión de mi trabajo de investigación, tal como ya se señaló.

Una vez seleccionado el diseño descriptivo y obtenidos los datos para la investigación, se describió el panorama de la situación problemática a la que se enfrentan los niños no hispanoparlantes en el Colegio y se desarrolló la investigación en torno a responder el interrogante descriptivo, buscando antecedentes que mostraran desarrollos parecidos y estableciendo los elementos para proponer las pautas, es decir, para dar respuesta al interrogante a partir de todo el desarrollo del proceso de la investigación.

- **Etapa de reporte/seguimiento**

En esta etapa se elaboró el reporte de la investigación, en el cual se presentan todos los procesos desarrollados y se proponen las pautas curriculares para la Institución judía. Igualmente, en el documento se especifica que estas son las pautas que se deberían tener en cuenta para realizar el diseño del currículo para la enseñanza de español como lengua extranjera si la Institución decide llevar a cabo el proyecto.

Con respecto al *seguimiento*, se propone realizar una reunión con el Rector del Colegio, después de la sustentación del trabajo de grado, para presentarle la investigación desarrollada. Igualmente, se propone la presentación de la investigación a la Junta Directiva del Colegio con el fin de hacer la propuesta de diseñar el currículo de ELE en la Institución y conocer sus impresiones sobre el trabajo desarrollado. Finalmente, se mantendrá un diálogo permanente con los miembros de la comunidad de la Institución para conocer la decisión de llevar a cabo o no el proyecto de diseñar el currículo de ELE y para hacerlos partícipes de las pautas propuestos.

A manera de resumen, después de haber presentado los siete elementos que componen el *marco conceptual* y el *marco contextual*; las definiciones de pautas y currículo apropiadas para el contexto de la Institución, el enfoque curricular práctico de Grundy (1987), el modelo curricular de García (1995), el Plan Curricular para la Enseñanza de Español del Estado de Israel (2009), el Proyecto Educativo Institucional (2014 - 2015) y las festividades judías que se celebran en el Colegio, se presentó el *marco metodológico* conformado por el tipo de investigación y el diseño metodológico.

En el *tipo de investigación*, se llegó a la conclusión de que ésta es una investigación de *aplicación práctica*, pues busca desarrollar un producto que pueda ser aplicado a un contexto real, en este caso el producto son las pautas para la construcción de un currículo y la aplicación debe ser llevada a cabo si la Institución así lo decide. En el *diseño metodológico* se presentaron las fases de *planeación y ejecución*. En la primera fase se presentó la comprensión de la problemática de los niños no hispanoparlantes, se formuló el interrogante teniendo en cuenta esa situación, se verificó la viabilidad del proyecto presentándole la propuesta al Rector y se establecieron el diseño descriptivo de la investigación y las estrategias de recolección de datos: la observación, la consulta, síntesis y análisis de documentos y la encuesta.

Finalmente, en la segunda fase, se recolectaron los datos con las estrategias establecidas en la fase anterior, mediante la experiencia docente, el análisis de la literatura consultada para desarrollar el estado de la cuestión, el Marco conceptual y contextual y la validación preliminar realizada mediante una encuesta aplicada al Rector del Colegio. Así mismo, se escribió el documento final que da cuenta de la investigación desarrollada.

Con la realización de lo anterior, se da fin al Marco de Referencia y se procede a presentar el último capítulo de esta investigación, los resultados. En él se presenta la propuesta de pautas curriculares que permiten dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en el capítulo 1, *¿Cuáles serían las pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un Colegio judío de Bogotá?*

5. Resultados

En este apartado se presentan las pautas que se proponen para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera, ELE, en la Institución judía. Con la propuesta de estas pautas se da respuesta al interrogante de investigación, mencionado en el capítulo 1, ¿Cuáles serían las pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un Colegio judío de Bogotá?

Como se mencionó en los Marcos conceptual y contextual (capítulo 4), las *pautas curriculares* para la enseñanza de español como lengua extranjera se presentan siguiendo los tres niveles de análisis: *fundamentación, decisión y actuación*, del modelo curricular de García (1995). Lo anterior por cuanto este modelo permite integrar todos los elementos que componen las *pautas* de forma clara y organizada. A continuación, se presentan las orientaciones o pautas teóricas, prácticas y metodológicas que la Institución debería tener en cuenta para el diseño de un currículo para la enseñanza de español como lengua extranjera, ELE.

5.1. Nivel de fundamentación

En este nivel se presentan las pautas a tener en cuenta para el desarrollo del currículo de ELE en la Institución teniendo en cuenta el entorno, la situación de enseñanza, la teoría de la lengua y la teoría del aprendizaje de la lengua.

5.1.1. Análisis del entorno

Como se mencionó en el problema de investigación (capítulo 1), las *pautas* para la enseñanza de ELE están dirigidos a un colegio judío bilingüe de Bogotá. Esta Institución privada se encuentra ubicada en el norte de la ciudad y pertenece a la comunidad judía, razón por la cual, se caracteriza entre otras, por la enseñanza de los preceptos judaicos.

Además de las asignaturas comunes a todos los colegios como son Español, Sociales, Física, Química, etc., la Institución cuenta con la formación en dos lenguas extranjeras: inglés y hebreo. Por una parte, la lengua inglesa tiene una intensidad horaria de nueve horas a la semana y, con el fin de cumplir con el programa de bilingüismo, las asignaturas de Matemáticas y Ciencias también son dictadas en inglés

con seis y cuatro horas semanales respectivamente. Por otra parte, el hebreo cuenta con una intensidad de seis horas semanales y en esta clase los estudiantes tienen la oportunidad de aprender sobre la historia de Israel y el pueblo judío, así como las costumbres y prácticas sociales y religiosas de la comunidad.

El Colegio cuenta actualmente con 257 estudiantes de los cuales 66 son extranjeros y 38 niños no son hispanoparlantes. Los estudiantes extranjeros que no tienen dominio de la lengua española, como se mencionó en la situación problemática (capítulo 1), enfrentan diversos problemas de comunicación e interacción social cuando llegan al Colegio y tienen inconvenientes en su desempeño académico y en su disciplina.

Todos los estudiantes de la Institución, incluyendo a los extranjeros, deben participar en actividades de tipo académico, religioso y lúdico. La gran mayoría de estas actividades se desarrollan en español y están planteadas teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional. Es decir, todas las actividades buscan, no solo la formación académica de los estudiantes, sino también la transmisión de valores éticos para la convivencia (capítulo 4).

De lo anterior, se desprende que si el Colegio desea iniciar el proyecto de desarrollo de un currículo para la enseñanza de ELE, debería tener en cuenta el contexto escolar y su Proyecto Educativo Institucional, PEI, ya que, de lo contrario, el currículo no sería pertinente para resolver las problemáticas mencionadas en el capítulo 1.

5.1.2. Situación de enseñanza

En la situación problemática (capítulo 1) se mencionó que los estudiantes no hispanoparlantes, al ingresar al Plantel, se comprometían a tomar clases de español con el fin de adquirir la competencia comunicativa necesaria para desempeñarse adecuadamente en la Institución. Sin embargo, como la Institución no cuenta con un currículo de español como lengua extranjera, las familias de los estudiantes no hispanoparlantes deben buscar profesores privados que les dicten clases de ELE a sus hijos. Frente a esta situación, el Colegio accede a que profesores externos les dictan en las clases de ELE a los estudiantes, en las instalaciones del Colegio. Así mismo, se

permite que estos profesores hagan uso de los recursos disponibles en la Institución, destinados al aprendizaje de los niños, tales como salones, tableros, televisores, la biblioteca, etc.

No obstante, al ser los profesores externos al Colegio, los directivos de éste no se responsabilizan de las prácticas educativas desarrolladas en las clases de ELE. Lo anterior, tal como se señaló en el capítulo 1, puede ocasionar que los objetivos, los contenidos, las metodologías y la evaluación desarrolladas por los profesores privados no estén de acuerdo con el PEI del Colegio, y por tanto, con la formación que éste pretende dar a sus estudiantes.

Por esta razón, la Institución necesita un currículo para la enseñanza de ELE de manera que los directivos puedan responsabilizarse de las prácticas educativas llevadas a cabo con los estudiantes extranjeros. Igualmente, los profesionales encargados de diseñar el currículo deberían tener en cuenta el número de estudiantes extranjeros no hispanoparlantes que tiene la Institución y sus edades, para así poder establecer el perfil y número de profesores de ELE que se requieren.

De igual forma, en el diseño del currículo se deberían explicitar los recursos con los que cuentan los estudiantes y los profesores para el aprendizaje de la lengua española. Entre ellos podrían estar, la biblioteca para la consulta y préstamo de textos para niños como los diccionarios Hebreo-Español, Español-Español, Inglés-Español y los cuentos cortos; y el aula móvil para la implementación de nuevas tecnologías y recursos electrónicos como juegos y páginas en línea para desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas en ELE.

También, sería importante que en el currículo de ELE se especifique la necesidad de adquirir nuevo material didáctico para el aprendizaje de ELE, ya que el Colegio no cuenta con existencias tales como textos de estudio para niños que fomenten el desarrollo de la competencia comunicativa, juegos que permitan el aprendizaje del abecedario y el vocabulario necesario para satisfacer las necesidades básicas de los estudiantes y recursos electrónicos que incentiven la autonomía en el aprendizaje y que puedan ser explorados haciendo uso del aula virtual del Colegio, por ejemplo.

5.1.3. Teoría sobre la lengua

En relación con la teoría de la lengua, Fairclough (2008; p.172) afirma que el lenguaje debe ser entendido como una práctica social que constituye *las identidades sociales*, en este caso la construcción de la identidad de los niños extranjeros como estudiantes en un contexto judío y colombiano; *las relaciones sociales*, las cuales deben ser entabladas por los estudiantes no hispanoparlantes con otros estudiantes, los profesores y demás miembros de la comunidad; y *los sistemas de conocimientos y creencias*, que harían referencia a los conocimientos académicos y colectivos que el estudiante extranjero debe aprender y apropiarse de las creencias judaicas.

Según este autor, los eventos discursivos o usos del lenguaje constan de tres dimensiones: un texto oral o escrito, la producción y la interpretación del texto y la práctica social (Fairclough, 2008; p.174). Los *textos* orales hacen referencia a todas las interacciones diarias de los estudiantes no hispanoparlantes con otros miembros de la comunidad y los escritos corresponderían a los trabajos académicos que ellos tienen que desarrollar para cada asignatura. De la misma manera, *la producción y la interpretación del texto* se pueden asociar al desempeño académico de los niños extranjeros, al igual que al proceso requerido para la codificación y la decodificación de los mensajes en los diálogos con otros. En cuanto a la *práctica social* sería toda acción que los estudiantes no hispanoparlantes llevan a cabo dentro de su contexto escolar como miembros activos de la comunidad.

Por lo tanto, a la hora de diseñar el currículo sería necesario adoptar la perspectiva de la lengua como ente vivo y el uso del lenguaje como práctica social, como lo que determina una práctica social, y una metodología comunicativa de enseñanza del español como lengua extranjera. Ello significa que los docentes deberán aprovechar las situaciones reales a las que se enfrentan los estudiantes en el día a día para plantear los objetivos, los contenidos y las actividades a desarrollar en la clase. De la misma manera, sería pertinente que los objetivos, contenidos y actividades estén encaminados a la solución de las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta las tres dimensiones de un evento discursivo y por tanto, a resolver situaciones comunicativas que resulten problemáticas para ellos, a crear su identidad social, a

establecer relaciones sociales y a desarrollar sus sistemas de conocimientos y creencias dentro del contexto cultural escolar.

Por ejemplo, como se mencionó en la situación problemática, los estudiantes no hispanoparlantes tienen la necesidad de comunicarse en la cafetería a la hora del almuerzo. Por consiguiente, los docentes encargados de realizar los programas de curso, deberían tener en cuenta que uno de los objetivos de aprendizaje debería ser que los estudiantes sean capaces de comunicarse en la cafetería para pedir el almuerzo.

Entonces, los contenidos de la clase deberían seleccionarse en torno a alcanzar dicho objetivo, en este caso, deberían proponerse las formas para pedir algo, el uso de las palabras *por favor* y *gracias*, el vocabulario sobre comida *kosher* y algunos alimentos típicos de Israel. En cuanto a las actividades deberían estar planteadas de tal manera que le brinden herramientas al estudiante para que, durante la semana, él pueda usar esas herramientas en la situación real de pedir su almuerzo en la cafetería. De esta forma, se privilegia el uso de la lengua en contextos reales, también se promueve la interacción social en contextos reales para suplir las necesidades de los alumnos, y se abordan temas que están ligados al contexto cultural y a los preceptos judaicos para que el estudiante sea capaz de desenvolverse en el entorno.

En el marco contextual (capítulo 4) se especificó que el Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel, PCEI, considera la lengua española como un *ente vivo* en constante renovación y se propone una perspectiva comunicativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma.

En ese capítulo, también se definió que el enfoque curricular práctico era el más apropiado para desarrollar el currículo de ELE en la Institución judía. Esto porque el enfoque curricular práctico privilegia la práctica antes que un producto, es decir que se considera más importante el uso de la lengua en un contexto real que la creación de productos artificiales que no contribuyen a la comunicación del estudiante. Adicionalmente, con el enfoque curricular práctico se tienen en cuenta las actividades cotidianas del colegio y se considera el lenguaje como un medio para la interacción social. Del mismo modo, el enfoque curricular práctico permite comprender la realidad

cultural judía del Colegio y transmitir los valores institucionales, así como entender que el proceso de aprendizaje apunta a que el estudiante sea capaz de desenvolverse en el entorno, esto es, cuando los objetivos de aprendizaje se validen en la práctica, lo cual también presupone una perspectiva de enseñanza comunicativa.

De lo anterior se desprende que si la Institución inicia el proceso de desarrollo del currículo de ELE debería establecer en su currículo una perspectiva comunicativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, como práctica social. Igualmente, en el currículo de ELE se debería especificar que esta perspectiva debe privilegiar el uso de la lengua antes que un producto establecido; la interacción social para la construcción del significado; la práctica de los valores institucionales y los preceptos judaicos; y el planteamiento de los objetivos de aprendizaje tendientes a que el estudiante pueda suplir sus necesidades haciendo uso de la lengua en situaciones reales.

5.1.4. Teoría del aprendizaje de la lengua

Como se mencionó en el marco contextual, en el Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel, PCEI, se establece que el aprendizaje de español debe estar dirigido a la comunicación, por medio del desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas. Igualmente, se mencionó que los Lineamientos Curriculares para el Área de idiomas extranjeros en la educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional de Colombia proponen el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural con el fin de poder acceder a otras culturas y valorar otros grupos étnicos. Así mismo, en el PEI del Colegio se estipula que el aprendizaje debe ser significativo y debe desarrollar las habilidades propias de la disciplina como por ejemplo la resolución de problemas en matemáticas o los trazos a mano alzada en arte, las comunicativas y las sociales.

Retomando el ejemplo anterior sobre el almuerzo en la cafetería, el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas y la competencia comunicativa, la interacción social, el aprendizaje significativo, y la negociación con la cultura judía se pueden trabajar de la siguiente manera; en el aula, previamente a que el estudiante se enfrente a la situación real, el docente puede abordar el tema de los alimentos *kosher* que se consumen en el Colegio y algunas comidas típicas israelíes. En torno a este tema es

posible llevar a cabo una serie de actividades comunicativas tales como diseñar una carta de alimentos con nombres e imágenes, teniendo en cuenta la programación mensual del menú en el comedor, disponible en la página electrónica del Colegio, con el fin de que el estudiante pueda negociar los significados a través de las representaciones gráficas y abordar el componente cultural ya que los alimentos seleccionados serían los establecidos por las normas judaicas.

Para el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, el docente puede, por ejemplo, realizar una actividad de juegos de roles, en el que se simule la situación que se presenta en el comedor a la hora del almuerzo. Inicialmente, los estudiantes deberían proponer diálogos, orales y escritos, que muestren las posibles formas en las que pueden interactuar con el personal de servicio en el comedor, para pedir los alimentos. Posteriormente, se puede hacer la representación de los diálogos en grupos o parejas buscando incentivar la interacción y desarrollar la competencia comunicativa. Más adelante, los alumnos podrían estar preparados para realizar interacciones espontáneas en el aula simulando la situación del comedor y, por último, el aprendizaje podrá ser verificado en la situación real.

Entonces, si la Institución decide desarrollar el currículo para ELE, en éste se debería establecer que los programas de curso deben apuntar al aprendizaje significativo, desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas, la competencia comunicativa, la interacción social y abordar el componente cultural judaico dentro del Colegio, con el fin de resolver las necesidades de interacción y participación de los estudiantes en las actividades judaicas mencionadas en el capítulo 1, como se presentó con el ejemplo anterior.

A manera de resumen, en este Nivel de Fundamentación, tenido en cuenta lo planteado por García (1995), se establecieron las *pautas* que la Institución judía debería tener en cuenta para el desarrollo de un currículo para la enseñanza de ELE en cuanto al *análisis del entorno, la situación de enseñanza, la teoría de la lengua y la teoría del aprendizaje de la lengua*. En la siguiente figura se presentan las pautas de este nivel siguiendo el modelo curricular adoptado de García (1995).

PAUTAS
NIVEL DE FUNDAMENTACIÓN
<p>Análisis del entorno del colegio judío</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tener en cuenta el contexto escolar y el Proyecto Educativo Institucional, para que el currículo sea pertinente para resolver las problemáticas de los estudiantes extranjeros no hispanoparlantes de comunicación e interacción con todos los miembros de la comunidad. <p>Situación de enseñanza en el colegio judío</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tener en cuenta los estudiantes extranjeros no hispanoparlantes en primaria y sus edades para establecer el tipo el perfil y número de profesores de ELE que se requiere anualmente. Es necesario tener en cuenta que el número de estudiantes puede variar según las matrículas de cada año. • Explicitar que la Institución cuenta para la enseñanza y el aprendizaje de ELE, con recursos tales como la biblioteca para la consulta y préstamo de diccionarios y literatura para niños, rica en la cultura judaica y el aula móvil para la implementación de recursos electrónicos en cada salón del plantel. • Adquirir material didáctico para el aprendizaje de ELE, como textos de estudio para niños que no solo integre contenidos culturales judaicos, sino que también muestren la cultura colombiana en la cual están inmersos; juegos en los que puedan compartir y socializar con sus compañeros; recursos electrónicos que aborden diferentes temáticas judaicas y colombianas necesarias para la supervivencia en el colegio. <p>Teoría de la lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender la lengua como una práctica social, constituyente de la identidad social del niño como estudiante en el Colegio judío capaz de entablar relaciones sociales con todos los miembros de la comunidad escolar, los sistemas de conocimientos académicos y las creencias judaicas. • Establecer una perspectiva comunicativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, en la cual los docentes planteen los objetivos, los contenidos y las actividades del curso con base en problemáticas reales de los estudiantes en el Colegio, tales como pedir alimentos en la cafetería y expresar enfermedades en la enfermería, etc. • Crear situaciones comunicativas que brinden a los estudiantes herramientas

para solucionar sus necesidades en la cotidianidad, que faciliten la interacción social y les permitan la práctica de los seis valores institucionales y los preceptos judaicos.

Teoría del aprendizaje de la lengua

- Establecer que el aprendizaje significativo de español debe estar dirigido a desarrollar las competencias comunicativa e intercultural de los niños con el fin de mediar entre la cultura colombiana y judía, desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas y las habilidades propias de las asignaturas que los estudiantes cursen en español.

Fig. 4 Pautas para el diseño del currículo para la enseñanza de ELE en la Institución judía. Nivel de fundamentación. (Adaptado de García 1995).

5.2. Nivel de decisión

Una vez establecidas las *pautas curriculares* correspondientes al *Nivel de Fundamentación*, en este apartado se presentan las pautas propuestas para el diseño del currículo de ELE en el Colegio con respecto al *Nivel de Decisión*, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación necesarios para el contexto específico.

5.2.1. Objetivos

A continuación se proponen cuatro tipos de objetivos:

- **Objetivos lingüísticos:** capacitar a los estudiantes no hispanoparlantes para que sean capaces de expresar oralmente en español sus necesidades básicas.
- **Objetivo cultural:** promover la participación de los estudiantes no hispanoparlantes en las prácticas judaicas de la comunidad, haciendo uso del español.
- **Objetivo intercultural:** capacitar a los estudiantes no hispanoparlantes en la identificación de los aspectos importantes de la cultura colombiana, con el fin de establecer puntos de encuentro con su propia cultura.
- **Objetivo ético:** promover mediante la enseñanza del español como lengua extranjera los valores institucionales del respeto, la tolerancia, la autonomía, la responsabilidad, la solidaridad y la cooperación.

Como se mencionó en el marco contextual, los objetivos de aprendizaje del Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel y en los Lineamientos Curriculares para el Área de idiomas extranjeros en la educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional de Colombia están dirigidos a la comunicación, al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, al conocimiento de la cultura y al desarrollo de la competencia intercultural. Por su parte, en el PEI del Colegio se estipula que existen tres clases de principios formativos: los cognitivos, los éticos y los judaicos.

Los principios *cognitivos* pretenden que el estudiante sea responsable de su propio proceso de aprendizaje, que desarrolle las dimensiones cognitiva, personal y social por medio del trabajo cooperativo y tenga creatividad individual; que respete la diversidad y sea capaz de aplicar el conocimiento adquirido en contextos diferentes para resolver problemas o comunicarse. Los principios *éticos* buscan que los estudiantes practiquen los valores del respeto, la tolerancia, la autonomía, la responsabilidad, la solidaridad y la cooperación, así como incentivar la mediación para la resolución de conflictos, evitar el matoneo y promover la autorreflexión. Por último, los principios *judaicos* pretenden que los estudiantes tengan conocimiento de la cultura, las prácticas y los preceptos judaicos.

Dado lo anterior, los objetivos generales y específicos que se establezcan en el currículo de ELE deberían estar de acuerdo con lo planteado por el PCEI y el PEI del Colegio y responder a la solución de las necesidades de comunicación e interacción de los estudiantes no hispanoparlantes mencionadas en la situación problemática. Se propone que en el currículo de ELE se establezcan objetivos de tipo *lingüístico* que apunten al desarrollo de las cuatro habilidades para la comunicación; de tipo *cultural* e intercultural que fomenten el conocimiento de las prácticas y preceptos judaicos y la mediación entre la cultura de los estudiantes extranjeros y la colombiana; de tipo *ético* que promuevan la vivencia de los valores institucionales, la mediación mediante el diálogo y la autorreflexión.

5.2.2. Contenidos

Retomando lo presentado en el capítulo 4, en el Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel se tienen en cuenta tres áreas para presentar los contenidos: lengua, cultura y literatura. En el área de la lengua están los contenidos funcionales que permiten el uso efectivo de la lengua, los contenidos gramaticales que pretenden la adquisición de estructuras gramaticales y los contenidos temáticos que proponen los temas que deben ser abordados para plantear las actividades comunicativas. En el área de la cultura y en el área de literatura se propone la lectura extensiva e intensiva, respectivamente, de textos literarios.

Ahora bien, del Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel se pueden retomar los contenidos funcionales y gramaticales y de la metodología de enseñanza para la diversidad de Horaa Mutemet el desarrollo de las dimensiones cognitiva, personal y social. Por ello, para diseñar el currículo para ELE se debería tener en cuenta que los contenidos que se propongan deben desarrollar las dimensiones cognitiva, personal y social del estudiante, responder a las necesidades cotidianas de los alumnos con el fin de que ellos puedan tener las herramientas necesarias para comunicarse e interactuar, resolver problemáticas del contexto escolar, solucionar vacíos de conocimiento académico y participar activamente en todas las actividades institucionales, es decir hacer uso de la lengua en contextos reales para expresar las necesidades básicas, para llevar a cabo la práctica social dentro del Colegio como estudiantes que deben relacionarse. Para lograr lo anterior, en el currículo de ELE se deberían plantear 5 tipos de contenidos: funcionales, gramaticales, de léxico, culturales e interculturales.

Por una parte, los contenidos funcionales, gramaticales y de léxico, conforman el conjunto de contenidos *lingüísticos* necesarios para que el estudiante pueda comunicarse haciendo uso de la lengua española, para que pueda desarrollar su competencia comunicativa y de esta manera dar solución a las problemáticas de interacción a las que se enfrenta (capítulo 1). Estos contenidos deben apuntar a desarrollar la dimensión cognitiva que propone Horaa Mutemet por medio de temáticas que representen desafíos para el estudiante y que le permitan adquirir habilidades de pensamiento necesarias en la cotidianidad y en el campo académico, tales como el análisis, la deducción, la capacidad para sintetizar información, la reflexión, etc.

Por otra parte, en los contenidos *culturales*, se deberían integrar: elementos del judaísmo para que los estudiantes puedan participar en las prácticas judaicas del Colegio haciendo uso del español como por ejemplo las ocho festividades judaicas mencionadas en el capítulo 4; los seis valores institucionales, las costumbres y el contexto colombiano en el que se encuentra la Institución. Igualmente, en los contenidos *interculturales* se deberían integrar elementos que le permita a los estudiantes relacionarse e interactuar entre las dos culturas; colombiana y su propia cultura judía.

A continuación se presenta un ejemplo de algunos contenidos funcionales, gramaticales, de léxico, culturales e interculturales que se deberían incluir en el currículo de ELE teniendo en cuenta la situación problemática a la que se enfrentan los niños no hispanoparlantes en la cafetería y el comedor.

Contenidos Funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos de léxico	Contenidos culturales	Contenidos interculturales
* Expresar y preguntar por gusto o deseo de un alimento. * Pedir un alimento, la cafetería, el comedor. * Expresar hambre, sed o saciedad.	* Pronombres personales. * Presente de Indicativo de los verbos: <i>tener, querer y gustar</i> . * Uso de las formas reflexiva, negativa e interrogativa. * Estructura básica de la oración simple – <i>afirmativa y negativa</i> . * Adverbios – <i>sí, no, también, tampoco</i> . * Sustantivos - género, número y concordancia. * Pronombres interrogativos. (qué/cuál)	* Las comidas: desayuno, merienda, almuerzo, cena. * Los alimentos: Frutas, verduras, carnes, harinas, dulces, etc. * Las bebidas: Jugo, agua, gaseosa,	* Los alimentos que se consumen en Pésaj. * Los siete productos típicos que se consumen en Shavuot.	* Comparar los alimentos típicos de Colombia e Israel. * Identificar cuáles son los alimentos que se consumen en la merienda y el almuerzo en Colombia e Israel. * Las costumbres en la mesa en Colombia y en

	* Uso de <i>por favor</i> y <i>gracias</i>	etc.		Israel.
--	--	------	--	---------

5.2.3. Metodología

Retomando lo ya señalado en el capítulo del marco contextual, por un lado, en el Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel se establece que la enseñanza del español como lengua extranjera debe basarse en una perspectiva comunicativa y cultural, ya que la lengua se considera como un ente vivo. Por otro lado, en el PEI del Colegio se estipula que la metodología de Horaa Mutemet es la más apropiada para la enseñanza de las diferentes asignaturas en la Institución, por integrar los elementos del aprendizaje cooperativo y de la enseñanza para la comprensión. De la misma manera, en los Lineamientos Curriculares para el Área de idiomas extranjeros en la educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional de Colombia se establece que el uso del lenguaje debe promover la participación activa, colaborativa y reflexiva del estudiante.

Para el caso específico de ELE, Horaa Mutemet puede ser empleada como metodología de enseñanza, ya que se basa en el desarrollo de consignas, las cuales son guías para el estudiante con las actividades a desarrollar, así como los objetivos, el procedimiento de las mismas, y proyectos de carácter comunicativo. Las consignas deben de servir de guía al estudiante para que sea autónomo en su proceso de aprendizaje al conocer *el qué, el para qué y el cómo* de las actividades propuestas y los pasos que debe seguir para llevar a cabo el proyecto. El proyecto, por su parte, debe evidenciar el trabajo grupal y la creatividad individual y debe responder a las problemáticas de comunicación e interacción a las que se enfrentan los estudiantes por el desconocimiento de la lengua española.

Por ejemplo, si el estudiante no hispanoparlante no puede comunicarse con la enfermera del Colegio para expresarle lo que siente si está enfermo, el docente puede elaborar una consigna que gire en torno a la temática de las enfermedades comunes en los niños. En esta consigna, el docente le dará al estudiante *el qué*, es decir un proyecto que le permita al estudiante comunicarse con la enfermera un vez termine de hacerlo, *el para qué*, es decir el objetivo que se pretende solucionar con el proyecto, la

situación problemática de comunicación y *el cómo*, es decir los pasos para elaborar el proyecto.

El proyecto entonces, podría tratarse de la construcción cooperativa de un cortometraje sobre las visitas al médico. Para éste, el primer paso sería que los estudiantes se pusieran de acuerdo para crear un inventario de los términos y el vocabulario necesario para expresar los dolores más comunes, como el dolor de cabeza, de estómago, de oído, de garganta, etc. Después, este inventario podría ser dado a conocer a la enfermera del Colegio para que los niños puedan comunicarse con ella y verificar si los términos y vocabulario elegidos funcionan en una situación real. Una vez los niños tengan las herramientas lingüísticas necesarias, el paso siguiente podría ser la creación de un libreto para el cortometraje, en el cual los niños elijan los diálogos que podrían ocurrir en la realidad teniendo en cuenta las opiniones de todos y presentado diferentes borradores del mismo. Finalmente, se procedería a realizar la grabación del corto.

El ejemplo anterior muestra como *Horaa Mutemet* puede ser empleado en la enseñanza de ELE, permitiendo que el estudiante sea autónomo en su proceso de aprendizaje desde el principio. Al recibir la consigna el alumno puede ir avanzando en los pasos según su propio ritmo, y por medio del desarrollo del proyecto comunicativo, debido a que el estudiante puede elegir, bajo la guía del docente, los elementos que considera pertinentes para su desarrollo. De la misma manera, esta metodología tiene en cuenta todos los estilos de aprendizaje y le brinda a los alumnos herramientas para las interacciones en contextos reales, como por ejemplo expresarle a la enfermera del Colegio lo que les pasa cuando están enfermos; así como la posibilidad de trabajar en equipo para la negociación de significados, como se vería en la construcción del inventario, la creación del libreto y la grabación del cortometraje.

Por lo tanto, en el diseño del currículo de español como lengua extranjera debería tenerse en cuenta una perspectiva comunicativa, en la que *Horaa Mutemet* sea la metodología de enseñanza, ya que permite que el estudiante sea responsable de su propio proceso de aprendizaje por medio del trabajo en equipo, la interacción social para el aprendizaje significativo y el respeto por la diversidad de opinión.

En consecuencia, en el currículo de ELE que la Institución desarrolle se debería establecer el rol del docente y del estudiante, el tipo de actividades e interacciones que deberían ocurrir en el aula y los materiales y recursos que deberían ser empleados para alcanzar los objetivos. En relación con el rol del docente, en el currículo de ELE se debería establecer que el profesor es el responsable de brindar una enseñanza comunicativa basada en el contexto escolar y seleccionar contenidos de español que resulten significativos para solucionar las necesidades de comunicación e interacción de los estudiantes, transmitir los valores institucionales y adaptar la enseñanza de ELE a los diferentes estilos de aprendizaje, edades y niveles de lengua de los niños.

El estudiante por su parte, debería ser concebido como un ser capaz de participar en un proceso de aprendizaje guiado de la lengua española que posteriormente, le permita convivir en una comunidad hispanoparlante, usar el español para solucionar las problemáticas de comunicación a las que se enfrenta diariamente, participar activamente en las actividades judaicas haciendo uso del español y de practicar los valores institucionales en sus interacciones con los demás miembros de la comunidad. Igualmente, en el currículo de ELE se debería tener en cuenta la concepción del enfoque práctico de Grundy (1987) de que el docente de ELE y el estudiante no hispanoparlante deben entablar una relación en la que exista la negociación de la realidad para desarrollar el aprendizaje

En cuanto al tipo de actividades e interacciones en el aula, el currículo de ELE debería estipular que la enseñanza de la lengua española debería llevarse a cabo por medio de consignas y proyectos comunicativos que promuevan el trabajo cooperativo y apunten a resolver las problemáticas de comunicación de los estudiantes no hispanoparlantes, que evidencien la creatividad individual para interactuar con otros haciendo uso del español y que se desarrollen dentro de un contexto real de la cotidianidad de los estudiantes no hispanoparlantes.

De la misma manera, sería necesario que en el currículo de ELE se determine que los materiales empleados sean auténticos y proporcionen diferentes registros y variedades de lengua que puedan encontrarse dentro del contexto escolar, con el fin de facilitar las prácticas sociales de los niños, como se mencionó en el nivel de fundamentación respecto a la teoría de la lengua. Los materiales también deberían ser

adecuados a las necesidades de comunicación diaria y niveles de lengua de los estudiantes. Por ejemplo, tres aspectos importantes para facilitar la comprensión son: incluir imágenes que permitan hacer asociaciones para aprender el vocabulario en español, estar escritos con letra grande evitando fuentes que sean difíciles de leer, ya que los niños también deberían aprender el alfabeto y tratar temáticas acordes con las edades, que estimulen la comprensión y adaptación tanto a su cultura judía como a la colombiana.

5.2.4. Evaluación

Por una parte, en el Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel la evaluación se concibe como parte del proceso formativo y tiene como fin evidenciar los logros alcanzados por los estudiantes. En ese documento se proponen 4 formas de evaluación: los proyectos, el diario de reflexión, el portafolio y los exámenes, tal y como se presentó en el capítulo 4. Adicionalmente, en los Lineamientos Curriculares para el Área de idiomas extranjeros en la educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional de Colombia se concibe la evaluación formativa como un proceso de apoyo y que reflexione sobre la práctica.

Por otra parte, en el PEI del Colegio se proponen las rúbricas como instrumento de evaluación, ya que permiten evidenciar los procesos de pensamiento profundo de los estudiantes y sus niveles de calidad atienden a las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje. Por ello, para determinar qué instrumentos de evaluación son los más apropiados para ELE, durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se deberían tener en cuenta las características, las necesidades de comunicación e interacción y los niveles de lengua española de los estudiantes no hispanoparlantes, mencionadas en el capítulo 1.

Si se retoma el ejemplo expuesto anteriormente sobre las enfermedades que sufren los niños, sería posible establecer una evaluación al finalizar cada paso descrito en la consigna, ya que de acuerdo con el enfoque curricular práctico de Grundy (1987), la evaluación debe realizarse cuando el alumno sea capaz de demostrar su conocimiento. En este caso, se podría evaluar el cortometraje elaborado para el cine denominado “mudo” y posteriormente, realizar una segunda evaluación cuando se agreguen los diálogos al cortometraje; Lo anterior no quiere decir que durante el

proceso de desarrollo del proyecto no existan constantes revisiones de los avances sobre las cuales se pueda retroalimentar el trabajo de los estudiantes. Por esta razón, la consigna que elabore el docente, debe estar siempre acompañada de una rúbrica de evaluación que le permita al alumno saber que se espera de él, en qué momentos y bajo qué criterios será evaluado.

Entonces, el currículo de ELE que se desarrolle se deberían contemplar los 4 instrumentos que propone el Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel, PCEI, y el sistema de rúbricas de la Institución, ya que guardan total coherencia con los objetivos, los contenidos, y la metodología propuestos en este apartado. Así mismo, en el currículo de ELE se debería especificar que la evaluación debe ser constante, por ejemplo evaluando cada paso de la consigna, y que la autoevaluación es importante para incentivar los procesos reflexivos de los estudiantes y para generar su participación activa en el proceso evaluativo, tal y como se menciona en el PCEI. En el caso del proyecto para las enfermedades, se podría realizar la autoevaluación una vez terminado el cortometraje y así lograr que los estudiantes comuniquen sus percepciones respecto a su aprendizaje durante toda la experiencia del proyecto.

En síntesis, en este *Nivel de Decisión* se propusieron las *pautas* que la Institución judía debería tener en cuenta para el desarrollo de un currículo para la enseñanza de ELE con respecto a los *objetivos*, los *contenidos*, la *metodología* y la *evaluación* necesarios para el contexto específico. En la siguiente figura se presentan las pautas de este nivel siguiendo el modelo curricular que he adoptado, García (1995).

NIVEL DE DECISIÓN
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer los objetivos de acuerdo con el Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel y el Proyecto Educativo Institucional y responder a las necesidades de comunicación e interacción de los estudiantes no hispanoparlantes dentro del Colegio. • Establecer objetivos de tipo <i>lingüístico</i> que apunten al desarrollo de las cuatro habilidades para la comunicación; de tipo <i>cultural e intercultural</i> que fomenten el

conocimiento de las prácticas y preceptos judaicos y la mediación entre la cultura de los estudiantes extranjeros y la colombiana; y de tipo *ético* que promuevan la vivencia de los seis valores institucionales, la mediación a través del diálogo y la autorreflexión.

Contenidos

- Los contenidos deben desarrollar las dimensiones cognitiva, personal y social del estudiante y ser de tipo lingüístico, cultural e intercultural y ético.
- Dar cuenta de necesidades de comunicación e interacción cotidianas de los alumnos no hispanoparlantes con el fin de que ellos puedan tener las herramientas necesarias para comunicarse e interactuar, resolver problemáticas del contexto escolar, solucionar vacíos de conocimiento académico y participar activamente en todas las actividades judaicas institucionales.

Metodología

- Se debería seguir la metodología de enseñanza para la diversidad de Horaa Mutemet en la enseñanza de ELE, con el fin de guardar coherencia con la metodología de enseñanza llevada a cabo en todas las asignaturas del Colegio, en especial de las lenguas extranjeras.
- La metodología debería promover el trabajo cooperativo con otros estudiantes extranjeros y nativos, la interacción social con los miembros de la comunidad para el aprendizaje significativo y el respeto por la diversidad de credo, lengua, raza, etc.
- El profesor debería dirigir la enseñanza de forma comunicativa teniendo en cuenta contenidos de español significativos para solucionar las necesidades de comunicación del estudiante en los diferentes sectores del colegio. El docente también debe transmitir los valores institucionales y adaptar la enseñanza de ELE a los diferentes estilos de aprendizaje, edades y niveles de lengua de los niños de primaria.
- El estudiante debería ser concebido como un ser autónomo y reflexivo en su proceso de aprendizaje de la lengua española, capaz de convivir en una comunidad escolar hispanoparlante en su mayoría, de usar el español para proponer soluciones a las problemáticas de su entorno, de guiarse bajo los preceptos judaicos y de practicar los seis valores institucionales.

- Estipular la implementación de consignas y proyectos comunicativos que promuevan el trabajo cooperativo, que evidencien la creatividad individual y le permitan al estudiante solucionar problemas reales de la cotidianidad de los estudiantes no hispanoparlantes.
- Contemplar materiales que incluyan diferentes registros y variedades de lengua para que el estudiante pueda conocer y decidir los más adecuados para las situaciones particulares y para su contexto de uso de la lengua. Los materiales, también deberían ser adecuados a las necesidades y niveles de lengua de los estudiantes.

Evaluación

- Contemplar los 4 instrumentos que propone el Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Ciclo Secundario del Estado de Israel y el sistema de rúbricas de la Institución.
- Especificar que la evaluación formativa debe ser constante y que se debe llevar a cabo la autoevaluación para incentivar los procesos reflexivos de los estudiantes extranjeros sobre su proceso de aprendizaje en la práctica.

Fig. 5 Pautas para el diseño del currículo para la enseñanza de ELE en la Institución judía. Nivel de decisión. (Adaptado de García 1995).

5.3. Nivel de actuación

Una vez establecidas las pautas correspondientes al *Nivel de Decisión*, en este nivel se presentan las pautas a tener en cuenta para el diseño curricular de ELE en la Institución con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de ELE, la formación de profesores y la evaluación curricular.

5.3.1. Enseñanza y aprendizaje

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE se completan cuando el equipo docente crea el programa de cada curso teniendo en cuenta una población específica y todos los elementos propuestos en los niveles de fundamentación y decisión del plan curricular, como se presentó en el marco conceptual según García (1995). Para el caso específico de los cursos de ELE en la Institución, se propone que la enseñanza de la lengua española debería estar dividida en dos niveles, el primero correspondería al nivel A1 y el segundo al nivel A2 según el Marco Común Europeo de

Referencia para las Lenguas. Cada nivel de lengua debería tener una duración de cuatro meses y cada uno se desarrollaría en los dos semestres del año académico.

Como se mencionó en la situación problemática (capítulo 1), por un lado, algunos de los estudiantes no hispanoparlantes no permanecen muchos años en la Institución, pues sus familias son trasladadas a otros países, por lo cual, no sería posible extender por más tiempo la enseñanza de ELE para ellos. Por otro lado, como los estudiantes necesitan desenvolverse rápidamente en el contexto escolar se proponen solo dos niveles de lengua durante un año escolar para que el aprendizaje formal de la lengua no dure mucho tiempo.

De la misma manera, se sugiere que cada nivel de lengua de cuatro meses se divida a su vez en dos cursos de dos meses. Esto con el fin de que los estudiantes que tengan conocimientos previos de la lengua española, puedan comenzar por el segundo o tercer curso, según lo requieran. Los contenidos que se propongan en el nivel de decisión, podrían ser divididos para cada uno de los cursos, teniendo en cuenta que en cada nivel es necesario retomar el conocimiento anterior para garantizar su aprendizaje. Los cursos de ELE podrían ser dictados durante las horas de hebreo o inglés, según sea la lengua materna del estudiante, y por consiguiente, tendrían la misma intensidad horaria de estas lenguas, es decir, nueve horas semanales cada uno, para un total de 144 horas al semestre.

Igualmente, es necesario que los programas de curso sean coherentes con lo estipulado en los *Niveles de Fundamentación y Decisión* del plan curricular. Esto significa que en los programas se deberían proponer objetivos y contenidos comunicativos de tipo lingüístico, cultural, intercultural y éticos, la metodología de enseñanza en clase debería ser Horaa Mutemet contemplando el desarrollo de consignas y proyectos y la evaluación debería ser llevada a cabo por medio de rúbricas.

De lo anterior se desprende que, una vez sea diseñado el currículo de ELE, es necesario que los docentes de ELE procedan a crear los programas de curso, teniendo en cuenta la fundamentación y las decisiones tomadas en todos los *Niveles de Análisis* establecidos en el plan curricular.

5.3.2. Formación de profesores

Retomando a García (1995; p.88), el proceso de formación de profesores no solo consiste en dar oportunidades al profesor de analizar críticamente y desde su experiencia los fundamentos y desarrollo del currículo, sino que también consiste en capacitar a los profesores en el campo en el cual se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza ya que por medio la formación del profesorado el docente actualiza sus conocimientos en su materia. Así mismo, como se mencionó anteriormente, en los Lineamientos Curriculares para el Área de idiomas extranjeros en la educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional de Colombia se establece que todo docente de lengua extranjera debe cumplir con cinco aspectos fundamentales: *identidad profesional, autoevaluación de la competencia profesional, práctica investigativa, habilidades innovadoras y actitud integracionista del área con el PEI.*

Esto significa que los profesores que sean contratados para enseñar la asignatura de ELE, además de cumplir con estos cinco aspectos, deberán tener, idealmente, formación académica y experiencia en este campo. Igualmente, la Institución podría capacitar al personal con el cual ya cuenta, mediante la participación de los docentes en diplomados o asistiendo a eventos relacionados con la enseñanza de español como lengua extranjera tales como, congresos, seminarios, talleres, etc. Finalmente, se recomienda que los docentes se encuentren en constante actualización sobre su quehacer y sean partícipes de diferentes actividades que les permitan enriquecer su conocimiento sobre la lengua española y su enseñanza como lengua extranjera.

Así pues, si la Institución contará con profesionales capacitados en el área de ELE, le permitiría garantizar a las familias de los estudiantes no hispanoparlantes que el servicio de enseñanza de ELE esté respaldado por procesos de calidad, ya que estos docentes deben saber cómo enseñar el español para extranjeros, a diferencia de como se viene trabajando en el Plantel (ver capítulo 1). De la misma manera, estos docentes idóneos pueden aportarle crecimiento y reconocimiento al Plantel frente a otros Colegios, y más importante aún, si la Institución contara con docentes de ELE que estén capacitados en esta área podrían diseñar el currículo de ELE y realizar la evaluación curricular correspondiente desde un enfoque más profesional.

5.3.3. Evaluación curricular

El proceso de evaluación curricular, según García (1995), busca verificar que las decisiones tomadas en los tres niveles: *fundamentación, decisión y actuación* permitan alcanzar los objetivos establecidos o plantear mejoras de ser necesario. Para esto, inicialmente se llevó a cabo una *validación preliminar* de las pautas curriculares propuestas con el Rector del colegio. Posteriormente, se propone la *evaluación del currículo diseñado* y la *evaluación de la implementación* del currículo de ELE.

En primer lugar, fue necesario que las pautas curriculares para el diseño del currículo de ELE para la Institución judía, propuestas en este documento, fueran evaluadas con el fin de valorar su pertinencia y coherencia con respecto a las decisiones adoptadas en los tres niveles de análisis y al contexto específico de la Institución. Esta evaluación fue realizada en el marco de esta investigación y se denominó *validación preliminar*.

La validación preliminar fue realizada por el Rector del colegio, por medio de una encuesta en la cual se le preguntó por las pautas propuestas, con el fin de valorar su pertinencia y coherencia con respecto a las decisiones adoptadas en los tres niveles de análisis y al contexto específico de la Institución. Con respecto al problema, el Rector expresó que la situación descrita reflejaba de forma concreta y acertada la problemática de los estudiantes y de la institución. Igualmente, mencionó que también se debe considerar *“la problemática propia que viene con el cambio cultural que se da cuando se cambia de país a una edad temprana: el desarraigo normal que viene de dejar familia y amigos para radicarse en un país extraño”*.

En relación con los resultados, el Rector afirmó que las pautas propuestas eran coherentes con la filosofía institucional al tener en cuenta los ejes establecidos en el PEI y pertinentes para la institución, pues su misión es *“educar a los miembros de la comunidad bogotana, independientemente si son nacidos acá o si acaban de llegar. Debemos buscar los mejores escenarios educativos para todos nuestros alumnos”* (ver anexo 1). Finalmente, el Rector del Colegio agregó que se esperaba poder comenzar a aplicar la propuesta de estas pautas curriculares en la institución, pues *“llevamos años buscando la mejor forma de integrar a los estudiantes que llegan, sobre todo de Israel y de Estados Unidos”*.

En segundo lugar, si se toma la decisión de diseñar el currículo de ELE para la Institución, se debería realizar la *evaluación del currículo diseñado*. Este proceso pretende evaluar que toda la teoría propuesta en los tres niveles de análisis sea pertinente, coherente y ajustable al contexto de la Institución judía y, en particular, a las necesidades de los estudiantes no hispanoparlantes; ya sea que se tengan en cuenta las pautas propuestas en esta investigación o lo propuesto por los profesionales que desarrollen el currículo de ELE.

Esta evaluación del diseño del currículo debería ser llevada a cabo por el Consejo Directivo, ya que sus integrantes son los encargados de los procesos académicos del Plantel; también debería participar un representante de los estudiantes extranjeros no hispanoparlantes más antiguos del colegio, pues su opinión y perspectiva también son importantes al brindar una guía desde su propia experiencia sobre el aprendizaje del español. La evaluación se podría desarrollar durante una jornada pedagógica destinada a decidir si el currículo de ELE ya está listo para ser implementado, o si se recomienda realizar modificaciones con el fin de mejorar la calidad del currículo antes de su implementación.

Una vez implementado el currículo para la enseñanza de español como lengua extranjera, se debería proceder a realizar la *evaluación de la implementación del currículo*. Esta evaluación debería ser realizada por primera vez después de un año de estar en marcha el proyecto, con el fin de determinar si existe coherencia entre los diferentes elementos que conforman los tres niveles de análisis del currículo de ELE y la puesta en práctica del mismo. Se propone que esta evaluación comience un año después de estar en funcionamiento el currículo, pues en este tiempo se ofrecen los dos niveles de lengua propuestos A1 y A2, siendo suficiente tiempo para tener evidencia para emitir un concepto sobre los diferentes procesos llevados a cabo.

Del mismo modo, se propone que la evaluación de la implementación curricular sea llevada a cabo por todos los miembros de la comunidad educativa, en diversas reuniones durante el primer año de implementación. Esto con el fin de tener diferentes perspectivas provenientes de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE.

Para finalizar, en este *Nivel de Actuación* se establecieron las pautas que la Institución judía debería tener en cuenta para el desarrollo de un currículo para la enseñanza de ELE en cuanto a los *procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE, la formación de profesores y la evaluación tanto de las pautas como del diseño e implementación del currículo*. En la siguiente figura se presentan las pautas siguiendo el modelo curricular adoptado de García (1995).

NIVEL DE ACTUACIÓN
<p>Enseñanza y aprendizaje de ELE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantear dos niveles, A1 y A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Cada nivel de lengua debería tener una duración de cuatro meses académicos. • Dividir los dos niveles de lengua en dos cursos de dos meses, con una intensidad horaria de nueve horas semanales, al igual que todas las lenguas extranjeras en la Institución (inglés y hebreo) para un total de 144 al semestre. • Tener como base para la creación de los programas de cada curso las decisiones adoptadas en los <i>Niveles de Fundamentación y Decisión</i>. <p>Formación de profesores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes de ELE contratados por la Institución deberían tener, idealmente, formación académica y experiencia en este campo. • La Institución podría capacitar al personal con el cual ya cuenta, como a algunos docentes de español lengua materna o de otras lenguas extranjeras, mediante su participación en diplomados o asistiendo a congresos, seminarios, y talleres de español como lengua extranjera. • Los docentes de ELE deben tener identidad profesional, autoevaluar su competencia profesional, tener una práctica investigativa, demostrar habilidades innovadoras y tener actitud integracionista del español con el PEI de la Institución. <p>Evaluación curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación curricular debería estar dividida en tres partes: la evaluación de las <i>pautas</i>, la evaluación del <i>currículo diseñado</i> y la evaluación de la <i>implementación</i> del currículo de ELE. • La evaluación de las pautas se llevó a cabo en el marco de esta investigación,

denominada *validación preliminar*, con el fin de valorar su pertinencia y coherencia para el colegio y la situación de los niños.

- La evaluación del *currículo diseñado* debería ser realizada por el Consejo Directivo y un representante de los estudiantes no hispanoparlantes más antiguos, para determinar si los elementos que componen los tres niveles de análisis son coherentes o si es necesario realizar modificaciones o adaptaciones.
- La evaluación de *la implementación* del currículo debería ser llevada a cabo anualmente por los miembros de la comunidad educativa a quienes compete el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE como el Rector del colegio, los coordinadores, todos los docentes que trabajan con los niños extranjeros, los estudiantes no hispanoparlantes y algunos de sus compañeros nativos y los padres de familias extranjeras, para valorar cómo está funcionando el currículo.

Fig. 6 Pautas para el diseño del currículo para la enseñanza de ELE en la Institución judía. Nivel de Actuación. (Adaptado de García 1995).

Después de haber establecido las pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un Colegio judío de Bogotá, a continuación, se presenta el capítulo de conclusiones. Las conclusiones están divididas en tres campos: los logros alcanzados con respecto a los objetivos de investigación planteados, los aportes para los estudiantes, para la comunidad y para la Institución y los interrogantes y las recomendaciones para posteriores investigaciones.

6. Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones de esta investigación con respecto a los objetivos de investigación propuestos, al marco de referencia, los resultados obtenidos, las limitaciones e interrogantes que surgen del trabajo y el aprendizaje obtenido.

Con respecto a los logros de la investigación, fue posible alcanzar el objetivo general, es decir, se propusieron *las pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un colegio judío de Bogotá*. Así mismo, se cumplieron los objetivos específicos propuestos, puesto que se seleccionó el enfoque curricular pertinente para la construcción de las pautas, el enfoque curricular práctico de Grundy (1987); y se seleccionó el modelo curricular para establecer las pautas, el modelo curricular de García (1995); finalmente se propusieron las pautas para los tres niveles de análisis del modelo curricular.

En relación con la literatura tenida en cuenta para responder al interrogante de investigación, se retomaron diferentes elementos que permitieron la construcción de las pautas curriculares. Gracias a la diferenciación entre las definiciones de currículo, lineamientos curriculares y pautas curriculares fue posible determinar que en esta investigación se proponen *pautas* que sirven como instrumento a seguir para el diseño del currículo de ELE. El enfoque curricular práctico seleccionado brinda una forma de entender la educación donde el contexto social judaico determina las prácticas educativas y permite comprender la realidad cultural, la construcción del significado se da por medio de la interpretación, la reflexión, la negociación y la interacción de los estudiantes. El modelo curricular permitió organizar de forma clara y sencilla los diferentes elementos que componen las pautas en tres niveles de análisis: fundamentación, decisión y actuación.

De la misma manera, se tuvieron en cuenta el proyecto educativo institucional del cual se seleccionó el perfil del estudiante, los valores institucionales, los principios judaicos, el aprendizaje cooperativo de Johnson & Johnson (1999), la enseñanza para la comprensión de Perkins (2012), la metodología de enseñanza para la diversidad Horaa Mutemet de Anijovich, Malbergier & Sigal (2004) y el sistema de evaluación por rúbricas. Del Plan Curricular para la Enseñanza de Español en el Ciclo Secundario del

Estado de Israel, se seleccionó la teoría de la lengua, algunos objetivos y contenidos de enseñanza y los instrumentos de evaluación por medio de portafolios, proyectos y exámenes. Igualmente, se considera que se deberían haber tenido en cuenta también otros currículos, como por ejemplo el currículo para la enseñanza de español como lengua materna o el currículo para la enseñanza de inglés como lengua extranjera del Colegio, ya que resultaban pertinentes para la construcción de las *pautas curriculares*.

En cuanto a los resultados, la estructura del modelo curricular de García (1995) permitió organizar, de una forma sencilla, todos los elementos que constituyen las pautas. Para el *nivel de fundamentación* se propuso que al diseñar el currículo de ELE era necesario tener en cuenta el contexto escolar y el Proyecto Educativo Institucional, el número de estudiantes y sus edades para establecer el número y los perfiles de los profesores de ELE, así como los procesos pedagógicos y los recursos que se requieren, una teoría de la lengua como práctica social y una perspectiva comunicativa para la enseñanza de la lengua que desarrolle el aprendizaje significativo, las cuatro habilidades lingüísticas, la interacción social y el componente cultural.

En el *nivel de decisión* se propuso que al diseñar el currículo de ELE los objetivos deberían estar basados en las necesidades de los estudiantes y deberían ser de tipo lingüístico, cultural, intercultural y ético. Igualmente que se deberían plantear contenidos funcionales, gramaticales, de léxico, culturales e interculturales, la metodología de enseñanza debería ser Horaa Mutemet con el fin de promover el trabajo cooperativo, la interacción social y el respeto por la diversidad y finalmente, se debería contemplar la evaluación y la autoevaluación por medio de rúbricas y con instrumentos como los exámenes, los portafolios y los proyectos.

En el *nivel de actuación* se propuso que al diseñar el currículo de ELE era posible plantear dos niveles de cuatro meses académicos, divididos en dos cursos de dos meses cada uno, con una intensidad horaria de nueve horas semanales y un total de 144 horas en el semestre. Así mismo se sugiere que la Institución debería contar con docentes de ELE o capacitar al personal del colegio en el campo de ELE. Con respecto a la evaluación curricular, inicialmente se realizó una *validación preliminar* de las pautas curriculares dentro del marco de esta investigación y se propone realizar la *evaluación del currículo diseñado* y, posteriormente de la *implementación del currículo* de ELE un año después de estar en funcionamiento.

En este estudio se encontraron varias limitaciones. En primer lugar, no se contaba con el conocimiento necesario para desarrollar un trabajo investigativo sobre el campo del diseño curricular, por lo que fue necesario revisar mucha literatura con respecto a los conceptos abordados en este trabajo. En relación con la recopilación de la información, no se contaba con el conocimiento suficiente para manejar las bases de datos virtuales, y por consiguiente fue difícil realizar la recuperación de otras investigaciones que abordaran el mismo campo de investigación. Igualmente, se evidenció otra limitación en cuanto al tiempo requerido para desarrollar la investigación, pues el tiempo propuesto de un semestre no fue suficiente para terminar el trabajo.

En los *antecedentes* de esta investigación se señaló que no fue posible recopilar otros trabajos sobre el tema de *pautas curriculares de ELE* en colegios bilingües de Bogotá, por ello es posible dejar abierto este tema de investigación para llegar a responder otros interrogantes tales como ¿Cuál sería el currículo de español como lengua extranjera para un colegio judío de Bogotá? ¿Cómo podría diseñarse un currículo de español como lengua extranjera para un colegio bilingüe de Bogotá? o ¿Es viable incluir pautas específicas para la enseñanza de ELE en el plan del Ministerio de Educación Nacional?

En cuanto al aprendizaje logrado, puedo decir que adquirí muchos conocimientos sobre el área del diseño curricular. Por ejemplo, pude comprender y dimensionar la diferencia entre los conceptos de *pautas curriculares*, *lineamientos curriculares* y *currículo*, entender qué es y para qué sirve un enfoque curricular, así como identificar los enfoques técnico, práctico y emancipatorio de Grundy (1987) según sus características; conocer los elementos que componen los tres niveles de análisis de modelo curricular de García (1995); conocer y entender la forma como está construido un currículo de ELE y poder integrar todos los elementos antes mencionados para establecer unas pautas que permitan diseñar un currículo para la enseñanza de ELE.

Finalmente, considero que el planteamiento de estas *pautas curriculares* realizado en este trabajo es un aporte para la institución judía, ya que a partir de ellas el Colegio, si así lo decide, puede realizar el diseño de su currículo de español como lengua extranjera. Igualmente, es un aporte para la Universidad Javeriana, ya que este trabajo parece ser el primero que se realiza en el campo del diseño curricular para la

enseñanza de español como lengua extranjera para la educación primaria, lo cual convierte a la Universidad en pionera en este campo en Bogotá.

7. Bibliografía

- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Arrieta, L. (2010). *Lineamientos y directrices*. Panamá. Recuperado de [http://www.pnuma.org/agua-miaac/REGIONAL/MATERIAL%20ADICIONAL/PRESENTACIONES/PONENTE S/Tema%203%20-%20Institucionalidad/Instrumentos%20regulatorios%20-%20Liliana%20Arrieta/Lineamientos%20y%20directrices.pdf](http://www.pnuma.org/agua-miaac/REGIONAL/MATERIAL%20ADICIONAL/PRESENTACIONES/PONENTE%20S/Tema%203%20-%20Institucionalidad/Instrumentos%20regulatorios%20-%20Liliana%20Arrieta/Lineamientos%20y%20directrices.pdf)
- Bickman, L. & Rog, D. (1998). *Handbook of applied social research methods*, California: Sage.
- Birnbaum, E. (1991). *Mi judaísmo*. Caracas, Venezuela: Central Pedagógica COSLA Norte.
- Colegio Colombo-Hebreo. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de: <http://www.cch.edu.co/web/images/pdf/pei.pdf>
- De Hetcht, R. (1969). *De fiesta en fiesta. El año religioso para niños judíos*. Buenos Aires, Argentina: Unión mundial del judaísmo religioso liberal.
- Escalante, P. (2008). *Diseño curricular para la educación básica primaria Internacional – Bogotá (Tesis de maestría)*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185. Recuperado de <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Fairclough.pdf>
- García, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gimeno, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique S.A. Recuperado de: <http://terras.edu.ar/jornadas/3/biblio/3JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-Apendice.pdf>

- Ministerio de Educación. (2009). *Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el Ciclo Secundario*. Jerusalén: Israel. Recuperado de http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/Sfaradit/Spanish.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). *Lineamientos Curriculares para el Área de Idiomas Extranjeros en la Educación Básica y Media*. Bogotá: Colombia. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_4.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Términos en la letra calidad*, Bogotá: Colombia. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80860.html>
- Pardo, J. (2005). *Una propuesta curricular para los cursos de español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia en Las Naciones Unidas – Nueva York (Tesis de maestría)*. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Perkins, D. (2012). *Entrevista a David Perkins*. Fundación Telefónica (EducaRed). Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=8Fd3ghXEujQ>
- Real Academia Española. (s. f.). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=lineamiento>
- Rojas, L. (2011). *Reflexiones para el diseño del currículo de chino mandarín de la Pontificia Universidad Javeriana (Tesis de pregrado)*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Santos, D. et al. (2001), *Propuesta curricular general para la enseñanza de lenguas extranjeras en la PUJ (PCGLE)*, [Informe final de investigación], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje.
- Seliger, H. & Shohamy, E. (1990). *Second Language research methods*, Oxford: Oxford University.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Zúñiga, G. (2009). *Enseñanza de español como lengua extranjera en la escuela primaria: Propuesta del diseño curricular de un programa de enseñanza-aprendizaje de ele en una escuela de los Estados Unidos*. Universidad de León, León, España.

8. ANEXOS

Anexo 1. Carta al Rector de la Institución judía.

Bogotá, noviembre de 2014

Señor Rector
Colegio Colombo Hebreo

Apreciado Rector:

Reciba un cordial saludo. En primer lugar, le agradezco su participación en el desarrollo de esta propuesta investigativa. Sus opiniones y consideraciones en este proceso de construcción de las pautas para la enseñanza de español como lengua extranjera en el Colegio Colombo Hebreo son muy importantes y serán tenidas en cuenta para la actualización y mejoramiento del documento presentado.

Por tal razón, le agradezco diligenciar la siguiente encuesta, después de haber leído los documentos correspondientes a la Situación problemática y a los Resultados de la investigación en la cual se proponen las pautas para la enseñanza de español como lengua extranjera en el Colegio.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 2. Encuesta para la actualización y mejoramiento de las pautas para la enseñanza de ELE.

Situación problemática

1. ¿La situación problemática describe las necesidades que los estudiantes no hispanoparlantes tienen al llegar al Colegio? Sí _____ No _____ ¿Por qué?
2. ¿La situación problemática planteada corresponde a la realidad de la Institución? Sí _____ No _____ ¿Por qué?
3. ¿Considera que alguna o algunas de las situaciones planteadas no representan una problemática para el estudiante? Sí _____ No _____ ¿Cuál? ¿Por qué?

4. ¿Considera que los estudiantes no hispanoparlantes enfrentan alguna otra problemática diferente a las mencionadas? Sí _____ No_____ ¿Cuál? ¿Por qué?
5. ¿El interrogante de investigación da cuenta de la situación problemática planteada? Sí _____ No_____ ¿Por qué?

Comentarios, sugerencias y observaciones:

Resultados

1. ¿Las pautas para la enseñanza de español como lengua extranjera propuestas en los *Resultados* responden a las necesidades de los estudiantes? Sí _____ No_____ ¿Por qué?
2. ¿Las pautas propuestas son coherentes con el Proyecto Educativo Institucional del Colegio? Sí _____ No_____ ¿Por qué?
3. ¿Considera que alguno o algunos de las pautas propuestas no es o no son pertinentes para la institución? Sí _____ No_____ ¿Cuál? ¿Por qué?
4. ¿Considera que falta incluir alguna otra pauta para la enseñanza de español como lengua extranjera en el Colegio? Sí _____ No_____ ¿Cuál? ¿Por qué?
5. ¿Considera que la propuesta de pautas para la enseñanza del español como lengua extranjera es pertinente para la Institución? Sí _____ No_____ ¿Por qué?

Comentarios, sugerencias y observaciones: