

**DISEÑO DE UN MATERIAL DE ELE PARA APOYAR LA ADAPTACIÓN DE
LOS ESTUDIANTES VISITANTES DE LA SEDE BOGOTÁ DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**

ANTONIO FRUCCIO

**Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera**

Asesora

PROFESORA ANA MARÍA ROJAS F.

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
BOGOTÁ D.C.**

2020

Resumen

A través de la presente investigación se propone el desarrollo de un material dirigido a estudiantes visitantes no hispanohablantes que deciden realizar un periodo de intercambio en la Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá, que permita fomentar el aprendizaje del español como lengua extranjera y al mismo tiempo brindar insumos que faciliten la adaptación al campus universitario.

Mediante una encuesta aplicada a los estudiantes que realizaron el intercambio en el primer semestre de 2020, teniendo en cuenta mi experiencia personal como funcionario de la ORI (Oficina de Relaciones Interinstitucionales) de la Sede Bogotá y un análisis de textos académicos que trataban del tema de los intercambios y las problemáticas a ellos relacionadas en varios países hispanohablantes, se pudieron recabar aspectos académicos, culturales y lingüísticos y relativos a la vida universitaria, considerados problemáticos en el desarrollo de la movilidad académica.

Para la orientación del proceso investigativo se utilizaron conceptos clave como la adaptación, la competencia comunicativa (junto con el enfoque comunicativo y el enfoque mediante tareas) y el componente cultural en la enseñanza de ELE.

Siguiendo la ruta metodológica propuesta por Jolly y Bolitho en Tomlinson (2011), el modelo propuesto por Estaire (2011) para el enfoque mediante tareas y teniendo en cuenta las necesidades expresadas por los estudiantes visitantes en la encuesta se elaboraron las dos unidades que hacen parte del manual “¡De intercambio me voy!”, resultado de esta investigación y concebido como un material de preparación para un intercambio en la Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá.

Palabras clave: Español como lengua extranjera; intercambio académico; estudiantes visitantes; adaptación; competencia comunicativa; diseño de material

Abstract

Through this research we propose a material aimed at non-Spanish-speaking visiting students who decide to carry out an exchange period at the Universidad Nacional de Colombia – Bogotá campus. The aim of this material is to promote the learning of Spanish as a foreign language and to provide at the same time inputs that facilitate the adaptation of exchange students to the university campus.

Through a survey applied to the students who were part of an exchange program in the first semester of 2020, taking into account my personal experience as a worker of the ORI (International office) of the Bogotá campus and an analysis of academic texts produced in several Spanish-speaking countries about exchanges and problems related to them, it was possible to collect the academic, cultural and linguistic aspects and those related to university life considered problematic in the development of an academic mobility.

Key concepts such as adaptation, communicative competence (together with the communicative approach and the task - based language learning approach) and the cultural component in the teaching of Spanish as a foreign language were used to guide the research process.

Following the methodology proposed by Jolly and Bolitho in Tomlinson (2011), the model proposed by Estaire (2011) for the task - based language learning approach and taking into account the needs expressed by visiting students in the survey, the two units of the material were developed. “¡De intercambio me voy!” is the result of this research and is conceived as a preparation material for a students’ exchange program at the Universidad Nacional de Colombia- Bogotá Campus.

Keywords: Spanish as a foreign language; academic exchange; visiting students; adaptation; communicative competence; material design

Tabla de contenidos

1. Introducción	1
2. Contextualización.....	2
2.1 Procedimientos de movilidad.....	3
2.2 La movilidad académica en Colombia y en la Sede Bogotá.....	4
2.3 La inducción de los estudiantes visitantes	5
2.4 Hechos problemáticos.....	8
Interrogante.....	13
3. Justificación.....	13
3.1 Antecedentes.....	13
3.2 Importancia de la investigación	23
Objetivo general.....	25
Objetivos específicos	25
4. Marco teórico	26
4.1 Adaptación.....	26
4.1.1 <i>Concepto de aculturación</i>	26
4.1.2 <i>Concepto de choque cultural</i>	28
4.1.3 <i>Modelos para explicar el choque cultural</i>	29
4.2 Desarrollo de la competencia comunicativa	31
4.2.1 <i>Enfoque comunicativo</i>	35
4.2.2 <i>Enfoque mediante tareas</i>	37
4.3 Componente cultural en la enseñanza de ELE.....	39
5. Marco metodológico	44
5.1 Tipo de investigación: práctica y aplicada.....	44
5.2 Metodología de la investigación	45
5.3 Ruta metodológica	45
5.3.1 <i>Identificación de la necesidad del material</i>	46
5.3.2 <i>Exploración de la necesidad</i>	54
5.3.3 <i>Realización contextual</i>	58
5.3.4 <i>Realización pedagógica</i>	59
5.3.5 <i>Fase de producción física</i>	65
5.3.6 <i>Evaluación del material</i>	67

6. Conclusiones.....	71
7. Recomendaciones	73
Referencias bibliográficas	75

1. Introducción

El presente trabajo de investigación nace de la necesidad experimentada en mi lugar de trabajo, la ORI (Oficina de Relaciones Interinstitucionales) de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, de apoyar la adaptación y al mismo tiempo contribuir al fortalecimiento de los conocimientos en lengua española, de los estudiantes extranjeros que deciden realizar un periodo de intercambio académico.

En primer lugar, se realiza una descripción del contexto en el cual se lleva a cabo la investigación y de la situación de la movilidad académica tanto en Colombia como en específico en la Universidad Nacional. Se describen los diferentes tipos de movilidad, los procedimientos de solicitud y las estrategias planteadas para favorecer la adaptación de los estudiantes visitantes al campus de la Sede Bogotá. En el marco de las actividades organizadas seguramente cobra cierto valor el curso de español como lengua extranjera dirigido a los estudiantes en intercambio no hispanohablantes organizado en colaboración con Extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras que representa uno de los tentativos desarrollados por la ORI Sede Bogotá para fortalecer los conocimientos en español de la población objeto de estudio.

Luego se presentan los hechos problemáticos que motivaron el desarrollo de la investigación y se analiza el estado de la cuestión a través de un recorrido entre las producciones académicas realizadas en varios países hispanohablantes (España, México, Puerto Rico, Chile, Argentina y por supuesto Colombia) sobre el tema de la adaptación e integración de los estudiantes de intercambio en instituciones de educación superior y el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Teniendo en cuenta los antecedentes analizados, mi experiencia directa en la ORI Sede Bogotá y los resultados de una encuesta realizada a los estudiantes de intercambio en el primer semestre de 2020, se evidencia la necesidad de la creación de un material que permita la práctica del español y al mismo tiempo favorezca la adaptación de los estudiantes a la Sede.

En el marco teórico se abordan los conceptos básicos que orientaron el proceso investigativo y la elaboración del material: la adaptación, la competencia comunicativa (junto con el enfoque comunicativo y el enfoque mediante tareas) y el componente cultural en la enseñanza de ELE.

Finalmente, con base en la ruta metodológica propuesta por Jolly y Bolitho en Tomlinson (2011), se describen las etapas que llevaron a la elaboración del material y siguiendo el modelo propuesto por Estaire (2011) para el enfoque mediante tareas se define su estructura, contenido y actividades.

2. Contextualización

En el marco del fenómeno de la globalización, la internacionalización de la educación superior ha ido ocupando un rol siempre más importante en los proyectos de proyección de todas las universidades del mundo. Entre las actividades más promocionadas se encuentra la movilidad estudiantil, que permite a los alumnos transcurrir un periodo de tiempo, que normalmente va de un semestre a máximo dos, en otra institución. Dicha experiencia ofrece la oportunidad de enriquecer las vivencias de los estudiantes puesto que les permite ampliar su visión del mundo y tener experiencias de aprendizajes interculturales.

La Universidad Nacional de Colombia, que es la universidad pública más grande del país y que cuenta con programas de pregrado y posgrado en casi todas las áreas del conocimiento, no es ajena a dicho fenómeno. A partir del Plan de Acción de la Sede Bogotá para el trienio 2013- 2015, denominado “Ciudad Universitaria: Un campus de clase mundial”, se consideró la internacionalización como una de las grandes oportunidades para que la Sede pudiera dialogar con sus pares en el mundo y se planteó el objetivo de duplicar la movilidad académica internacional saliente en pregrado. En el Plan Global de desarrollo del trienio siguiente, 2015-2018, la Universidad Nacional de Colombia siguió atribuyendo importancia al tema y entre sus objetivos buscaba fortalecer la movilidad entrante y saliente especialmente de docentes y estudiantes, con el fin de que estos compartieran y se retroalimentaran de la riqueza de las diversas culturas existentes.

La centralidad del tema se puede notar con los cambios ocurridos en la gestión de las relaciones internacionales que se estaba realizando en la Universidad. En el 2014, mediante el Acuerdo 164 del Consejo Superior Universitario, se crea formalmente la ORI Sede Bogotá, junto con las demás ORIs de las Sedes Andinas (Medellín, Manizales y Palmira). Antes de la creación de las ORIs de las Sedes Andinas existía una sola ORI a nivel nacional que se encargaba de todos los temas de internacionalización y de tramitar las solicitudes de movilidad y los convenios de las entonces ocho sedes de la Universidad Nacional. Con la aprobación del Acuerdo 164 se definen las bases para la constitución de la Dirección de Relaciones Exteriores (DRE), la instancia asesora de nivel nacional de la Rectoría para la promoción de la internacionalización de la Universidad Nacional de Colombia y la apertura formal de escenarios de cooperación nacional e internacional.

La ORI Sede Bogotá, para el caso de esta Sede, comenzó a constituirse como el enlace entre la comunidad universitaria y la DRE. Entre sus funciones, se encuentra la de revisar y tramitar todas las solicitudes de movilidad, tanto entrante como saliente, de la Sede Bogotá.

2.1 Procedimientos de movilidad

Los estudiantes de las instituciones pares de la Universidad Nacional de Colombia, tanto nacionales como internacionales, pueden realizar un semestre, prorrogable máximo por otro más, en una de las Sedes de la Universidad. Los estudiantes interesados deben efectuar una solicitud de movilidad a través del sistema de información creado para tal fin y anexar los documentos de soporte. Sus expedientes son revisados por la ORI de Sede, quien solicita subsanaciones, en caso de que los documentos de postulación estén incompletos. Una vez los expedientes estén completos, la ORI los envía a las facultades donde son estudiados por los comités curriculares y luego por el Consejo de la misma facultad.

Los estudiantes visitantes pueden llevar a cabo distintos tipos de actividades. La modalidad de movilidad más común, sobre todo a nivel de pregrado, es la de cursar asignaturas, que permite que los estudiantes tomen materias que, gracias a los múltiples convenios existentes con instituciones pares, son homologadas en el plan de estudio de la carrera de la universidad de origen. También es posible realizar una práctica, pasantía, trabajo de grado, una estancia de investigación o una rotación médica. En estos últimos casos los

estudiantes deben haber contactado previamente un profesor de la Universidad y deben contar con una carta de aceptación firmada por él en la cual se compromete a seguir a los estudiantes durante su periodo en la Sede.

Las solicitudes de movilidad se realizan en el marco de dos convocatorias que se abren dos veces al año: la convocatoria de movilidad entrante para cursar asignaturas y la convocatoria para realizar una actividad de intercambio bajo las otras modalidades arriba mencionadas.

2.2 La movilidad académica en Colombia y en la Sede Bogotá

De acuerdo con los datos mostrados en el informe especial del Observatorio de la Universidad Colombiana titulado “La movilidad académica internacional en cifras”, publicado en el 2016, la Universidad Nacional de Colombia lidera los intercambios estudiantiles en el exterior. El número de estudiantes de la Universidad Nacional que realizó un intercambio en el año tomado en consideración fue de 859, seguido por los 539 estudiantes de la Universidad de La Sabana y los 300 de la Universidad de Los Andes. En el informe mencionado no aparecen datos relativos a los estudiantes en movilidad entrante.

La única publicación encontrada en donde se menciona información de los estudiantes visitantes es el resultado de una encuesta realizada a estudiantes de intercambio procedentes de Alemania efectuada por el DAAD (Servicio alemán de intercambio académico) de Bogotá en el 2018. De acuerdo con dicha encuesta 587 estudiantes alemanes estuvieron matriculados en universidades colombianas en el transcurso del 2018. También en este caso la Universidad Nacional lidera las cifras de recepción del número de estudiantes. De los 587, 137 estudiantes decidieron llevar a cabo su intercambio en dicha institución, 87 en la Universidad del Norte y 57 en la Universidad de Los Andes. Siempre en el mismo estudio se realiza una comparación del número de estudiantes alemanes que llegaron al país entre 2014 y 2018 y se puede observar que hubo un crecimiento bastante importante considerando que se pasó de los 200 estudiantes recibidos en el 2014 a los 587 de 2018.

Para el caso de la Sede Bogotá, a partir de la creación de la ORI Sede Bogotá se ha evidenciado un aumento del número de estudiantes en movilidad entrante. Si se observan los datos consignados en los informes de gestión de la oficina, en el primer semestre de 2014 el

número de estudiantes de intercambio era de 102. Dichos datos incluyen todos los estudiantes visitantes, sin diferenciar entre estudiantes nacionales e internacionales. Unos semestres más tarde, en el segundo periodo de 2018, se alcanzó el número de 475 estudiantes visitantes, el máximo registrado en la movilidad de la Universidad Nacional de Colombia. Del informe se evidencia que, del total, 386 estudiantes procedían del exterior.

2.3 La inducción de los estudiantes visitantes

Visto el número siempre creciente de estudiantes visitantes, desde la ORI Sede Bogotá, se ha dado mucha atención al seguimiento y acompañamiento a las postulaciones de los estudiantes en las tres etapas claramente definidas en el procedimiento: antes, durante y después del intercambio. En particular para el caso de la movilidad entrante es muy importante la etapa del durante, fase en la cual los estudiantes se encuentran realizando su intercambio en la Sede.

A través de la formulación de su proyecto de inversión, la ORI para responder a las demandas de los estudiantes visitantes, ha intentado implementar varias actividades con el objetivo de facilitar su adaptación a la ciudad de Bogotá y en particular al campus de la Sede. De esa manera, se han venido desarrollando las semanas de inducción que con el tiempo han tomado la forma y estructura que se conoce hoy en día.

Las semanas de inducción se suelen llevar a cabo dos semanas antes del comienzo de las clases. Durante el primer día se realiza la inscripción de los estudiantes visitantes, se presentan la estructura de la Sede, los miembros del equipo de la ORI Sede Bogotá y de los programas de internacionalización de las facultades y se enuncian los documentos necesarios para formalizar su estancia en la Sede. Casi siempre en este primer día se realiza también una pequeña muestra cultural realizada por uno de los múltiples grupos institucionales de la Sede y se presenta el proyecto “Somos Campus”, una iniciativa cuyo objetivo es fortalecer el cuidado y el reconocimiento del campus.

En la tarde del primer día los estudiantes interesados presentan un examen de clasificación de español necesario para participar en el curso intensivo de español ofertado por la ORI Sede Bogotá, que representa una de las estrategias implementadas a nivel de Sede para permitir una mayor adaptación de los estudiantes visitantes al país y el fortalecimiento

de los conocimientos de la lengua española en esta población. Cabe aclarar que, para llevar a cabo un intercambio en la Sede, de acuerdo con la Resolución 105 de 2017 de la Vicerrectoría Académica que constituye el marco legal dentro del cual se establecen los procedimientos de movilidad académica estudiantil en la Universidad Nacional de Colombia, no es necesario poseer unos conocimientos mínimos de español. Sin embargo, a nivel de Sede, se recomienda contar con un certificado de suficiencia de nivel mínimo B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MCER) para permitir un mejor aprovechamiento del intercambio por parte de los estudiantes.

El curso de español, desarrollado en colaboración con Extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras, tiene una duración de 40 horas y se lleva a cabo en el transcurso de las semanas de inducción. Tiene una intensidad de seis horas diarias y se concibió de manera tal de no interferir con el comienzo de los cursos puesto que después de las primeras ediciones se notó que, una vez comenzadas las clases regulares, los estudiantes dejan de seguir este curso ya que al no tener créditos y no ser considerado como una asignatura normal, no es objeto de homologación por parte de las universidades de origen. Es importante mencionar que casi siempre la mayoría de los estudiantes se clasifica en los niveles 3 y 4, que corresponden aproximadamente al nivel B1 del MCER, puesto que los cursos de español de Extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras están repartidos en ocho niveles. Con respecto al curso cabe aclarar que, en muchos casos, los estudiantes que se clasifican en los niveles más bajos deben esperar a que se abra un curso regular del departamento ya que no se alcanza el número mínimo necesario para permitir la apertura del curso.

Durante el segundo día de inducción se presentan a los estudiantes los servicios ofertados por la Dirección de Bienestar. Se inicia con una presentación del Área de Salud y de los servicios médicos a los cuales los estudiantes visitantes pueden acceder a través del pago de la póliza de seguro contra accidentes. Sigue la intervención de la División de Vigilancia y Seguridad: durante la charla los funcionarios de seguridad brindan unos consejos de autocuidado e informan a los estudiantes sobre las posibles situaciones de disturbios que pueden ocurrir en el campus durante el semestre. Así mismo se les indica como actuar en estas situaciones y a que números llamar en caso de emergencia. Después de esta charla se les presentan otros servicios a los cuales pueden acceder a través de Bienestar: se les informa

acerca de los programas del Área de Cultura y de Actividad física y deporte. Esta información es de mucho interés para los estudiantes visitantes visto que durante el semestre de intercambio a través de los cursos ofrecidos por estas áreas podrán aprender algo de la cultura colombiana y en particular practicar los bailes típicos del país.

Normalmente en los días tres y cuatro de la inducción se organizan visitas guiadas por el campus para que los estudiantes se familiaricen con los edificios en donde se desarrollarán los cursos o demás actividades que llevarán a cabo durante el semestre y aprendan rápidamente lo básico de la historia del campus y de lo que representa la Universidad Nacional de Colombia para todos los colombianos. Adicionalmente en estos mismos días, por pequeños grupos, se realizan visitas guías de la Biblioteca Central, dedicada al escritor colombiano Gabriel García Márquez y se explica cómo realizar búsquedas en las bases de datos de la universidad.

Otro momento importante de las semanas de inducción es la charla de trámites académicos. Durante dicha charla se habla del sistema universitario colombiano y de la división entre pregrado y posgrado. Adicionalmente se hace énfasis en la obligatoriedad de la asistencia y de la posibilidad de perder una materia por no ir a clase, puesto que en los años pasados varios estudiantes han reprobado algunas asignaturas. Se les explica el sistema de créditos que se usa en Colombia y se les presenta el Sistema de Información académica de la universidad en el cual se verán reflejadas sus asignaturas inscritas y en donde podrán encontrar información de las clases que quieren cursar.

Después de la charla los estudiantes se dirigen a sus facultades en donde se realiza una actividad de bienvenida generalmente organizada con el apoyo de los programas de internacionalización, decanaturas, vicedecanaturas y Bienestar. Sucesivamente los estudiantes empiezan el trámite de definición e inscripción de asignaturas.

Generalmente el último día de las semanas de inducción, para permitir un mayor acercamiento de los estudiantes a la ciudad de acogida y a su historia, se organiza un recorrido guiado por el centro histórico. Durante un tiempo de aproximadamente dos horas los estudiantes conocen los detalles y curiosidades de los monumentos de la Candelaria, acompañados por guías oficiales del Instituto Distrital de Turismo.

Como es posible notar a partir de esta breve descripción de las semanas de inducción se trata de actividades que permiten un primer acercamiento del estudiante visitante a la realidad del campus y en general de Bogotá, puesto que se les brinda información útil que les servirá durante toda su permanencia en Colombia.

2.4 Hechos problemáticos

Las actividades arriba mencionadas, muestran que la inmersión del estudiante de intercambio en el contexto cultural y el conocimiento de la lengua meta son requisitos indispensables para su desempeño académico y social, pues al llegar al nuevo país se va a enfrentar a una nueva cultura la cual se caracteriza por normas, valores y costumbres diferentes a las propias. El estudiante, entonces, descubre que, para poder enfrentar su actividad académica de manera satisfactoria en este nuevo contexto, deberá realizar aprendizajes y ajustes que le permitan un proceso de adaptación.

De allí surge la necesidad de revisar dos hechos fundamentales que representan las razones principales para el desarrollo del presente trabajo. El primero se refiere al tema específico del aprendizaje del español como lengua extranjera. Al respecto, es importante aclarar que la Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá cuenta con varios cursos de español organizados por Extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras. Dichos cursos son accesibles a estudiantes externos que deciden llegar a Colombia con el objetivo de mejorar sus conocimientos en el idioma español y también a los estudiantes visitantes, que por adquirir el estado de miembro de la comunidad académica tienen también derecho a un descuento sobre el precio ofertado al público general.

Vale la pena mencionar que varios estudiantes, en particular procedentes de Alemania, no pueden asistir ni a las jornadas de inducción ni al curso intensivo de español, puesto que se encuentran en sesión de exámenes cuando en Colombia comienza el semestre. Una vez llegados a Colombia dichos estudiantes podrán recibir los folletos con la información de las dependencias, descargar las guías de la página web de la DRE, y seguramente recibirán un breve resumen de las actividades realizadas por parte de los funcionarios de la ORI Sede Bogotá, pero no tendrán la posibilidad de conocer todo el detalle de los datos brindados durante estos días ni mejorar sus conocimientos de español.

Adicionalmente dichos estudiantes, por no participar en el examen de clasificación de español que se realiza el primer día de inducción, no podrán ser beneficiados por el curso intensivo de español organizado por la ORI Sede Bogotá. Lo anterior puede de cierta manera perjudicarlos ya que se encontrarán en una situación de desventaja frente a sus demás compañeros.

A este grupo de estudiantes, hay que agregar a los que no se clasifican en los niveles del curso que se abre desde el comienzo, quienes tendrán tiempo libre en las primeras semanas y no tendrán ocasiones formales para poder seguir practicando sus conocimientos de español. También hay que tener en cuenta a aquellos estudiantes que vienen a la Sede para realizar una actividad de práctica o pasantía. Dichas actividades se pueden llevar a cabo en cualquier periodo del año, lo que significa que su comienzo no coincide necesariamente con el inicio del semestre.

A esto se suma que el programa del curso de ELE, que puede ser consultado en la página web de Extensión, (http://www.humanas.unal.edu.co/extension_lenguas/programas-academicos/espanol-como-lengua-extranjera) no contempla aspectos directamente ligados con la realidad del campus de la universidad y sus particularidades. A la fecha, para la Universidad Nacional de Colombia no existen herramientas en línea o materiales en físico diseñados para apoyar el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) enfocados en los estudiantes visitantes, que les permita el desarrollo de su competencia comunicativa a partir del reconocimiento de las funciones de la lengua en el contexto de la vida real a la que se enfrentarán.

El segundo hecho tiene que ver con la cantidad de información que, en solo dos semanas de inducción, los estudiantes deben comenzar a manejar para su desempeño en el campus y en la ciudad, es decir en los ámbitos en los cuales deberán moverse durante su periodo de intercambio. En la actualidad, no se cuenta con un material específico de las jornadas de inducción que incluya toda la información que se les brinda a los estudiantes en estos días. Generalmente unos meses antes de la inducción y en particular cuando se reciba la confirmación oficial de la aceptación del estudiante por parte de la facultad, la ORI Sede Bogotá envía al correo de los estudiantes la información de la agenda de la inducción y su

cronograma. Adicionalmente todas las dependencias que forman parte en la inducción entregan un folleto informativo de las actividades que realizan.

Aunque en la página web de la Dirección de Relaciones Exteriores (<http://www.dre.unal.edu.co/>) se encuentran dos documentos especialmente concebidos para los estudiantes visitantes, la guía para estudiantes visitantes y el manual de movilidad académica entrante, ambos documentos fueron elaborados en el 2014 y por lo tanto presentan información que a la fecha aparece algo desactualizada. La guía para estudiantes visitantes (http://www.dre.unal.edu.co/fileadmin/docs/movilidad/Guia_para_Estudiantes_Visitantes.pdf) comienza con una descripción de la Universidad, su historia, datos y cifras e información de las sedes. Por lo que concierne a Bogotá, se hace una descripción general, se nombran las facultades, los institutos y se habla de las bibliotecas y museos presentes en el campus. Luego de la explicación de las sedes se dan tips genéricos sobre la preparación del viaje e información general sobre el país, como clima, idioma, moneda, seguridad, vivienda, entre otros. La última parte de la guía presenta una descripción de los atractivos turísticos de Bogotá, repartidos entre museos, bibliotecas, parques y actividades culturales y se mencionan transporte y excursiones a realizar en los alrededores de Bogotá.

Con respecto al manual de movilidad académica entrante, (http://www.dre.unal.edu.co/fileadmin/docs/movilidad/DRE_ENTRANTE-20140925.pdf) se habla principalmente del procedimiento a realizar para solicitar un intercambio en la Universidad Nacional de Colombia. Se brinda también información migratoria, pero se citan normas y tipos de permisos que a la fecha ya no se encuentran vigentes. Se ofrecen datos relativos a la parte académica, como, por ejemplo, información sobre el calendario académico y cómo funciona el trámite de homologación de las notas y se habla de la posibilidad abierta a los estudiantes de tomar actividades extracurriculares.

Los dos hechos problemáticos mencionados influyen en el proceso de adaptación que deben realizar los estudiantes en muy poco tiempo para poder responder a las exigencias académicas de la universidad. Como mencioné anteriormente, desde mi llegada a la oficina el número de estudiantes visitantes que deciden realizar un intercambio en la Sede ha aumentado de manera significativa lo que ha llevado a identificar varias experiencias que han podido entorpecer el adecuado desarrollo del intercambio.

Han sido numerosos los estudiantes que, por ejemplo, considerando el aspecto académico, llegaron a la oficina reportando que habían perdido sus asignaturas porque no habían asistido regularmente a clases, otros que esperaban la sesión de exámenes finales para poder recuperar sus notas negativas u otros que se sentían frustrados por la cantidad de materias que habían inscritos sin saber que los créditos académicos de Colombia no se corresponden en número a los de sus países. Estas situaciones se deben a las diferencias entre el sistema universitario colombiano y sus sistemas educativos de origen, puesto que en varios países la asistencia a clase no es obligatoria y no es necesario presentar entregas o parciales, sino que al finalizar la materia se realiza un único examen en el cual se establecerá la evaluación definitiva del curso.

Un insumo muy valioso que permitió validar las percepciones y experiencias mencionadas fue la encuesta aplicada a los estudiantes visitantes, que, considerando la situación de pandemia, se envió a través de la plataforma de Google. La encuesta, que será descrita con mayor detenimiento en el capítulo dedicado al marco metodológico, está compuesta por preguntas diseñadas con el objetivo de identificar aspectos problemáticos que los estudiantes experimentaron en el transcurso de su intercambio en la Sede Bogotá de la Universidad, en el primer semestre de 2020. Se hizo particular énfasis en aspectos académicos, la vida universitaria, aspectos culturales y lingüísticos. Para evitar sesgar los resultados se realizaron preguntas abiertas de manera tal que los estudiantes pudieron expresar sus opiniones libremente y de acuerdo con su entendimiento de los aspectos descritos.

Entre los aspectos académicos que causaron más problemas, los estudiantes señalaron elementos relacionados con las asignaturas, su búsqueda en el sistema, la información sobre sus contenidos y su inscripción. Causa dificultades también la diferente división entre semestres teniendo en cuenta que a veces, dependiendo de estos periodos, pueda haber una oferta de asignaturas diferentes. Siempre relacionado a los semestres, los estudiantes manifiestan que a veces no es claro cuando comienza el periodo académico y seguramente esto también estará ocasionado por los cambios experimentados en los calendarios debido a los paros que han afectado a la Universidad en los últimos semestres. No hay claridad sobre el sistema de créditos académicos y su carga horaria correspondiente, lo que hace compleja

la correcta elección de las materias, puesto que, en muchos casos, no conociendo la exacta equivalencia de créditos los estudiantes tienden a inscribir más asignaturas, sobrecargándose y probando frustraciones por no poder cumplir con lo que habían previsto inicialmente. También señalan las diferencias en las evaluaciones por la presencia en la Universidad Nacional de una evaluación continua a lo largo del semestre y las dificultades en el seguir las clases y en entregar los trabajos solicitados, por el alto nivel de español requerido.

Asimismo, se confirmó que las dificultades que se relacionan específicamente con el punto de vista lingüístico afectan diversos ámbitos de la vida de los estudiantes. Los estudiantes, en efecto, manifiestan tener dificultades en la universidad cuando deben realizar presentaciones orales ante el resto del grupo, pedir información y comunicarse en general durante las clases. Tienen problemas con el vocabulario, a veces no recuerdan determinadas palabras o no conocen sus significados y no están familiarizados con los términos técnicos y académicos y las expresiones idiomáticas. A nivel personal indican que tienen problemas en comprender conversaciones grupales, cuando hablan por teléfono o cuando van a las tiendas a comprar algo.

Si se consideran las estructuras gramaticales los estudiantes resaltan sus dificultades con los tiempos verbales, en particular con los pretéritos y el subjuntivo. También causan problemas los artículos, los pronombres y la concordancia de género. A nivel léxico se destacan las dificultades debidas a las diferencias entre el español de España y el de Colombia, puesto que muchos estudiantes en particular procedentes de Europa están más familiarizados con esta variedad, expresiones típicas colombianas, falsos amigos, vocabulario técnico y expresiones administrativas. Algunos estudiantes declaran que los colombianos hablan demasiado rápido y que por esto tienen muchas dificultades en seguir sus conversaciones.

Cuando se les preguntó sobre los elementos generales que deberían incluirse en un material de apoyo, se destacan informaciones sobre el funcionamiento de la universidad, sus servicios y sus lugares, aclaraciones sobre las asignaturas, los trámites ante Migración Colombia y datos generales sobre Colombia y Bogotá. Por consiguiente, el objetivo del presente trabajo será desarrollar un material que permita a los estudiantes visitantes de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia contar con una herramienta que les

facilite la adaptación a la Ciudad universitaria y su experiencia en el país, al mismo tiempo que les permita practicar y mejorar sus conocimientos de español.

Teniendo en cuenta las características variadas de la población que requiere tener un conocimiento previo sobre los aspectos académicos, la vida universitaria, aspectos culturales y lingüísticos para lograr una mayor adaptación a la experiencia en el campus, se decide desarrollar actividades que no estén enfocadas en un nivel específico de dominio de la lengua según el Marco Común Europeo (MCER), sino que el estudiante, pensando en sus intereses y capacidades pueda usar el material en línea y de manera totalmente autónoma y preparar así desde su país, la visita a la universidad. La decisión de no incluir un nivel específico de español se debe también al hecho de que, independientemente del conocimiento de la lengua, todos los estudiantes deberán enfrentarse a la realidad del campus y a sus particularidades y por lo tanto se considera más provechoso brindar insumos generales que los estudiantes visitantes podrán consultar e interiorizar antes del comienzo de su experiencia de intercambio.

Interrogante

¿Cómo se podría fortalecer el aprendizaje del español como lengua extranjera en los estudiantes visitantes de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, apoyando al mismo tiempo la adaptación al campus?

3. Justificación

3.1 Antecedentes

Sobre el tema de la adaptación e integración de los estudiantes de intercambio en instituciones de educación superior se han desarrollado varias investigaciones alrededor del mundo. Pocas de estas se han concentrado específicamente en el fomento del aprendizaje del idioma del país en donde se realiza el intercambio.

Para el apartado de antecedentes nos enfocaremos en particular en los documentos que se han producido en países de habla hispana, puesto que uno de los puntos fundamentales que se quiere abordar en este estudio es el aprendizaje de la lengua española en la población objeto de estudio. La mayoría de las investigaciones y de los avances encontrados sobre el tema han sido producidos en España, que de acuerdo con el estudio “Erasmus Facts, Figures

& Trends”, realizado por la Comisión Europea (2015), representa el país que más estudiantes Erasmus recibe entre los miembros participantes del programa.

Tsokaktsidu (2010) identifica las dificultades relacionadas con la parte académica de los estudiantes de intercambio que estudian en la Facultad de Traducción de la Universidad de Granada. Entre los problemas más señalados se destaca la diferencia de método entre la institución de origen y la de destino, lo que según la autora llama bastante la atención considerando que uno de los objetivos de los intercambios es justamente tener la posibilidad de acercarse a métodos diferentes. Se trata en realidad de problemas en la adaptación a las nuevas metodologías lo que provoca un “choque educativo”, una desorientación con respecto al nuevo sistema. Los estudiantes mencionan también tener problemas con la administración y la organización de la universidad y que necesitan apoyo para poder desenvolverse en esta parte práctica. Uno de los puntos críticos, y de mayor interés para este trabajo, es el hecho de que muchos de los encuestados manifiestan dificultades en la comunicación en español, hecho que se encuentra reiterado en los problemas experimentados para la presentación de los exámenes por parte de los alumnos. Se mencionan también la falta de interacción con los estudiantes locales, lo que limita la práctica oral de la lengua y el escaso apoyo para la construcción de un plan de estudios. Todos estos elementos, de acuerdo con la opinión de los estudiantes, pueden llegar a afectar su rendimiento académico.

En el texto se evidencia que una preparación para los estudiantes visitantes realizada antes de la llegada al país de destino podría reducir los impactos negativos, lo que es justamente el objetivo del presente trabajo.

El grupo de investigación Acqua (Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras) de la Universidad de Alicante ha desarrollado varios trabajos acerca del tema de la adaptación de los estudiantes de intercambio.

Pastor Cesteros y Pandor (2017) y en particular la tesis doctoral de Pandor (2017) investigan los problemas de adaptación académica de los estudiantes estadounidenses que realizan un intercambio en España en el marco del programa “Study abroad”. Las principales dificultades que experimentaron los estudiantes a causa de las diferencias entre los dos sistemas educativos estaban ligadas a una menor supervisión y retroalimentación por parte del profesor, puesto que se señala que los profesores españoles esperan más autonomía y

responsabilidad por parte de sus alumnos en su proceso de aprendizaje mientras que en Estados Unidos los profesores resultan más pendientes e implicados con el estudiante y le brinda indicaciones sobre cómo mejorar su desempeño. También se evidencian problemas con el concepto de la evaluación. Los estudiantes no aceptan que el examen final pueda tener más peso en el cálculo de la nota del curso y que tengan menos oportunidades de recuperación en caso de haber tenido problemas en las evaluaciones anteriores. Se señalan también diferencias metodológicas en los profesores españoles que se caracterizan por el uso prevalente de la clase magistral sobre la interactiva.

En estas dos investigaciones, muy probablemente por el nivel avanzado de los participantes, la lengua vehicular no representa la principal dificultad del grupo encuestado, lo cual no significa que esta no generó problemas.

El grupo de investigación ha realizado también varios trabajos enfocados en el español académico que puede causar problemas en el alumnado de intercambio. Para solucionar dichos problemas se ha propuesto la creación de un curso de español académico (Gil Del Moral, 2014) basado en los principios del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). El curso se dicta actualmente en la Universidad y consta de 20 horas lectivas en las cuales se abordan temas relacionados con el sistema universitario español y la expresión escrita y oral en la universidad.

Adicionalmente, para facilitar la adaptación en la Facultad de Filosofía y Letras, que es la facultad en donde ejercen la mayoría de los profesores adscritos al grupo, se optó por la elaboración de una guía académica (Pastor Cesteros y Gil del Moral, 2014 y Pastor Cesteros, 2015) para estudiantes internacionales que fue publicada en el 2015. Antes de la elaboración de la guía se han revisado otros documentos similares producidos por varias instituciones españolas y se evidenció que en dicho material no se abordaba la perspectiva académica. Se diseñó una encuesta con el fin de conocer el perfil del estudiante que realizaba intercambio en la facultad e identificar sus necesidades y dificultades a la hora de elegir y cursar las asignaturas escogidas. En la encuesta se notó que varios estudiantes tenían problemas con los criterios de evaluación puesto que eran distintos a los de su universidad de origen, que no tenían conocimientos previos de las materias seleccionadas, que se les pedía cumplir con los mismos requisitos que a los estudiantes regulares (lo que se les dificultaba muy

probablemente por razones lingüísticas), que no entendían bien a los profesores y que consideran recomendable tener informaciones sobre la redacción de trabajos académicos.

La guía está dividida en cuatro partes. En la primera parte se brinda información académica general. En esta sección se habla del calendario académico, de la cultura académica (asistencia a clase, horarios, lengua de instrucción, inscripción de asignaturas, etc.) del trato con los profesores y del sistema de evaluación. En la segunda parte se mencionan los servicios del campus y de la facultad. En la tercera parte se listan las asignaturas más solicitadas por los estudiantes internacionales. Se mencionan sus objetivos, el número de créditos, la carga horaria, el grado de dificultad, los requisitos lingüísticos, los conocimientos previos, los materiales recomendados, el tipo de evaluación y comentarios de alumnos que han cursado previamente la asignatura. Finalmente, se presentan enlaces de interés para los estudiantes.

La guía ha sido también objeto de evaluación en un estudio (Pastor Cesteros y Rodríguez- Lifante, 2017) en el cual se valoró su recepción por parte de los alumnos y sus beneficios. Entre los aspectos evaluados positivamente se enumeran el mayor conocimiento de la universidad, de sus servicios, de su sistema de evaluación y de cuestiones académicas y curriculares.

A nivel latinoamericano la mayoría de los textos sobre el tema se desarrollaron en México. En particular se consideraron de interés para este trabajo los estudios realizados por Marum-Espinosa (2004), González-Alafita y Flores-Meléndes (2011), Lipovka (2013) y Félix Pérez (2014)

El artículo de Marum-Espinosa (2004) trata de una investigación llevada a cabo con estudiantes que realizaban un intercambio en varias universidades de la ciudad de Guadalajara. En el estudio se evidencia que el 40% de los estudiantes encuestados manifiesta tener un nivel regular o insuficiente de español, lo que limita su rendimiento académico y su integración con la comunidad local. Por lo anterior, la autora sugiere considerar un nivel mínimo de español requerido para llevar a cabo el intercambio, así como una colaboración en la búsqueda de la vivienda para que los estudiantes se alojen en lugares donde haya personas que hablen español para acelerar el aprendizaje y mejora del idioma. Lo anterior

cobra bastante importancia puesto que muchos estudiantes indican que se les dificulta encontrar mexicanos con quienes poder practicar.

Desde el punto de vista académico los encuestados percibieron a los profesores mexicanos como más comunicativos y personales con respecto a los docentes de sus universidades de origen. Consideran que los estudiantes mexicanos son más creativos, pero al mismo tiempo más flojos, menos responsables y con poca conciencia social. Los estudiantes manifestaron la necesidad de realizar actividades de preparación al viaje en sus países de origen para poder conocer más detalles de la historia y cultura de México, de Jalisco y de Guadalajara y estar así preparados para su intercambio.

González-Alafita y Flores-Meléndes (2011) hablan de la adaptación a la cultura mexicana en los estudiantes de intercambio en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Entre los aspectos facilitadores para la integración se señalaron el buen manejo del idioma, tener familiares y amigos mexicanos y poder interactuar con ellos, el carácter de la gente, puesto que la amabilidad y la cordialidad de los mexicanos permite estrechar fácilmente nuevas amistades y participar en actividades extracurriculares, considerando que a través de la participación en dichas actividades se brindaba la posibilidad a los estudiantes visitantes de conocer más personas. Desde el punto de vista académico se subraya la excesiva carga académica. Muchos de los estudiantes entrevistados se manifiestan agobiados por las tareas asignadas que no les permiten en algunas situaciones poder administrar bien su tiempo.

También se considera de interés el estudio realizado por Félix Pérez (2014) en el cual se presenta un diagnóstico de las necesidades en lengua española de los estudiantes extranjeros en la Universidad de Quintana Roo.

Entre los estudiantes entrevistados se evidencia el interés de cursar asignaturas que se enfocaban en el aprendizaje de la lengua española, a través de la literatura y de la gramática. Adicionalmente los alumnos mencionaron querer entender mejor los textos, mejorar sus habilidades académicas y conocer más elementos de la cultura mexicana. También hubo un estudiante que manifestó que por el escaso nivel de español que tenía se vio muy limitado en la selección de las asignaturas que iba a cursar. Se destaca un gran interés por parte de los entrevistados de mejorar las habilidades de escritura para poder

preparar informes y en particular saber utilizar el léxico adecuado para estos tipos de textos. Igualmente se señala el deseo de fortalecer las competencias orales a través del uso de las palabras y modismos de la región. También se resalta la importancia de conocer los servicios brindados por la universidad y a los cuales los estudiantes en intercambio pueden acceder. Como en otras investigaciones, también en este caso, se señalan los pocos contactos existentes con los estudiantes mexicanos.

La metodología usada por los profesores se percibe como diferente, varios estudiantes sienten que el nivel de exigencia es inferior, que hay menos autonomía por parte de los alumnos ya que la mayoría de las evaluaciones se basan en tareas grupales o en la entrega de trabajos escritos. Para ellos la asistencia a clases no debería ser tan importante y consideran que los profesores deberían tener más en cuenta que en el curso hay estudiantes de otros países.

El último estudio analizado para el caso de México es la tesis de maestría de Lipovka (2013) en la cual se considera la adaptación cultural de los estudiantes extranjeros en la Universidad de Sonora. La diferencia con las otras investigaciones consiste en que en este caso la población objeto está conformada por seis extranjeros que estudian o han estudiado en la universidad en calidad de estudiantes regulares, lo cual implica una permanencia en el país por un tiempo más prolongado. Se analiza el tema de la adaptación desde cuatro diferentes dimensiones: cultural, socio-comunicativa, académica y psicológica. Como para los trabajos anteriores, nos enfocaremos en particular en los aspectos que tienen que ver con el idioma y la parte académica.

A nivel lingüístico, todos los integrantes del grupo afirmaron que a su llegada no hablaban español, lo que les dificultaba la plena adaptación al nuevo contexto. Por lo anterior, todos cuentan que estudiaron español en el departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad, que intentaban practicar el español en todas las situaciones posibles y que aprovechaban la interacción con los lugareños. Los estudiantes, en particular aquellos cuya lengua materna no es románica, manifestaron dificultades en la pronunciación, la gramática, la conjugación de los verbos y en la producción oral.

Desde el punto de vista académico, como se señala también en la investigación realizada en Granada, se identifican problemas en la inscripción y en las actividades administrativas.

Se subraya el uso obligado del español en la vida académica de los alumnos puesto que se vuelve necesario para la preparación de las tareas, la lectura de la literatura especializada, la interacción con los profesores y los demás estudiantes y la comprensión de las explicaciones de los docentes. Los estudiantes indican que necesitan invertir más tiempo que los estudiantes locales en la lectura y comprensión de los textos, lo cual redundaba en una mayor carga académica, que como se señala en la investigación realizada en Monterrey representa uno de los puntos de queja de los estudiantes en intercambio. Adicionalmente varios estudiantes afirman que sobre todo en los primeros semestres debieron pedir ayuda a los profesores o a sus compañeros o amigos para poder realizar sus tareas a causa de problemas en la comprensión de las mismas,

En esta investigación se solicita a los estudiantes que clasifiquen de la más simple a la más difícil las siguientes cinco actividades: leer y entender los textos, entender las explicaciones del docente y de los compañeros de clase, trabajar en equipo, escribir un texto y expresar su opinión en voz alta. De acuerdo con sus respuestas se identificó que, para la mayoría de los estudiantes extranjeros, la tarea académica más sencilla consistía en leer y entender textos y la más difícil era expresar su opinión en voz alta y/o escribir un texto. Los entrevistados identificaron varias diferencias en los criterios de evaluación, lo cual se confirma como un hecho problemático como ocurrido en otros estudios.

Villafañe Santiago, Irizarry Roble y Vázquez Ramos (2011) tratan de las necesidades académicas, personales, sociales y vocacionales de estudiantes internacionales e intercambio en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El área académica resultó ser la que más necesidades conlleva. Primero que todo se señala la importancia de dominar el español, aprender a preparar informes, tanto escritos como orales, y entender los libros de texto escritos en español. Todos estos elementos permitirán que los estudiantes consigan buenos resultados durante el intercambio. Siempre a nivel lingüístico, por las características del país, varios estudiantes indican la existencia de palabras cuyos significados son distintos a otros países y el uso de palabras o frases del inglés en español. En este estudio se señala

que en muchas ocasiones debido a problemas de idiomas y también a diferencias culturales los estudiantes de intercambio no buscan la debida ayuda, lo que puede afectar su bienestar emocional. A nivel académico también se reporta la presencia de una metodología diferente.

Los estudiantes visitantes de la Universidad de Puerto Rico muestran interés en participar en una organización estudiantil que trabaje por su bienestar para apoyar el proceso de adaptación académico y social, conocer los servicios estudiantiles, obtener orientación académica e información sobre los eventos académicos, servicios y facilidades universitarias y aprender a usar las bibliotecas.

Por lo que concierne Chile se ha considerado de interés la tesis de Oses Gómez (2014) en la cual se analizan los factores que facilitan o dificultan la adaptación de los estudiantes de intercambio en la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile. En la categoría de adaptación cotidiana se considera el factor de la lengua en el cual se percibe como difícil entender el acento y los modismos chilenos. Desde el punto de vista académico, tratado en la sección de adaptación educacional, crea problemas el asistir a clases en español y entender a los profesores chilenos. Siempre a nivel académico se nota que los estudiantes extranjeros prefieren trabajar entre sí puesto que opinan que los chilenos en general no toman la iniciativa, dejan todo para último minuto y no son organizados.

Entre los textos analizados, el trabajo que más se acerca a las dinámicas y los objetivos de la presente investigación es el trabajo final de María de los Ángeles Mascioto (2016) denominado “Mochila al Hombro: Español para estudiantes de intercambio en la Universidad Nacional de La Plata”. El objetivo del trabajo es ofrecer una propuesta para enseñar español a estudiantes que realizan un intercambio académico en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en Argentina. En el documento, a través de una propuesta de tres unidades, se busca brindar un contenido capaz de responder a las necesidades comunicacionales, académicas y turísticas de los estudiantes de intercambio.

El material está diseñado para estudiantes que se encuentran en un nivel A2 según el Marco Común europeo y se concibe como un curso intensivo a realizar durante la estadía, a través del cual el estudiante podrá aprender la lengua en un contexto de inmersión y aprovechar una perspectiva que integre conocimientos lingüísticos, culturales y académicos.

En las tres unidades el estudiante tendrá la oportunidad de realizar un acercamiento a la universidad y a su gente, buscar un apartamento, conocer acerca de los lugares turísticos de La Plata y escribir correos electrónicos formales e informales y textos académicos.

Finalmente, para concluir esta reseña de análisis sobre los antecedentes se revisaron trabajos producidos en Colombia. El único texto directamente relacionado con la población objeto de este estudio es el redactado por Hernández Bolívar y Ortega Pacheco (2019) en el cual se analiza la adaptación y percepción de estudiantes extranjeros respecto a la cultura y el sistema educativo en una universidad pública en Colombia, cuyo nombre no viene mencionado. En el artículo no se hace referencia a la parte lingüística y se abordan solo algunos aspectos académicos. Se evidencia la buena capacitación de algunos de los profesores, de las clases y de la calidad académica. Sin embargo, también hay estudiantes que señalan la poca autonomía y criticidad de sus compañeros, las exigencias mínimas de los profesores, así como su escaso grado de preparación.

A nivel de la Maestría en Lingüística aplicada del español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana se consideraron de interés cuatro trabajos.

Tres de ellos están ligados a la temática de la acogida de familias extranjeras que se encuentran en Bogotá y cuyos hijos ingresaron a distintos niveles del sistema escolar colombiano. Castañeda Mellizo y Castro Rodríguez (2015) realizan un análisis de necesidades de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en el Colegio San Bartolomé La Merced. El desarrollo del trabajo está asociado al aumento del número de estudiantes extranjeros en dicha institución. Dicho estudio constituye el punto de partida para la investigación de Guevara Guevara y Suárez González (2018) a través del cual se diseña un protocolo de acogida para familias y estudiantes no hispanohablantes del colegio, con el objetivo de facilitar su integración y el desarrollo de la comunicación intercultural entre los miembros de la comunidad. El documento está dirigido a las familias de los estudiantes, docentes – acompañantes y personal del servicio de asesoría escolar. El protocolo se compone de tres secciones. La primera está dirigida al Servicio de Asesoría Escolar e incluye acciones a tomar en el proceso de acogida de los estudiantes extranjeros y sus familias al colegio. La segunda está orientada a los padres de los estudiantes y contiene información sobre el sistema educativo colombiano, las etapas de aprendizaje y destrezas por área y ciclo, un espacio

dedicado a la interacción con los otros padres y con los demás actores involucrados en el colegio y un área dedicada al aprendizaje del español y al conocimiento de la cultura colombiana. La última parte está dirigida a los docentes y en ella se aborda la perspectiva intercultural y se incluye un decálogo con diez pasos a seguir para facilitar la adaptación de los nuevos estudiantes. El protocolo se insertó en la página web de la institución con el objetivo de ser más visible y accesible a sus directos beneficiarios.

Vargas Guerrero y Viola (2015) diseñaron un protocolo de acogida escolar, la cartilla *Aquareliña*, cuyo objetivo es integrar a las familias de niños brasileños no hispanohablantes en edad preescolar al sistema educativo colombiano. En la cartilla se abarcan los niveles lingüístico, cultural y familiar y el trabajo en general puede constituir un buen insumo desde el punto de vista teórico y metodológico.

El último trabajo considerado, realizado por Camargo Niño (2017), tiene que ver con una población más parecida a la que es objeto de estudio de la presente investigación. En efecto, el estudio se enfoca en voluntarios de la fundación AIESEC que se desempeñan como asistentes de idioma en colegios públicos de Bogotá. El trabajo consiste en la elaboración de una guía de “español de supervivencia” capaz de ofrecer a los extranjeros recién llegados, información sobre el contexto bogotano y pretextos para desarrollar la competencia comunicativa en contextos reales. Las secciones de la guía abordan temas como usar expresiones en caso de una emergencia, movilizarse en los medios de transporte y preguntar por direcciones, hacer compras o pagar servicios en sitios de la ciudad o tiendas de barrio, las cuales representan necesidades expresadas por los mismos voluntarios en encuestas.

Este recorrido a través de las diferentes publicaciones realizadas en países hispanohablantes acerca de la población de los estudiantes extranjeros representa un valioso insumo para poder recabar los elementos que deberán ser incluidos en el material que se realizará. En los textos analizados se evidencian problemáticas ligadas al escaso dominio del español como lengua extranjera y en particular a su uso en contextos académicos. Sin embargo, a parte en pocos casos, no se proponen soluciones concretas a este problema. Por lo anterior, se considera necesaria la producción de un material que ofrezca al estudiante visitante oportunidades para practicar el español antes de la llegada a Colombia y al mismo

tiempo recibir información de gran utilidad para desenvolverse adecuadamente durante su estancia en la Sede Bogotá de la Universidad Nacional.

3.2 Importancia de la investigación

En primer lugar, este trabajo de investigación busca satisfacer las necesidades en términos de aprendizaje del español como lengua extranjera y de adaptación al campus de la Sede Bogotá, de los estudiantes que deciden realizar un intercambio en la Universidad Nacional de Colombia, a través de un material que podrán consultar autónomamente antes de la llegada al país.

El material será una herramienta que les ofrecerá la posibilidad de desarrollar su competencia comunicativa mediante distintos tipos de tareas y a la vez contar con información sobre el contexto académico y sociocultural en el cual se desenvolverán en los meses a venir.

Como se indica en los apartados anteriores, a la fecha, no existe un material que contemple estos elementos y tampoco existen cursos que incluyan estas problemáticas, por lo cual el producto de esta investigación seguramente será una gran ayuda para los estudiantes que querrán utilizarlo. Adicionalmente también ofrecerá beneficios para la comunidad académica y administrativa de la Sede Bogotá ya que los funcionarios y los docentes interactuarán con estudiantes más familiarizados con el contexto administrativo y académico de la Universidad.

En segundo lugar, este trabajo se inscribe en el campo de la lingüística aplicada que, desde sus orígenes, se ha venido relacionando con la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Los comienzos de esta disciplina como lo afirma Luque Agulló (2004), coinciden con el periodo de la segunda guerra mundial, época en la cual por las necesidades de comunicación de las tropas se tuvieron que diseñar métodos rápidos y eficaces para la enseñanza de las lenguas.

En su texto la autora busca delimitar el campo de acción de la lingüística aplicada identificando seis temas: la adquisición y aprendizaje de la L2, la enseñanza de segundas lenguas, la lengua para fines específicos, la psicología del lenguaje, la sociología del lenguaje y el contraste de lenguas, traducción e interpretación. Por sus características, el presente

trabajo podría enmarcarse en tres de los temas que se acaban de mencionar. El primero es la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera puesto que el manual que se producirá puede considerarse como una herramienta de aprendizaje autónomo que podrá ser utilizada por el estudiante de intercambio de acuerdo con su ritmo e interés. El objeto principal del estudio será la enseñanza de la lengua española, lo que tiene que ver con el segundo tema propuesto y busca resolver problemas prácticos relativos al lenguaje debidos a la especificidad del contexto de acción de los alumnos. Finalmente, también se encuentra el tema sociológico del lenguaje, es decir el uso social de la lengua en su contexto, puesto que los estudiantes tendrán que desenvolverse en la Sede Bogotá, la cual presenta determinadas características sociales.

El presente trabajo se enmarca en la metodología del diseño de material, que como afirma Tomlinson (2011) es a la vez un campo de estudio y una tarea práctica. La mayoría de las personas cuando piensa en materiales para el aprendizaje de idiomas asocia este término a los libros de texto. Sin embargo, con esta palabra se quiere indicar cualquier herramienta utilizada por profesores o alumnos para permitir el aprendizaje de un idioma. De igual forma se asiste a un gran cambio en el uso del término enseñanza puesto que este incluye todas las actividades realizadas por los desarrolladores de materiales para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua. Los materiales pueden ser informativos (cuando informan al alumno sobre la lengua meta), instructivos (cuando ofrecen al estudiante una guía para la práctica de la lengua), experienciales (ofrecen al estudiante posibilidades de utilizar la lengua) y exploratorios (facilitan descubrimientos acerca de la lengua). Desde el punto de vista práctico se incluye todo lo que profesores o alumnos hacen para proporcionar un input lingüístico que sea significativo y efectivo para el aprendizaje por parte del estudiante del idioma. A través del material se busca en efecto, crear experiencias de lenguaje en uso para que la población que utilizará la herramienta pueda reflexionar sobre las mismas.

Para la elaboración del material se tendrán en cuenta temáticas de interés para los estudiantes de intercambio que serán insertadas considerando la metodología descrita por Jolly y Bolitho (2011) y la enseñanza mediante tareas de Estaire (2011).

Objetivo general

Diseñar un material de ELE para apoyar la adaptación de los estudiantes visitantes de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia.

Objetivos específicos

- Identificar las necesidades de aprendizaje de español como lengua extranjera, de los estudiantes visitantes de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia.
- Identificar las necesidades, en tema de adaptación, de los estudiantes visitantes de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia.
- Definir los aspectos, tanto en tema de aprendizaje de español como lengua extranjera como de adaptación, a incluir en el material de ELE para los estudiantes visitantes de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia.
- Diseñar las unidades con base en los temas pertinentes, incluyendo actividades y tareas apropiadas para apoyar el proceso de adaptación cultural y lingüística de los estudiantes visitantes.
- Evaluar el material con base en los criterios tenidos en cuenta para el diseño del mismo.

4. Marco teórico

Para la construcción del marco teórico de la presente investigación nos enfocaremos en la descripción de algunos aspectos que fueron tomados en cuenta para comprender y analizar la situación problemática identificada y que permitieron orientar el proceso investigativo y las etapas de elaboración del material de español como lengua extranjera. Dichos aspectos son: la adaptación, la competencia comunicativa (junto con el enfoque comunicativo y el enfoque mediante tareas) y el componente cultural en la enseñanza de ELE. A continuación, se presentarán las definiciones y los pensamientos de distintos autores que han tratado estos temas en varios de sus trabajos.

4.1 Adaptación

Los estudiantes de intercambio, como todos los extranjeros que dejan su país, de manera voluntaria o no, al llegar al nuevo país se van a enfrentar a una nueva cultura la cual se caracterizará por normas, valores y costumbres que en la mayoría de los casos no se reconocen como propios. Para poder vivir de manera satisfactoria en este nuevo contexto los estudiantes deberán realizar unos ajustes en sus conductas y llevar a cabo un proceso de adaptación. De acuerdo con Berry (1997), la adaptación es un conjunto de cambios que tienen lugar en personas o en grupos, de forma inmediata o más a largo plazo, como respuesta a demandas de su entorno. El autor identifica dos tipos de adaptaciones: la adaptación psicológica y la sociocultural. La adaptación psicológica está ligada a cuestiones internas del sujeto y hace referencia al bienestar psicológico y emocional que incluye un claro sentido de la identidad personal y cultural, buena salud mental y satisfacción por los logros obtenidos en el nuevo contexto cultural (Berry, 1997). La adaptación sociocultural en cambio está ligada a cuestiones externas y depende de los contactos con el resto de la sociedad y la capacidad de desenvolverse en la vida cotidiana en el nuevo ambiente cultural.

4.1.1 *Concepto de aculturación*

Otro concepto ligado a la adaptación es el de aculturación. Una de las primeras definiciones del término de aculturación se atribuye a los antropólogos culturales Redfield, Linton y Herskovits (1936). De acuerdo con estos autores, la aculturación comprende

aquellos fenómenos que surgen cuando grupos de individuos de diferentes culturas entran en contacto directo, generando cambios en los patrones culturales de uno o más grupos. Varios autores han abordado este concepto, pero los trabajos más significativos son los realizados por Berry (1997, 2004). Según Berry (2004) la aculturación es un proceso que involucra a dos o más grupos y que tiene consecuencias para todos los participantes, aunque los impactos más fuertes podrán ser más evidentes en los grupos minoritarios. Las estrategias de aculturación nacen por dos factores: el deseo de mantener su cultura y conservar la identidad del grupo de pertenencia y al mismo tiempo el anhelo de ser parte y ser reconocido por el nuevo grupo. De acuerdo con Berry (2004) existen cuatro diferentes estrategias como resultado del proceso de aculturación: la asimilación, la integración, la separación y la marginalización.

El proceso de asimilación ocurre cuando el extranjero al enfrentarse con una nueva cultura decide aceptar todas sus características y negar los aspectos de su cultura de procedencia. La separación se manifiesta cuando un grupo decide preservar su cultura y defender una imagen positiva de su comunidad. Las personas que utilizan esta estrategia evitan los contactos con los otros grupos y la contaminación de su cultura. La marginalización se presenta cuando el extranjero no se identifica ni con la cultura de pertenencia ni con la del país en el cual se encuentra. Generalmente este tipo de estrategia es adoptada por personas poco interesadas en mantener su cultura (probablemente porque han tenido que abandonar de manera forzada su país o porque en el país en donde se encuentran no pueden seguir practicando libremente algunos aspectos de su cultura) o que no quieren establecer relaciones con la sociedad en la cual se encuentran (posiblemente por experimentar rechazos o discriminación). La última estrategia, que es la más recomendada, es la integración, que se manifiesta cuando existe el interés de mantener las diferentes culturas y se fomentan las interacciones diarias entre los diferentes grupos.

Ward (2004) por otro lado, identifica cuatro respuestas que pueden aparecer cuando dos grupos entran en contacto: pasajera, chauvinista, marginal e intermedia. La primera respuesta es la pasajera en la cual se observa un rechazo de la cultura de origen y la adopción de la cultura del país de acogida. En la respuesta chauvinista se manifiesta un rechazo hacia las otras culturas y un refuerzo del sentimiento de patriotismo. La cultura del lugar de acogida

se considera como extraña y se siguen exclusivamente los parámetros de la cultura de origen. En la marginal, el extranjero no se siente representado ni por la cultura de pertenencia ni por la de acogida. Este sentimiento de continua indecisión entre las dos culturas puede llevar a un malestar conocido como síndrome marginal. Finalmente, la última posibilidad de respuesta de aculturación es la intermedia en la cual los individuos logran adoptar elementos de ambas culturas y crean una identidad bicultural.

4.1.2 Concepto de choque cultural

Otro concepto que muchas veces se asocia al de adaptación es la noción de choque cultural. Como afirma Soriano (2007) se trata de un fenómeno que puede afectar en mayor o menor medida a los estudiantes que realizan un intercambio. Una de las primeras definiciones de este fenómeno fue acuñada por Oberg (1960) que lo considera como una forma de ansiedad debida a la pérdida de los signos y símbolos comúnmente percibidos y entendidos en el intercambio social (Bautista, 2004). Cuando se habla de signos y símbolos se hace referencia a todas las acciones que realizamos en nuestra vida cotidiana y que pueden cambiar según el país que se toma como ejemplo. Se trata de gestos, palabras, costumbres y normas que aprendemos desde nuestra infancia y que forman parte de nuestro bagaje cultural.

De acuerdo con varios estudios (Oberg, 1960; Adler, 1972) los síntomas del choque cultural pueden ser varios: rabia, frustración, tristeza, depresión y vulnerabilidad, rechazo hacia la nueva cultura, idealización de la propia, etc. Según Cortés (2002, citado en Soriano, 2007) existen principalmente cuatro causas que pueden originar el choque cultural:

La primera es el enfrentamiento de culturas internas, vivido por el individuo al notar que los parámetros aprendidos, utilizados hasta el momento y compartidos por los miembros de su cultura, pueden no ser válidos para la cultura de acogida.

La segunda es el fracaso en la comunicación, debido al hecho de tener que utilizar una nueva lengua y gestos que pueden tener diferentes sentidos con respecto a su cultura de origen. A propósito del tema del idioma, que representa uno de los puntos cruciales para la presente investigación, se considera como uno de los aspectos fundamentales capaces de evitar las sensaciones relacionadas con el choque cultural, puesto que cuanto mayor será su conocimiento más fácil será la adaptación al nuevo país.

Otra causa puede ser la pérdida de signos y códigos. En la nueva cultura puede que se utilicen signos y códigos que no resulten tan automáticos para los extranjeros, lo que conlleva a tener que hacer unos esfuerzos suplementarios y que pueden afectar la inmediatez y eficacia de la comunicación.

Finalmente se señala la crisis de identidad, la cual puede llevar a dudas sobre sí mismo. En estos casos se realiza una valoración muy alta de su propia cultura que se sigue considerando como el modelo a tener en cuenta. La cultura de acogida se rechaza y se considera como la principal causa de este sentimiento de malestar.

4.1.3 Modelos para explicar el choque cultural

Son varios los estudiosos que han analizados las diferentes etapas que se pueden experimentar en el choque cultural. A continuación, se presentarán en particular dos modelos.

El primer modelo fue propuesto por Oberg (1954) y presenta cuatro fases: luna de miel, crisis, recuperación y adaptación.

Luna de miel: Puede ir de los primeros días hasta los seis meses, dependiendo de las situaciones. Esta fase se caracteriza por un sentimiento de euforia y curiosidad hacia lo nuevo. El individuo se siente maravillado por todo lo que implica estar en el nuevo lugar, siente un gran interés por aprender y está muy motivado y animado.

Crisis: En esta fase el estudiante comienza a experimentar sensaciones de ansiedad, miedo, depresión y frustración hacia las reglas y costumbres del nuevo lugar. Es fácil enfrentarse a situaciones de molestia incluso por cosas fútiles, se experimenta falta de sueño, rechazo de comer, se sufre de dolores de cabeza, indigestión y otras enfermedades. El individuo se centra más en las diferencias culturales que en las similitudes y todo lo que antes le llamaba la atención ahora puede afectar su autoestima. Existe la tendencia a reunirse con los compatriotas y criticar aspectos de la nueva cultura. Aparecen los estereotipos y los prejuicios y se extraña el hogar, los amigos y el entorno de origen en general.

Recuperación: Si el estudiante logra superar la etapa de crisis podrá abrirse a la nueva cultura, mejorar sus conocimientos de idioma y empezar a estrechar relaciones con los

lugareños. En esta etapa aún se perciben diferencias y dificultades, pero ya aparecen sentimientos de optimismo para superar esta situación.

Finalmente, la última etapa es la de adaptación. En esta etapa el individuo logra expresarse bien, ya acepta la nueva cultura y podrá aprovechar su experiencia en su totalidad.

Otro modelo interesante es el propuesto por Bennett (2004) denominado de sensibilidad intercultural. Dicho modelo propone seis etapas divididas en dos fases: la etnocéntrica, en la cual el individuo se percibe a sí mismo y a su cultura como el centro de todo y la etnorrelativa, en la cual el estudiante empieza a aceptar la existencia de nuevos contextos diferentes.

La fase etnocéntrica está compuesta por la negación, en la cual el individuo rechaza la diferencia; la defensa, en donde se desarrollan ideas estereotipadas negativas y por último la minimización, en la cual el estudiante empieza un proceso de reconocimiento de las diferencias culturales y tiene lugar una aceptación superficial.

La fase etnorrelativa a su vez está compuesta por la aceptación, en la cual el individuo reconoce y acepta diferencias culturales más profundas; la adaptación, en donde el estudiante desarrolla las destrezas comunicativas lo cual permite que se genere una comunicación intercultural y finalmente la integración, en la cual el individuo puede desarrollar un contacto con más culturas y tener varios referentes culturales.

Los estudiantes en intercambio durante su estancia podrán experimentar varias de las sensaciones descritas por estos autores, teniendo en cuenta que al llegar al nuevo país se enfrentarán a una nueva cultura y a un nuevo contexto caracterizados casi seguramente por normas, valores y costumbres diferentes a los propios. El estudiante para poder desenvolverse de manera satisfactoria en el nuevo ambiente deberá realizar ajustes en su sistema de creencias y estar abierto a aprender nuevos aspectos de la cultura de acogida. Es importante que el estudiante sea consciente de estos elementos ya que solo de esta manera logrará un buen proceso de adaptación y podrá aprovechar plenamente y sin frustraciones la experiencia del intercambio.

Teniendo en cuenta estos principios, en el material se brindarán situaciones y consejos que logren preparar el estudiante al contexto universitario colombiano para que, antes de su

llegada, conozca aspectos problemáticos y se prepare a enfrentarlos adecuadamente. Los aspectos problemáticos serán presentados a través de diálogos y recomendaciones brindadas por los protagonistas del material: Laura, una estudiante de Química de la Universidad Nacional de Colombia, y João, estudiante de intercambio brasileño recién llegado al campus de la Sede. A través de estos personajes, que acompañarán a los estudiantes de intercambio, en su primer recorrido por el campus, se familiarizarán con algunos elementos reconocidos por sus compañeros que han realizado esta experiencia previamente como complicados y se espera que de esta manera se sientan menos desprevenidos frente a las realidades que podrán experimentar.

4.2 Desarrollo de la competencia comunicativa

De acuerdo con Cenoz Iragui (2005) la competencia comunicativa puede considerarse como uno de los conceptos más importantes en la lingüística aplicada, por sus implicaciones no solo en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas sino también en la enseñanza de lenguas en general.

Según la definición propuesta por el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes (1997-2020) la competencia comunicativa es “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla”. Lo anterior implica respetar una serie de reglas que obedecen no solo a criterios gramaticales u otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) sino también a las normas de uso de la lengua, que están directamente ligadas al contexto sociohistórico y cultural en el que la comunicación se lleva a cabo.

El modelo de la competencia comunicativa busca ir más allá de las teorías de competencia lingüística propuestas por Chomsky (1965), las cuales se enfocaban exclusivamente en el dominio de las estructuras gramaticales por parte del hablante. Ya con Lyons, en 1970, el concepto de la competencia lingüística empieza a ampliarse incluyendo la habilidad de utilizar una lengua de manera correcta en diferentes situaciones determinadas socialmente. También Campell y Wales, (1970), consideran que producir oraciones gramaticalmente correctas no es suficiente, sino que es fundamental elaborar o comprender enunciados que sean apropiados al contexto de comunicación.

Sin embargo, el autor que logra conceptualizar estas nuevas teorías será Hymes (1972) que fue el primero en acuñar el término de competencia comunicativa, concepto que implica saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”, ser capaz de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. De acuerdo con Hymes existen cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: el grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en que algo resulta factible, el grado en que algo resulta apropiado y el grado en que algo se da en la realidad.

El concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes tuvo bastante eco en las teorías de adquisición de lenguas y varios otros autores han complementado sus aportes. Por ejemplo, Gumperz (1972) precisa que la competencia comunicativa es lo que necesita el hablante para comunicarse en contextos que son significativos desde el punto de vista cultural y Saville-Troike (1989) incluye aspectos adicionales de la comunicación, como por ejemplo hablar con personas de diferentes estatus sociales y conocer las reglas de los turnos de palabra en contextos sociales específicos.

Es importante aclarar que la competencia comunicativa no se trata simplemente de agregar el conocimiento de las reglas de uso a la competencia lingüística, sino que incluye la habilidad de poner en práctica ese conocimiento. Contrariamente a los principios de la gramática generativa, la competencia comunicativa no es algo innato, estático, que dependa de factores biológicos, sino que es un concepto dinámico, resultado de la negociación del significado que tiene lugar entre dos o más personas que comparten hasta cierto punto el mismo sistema simbólico.

Después de la conceptualización de Hymes varios autores han creado modelos con el objetivo de definir las dimensiones que deben incluirse en la competencia comunicativa para establecer cuáles son los aspectos que un estudiante que está aprendiendo una lengua debería dominar.

Uno de los primeros modelos es el propuesto por Canale y Swain (1980), quienes, en el contexto de aprendizaje de idioma en inmersión de Canadá, definieron tres componentes de la competencia comunicativa: competencia gramatical, sociolingüística y estratégica. La competencia gramatical está directamente ligada al conocimiento de las reglas gramaticales;

la competencia sociolingüística tiene que ver con el emplear la lengua de acuerdo con las normas de uso y de discurso que permiten interpretar los enunciados teniendo en cuenta su significado social. Conocer las normas de uso de registro y estilo nos da la posibilidad dirigirnos de forma adecuada en los casos en donde existe una distancia social, como por ejemplo cuando empezamos una conversación con un desconocido o cuando hay diferencias de edad o de estatus entre los interlocutores. Finalmente, la competencia estratégica está conformada por aquellas estrategias de comunicación verbales y no verbales utilizadas para compensar dificultades experimentadas en la comunicación.

En 1983 el modelo fue revisado por Canale y se le agregó una nueva competencia, la discursiva, que incluye la combinación de formas gramaticales y significados que permiten obtener un texto hablado o escrito unificado. Este resultado de unidad se consigue a través de la cohesión y la coherencia. El modelo de Bachman, teorizado en el 1990 incluye dos competencias: la organizativa y la pragmática. La competencia organizativa está a su vez dividida en competencia gramatical, que abarca el dominio de las reglas gramaticales al igual que la competencia gramatical propuesta por Canale y Swain (1980) y la competencia textual, que se basa en el conocimiento de las formas utilizada para unir enunciados para crear un texto, lo cual es parecido a la competencia discursiva del modelo de Canale de 1983. Sin embargo, en la competencia textual se adicionan la cohesión y la organización retórica, que se corresponden a las relaciones semánticas entre los elementos del texto y al efecto que se espera provocar en el oyente.

La competencia pragmática tiene que ver con las relaciones entre signos y referentes y de los vínculos que existen entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación. Hacen parte de esta competencia dos dimensiones: la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística. La competencia ilocutiva se refiere al análisis de las condiciones pragmáticas que nos permiten entender si un enunciado puede ser aceptado o no. A veces en la comunicación puede que tenga lugar un problema de tipo pragmático y la comunicación no da los resultados esperados. La competencia ilocutiva tiene que ver con las estrategias de compensación que nos permiten solucionar este tipo de problemas.

Finalmente, la competencia sociolingüística se refiere al análisis de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones lo que influye

sobre la elección del registro, variedad dialectal y referencias culturales. Este componente es similar al concepto de “competencia sociolingüística” de Canale y Swain (1980).

En 1996 Palmer y Bachman realizan algunos ajustes al modelo incluyendo en la competencia pragmática tres componentes que son el conocimiento léxico, el funcional y el sociolingüístico. Adicionalmente se adiciona la competencia estratégica que incluye a su vez tres componentes: valoración, planificación y ejecución. A través de estos dos modelos los autores quieren marcar la distinción que existe entre el conocimiento de la lengua y habilidad de uso.

El siguiente modelo es el de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu, elaborado en 1995, el cual incluye cinco competencias: discursiva, lingüística, accional, sociocultural y estratégica.

La competencia discursiva tiene que ver con la selección, secuenciación y organización de los elementos que constituyen las frases para crear un texto oral o escrito unificado. La competencia lingüística abarca el concepto de “competencia gramatical” elaborado por Canale y Swain (1980). Los autores prefieren el uso del concepto de competencia lingüística y no gramatical puesto que se quiere incluir no solo la gramática sino también el léxico y la fonología. La competencia accional se define como la habilidad de entender y hacerse entender en los actos de habla. Se parece a los conceptos de competencia ilocutiva de Bachman (1990) y de competencia funcional de Bachman y Palmer (1996). La competencia sociocultural se refiere al conocimiento que tiene el hablante para poderse comunicar de forma apropiada en un determinado contexto sociocultural. Finalmente, la competencia estratégica implica el uso de diferentes estrategias de comunicación, como las compensatorias, pero también las estrategias de interacción a través de las cuales el hablante puede comprobar la comprensión o pedir ayuda al interlocutor. La principal novedad representada por este modelo es la posición como eje central del componente discursivo que permite crear relaciones con los otros componentes de la competencia comunicativa.

En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) la competencia comunicativa está constituida por tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, cada uno caracterizado por determinados conocimientos, destrezas y habilidades. El componente lingüístico abarca los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua considerada como un sistema. El

componente sociolingüístico incluye las condiciones socioculturales implicadas en el uso de la lengua como por ejemplo las normas de cortesía, los rituales, las reglas para comunicarse con personas de una edad diferente, etc. Finalmente, el componente pragmático está asociado con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. La competencia comunicativa permite al estudiante la realización de distintas actividades de la lengua, que son la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. El Marco Común Europeo indica que las actividades de la lengua pueden desarrollarse en cuatro distintos ámbitos: el ámbito público, el ámbito personal, el ámbito educativo y el ámbito profesional. Para el caso de esta investigación se tendrá particularmente en cuenta el ámbito educativo, definido como el contexto de aprendizaje o formación, donde el objetivo principal consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas.

Analizando los modelos de competencia comunicativa arriba propuestos es posible evidenciar que los estudiantes que quieren aprender una segunda lengua no deben saber manejar exclusivamente las reglas gramaticales, sino también deben ser competentes en las otras dimensiones de la competencia comunicativa. Solo de esta manera podrán producir y comprender actos de habla apropiados al contexto en el cual se lleva a cabo una comunicación. Y justamente este representa el objetivo que se quiere alcanzar a través del material que será desarrollado en esta investigación.

4.2.1 Enfoque comunicativo

Todos estos conceptos se encuentran enmarcados en los principios del enfoque comunicativo, que será la base para el desarrollo del material de esta investigación. De acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes (1997-2020) a través de este enfoque se busca capacitar al estudiante para que pueda desenvolverse en una comunicación real con hablantes de la lengua extranjera. Para lograr este objetivo se utilizan textos, grabaciones y otros materiales auténticos que intentan imitar las interacciones que los estudiantes podrán tener en la vida real. La comunicación no se considera como un producto, sino como un proceso encaminado a la consecución de un propósito concreto en una situación concreta.

Cassany (1999) identifica varios elementos que caracterizan el enfoque comunicativo y que se tendrán en cuenta para la elaboración del material. En primer lugar, el uso lingüístico no se basa en las estructuras sintácticas sino en los propósitos comunicativos y por lo anterior, la enseñanza lingüística debería enfocarse en las destrezas necesarias para conseguir los propósitos y negociar significados y no en la simple adquisición de las formas verbales. La atención no se da a la forma sino al significado.

El uso textual o discursivo es un acto contextualizado que se lleva a cabo en un determinado tiempo, espacio y sociedad. Lo anterior va de la mano con el concepto según el cual la lengua no es un sistema abstracto, sino que es un código utilizado por una determinada comunidad de hablantes que comparte una cultura. Las actividades realizadas bajo este enfoque deberán por lo tanto ser contextualizadas y acompañadas de elementos que permitan al estudiante reconocer determinadas situaciones.

Otro principio que vale la pena subrayar es la concepción del lenguaje como una actividad psíquica que se manifiesta a través del desarrollo de tareas cognitivas que presentan cierta dificultad. En este enfoque se utilizan las cuatro destrezas para poder solucionar problemas que pueden ocurrir en situaciones lingüísticas reales.

Finalmente, con el enfoque comunicativo el objeto de enseñanza no es establecido con antelación de manera que todos los estudiantes deben aprender las mismas cosas, sino que los temas abordados consideran los propósitos que se busca lograr y se tienen en cuenta las motivaciones y los intereses de los estudiantes para utilizar la lengua.

Según el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes (1997-2020) para permitir el desarrollo de una comunicación real, las tareas construidas bajo el enfoque comunicativo deben basarse en tres principios: vacío de información: debe existir una necesidad real de comunicación, ya que los interlocutores deben averiguar algo que solo alguien sabe y si no lo descubren no podrán llevar a cabo su tarea de manera satisfactoria; libertad de expresión: el estudiante puede escoger el contenido que va a usar, su forma, tono, momento, etc. y finalmente la retroalimentación, que considera que las reacciones verbales y no verbales del interlocutor le permiten indicar al estudiante si está logrando el objetivo comunicativo establecido.

4.2.2 Enfoque mediante tareas

El material resultado de la presente investigación se desarrollará teniendo en cuenta los principios del enfoque mediante tareas. El enfoque mediante tareas es un método didáctico de aprendizaje de las lenguas extranjeras que comenzó a emplearse en los años ochenta. Se desarrolla tomando en cuenta las teorías que afirman que gracias a una continua exposición a la lengua en comunicación se fomenta su conocimiento implícito y del principio de aprender para el uso a través del mismo uso. Las actividades desarrolladas bajo el enfoque mediante tareas, según Estaire (2011) ofrecen “un contexto óptimo para el desarrollo integrado de todas las dimensiones de la competencia comunicativa: estratégica, pragmática-discursiva, sociolingüística y lingüística”. (p.4)

El elemento innovador del enfoque es representado por el mismo concepto de tarea. De acuerdo con Long (1985), citado en Estaire (2011) “(Una tarea es) cualquier actividad realizada para sí mismo o para los demás” y “todo aquello que solemos hacer en nuestra vida diaria, en el trabajo, en el tiempo libre, o en cualquier otro momento”. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (MCER, 2002), “Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.” (p. 9)

Etaire (2011) propone un marco para la elaboración de una unidad didáctica siguiendo este método. En primer lugar, se debe seleccionar el tema central que se escogerá teniendo en cuenta los intereses, necesidades y características de los estudiantes que utilizarán el material. Con la elección del tema se definirá también la tarea final, la cual representará el resultado tangible del proceso de aprendizaje de los estudiantes. A partir del análisis de la tarea final se especifican los objetivos de aprendizaje y sucesivamente los contenidos lingüísticos y de otros tipos. Estos dos pasos serán revisados en el punto cinco del modelo. Es justamente en este paso que se encuentra el punto de ruptura con las programaciones convencionales, puesto que en este enfoque la especificación de los contenidos a trabajar no se realiza previamente, sino que será el resultado del análisis de la tarea final.

En el punto cuatro se definen las tareas facilitadoras que ayudarán a los estudiantes a crear saberes necesarios para la elaboración de la tarea final. Estaire (2011) identifica dos tipos de tareas facilitadoras: las tareas de comunicación y las de apoyo lingüístico. Las tareas de comunicación son aquellas en las cuales los aprendices usan la lengua en situaciones de comunicación. Son tareas que se centran en el significado y en la intención comunicativa. Las tareas de apoyo lingüístico, en cambio, se centran en la forma y trabajan aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.) dando la posibilidad a los estudiantes de desarrollar un conocimiento explícito de la lengua. Estas tareas contienen los elementos lingüísticos necesarios para poder llevar a cabo las tareas de comunicación y la tarea final. Por lo anterior, es importante que estos dos tipos de tareas se combinen de manera adecuada y coherente a lo largo de la unidad didáctica, permitiendo el desarrollo en los aprendices de conocimientos instrumentales y formales, que aprovecharán en la tarea final.

Finalmente, el modelo contempla también la evaluación, considerada como un proceso de negociación entre el profesor y los alumnos y que se realiza de manera continua, permitiendo así realizar ajustes y mejoras teniendo en cuenta las necesidades de la población objeto.

En el caso específico del material se ofrecerán al estudiante visitante momentos en los cuales podrá practicar la lengua extranjera en situaciones parecidas a las que experimentará una vez llegado a Colombia. Cada unidad, por ejemplo, presentará diálogos grabados en los cuales se representan situaciones que el estudiante de intercambio realmente podría vivir cuando entrará por primera vez al campus de la Sede. Adicionalmente, se plantean ejercicios que darán resultados tangibles y que serán de gran ayuda para el comienzo de las actividades en Bogotá.

Basándose en los conceptos descritos por Estaire (2001) el material contará con los dos tipos de tareas facilitadoras. Las tareas de comunicación aparecerán en la sección “Comunícate” en la cual se presentarán situaciones comunicativas en donde se exhorta al estudiante a intervenir de manera directa y contestar ciertas preguntas relacionadas con el tema presentado. Las tareas de apoyo lingüístico se encuentran en la sección “Practica español” en la cual se incluyen elementos lingüísticos que pueden causar problemas, se

presentan brevemente los elementos gramaticales y su uso y se ofrece un espacio para practicarlos.

Cada tema se concluye con un apartado denominado “Alista tu maleta” en el cual el estudiante podrá realizar una actividad práctica que será el resultado de los aprendizajes madurados a lo largo del tema. La tarea resultado de esta sección representará un producto que el estudiante podrá llevar consigo en su viaje y que lo ayudará a tener elementos tangibles que facilitarán su proceso de adaptación y de descubrimiento del campus de la Sede Bogotá. Estas tareas ayudarán a consolidar los aprendizajes de los temas y prepararán al estudiante para el desarrollo de la tarea final. Cada unidad, en efecto, se termina con una sección denominada “Listo para partir” que corresponde, según los parámetros de Estaire (2011), a la tarea final. En esta sección se recuerdan los elementos funcionales y ligados a la Universidad Nacional de Colombia abordados en los temas de la unidad y se elabora otro producto que hará parte de la maleta del estudiante de intercambio.

4.3 Componente cultural en la enseñanza de ELE

Cada vez más autores afirman que lengua y cultura son dos conceptos íntimamente unidos e indisolubles. Sin embargo, en varias ocasiones y en particular cuando se considera el aspecto práctico del aula no siempre es así, ya que por ejemplo en las programaciones existen horas separadas en las cuales se tratan estos dos temas.

Miquel y Sans (2004) afirman que probablemente esto se debe a los conceptos reducidos que se tienen de lengua, que a menudo se considera como un “simple conjunto de reglas morfosintácticas y léxicas” (p.2) y de cultura que se asocia a todo lo que se considera como producto cultural. Las autoras proponen un nuevo enfoque de lo cultural que prevé la capacidad del estudiante de interactuar en situaciones comunicativas, lo que representa el centro de la competencia comunicativa. Con este cambio, el objetivo principal de los cursos será formar a estudiantes competentes que no solo cuenten con conocimientos acerca de los aspectos culturales más significativos, sino que sean capaces de aplicarlos directamente en situaciones de inmersión. La aplicación de este método resultará muy ventajosa para los estudiantes en intercambio, población objeto de la presente investigación.

Miquel y Sans (2004) explican el concepto de cultura basándose en la definición propuesta por Harris (1990) que la considera como “un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar”. Las autoras identifican tres tipos de cultura: la cultura con c mayúscula, la cultura a secas y la cultura con k.

La cultura con c mayúscula es la cultura cultivada o legitimada. Se trata de la cultura por excelencia y abarca la literatura, historia, geografía, ciencias, artes, etc. Es el tipo de cultura que normalmente se adquiere a través de la enseñanza.

La cultura a secas, también denominada con c minúscula, abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscriptos a una determinada lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. Es el tipo de conocimiento que les ofrece orientaciones en situaciones concretas y que les permite actuar de manera adecuada en determinados contextos y participar en las prácticas culturales cotidianas. El conocimiento de la cultura a secas es muy importante para el extranjero puesto que le permitirá interactuar de la manera más efectiva en diferentes contextos y ser aceptado por el nuevo grupo.

Finalmente, la cultura con k se refiere al tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados, como el argot de ciertos sectores de la población. Se trata de los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los miembros de la sociedad. Implica la capacidad del hablante de reconocer los diferentes registros y saber adaptarse lingüísticamente a cada situación en la cual se encuentra.

Para las autoras todos estos aspectos deberían ser tenidos en cuenta en la programación de los cursos y el componente cultural debería considerarse como un elemento más de la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras, que debe ser tratado y analizado a la par de los otros. Con un grupo como el de la población objeto de este estudio es fundamental no enfocarse en situaciones que fomenten la creación de estereotipos, sino más bien proporcionar un panorama cultural que tenga en cuenta las múltiples variedades y tratar los aspectos lingüísticos que pueden causar problemas para los estudiantes. Los estudiantes deben ser conscientes de lo que se espera de ellos en cada situación comunicativa, lo que les permitirá desarrollar una mayor adaptación a la cultura de acogida.

El enfoque comunicativo considera la lengua como una práctica social y, como hemos observado en el apartado anterior, para alcanzar la competencia comunicativa no es suficiente dominar el componente lingüístico puesto que se deben considerar otras dimensiones. Entre estas dimensiones se deben tener en cuenta la pragmática, que tiene que ver con el uso adecuado de la lengua dependiendo del contexto de comunicación, lo cual implica el conocimiento de los diferentes tipos de discursos y las reglas de interacción; la dimensión referencial que es el conocimiento de la experiencia del mundo; la dimensión sociocultural representada por las reglas sociales que permiten la interacción entre los miembros de una comunidad, y de su historia, y la dimensión estratégica que tiene que ver con la capacidad de utilizar estrategias verbales y no verbales que permitan producir y mantener una comunicación de manera adecuada.

Oliveras (2000) incluye en la competencia comunicativa también la competencia intercultural que superaría la competencia sociocultural, puesto que permite la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas que brindan al estudiante la posibilidad de relacionarse con individuos y grupos de otras culturas, entender sus valores y formas de pensar y actuar evitando malentendidos.

El concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI) fue propuesto por primera vez por Byram (1997) que la define como la “habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países” (p.5). Se trata de una habilidad que va más allá de la corrección lingüística y la adecuación sociocultural y que tiene como modelo de imitación no al hablante nativo sino al intercultural. Fantini (2000) la define como la capacidad de lidiar con las diferencias de una manera positiva y Rico (2012) la considera no como una habilidad, sino como la capacidad social y psicológica de un individuo para manejar apropiadamente encuentros con personas que proceden de otros entornos culturales.

En el ámbito de los estudios sobre la competencia comunicativa intercultural es importante destacar el modelo propuesto por Byram (1997), en el cual se incluyen las siguientes dimensiones: saber, saber implicarse, saber ser, saber aprender y hacer y saber comprender. A estas dimensiones, Rico (2012) agrega el saber comunicar que corresponde a la proficiencia.

La primera dimensión, el saber, comprende el conocimiento que se tiene de los grupos sociales, su cultura, artefactos y prácticas sociales y el manejo de los procesos generales que permiten la interacción a nivel individual y grupal.

Saber comprender incluye las habilidades para interpretar y relacionar información. En el ámbito del aprendizaje de idiomas consiste en la capacidad de relacionar un determinado acontecimiento que ocurre en una cultura con la propia.

Saber implicarse tiene que ver con el conocimiento de las consecuencias políticas de la educación y el ser crítico acerca de los comportamientos culturales. A través de esta habilidad, los estudiantes serán capaces de evaluar, de una manera crítica y mediante criterios explícitos, perspectivas, prácticas y artefactos de su cultura y de la de los demás.

Saber aprender y hacer incluyen las habilidades para descubrir información cultural y utilizarla de manera apropiada para la interacción.

Saber ser implica relativizar su propia cultura y valorar lo ajeno, abandonar actitudes etnocéntricas, estar más abierto hacia las otras culturas y ser capaz de establecer relaciones entre su cultura y las otras.

Finalmente, el saber comunicar es la habilidad de usar la lengua de manera apropiada en diferentes contextos y ser capaz de expresar sus propios pensamientos a través de ella. Implica el manejo del sistema lingüístico para poder entender las producciones orales y escritas en la lengua meta y al mismo tiempo poder expresarse correctamente tanto oralmente como por escrito.

De acuerdo con Vilà (2002) para alcanzar la competencia comunicativa intercultural es necesario desarrollar otras tres competencias: la competencia cognitiva que es el conocimiento y conciencia de los elementos comunicativos y culturales de su propio grupo y de los demás; la competencia afectiva que es la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar las negativas y finalmente la competencia comportamental que incluye habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación y al contexto.

Es importante afirmar que para poder desarrollar la competencia comunicativa intercultural los estudiantes deben en primer lugar ser conscientes de su propia cultura. En

el estudio hecho por Lafford e Isabelli (2019) sobre programas de estudios en el extranjero (PREE) para estudiantes de Estados Unidos que realizan cursos de inmersión para aprender español, muchos de los directores que contestaron a la encuesta de la investigación sugirieron que los estudiantes estadounidenses podrían aprovechar más el programa si tuvieran, entre otros, un conocimiento más profundo de su propia cultura antes de llegar al país de destino. Este conocimiento se considera primordial para posibilitar una interacción efectiva y adecuada en varios contextos culturales (Bennett, 2008).

En contextos como el de esta investigación es crucial que los estudiantes entiendan que son portadores de determinados aspectos culturales y que deberán estar abiertos a aceptar elementos de la cultura del país de recepción, a través de una actividad de mediación entre las dos culturas. Para tal fin, en el material que será elaborado como resultado de este trabajo, se ofrecerán varias alternativas para que los estudiantes de intercambio se preparen para desarrollar su competencia comunicativa intercultural y que puedan aplicarla una vez llegados al contexto colombiano. Se presentarán diálogos y ejercicios que los estudiantes podrán desarrollar de manera autónoma y que reflejan situaciones que podrán vivir durante su intercambio. Por otro lado, la realización de las tareas facilitadoras y de las tareas finales brindarán interesantes insumos para poder conocer elementos de la cultura colombiana, especialmente en el ámbito académico, y al mismo tiempo reconocer elementos de la cultura del país de procedencia del estudiante.

5. Marco metodológico

5.1 Tipo de investigación: práctica y aplicada

Para el desarrollo de la presente investigación se consideraron las propuestas de Seliger y Shohamy (1989), quienes identifican tres diferentes tipos de investigación en el campo de las lenguas extranjeras: básica o teórica, práctica y aplicada.

La investigación básica o teórica se encarga de construir modelos teóricos que permitan explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. La investigación aplicada consiste en aplicar los modelos teóricos a un problema educativo concreto mientras que la práctica lleva los elementos teóricos a un contexto específico con el objetivo de encontrar soluciones.

De acuerdo con Vargas Cordero (2009) la investigación práctica y aplicada se enfoca en el desarrollo de acciones que buscan mejorar la realidad objeto de la investigación. A través de la investigación práctica y aplicada se ponen en práctica los conocimientos adquiridos y al mismo tiempo, después de su implementación y sistematización, se producen nuevos saberes. Entre las investigaciones de este tipo Vargas Cordero (2009) señala en particular las prácticas enfocadas en diagnósticos, las cuales prevén un proceso de aplicación de encuestas, entrevistas o cuestionarios con el fin de establecer las necesidades y problemas de la población objeto de la investigación y que representan las razones para las cuales se da inicio al proceso investigativo. Las investigaciones prácticas enfocadas en diagnósticos generalmente tienen como resultado la producción de propuestas, entre las cuales se menciona la producción de materiales.

Considerando lo anterior, la presente investigación puede considerarse de tipo práctico y aplicado puesto que, partiendo de unas premisas teóricas, representadas por las teorías sobre la adaptación, la competencia comunicativa e intercultural y el enfoque mediante tareas, se busca crear un material que sea capaz de solucionar problemas concretos que experimentan los estudiantes visitantes de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia. Adicionalmente se trata de una investigación práctica enfocada en diagnósticos por el uso de la encuesta como herramienta para recabar las necesidades y situaciones

problemáticas de la población objeto de la investigación y por tener como resultado la producción de una propuesta como lo es el material de preparación para un intercambio en la Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá.

5.2 Metodología de la investigación

Desde el punto de vista metodológico el material de español como lengua extranjera destinado a los estudiantes visitantes de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia se diseñó teniendo en cuenta la ruta metodológica propuesta por Jolly y Bolitho en Tomlinson (2011) y el enfoque mediante tareas planteado por Estaire (2011).

5.3 Ruta metodológica

Jolly y Bolitho en Tomlinson (2011) plantean siete etapas para desarrollar un material didáctico: identificación de la necesidad del material; exploración de la necesidad; realización contextual del material; realización pedagógica del material; producción física del material; uso del material; evaluación del material.

A continuación, se describirán brevemente las características de cada etapa.

En la primera etapa, el docente, solo, o también con la ayuda de los estudiantes, identifica una necesidad o un problema de aprendizaje que se plantea resolver a través de la creación de un nuevo material. En el caso de esta investigación, el desarrollo del material se considera necesario para responder a las exigencias a nivel de aprendizaje de la lengua española y de adaptación al campus de la Sede Bogotá.

En la segunda fase se lleva a cabo la exploración de la necesidad que consiste en identificar los detalles del problema detectado, teniendo en cuenta los contenidos lingüísticos y funcionales, objetivos y destrezas que se quieren alcanzar a través de la producción del material.

Luego viene la etapa de la realización contextual en la cual se deberán encontrar ideas, contextos y textos adecuados que serán empleados en el material. En este caso considerando las necesidades de los estudiantes visitantes se elaborarán textos y actividades que facilitarán

su adaptación e integración y que se llevarán a cabo en el contexto del campus de la Sede Bogotá.

La cuarta fase es la de la realización pedagógica en la cual se definirán los ejercicios y las actividades del material. En esta fase los autores hacen particular énfasis en la redacción de instrucciones claras y concisas.

Después de estas cuatro etapas de concepción del material viene la fase de producción física en la cual se prestará atención a los aspectos estéticos del material como por ejemplo el uso de las imágenes, la distribución de las actividades, los colores, el tamaño de la letra y del material en general, entre otros.

Después de la fase de producción física el material podrá ser utilizado por el profesor en la clase o en el caso del material de esta investigación será disponible para el uso autónomo del estudiante interesado.

Finalmente, la última etapa del proceso de elaboración de un material será su evaluación que podrá ser realizada por el mismo profesor que elaboró el material, por los estudiantes que lo utilizaron o por otros docentes. La etapa de evaluación es muy importante para el desarrollo de un material puesto que permitirá identificar elementos que no permitieron alcanzar completamente los objetivos previstos y, en consecuencia, realizar ajustes y mejoras.

En el caso del presente trabajo, por cuestiones de tiempo y de acuerdo con los objetivos establecidos, se pidió la evaluación a dos docentes expertos; no se realizó la etapa de uso y evaluación del material por parte de los estudiantes visitantes. Sin embargo, para futuras investigaciones seguramente sería interesante dar la posibilidad a los estudiantes visitantes de utilizar el material, realizar su respectiva evaluación e implementar los ajustes que se consideren pertinentes.

5.3.1 Identificación de la necesidad del material

La primera etapa identificada por Jolly y Bolitho para el desarrollo de un material didáctico es la identificación de la necesidad del material. Como indica García Santa-Cecilia (2000) el análisis de necesidades representa una de las etapas más importantes para el

desarrollo de un curso. No tiene la simple función de brindar datos para poder establecer los objetivos del curso, sino que se convierte en una herramienta imprescindible durante todo el proceso, puesto que, considerando al alumno como el centro de la toma de decisiones, nos brindará las pautas necesarias para modificar nuestra planeación, ajustándola a los requerimientos de los alumnos. El análisis de necesidades nos permitirá tomar en cuenta intereses y expectativas particulares de los estudiantes y aumentar así su motivación y participación en el aula.

Los modelos más recientes de análisis de necesidades consideran importante realizar estudios que no se basen exclusivamente en la obtención de información sobre los alumnos sino también de los alumnos y que en el aula se creen oportunidades de intercambio y diálogo permanentes para que los estudiantes expresen libremente sus opiniones acerca de los cursos y se realicen los ajustes pertinentes de acuerdo con sus deseos.

Considerando el modelo propuesto por West (1994) para los fines de esta investigación se consideran particularmente importantes dos variables: el análisis de las situaciones-meta, que incluye información sobre lo que el estudiante necesita saber para desenvolverse de manera adecuada en una determinada situación; y el análisis de las deficiencias del alumno o análisis de la situación presente, que tiene en cuenta las lagunas que existen entre lo que necesita el alumno para desenvolverse en las situaciones-meta y su nivel de competencia.

Brindley (1989) identifica dos tipos de análisis de necesidades. La primera, que se puede considerar más reducida y orientada al producto, tiene en cuenta exclusivamente las necesidades lingüísticas que los estudiantes deberán poseer para desenvolverse adecuadamente en una determinada situación comunicativa. Este tipo de análisis, que Richterich (1972) denomina de las necesidades objetivas, se concentra en identificar el uso actual de la lengua por parte del estudiante y definir lo que necesitará en el futuro.

El segundo tipo de análisis es más amplio y orientado al proceso, puesto que se enfoca directamente en el aprendizaje del estudiante. Hace particular énfasis en las variables afectivas y cognitivas que pueden afectar al aprendizaje, como, por ejemplo, las actitudes de los alumnos, su motivación, personalidad, deseos, expectativas, entre otros. Este tipo de análisis se denomina de las necesidades subjetivas. Ambos tipos de análisis de necesidades

son fundamentales ya que con el primero se podrá obtener información de tipo factual que ayudará a definir los objetivos generales del curso directamente ligados con los contenidos lingüísticos, mientras que, con el segundo, se recabará información específica sobre los alumnos que nos permitirá conocer sus expectativas y deseos y responder adecuadamente a sus requerimientos.

Para el caso de la presente investigación, con el fin de realizar el análisis de necesidades se tuvieron en cuenta aspectos directamente ligados a mi experiencia como funcionario de la ORI Sede Bogotá y también al hecho de haber cursado estudios en otros contextos internacionales. Adicionalmente a finales del mes de agosto se envió una encuesta a través de un formulario de Google a los estudiantes que acababan de realizar su movilidad en el campus de la Sede Bogotá durante el primer semestre de 2020. En un primer momento se había planteado la opción de organizar una reunión con los estudiantes con el fin de que ellos contestaran las preguntas de la encuesta en físico. Sin embargo, considerando la situación de pandemia y las restricciones para poder acceder al campus de la Sede, se optó por el envío electrónico de la encuesta.

Casas, Repullo y Donado (2003) señalan la importancia del uso de la encuesta como procedimiento de investigación para obtener y elaborar datos de una manera rápida y eficaz. La encuesta ofrece múltiples ventajas, entre las cuales se resaltan la posibilidad de aplicarse a un público amplio, de obtener información sobre diferentes temas y de hacer comparaciones de las respuestas al interior de un grupo.

La encuesta fue enviada a 67 estudiantes. Entre estos estudiantes se encontraban también 12 alumnos de prórroga que habían comenzado su intercambio en el segundo semestre de 2019. De los estudiantes encuestados 15 contestaron la totalidad de las preguntas del formulario.

Los estudiantes que contestaron la encuesta pertenecen a ocho de las once facultades de la Sede: tres son de Artes, tres de Ciencias Económicas, tres de Ciencias Humanas y se cuenta con un representante de Ciencias, Ciencias Agrarias, Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Ingeniería y Medicina.

Tabla 1: Estudiantes por facultad que contestaron la encuesta

Facultad	Número
Artes	3
Ciencias	1
Ciencias Agrarias	1
Ciencias Económicas	3
Ciencias Humanas	4
Derecho, Ciencias Políticas y Sociales	1
Ingeniería	1
Medicina	1
Total	15

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes procedían de países distintos. Cuatro son de Brasil, cuatro de Alemania, tres de Francia, uno de Austria, uno de Canadá, uno de la República Eslovaca y uno de Italia.

Tabla 2: Estudiantes por país que contestaron la encuesta

País	Número
Alemania	4
Austria	1
Brasil	4
Canadá	1
República Eslovaca	1
Francia	3
Italia	1
Total	15

Fuente: Elaboración propia

Todos los estudiantes que contestaron la encuesta estaban cursando asignaturas en la Universidad. Catorce de ellos, en efecto, se encontraban realizando intercambio bajo la modalidad de cursar asignaturas y uno en doble titulación.

Tabla 3: Estudiantes por modalidad de movilidad que contestaron la encuesta

Modalidad de movilidad	Número
Cursar asignaturas	14
Doble titulación	1
Total	15

Fuente: Elaboración propia

Las razones para escoger a la Universidad Nacional de Colombia como destino académico fueron muy variadas. Muchos destacan el nivel académico de la Universidad y su buena reputación en sus áreas de estudio, otros manifiestan su interés en conocer Colombia y América Latina, otros el deseo de practicar y fortalecer los conocimientos de español, unos indican que sus parejas viven en Colombia y finalmente un estudiante fue beneficiario de la Beca Santander para estudiar en la Universidad.

A la pregunta sobre los aspectos académicos que deberían profundizarse antes de la llegada a Colombia la mayoría de las inquietudes están ligadas a las asignaturas. Los estudiantes quieren saber cuáles son las asignaturas disponibles para ellos en el semestre de intercambio, sus contenidos, cómo se pueden buscar en el sistema de información académica (SIA) y como se realiza la inscripción. También solicitan más información acerca del sistema de créditos académicos y su correspondencia en horas de actividades presenciales y autónomas, así como la organización de los semestres y la fecha oficial de inicio y finalización del periodo académico. Otros estudiantes manifiestan la necesidad de conocer con antelación el sistema de evaluación de la universidad y la carga de trabajo para cumplir con los requerimientos de las asignaturas. Finalmente, varios estudiantes afirman que es importante contar con un nivel de español alto, por lo menos B2, para poder realizar las tareas solicitadas y desenvolverse sin demasiado esfuerzo en las clases.

Sobre los aspectos de la vida universitaria directamente relacionados con la Universidad Nacional se considera importante recibir más información acerca de las actividades culturales, deportivas y artísticas ofertas por la Dirección de Bienestar de la Sede. También se señala informar sobre el nivel de burocracia y la duración de los trámites y el nivel de exigencia de trabajo, lecturas y estudio a lo largo del semestre. Se recomienda tener cierta apertura mental hacia las diferentes culturas y personas que se pueden encontrar en el campus.

Los aspectos culturales que los estudiantes visitantes quieren conocer antes de su llegada se refieren a los bailes típicos, comidas y lugares turísticos de Bogotá y de Colombia en general. También se mencionan la seguridad y el clima. Un estudiante, refiriéndose en particular a Bogotá, considera importante conocer sus subculturas. Hay cinco estudiantes que

declaran querer conocer los aspectos culturales directamente una vez llegados al país y que por lo tanto opinan que no sea necesario contar con informaciones culturales previas.

Con las preguntas siguientes se buscó enfocarse en aspectos lingüísticos que han podido causar problemas. En la primera pregunta se pidió a los estudiantes que clasificaran las competencias comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) según las dificultades experimentadas, utilizando una escala de 1 a 4, siendo 1 la que más dificultad les causó y 4 la que menos. De acuerdo con las respuestas recibidas la competencia que les causó más problemas fue escribir (ocho estudiantes pusieron un valor entre 1 y 2), seguida por hablar (cinco estudiantes pusieron un valor entre 1 y 2) y escuchar (cinco estudiantes pusieron un valor entre 1 y 2). La competencia que menos dificultades conllevó fue leer (ningún estudiante seleccionó el valor 1 y solo dos pusieron el valor 2).

Tabla 4: Dificultades en las competencias comunicativas: Leer

Puntuación	Valor
1	0
2	2
3	3
4	10

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5: Dificultades en las competencias comunicativas: Escribir

Puntuación	Valor
1	3
2	5
3	2
4	5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6: Dificultades en las competencias comunicativas: Hablar

Puntuación	Valor
1	3
2	2
3	4
4	6

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7: Dificultades en las competencias comunicativas: Escuchar

Puntuación	Valor
1	2
2	3
3	5
4	5

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes poseen, de acuerdo con su autoevaluación, niveles de conocimiento del español muy diferentes al llegar a Colombia. La mayoría afirma que tenía un nivel B2 (siete estudiantes), seguidos por el nivel A2 (cuatro estudiantes). Es interesante notar que los quince estudiantes que contestaron la encuesta se encuentran repartidos entre la totalidad de los seis niveles establecidos por el marco. De todas formas, cabe aclarar que la clasificación de los niveles no es el resultado de un examen o que se demuestra a través de un certificado oficial, sino que depende exclusivamente del criterio del estudiante encuestado y por lo anterior es posible que se verifique una sobrevaloración del dominio del español.

Tabla 8: Nivel de conocimiento del español al llegar a Colombia

Nivel	Número
A1	1
A2	4
B1	1
B2	7
C1	1
C2	1

Fuente: Elaboración propia

El lugar en el cual los estudiantes experimentaron más dificultades es la universidad (8 respuestas), seguida por la calle (7 respuestas) y la tienda (7 repuestas). En este caso el número de respuestas supera el número de estudiantes que contestaron la encuesta puesto que en esta pregunta los estudiantes podían marcar múltiples opciones.

Tabla 9: Lugar en el cual se experimentaron dificultades comunicativas

Lugar	Número
Universidad	8
Calle	7
Tienda	7
Con amigos colombianos	6
En la vivienda	4

Fuente: Elaboración propia

Entre las dificultades experimentadas en la universidad se mencionan el hecho de hacer una presentación ante toda la clase, hablar en público, el conocimiento de los términos académicos y técnicos, poder seguir la clase y pedir informaciones. En la calle se señala que la gente habla muy rápido y que por lo tanto puede ser complicado seguir el hilo de la conversación. Lo anterior se complica aún más en las conversaciones grupales. Finalmente, en la tienda algunos estudiantes expresan tener dificultades en poder comunicarse con los empleados de la tienda y hay una estudiante que cuenta que va siempre a hacer la compra en compañía de alguien más por temor de no ser entendida.

Desde el punto de vista gramatical son varios los elementos que pueden ser considerados como difíciles. Uno de los elementos más mencionados es el sistema verbal, y en particular el uso de los pretéritos y del subjuntivo. También se mencionan los artículos, la concordancia de géneros y los pronombres. Del léxico dan problemas los falsos amigos, las expresiones idiomáticas y coloquiales, las palabras típicamente colombianas y los términos técnicos y académicos.

A la pregunta sobre las dificultades experimentadas durante el intercambio los estudiantes dieron respuestas muy variadas. Hay estudiantes que por ejemplo indican haber tenido problemas debidos a la soledad, al hecho de extrañar la familia y la rutina y que ha sido difícil adaptarse al clima de Bogotá. Por lo que concierne la universidad se reportan problemas relacionados con la burocracia y la organización de la universidad, la elección de los cursos, la correspondencia entre el sistema de créditos y la cantidad de clase, la comunicación con los profesores y con la ORI Sede Bogotá y con el hecho de deber que realizar muchos trabajos y lecturas. También se nombran la impuntualidad de los colombianos, la dificultad de hacer amigos a causa del carácter cerrado de los bogotanos y problemas con el sistema de salud.

Finalmente, en la pregunta sobre los aspectos que se deberían incluir en un material de inducción consultable antes de la llegada a la Universidad Nacional de Colombia los estudiantes indican la importancia de mencionar los servicios ofertados por la universidad y un mapa detallado del campus, información sobre el funcionamiento de la universidad y el proceso de la elección de las asignaturas. También se señala incluir información sobre la

búsqueda del alojamiento y los barrios en donde vivir, información general sobre Colombia y Bogotá (lugares turísticos, sistema de salud, teléfonos importantes, etc.) y trámites migratorios.

Todas las respuestas a la encuesta representaron un insumo valioso para poder confirmar la necesidad de la creación de un material capaz de responder a las exigencias de los estudiantes de intercambio en temas de aprendizaje del español como lengua extranjera y de adaptación y fueron tenidas en cuenta para la elaboración del documento.

5.3.2 Exploración de la necesidad

En esta etapa se identifica la forma en la cual se va a solucionar el problema que se determinó a través del análisis de la necesidad del material. Se realizó una búsqueda de la literatura existente sobre el tema de la adaptación e integración de los estudiantes de intercambio en instituciones de educación superior y el aprendizaje del español como lengua extranjera y se evidenció la ausencia de un material que permita lograr los dos objetivos y que esté particularmente enfocado en la población objeto de este estudio.

Teniendo en cuenta esta situación se evidenció la necesidad de crear un material específico capaz de hacer frente a estas circunstancias.

Para comenzar con el desarrollo del material, se clasificaron los temas y los aspectos más problemáticos comunes entre los estudiantes encuestados y se procedió a construir un primer borrador de sílabo.

En la sistematización de los resultados de la encuesta se identificaron algunos temas considerados particularmente importantes por parte de los estudiantes de intercambio. Un primer elemento está ligado a los aspectos de la vida universitaria directamente relacionados con la Universidad Nacional de Colombia. En este primer punto, considerando las sugerencias de los estudiantes, se decidió hacer énfasis en elementos generales de la Universidad, como su importancia, su historia y sus sedes, información acerca de las actividades culturales, deportivas y artísticas ofertas por la Dirección de Bienestar de la Sede e indicaciones sobre el campus de la Sede y sus edificios y lugares más importantes. En este primer tema en un primer momento se pensó incluir también aspectos relativos a la seguridad

en el campus, protestas y paros y ventas informales, pero en la fase de elaboración del material, por cuestiones de tiempo y por la dificultad de encontrar materiales que presentaran una perspectiva objetiva y que al mismo tiempo fueran didácticos para los estudiantes visitantes, se decidió enfocarse exclusivamente sobre los aspectos antes mencionados. A pesar de esto se reconoce la importancia de informar a los estudiantes visitantes sobre estos elementos para evitar choques y situaciones de pánico.

En la segunda parte del material se decidió profundizar los aspectos académicos a tener en cuenta antes de la llegada a Colombia. La mayoría de las inquietudes, como se describió en el apartado dedicado a la encuesta, están ligados a las asignaturas y por lo tanto se dedicará un espacio del material a la búsqueda en el sistema de información académica (SIA) y la elaboración del plan de estudio. Adicionalmente se brindará información sobre el sistema de créditos académicos, la organización de los semestres, el calendario académico y el sistema de evaluación. En este apartado también se abordarán temas relacionados con la legalización del intercambio en la Universidad y los trámites migratorios.

Otro tema fundamental que emerge de la encuesta es el tema turístico y cultural. Los estudiantes visitantes, por ejemplo, quieren tener más información acerca de los bailes típicos, comidas y lugares turísticos de Bogotá y de Colombia en general. Teniendo en cuenta que en la actualidad existen varias páginas web que promocionan el turismo y la cultura de Bogotá y de Colombia en general, entre las cuales se señalan la del Instituto Distrital de Turismo y la de la Marca país Colombia, que en la Guía para estudiantes visitantes de la DRE se mencionan varios elementos importantes sobre estos aspectos y considerando la amplitud del tema, se decidió no abordar este aspecto en la muestra de material que se elaboró en el marco del presente trabajo de investigación. Sin embargo, para futuros trabajos y siguiendo la estructura propuesta para el material, podrían producirse más unidades que aborden este tema.

El título escogido para el material es “¡De intercambio me voy!” y como se evidencia del subtítulo se plantea como un material de preparación para un intercambio en la Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá.

Teniendo en cuenta los elementos arriba descritos el material se dividió en dos unidades:

Unidad 1: ¡Bienvenido a la Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá!

Unidad 2: Estudiar en la Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá

Conforme a los objetivos planteados, las dos unidades se caracterizan por permitir al estudiante la práctica autónoma de las diferentes habilidades de la lengua en contextos comunicativos enmarcados en el campus de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia. De acuerdo con los resultados de la encuesta se dio más espacio a la práctica de la escritura y de la oralidad, puesto que estas dos habilidades fueron consideradas por los estudiantes visitantes que contestaron la encuesta las que pueden causar más problemas durante el intercambio.

A través de la Unidad 1 se quiso ofrecer al estudiante de intercambio un primer acercamiento al campus de la Sede Bogotá y por lo tanto los objetivos generales que se buscan alcanzar a lo largo de los tres temas propuestos serán los siguientes:

- Conocer elementos de la historia de la Universidad Nacional de Colombia y de sus sedes
- Orientarse en el campus de la Sede Bogotá y conocer sus edificios más emblemáticos
- Conocer la Dirección de Bienestar y su oferta de actividades para los estudiantes visitantes

A nivel lingüístico se practicarán las siguientes funciones:

- Presentarse y saludar
- Relatar hechos del pasado
- Dar información sobre lugares
- Hablar de gustos e interés

Desde el punto de vista sociocultural, y en concordancia con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), se brindaron a los estudiantes elementos lexicales y conceptuales ligados a las instituciones educativas y los centros de enseñanza. Se ofrecieron elementos que permitan al estudiante entender la importancia atribuida por los colombianos a la Universidad Nacional de Colombia, por ser considerada como patrimonio de todos los colombianos por su carácter nacional, conocer los edificios y lugares emblemáticos del

campus para lograr que los estudiantes empiecen a tener una primera idea de la Sede y finalmente ser conscientes de la oferta cultural y deportiva abierta a los estudiantes visitantes que les permitirá acercarse aún más a elementos de la cultura y del folclore colombiano.

En la segunda unidad el estudiante empezará a conocer aspectos académicos que deberá tener en cuenta para lograr un intercambio exitoso y también se le brindará información acerca de los trámites migratorios y con la ORI Sede Bogotá. Por lo anterior los objetivos de esta segunda unidad serán los siguientes:

- Conocer algunos aspectos académicos de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
- Prepararse para la formalización del intercambio en la Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá

A nivel lingüístico se practicarán las siguientes funciones:

- Dar consejos
- Expresar obligaciones

Desde el punto de vista léxico y sociocultural se hará énfasis en el uso de términos y conceptos relacionados con el ámbito académico y de los trámites a realizar a la llegada a Colombia con Migración Colombia para legalizar el estatus migratorio y con la ORI Sede Bogotá para formalizar la estancia académica en la Universidad.

UNIDAD 1

Recursos comunicativos	Recursos léxicos	Recursos gramaticales	Recursos socioculturales	Tarea final
Presentarse, saludar y relatar hechos del pasado	Saludos y despedidas	Pretérito indefinido, pretérito imperfecto	Referentes culturales: instituciones educativas; Saberes y comportamientos socioculturales: centros de enseñanza	Realiza un video corto que mostrarás a tus compañeros de intercambio y de cursos en el cual hablarás de ti y de tu universidad.
Dar información sobre lugares	Léxico relacionado con las partes y los edificios del campus; direcciones		La Universidad Nacional de Colombia: patrimonio de todos los colombianos	
Expresar gustos e intereses	Actividades culturales y deportivas		Edificios y lugares emblemáticos de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia Actividades culturales y deportivas en la Universidad Nacional de Colombia para los estudiantes visitantes	

UNIDAD 2

Recursos comunicativos	Recursos léxicos	Recursos gramaticales	Recursos socioculturales	Tarea final
Dar consejos	Léxico relacionado con el ámbito académico	Imperativo	Vida académica en Colombia	Prepara un decálogo con la lista de cosas que debes tener en cuenta para la llegada a la Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá.
Expresar obligaciones	Léxico relacionado con los trámites migratorios y de la ORI Sede Bogotá	Tener que + infinitivo, deber + infinitivo		

5.3.3 Realización contextual

En la fase de realización contextual se definieron los tipos de contenidos a utilizar en el material. Para dar a conocer de una manera más directa aspectos de la Universidad Nacional de Colombia se utilizaron materiales auténticos recabados de páginas web de dependencias de la Universidad. Por ejemplo, para hablar de los hitos de la historia de la

Universidad se hizo uso de un video elaborado por Unimedios en el marco de las celebraciones del Sesquicentenario de la institución; para presentar las actividades ofertadas por la Dirección de Bienestar a los estudiantes de intercambio se aprovecharon un video en el cual se mencionan las actividades que se realizan los viernes en el campus y un afiche en donde se describen las actividades artísticas y culturales organizadas con la información de horarios y fechas; en el tema dos, en el cual se muestran los edificios más emblemáticos del campus, se utilizó el mapa diseñado por el proyecto Somos Campus y que hace parte del kit de bienvenida entregado a los estudiantes visitantes en las jornadas de inducción, etc.

En las dos unidades se construyeron diálogos entre dos personajes, Laura y João, que fueron escogidos para ser guías de los estudiantes visitantes en el recorrido por el campus de la Sede. Los diálogos, así como otros apartados en los cuales intervienen los dos protagonistas, fueron grabados por personas que reflejan las características de los dos personajes. De esta manera los estudiantes podrán contar con conversaciones muy parecidas a las que se pueden llevar a cabo en la vida real, que podrán leer en el material, pero también escuchar.

El material, como se definió desde el comienzo, se concibe como una herramienta autónoma, en formato PDF, que podrá descargarse desde la página web de la ORI Sede Bogotá. De esta manera los estudiantes podrán seleccionar directamente en línea los recursos de audio o video para escucharlos, así como podrán imprimir y realizar físicamente los ejercicios que consideren necesarios.

En el caso de las tareas facilitadoras y finales se recomienda que los estudiantes realicen las actividades previstas en físico para que sea posible llevarlas con ellos en su viaje a Colombia.

5.3.4 Realización pedagógica

Según Jolly y Bolitho (2011) en la fase de realización pedagógica se definen los ejercicios y las actividades del material, lo que representa la etapa de planeación y elaboración del material.

Después de haber definido los temas que se iban a incluir en el material de acuerdo con las necesidades encontradas en la encuesta, según los planteamientos de Estaire (2011) para el uso del enfoque mediante tareas, se pasó a definir las posibles tareas finales de cada una de las unidades establecidas. Teniendo en cuenta que el material va a ser utilizado por el estudiante visitante de manera autónoma y siguiendo sus ritmos, desde el comienzo se pensó en la concepción de tareas finales que pudieran dar como resultado un producto tangible que podría beneficiar al estudiante en su proceso de adaptación a la Universidad Nacional de Colombia y que podría hacer literalmente parte de la maleta que el estudiante iba a preparar para su viaje a Colombia. Las tareas finales se encuentran en el apartado denominado “Listo para partir” y permiten al estudiante recapitular todos los elementos practicados a lo largo de la unidad.

Listo para partir



- Realiza un video corto que mostrarás a tus compañeros de intercambio y de cursos en el cual hablarás de ti y de tu universidad.



15

Cada tema se abre con un título que resume el contenido principal a nivel de adaptación y de conocimiento de la Universidad Nacional de Colombia que será tratado a lo largo de la sección y justo abajo se señala la función comunicativa que el estudiante practicará en el tema.

Estudiar en la Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá

TEMA 1

La Universidad Nacional de Colombia: aspectos académicos

Dar consejos

El input inicial de cada tema presentado es constituido por un diálogo o una situación concreta que pueda acercarse a realidades que el estudiante visitante pueda verdaderamente experimentar durante su estancia en la Universidad Nacional.

João: ¡Laura! ¿Qué está pasando allí?

Laura: Ellos son los cuenteros, personas que narran cuentos, anécdotas e historias y todos los viernes se reúnen en este espacio que se conoce como "La Perla". Los viernes son unos días especiales en el campus. No hay clases y la Dirección de Bienestar de la Sede organiza varias actividades deportivas y culturales.

João: ¿Y estas actividades están abiertas también a estudiantes de intercambio?

Laura: ¡Por supuesto que sí! Por ejemplo, ¿A ti que te gusta hacer en el tiempo libre?

João: A mí me gusta jugar fútbol y baloncesto. Pero como estoy en Colombia me gustaría aprender a bailar salsa y cumbia. ¿Hay cursos para esto?

Laura: ¡Claro que sí! En una hora al frente de la Facultad de Ciencias Agrarias hay un curso libre de salsa. ¿Quieres ir?

João: ¡Me encantaría! Y, ¿es posible inscribirse a cursos de más horas?

Laura: Sí, la Dirección de Bienestar ofrece cursos entre semana. Para esto, hay que inscribirse en la oficina de Bienestar, que queda justo aquí cerca. ¿Quieres que vayamos allí para ver la oferta de cursos?

João: Sí, me parece una buena idea.

Escucha el diálogo 



Esta forma de iniciar constituye uno de los componentes de las unidades didácticas elaboradas utilizando el enfoque mediante tareas. De acuerdo con Sans (2000), dicho enfoque se caracteriza por el uso de muestras de lenguas, que se definen como materiales que permiten

una exposición del estudiante a ejemplos de lenguas contextualizados con el objetivo de realizar análisis y formular hipótesis.

Adicionalmente, a lo largo de la unidad, se proponen diferentes espacios en los cuales se brindan informaciones sobre la Universidad Nacional de Colombia, sus servicios y elementos de otra índole que pueden resultar de interés para el estudiante visitante.

La Universidad Nacional de Colombia: ayer

- Para conocer un poco más acerca de la historia de la Universidad Nacional de Colombia observa atentamente el siguiente video:

Ver video



Luego de esta sección informativa se encuentra el apartado denominado “Comunícate” en el cual, siguiendo los principios del enfoque comunicativo y para el desarrollo de una adecuada competencia comunicativa, se ofrece un espacio en donde el estudiante podrá poner en práctica los conocimientos vistos en la sección anterior. Generalmente este apartado se compone de preguntas que llevan al estudiante a hablar de sí mismo, lo que le ayudará a estar preparado en estas situaciones y a poder socializar y estrechar lazos con otros estudiantes que se encontrarán realizando la misma experiencia.

Comunícate



¿En tu universidad pasa lo mismo?

¿Existen algunas diferencias con la Universidad Nacional?

En este apartado se incluye una pequeña sección denominada “Recuerda”, en la cual se propone un espacio para poder revisar y reforzar algunos contenidos funcionales y/o lexicales que puede que el estudiante ya conozca, pero que se le invita a recordar con fines comunicativos.

Recuerda

Saludos y despedidas

- Buenos días.
- Buenas tardes.
- Buenas noches.
- ¡Hola!
- ¿Cómo estás?
- ¿Cómo vas?
- ¿Qué más? *(Típico de Colombia)*
- ¿Qué hubo? (Quiubo) *(Típico de Colombia)*
- ¡Adiós!
- Hasta luego.
- Hasta pronto.
- Hasta mañana.
- ¡Chao!

Los elementos lingüísticos del español como lengua extranjera se abordan en la sección titulada “Practica español”. En este apartado, con base en algunas de las dificultades lingüísticas mencionadas por los estudiantes visitantes en la encuesta, se realiza una breve explicación del elemento gramatical, y se propone un ejercicio en el cual el estudiante podrá practicar la gramática. Considerando que el material es de uso autónomo al final del ejercicio se propone la solución del mismo para que el estudiante pueda recibir una retroalimentación y revisar los puntos que no quedaron claros.

Practica español

Recuerda

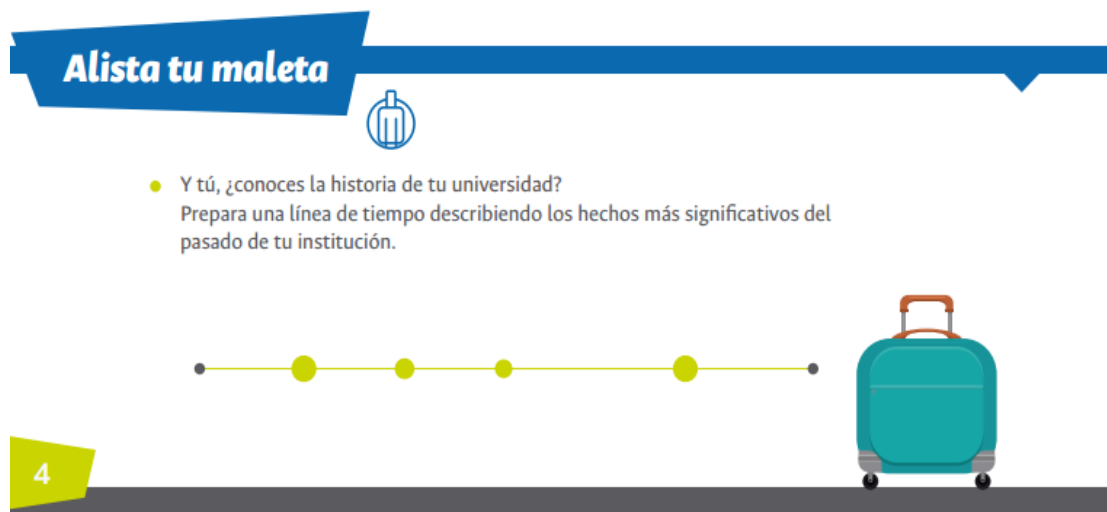


- Para dar instrucciones y consejos en español utilizamos el imperativo, como puedes notar en los consejos formulados por Laura.

Verifica si las asignaturas que te interesan se ofertan el semestre de tu intercambio.

Entrega siempre a tiempo los trabajos solicitados y no te pierdas los parciales.

Cada tema se concluye con una mini-tarea que hace parte de la sección que se titula “Alista tu maleta”. Las tareas de esta sección se concibieron como insumos que aportan a la elaboración de las tareas finales y al igual que estas, pueden hacer parte de la maleta que el estudiante prepara para su intercambio.



Alista tu maleta

● Y tú, ¿conoces la historia de tu universidad?
Prepara una línea de tiempo describiendo los hechos más significativos del pasado de tu institución.

4

The graphic features a blue banner with the title 'Alista tu maleta' and a suitcase icon. Below it, a task is listed with a yellow bullet point. A horizontal timeline with five yellow dots is shown, ending with a teal suitcase icon. A yellow triangle with the number '4' is positioned at the bottom left of the graphic.

Finalmente, cada unidad se termina con el apartado denominado “Lista de chequeo para el viaje” en el cual el estudiante realiza su autoevaluación acerca de los temas funcionales y directamente ligados a la Universidad Nacional de Colombia que pudo practicar en la unidad y reconozca sus aprendizajes y los elementos que necesita fortalecer. Lo anterior responde a los principios de la enseñanza mediante tareas que incluye la evaluación como parte integrante del proceso de aprendizaje. Adicionalmente se hace referencia al concepto de autonomía de aprendizaje en el campo de las lenguas, que según Holec (1996) se define como la capacidad de gestionar el propio aprendizaje y se adquiere a través de un proceso de desarrollo de las estrategias metacognitivas. Dichas estrategias, según Oxford (2003), se usan para administrar el proceso de aprendizaje en su totalidad y consisten en los diversos recursos que utiliza el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje.

Lista de chequeo para el viaje



En esta unidad practiqué:	Lo practiqué bien	Debo revisarlo
Dar consejos		
Expresar obligaciones		

Para la progresión de las actividades de las unidades se utiliza el esquema propuesto por Cassany (1999) constituido en primer lugar por una presentación de los ítems, luego por una práctica controlada y que se concluye con una práctica abierta o comunicativa. En la fase de presentación se ofrece a los estudiantes por primera vez el material lingüístico seleccionado que será objeto de la unidad. Luego, en la fase de práctica controlada, se proporcionan contextos variados en los cuales los estudiantes puedan practicar los elementos lingüísticos de una manera un poco más autónoma y contextualizada; y finalmente, en las tareas finales los estudiantes podrán practicar los usos lingüísticos vistos en la unidad con una mayor libertad y autonomía.

5.3.5 Fase de producción física

Después de haber definido los temas a tratar en el material, así como la secuenciación de las actividades al interior de cada unidad, se pasó a la fase de producción física del material.

Para esta fase se decidió contar con el apoyo de un diseñador gráfico que presta sus servicios en la ORI Sede Bogotá y que por lo tanto está familiarizado con los contenidos multimediales y la identidad gráfica definida por la oficina. Por lo anterior a lo largo de las

unidades se utilizarán colores como el verde, el azul y el gris que hacen parte de la paleta de colores que suele emplearse en el diseño de las piezas gráficas producidas por la ORI.

Después de la portada, en la cual se utiliza una imagen de la Universidad Nacional de Colombia para que el estudiante pueda comenzar a familiarizarse con el campus, se encuentra la tabla de contenidos de las dos unidades en las cuales se presentan los recursos comunicativos, léxicos, gramaticales y socioculturales y se menciona la tarea final de la unidad. Cada unidad se abre con su respectivo título y luego se enuncia el título del tema, acompañado por las funciones comunicativas que se practicarán a lo largo del tema.

En caso de utilizar palabras que los estudiantes desconocen se decidió incluir asteriscos y notas en las cuales se da una definición de dichas palabras.

Para evidenciar la estructura de las diferentes partes de los temas, descritas en el apartado dedicado a la realización pedagógica, se optó por crear separaciones a través de líneas azules, poner los títulos en rectángulos y acompañarlos con unos símbolos de identificación que se repiten en las dos unidades. De esta manera los estudiantes podrán fácilmente identificar las diferentes secciones del material y practicar los ejercicios que deseen.

A partir del primer diálogo los estudiantes se familiarizan con los dos protagonistas del material, Laura y João, que aparecen varias veces a lo largo de las unidades y en particular cuando se presentan actividades directamente relacionados con ellos. Se escogieron estos dos personajes y también las situaciones descritas, con el objetivo de crear un input afectivo puesto que los estudiantes que utilizarán el material pueden verse identificados con ellos.

En el material se decidió poner diferentes fotos del campus para que los estudiantes puedan conocerlo antes de su llegada. En particular se hace un trabajo específico sobre la Plaza Che, la plaza principal del campus, lugar en el cual seguramente los estudiantes pasarán gran parte de su vida en la Sede. Sin embargo, a través del uso de un mapa se brindan elementos para que el estudiante pueda acercarse de manera general a todos los lugares del campus y en particular a los edificios en los cuales desarrollará sus actividades académicas.

El material se concibe para que pueda ser alojado en la página web de la oficina en la sección dedicada a la movilidad entrante en formato PDF; de esta manera los estudiantes

interesados podrán identificarlo fácilmente en la página y descargarlo. El documento tendrá enlaces activos para que los estudiantes seleccionando los recursos que quieran utilizar podrán tener un acceso directo a los videos o a los audios.

Para el desarrollo de las tareas facilitadoras o finales que prevean actividades de escritura se decidió dejar un espacio poniendo una hoja de un cuaderno en blanco para que el estudiante pueda imprimir dicha hoja y realizar de esta manera su ejercicio.

Para el caso de los ejercicios gramaticales, teniendo en cuenta que el material será desarrollado de manera autónoma por parte de los estudiantes, se optó por poner al final de las actividades sus respectivas soluciones.

5.3.6 Evaluación del material

En esta etapa se realiza la evaluación del material generalmente por parte de los estudiantes que utilizan el material o por parte de docentes externos. En el caso de esta investigación, por cuestiones de tiempo, no se pudo realizar un pilotaje del material con estudiantes visitantes que iban a realizar un intercambio. Sin embargo, seguramente la utilización del material brindará interesantes insumos para confirmar su utilidad y a través de la retroalimentación de los estudiantes se podrán hacer ajustes o especificaciones en los casos en los cuales no se logran los resultados esperados.

La evaluación del material fue realizada por parte de dos profesoras que trabajan en Extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia que fueron escogidas por su experiencia en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, su conocimiento del campus y de los estudiantes visitantes que participan en los cursos de español organizados por la ORI Sede Bogotá. Durante la evaluación se explicaron los propósitos del material y se pidió que la evaluación se realizara a través de la rejilla que se presenta a continuación:

Estimado (a) profesora (a):

El presente material es el resultado de mi trabajo de tesis de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera, el cual busca apoyar la adaptación de los estudiantes extranjeros que deciden realizar un periodo de intercambio académico en la Sede Bogotá de la

Universidad Nacional de Colombia y al mismo tiempo contribuir al fortalecimiento de sus conocimientos en lengua española.

El propósito de la siguiente rejilla de evaluación es corroborar la validez del presente material para poder conseguir los objetivos mencionados.

Para evaluar los criterios propuestos deberá marcar la casilla del número que mejor exprese su opinión en una escala de 1 a 5, siendo 1 el menor valor y 5 el mayor.

Para mí es muy importante su opinión con respecto a este material y agradezco inmensamente su colaboración y disponibilidad en el diligenciamiento del siguiente formato.

Antonio Fruccio

Aspecto a evaluar	Criterios	1	2	3	4	5
Calidad del material	El diseño del material es atractivo.					
	Las partes de las unidades están claramente definidas.					
	El material se lee y comprende fácilmente.					
	Las instrucciones del material son claras.					
	El estudiante puede utilizar el material de manera autónoma.					
	Los contenidos del material se desarrollan de manera coherente.					
	Los contenidos del material son variados.					
Español como lengua extranjera	Los contenidos presentan muestras de lengua contextualizadas según las situaciones comunicativas reales.					
	Las actividades propuestas reflejan situaciones comunicativas reales.					
	Se practican las funciones comunicativas mencionadas al comienzo de las unidades.					
	Las actividades permiten la práctica y el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas.					
	Las tareas finales y facilitadoras presentan insumos que permiten la práctica del español como lengua extranjera en el contexto de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá.					
	Observaciones adicionales:					

Adaptación al campus	La información sobre el contexto de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá es precisa.					
	Los contenidos presentados son pertinentes para la adaptación de la población objeto del estudio.					
	Las tareas finales y facilitadoras ofrecen insumos tangibles que el estudiante podrá utilizar en su estancia en la Universidad Nacional de Colombia.					
	El estudiante a través de las actividades propuestas logra tener un primer acercamiento al campus.					
	Observaciones adicionales:					

A través de la rejilla se evalúan tres aspectos que se consideran importantes para el presente trabajo: la calidad del material, el español como lengua extranjera y la adaptación al campus. Cada uno de estos aspectos se acompañan con unos criterios de evaluación que las profesoras debían calificar atribuyéndoles una nota del uno (1) al cinco (5), siendo 1 el menor valor y 5 el mayor.

La primera profesora evaluadora calificó todos los elementos con una puntuación de cinco, el máximo valor. La profesora subraya la buena organización del material, la verosimilitud de los diálogos presentados y la presencia de actividades que permitan el desarrollo de las habilidades de la lengua en situaciones comunicativas. Se resalta el uso de materiales auténticos y la presencia de elementos del campus de la Sede Bogotá en las dos unidades. Señala la utilidad que el material tendrá para los alumnos de intercambio, así como los beneficios para la ORI Sede Bogotá al tener que interactuar con estudiantes que ya conocen algunos elementos del campus, de los procesos administrativos y del contexto universitario.

Recomienda revisar la calidad de las fotos, elemento que ya se mejoró en la versión final del documento.

También la segunda profesora evaluadora calificó muy positivamente el material y subraya la importancia del mismo para la práctica del español como lengua extranjera y promover la adaptación al campus.

Por lo que concierne la calidad del material la profesora sugiere incluir la numeración en cada ejercicio para crear una relación clara entre las diferentes partes del material y las actividades propuestas. De acuerdo con la profesora, la presencia de la numeración ayudaría al estudiante en el uso autónomo del material. Sin embargo, para este caso, se decidió no optar por una numeración explícita sino incluir unas viñetas considerando que el material, a pesar de tener un hilo conductor que une todas las actividades, no debe a la fuerza seguirse de una única manera, sino que el estudiante según sus necesidades y de acuerdo con las habilidades o contenidos que quiere profundizar, puede realizar las actividades que considere necesarias. Adicionalmente la profesora recomienda resaltar los títulos presentes en las unidades, eliminar la indicación de los temas y no repetir las funciones comunicativas al interior de la unidad.

Con respecto al español como lengua extranjera resalta la presencia de actividades que reflejan situaciones comunicativas reales que se desarrollan en el contexto del campus. Reconoce la existencia de actividades que permitan el desarrollo y la práctica de las habilidades lingüísticas, pero recomienda incluir una actividad de comprensión lectora en cada unidad.

Finalmente, en el caso de la adaptación al campus universitario y para complementar la información histórica de la Universidad Nacional de Colombia recomienda incluir información sobre la planeación del campus y su estructura con forma de búho.

6. Conclusiones

En este apartado se describen las conclusiones del presente trabajo, teniendo en cuenta el interrogante a partir del cual se desarrolló este proyecto de investigación y los objetivos planteados.

La investigación surge de un problema que estaba experimentando en mi lugar de trabajo y que estaba entorpeciendo tanto algunos aspectos de la experiencia de los estudiantes en intercambio como algunos procesos académicos y administrativos de la Sede.

Después de haber hecho un trabajo de búsqueda entre investigaciones sobre el tema de los intercambios y las problemáticas a ellos relacionadas en varios países hispanohablantes, se establece la presencia de varias situaciones que dificultaban la experiencia de los estudiantes visitantes tanto a nivel lingüístico como de adaptación, sin establecer, en la gran mayoría de los casos, un tratamiento práctico. El hecho de haber encontrado literatura procedente de distintos países permite confirmar la relevancia del tema y la necesidad de abordar situaciones que se están experimentando en varias partes del mundo gracias al interés siempre mayor de realizar una experiencia internacional durante las carreras universitarias. Por lo anterior, se decidió analizar en profundidad esta problemática e intentar proponer una solución para el caso puntual de la Sede Bogotá, a través de la creación de un material que pudiera al mismo tiempo permitir la práctica del español como lengua extranjera y facilitar la adaptación al campus.

Basándome en mi experiencia personal como trabajador de la Oficina de Relaciones Interinstitucionales de la Sede Bogotá y a través de la aplicación de una encuesta a los estudiantes visitantes que acaban de realizar su intercambio en la Universidad, pude recabar información sobre las necesidades ligadas al aprendizaje del español como lengua extranjera y de adaptación al contexto del campus de la Sede. Partir de las respuestas directas de estudiantes que ya habían realizado la experiencia representó un insumo valioso que permitió identificar las necesidades de la población objeto de estudio, entender sus dinámicas y características y enfocar el material en la solución concreta de situaciones puntuales descritas por los estudiantes. Teniendo en cuenta estos elementos, se extrapolaron los aspectos que

podían representar mayores dificultades para los estudiantes y con esta información se definió el sílabo del material.

A partir de los planteamientos definidos por Estaire (2011) para la elaboración de materiales siguiendo el enfoque mediante tareas, se proyectaron las tareas finales de manera tal de aportar a la consecución de los objetivos establecidos. Dicho enfoque se consideró muy pertinente para el desarrollo de materiales como el del presente proyecto puesto que permite un aprendizaje y práctica graduales y la creación de productos finales que resuman los conceptos vistos a lo largo de las unidades y que puedan responder a las necesidades manifestadas por los estudiantes en la encuesta. Desde el comienzo, en efecto, se pensó en tareas que pudieran resultar en productos tangibles que los estudiantes podían llevar en su viaje a Colombia. A su vez, a partir de las tareas finales, se definieron las tareas de apoyo lingüístico y de comunicación, teniendo en cuenta aspectos que podían permitir la práctica de la competencia comunicativa en situaciones muy parecidas a las que los estudiantes podrían experimentar durante su periodo de intercambio, y siguiendo los parámetros establecidos en el enfoque comunicativo. Asimismo, para permitir un contacto directo con elementos de la realidad del campus, se decidió utilizar material auténtico (videos, afiches, formatos, etc.) recabado de las páginas web de diferentes dependencias de la Universidad y para acercar a los estudiantes al acento colombiano se grabaron los diálogos contenidos en el material.

La versión final del material, que se compone de dos unidades, contiene insumos que permitirán al estudiante interesado en realizar una movilidad a la Sede Bogotá tener un primer acercamiento al campus y conocer aspectos académicos y lingüísticos que le ayudarán a tener una experiencia de intercambio exitosa. El material estará disponible en versión PDF en la página web de la ORI Sede Bogotá y el estudiante podrá utilizarlo de manera autónoma y navegar a su ritmo y según sus intereses y necesidades entre las secciones del documento. Por lo anterior, se considera que el material permite responder al interrogante de investigación formulado y a las exigencias planteadas.

Esta valoración fue confirmada también por la evaluación realizada por dos profesoras de Extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras que resaltaron la utilidad del material para conseguir los objetivos propuestos.

Adicionalmente el material contribuirá a agilizar los trámites y las consultas sobre la universidad, puesto que la ORI Sede Bogotá atenderá a estudiantes que ya estarán familiarizados con varios aspectos relativos al campus.

Como es posible notar en la parte de descripción de los antecedentes, para el caso particular de Colombia, que en los últimos años está experimentando un aumento de las solicitudes de movilidad entrante, no existe un material que presente las características del producto de la presente investigación. Por lo anterior podría utilizarse como modelo para que otras instituciones de educación superior desarrollen contenidos parecidos que seguramente podrán beneficiar a los estudiantes que deciden escoger a Colombia como destino académico.

Finalmente se espera que este trabajo pueda ser de interés para los profesionales del español como lengua extranjera en cuanto producto de investigación práctica y aplicada, como modelo para diseñar materiales de aprendizaje de lengua en contextos específicos y respondiendo a necesidades e intereses de una población particular y fuente de información bibliográfica acerca del tema de los intercambios académicos en varios países hispanohablantes, ámbito en el cual aún se encuentran pocas publicaciones en español.

7. Recomendaciones

Por cuestiones de tiempo no fue posible realizar la fase de pilotaje del material con estudiantes que estaban realizando su solicitud de intercambio para el siguiente semestre. Sin embargo, para futuras investigaciones seguramente sería interesante poder desarrollar esta fase para poder verificar la utilidad del material para esta población y poder realizar los ajustes necesarios.

De la encuesta aplicada a los estudiantes surgió un profundo interés por conocer más elementos sobre el turismo y la cultura de Bogotá y de Colombia en general. En el material producto de esta investigación no se incluyó una sección dedicada a estos temas puesto que en la actualidad ya existen varias páginas web de promoción turística, entre las cuales se señalan la del Instituto Distrital de Turismo y la de la Marca país Colombia, y que en la Guía para estudiantes visitantes de la DRE se mencionan varios elementos importantes de estos

temas. Sin embargo, utilizando la estructura propuesta en el material, se podrían crear nuevas unidades que traten este ámbito.

Se recomienda también hacer lo mismo para permitir una práctica más orientada al español con fines académicos. En la unidad 2 del material se brindaron algunos consejos para preparar a los estudiantes para enfrentarse a algunos aspectos académicos típicos de la Universidad Nacional y de Colombia en general. Sin embargo, se podrían brindar recomendaciones adicionales, trabajar sobre léxico de especialidades, así como crear materiales específicos por cada una de las facultades que forman parte del campus.

Referencias bibliográficas

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bautista, F. (2004). El choque cultural como umbral al etnorelativismo: Jóvenes norteamericanos en Venezuela. *Boletín Antropológico*, 89-122.
- Bennett, J. M. (2008). Transformative Training: Designing Programs for Culture Learning. En M. A. Moodian, *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Understanding and Utilizing Cultural Diversity to Build Successful Organizations* (pp. 95–110). Thousand Oaks: Sage.
- Bennett, J. M. (2004). Becoming Interculturally Competent. En J. Wurzel, *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education* (pp. 62–77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology*, 5–68.
- Berry, J. (2004). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 697-712.
- Brindley, G. (1989). The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design. En R. Johnson, *The Second Language Curriculum* (pp. 43-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Camargo Niño, J. M. (2017). *Guía práctica de español de supervivencia para extranjeros que llegan a Bogotá*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards, y R. Schmidt, *Language and Communication* (pp. 2-27). Londres: Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1-47.
- Casas Anguita J, et al. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos . *Aten Primaria*, 527-538.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura* , 11-33.
- Castañeda Mellizo, N. E., y Castro Rodríguez, A. L. (2015). *Aproximación al análisis de necesidades en ELE para el Colegio San Bartolomé La Merced Bogotá* . Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Celce-Murcia, M., y Dörnyei, Z. (1995). A pedagogically motivate model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 5-35.
- Cenoz Iragui, J. (2005). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato, y I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449-465). Madrid: SGEL.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Comisión Europea (2015). *Erasmus Facts, Figures & Trends*. Bruselas: Directorate-General for Education and Culture.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- DAAD. (3 de 5 de 2019). Obtenido de <https://www.daad.co/es/quienes-somos/publicaciones-y-descargas/>
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoEle* , 1-19.
- Fantini, A. E. (2000). *A central concern: developing intercultural competence. Adapted in part from a Report by The Intercultural Communicative Task Force*. Brattleboro Vermont USA: World Learning.
- Félix Pérez, A. J. (2014). *Diagnóstico de las necesidades en lengua española de los estudiantes extranjeros en la Universidad de Quintana Roo*. Chetumal: Universidad de Quintana Roo.
- García Santa-Cecilia, Á. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Gil Del Moral, A. M. (2014). Español académico para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (Aicle): Experiencia de una investigación en curso con alumnado internacional en la Universidad de Alicante. *Actas del XXIV Congreso Internacional ASELE*. Universidad de Jaén.
- Gil Del Moral, A. M. (2017). *Aprendizaje de español académico por alumnado de movilidad internacional en la Universidad de Alicante*. Alicante: Universidad de Alicante.
- González-Alafita, M. E., y Flores-Meléndes, M. P. (2011). Cambios culturales: Percepciones de estudiantes universitarios extranjeros en su adaptación a la cultura mexicana. *Observatorio (OBS*) Journal*, 133-155.
- Guevara Guevara, J., y Suárez González, G. (2018). *Diseño de un protocolo de acogida para familias y estudiantes no hispanohablantes de la comunidad educativa del Colegio San Bartolomé La Merced (Bogotá)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Gumperz, J. J. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Blackwell.
- Hernández Bolívar, M., y Ortega Pacheco, Y. J. (2019). Adaptación y percepción de estudiantes extranjeros respecto a la cultura y el sistema educativo en una universidad pública en Colombia. *Ciencia E Interculturalidad*, 80-90.
- Holec, H. (1996). Self-directed learning: an alternative form of training. En C. d. Europa, *Language learning. Surveys and studies*. (págs. 89-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes, *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Cervantes. (1997-2020). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lafford, B. A., & Isabelli, C. A. (2019). Programas de estudios en el extranjero. En J. Muñoz-Basols et al. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 505-518). Abingdon, Oxon : Routledge.
- Lipovka, O. (2013). *Adaptación cultural de los estudiantes extranjeros en la Universidad de Sonora*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Luque Agulló, G. (2004). El dominio de la Lingüística Aplicada. *RESLA*, 157-173.
- Marum-Espinosa, E. (2004). La movilidad de estudiantes, características y opiniones de los estudiantes extranjeros en Guadalajara, Jalisco, México. *Perfiles Educativos*, 143-158.
- Mascioto, M. (2016). *Mochila al Hombro: Español para estudiantes de intercambio en la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Miquel, L., y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*.
- Observatorio de la Universidad Colombiana, (s.f.). *La movilidad académica internacional en cifras*. Obtenido de <http://www.universidad.edu.co/>
- Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Oses Gómez, P. (2014). *Análisis de los factores que facilitan o dificultan la adaptación de los estudiantes de intercambio en la facultad de economía y negocios de la Universidad de Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Oxford, R. (2003). *Learning Styles & Strategies. An Overview*. GALA

- Pandor, J. (2017). *Integración académica del alumnado estadounidense en la universidad española: el choque lingüístico y cultural*. Alicante : Universidad de Alicante.
- Pastor Cesteros, S. (2015). *Guía académica para estudiantes internacionales*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Pastor Cesteros, S., y Gil del Moral, A. M. (2014). Investigación en docencia por contenidos (español como segunda lengua) en el proceso de internacionalización de la Universidad de Alicante. *Higher Education Perspectives on Content and Language Integrated Learning*, (pp. 204-219). Vic.
- Pastor Cesteros, S., y Pandor, J. (2017). El choque cultural académico del alumnado estadounidense en la universidad española. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 13-38.
- Pastor Cesteros, S., y Rodríguez- Lifante, A. (2017). Español académico a través de la guía académica para estudiantes internacionales de la Universidad de Alicante. *Aesla*, 99-109.
- Rectoría. (2016). *Autonomía responsable y excelencia académica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Richterich, R. (1972). *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Rico Troncoso, C. (2012). Language teaching materials as mediators for ICC development: a challenge for materials developers. *Signo y Pensamiento*, 130 - 154.
- Sans, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. *Actas Del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza Del Español a Lusohablantes* (págs. 10-22). San Pablo: Consejería de Educación en Brasil (MEC).
- Saville-Troike, M. (1989). *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Londres: Blackwell.
- Seliger, H., y Shohamy, E. (1989). *Second Language Methods*. Oxford: Oxford University.
- Soriano, I. (2007). *Evaluación de un programa de movilidad en la formación de traductores: expectativas experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores del intercambio MGLU-UGR-ULPGC*. Granada: Universidad de Granada.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Tsokaktsidu, D. (2010). Identificación de las dificultades de los estudiantes de intercambio y de los profesores en las clases de traducción. *Puentes*, 29-36.

- Vargas Cordero, Z. R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación*, 155-165.
- Vargas Guerrero, V., y Viola, D. (2015). *Diseño de un protocolo de acogida escolar para integrar a las familias de niños brasileños no hispanohablantes en edad preescolar al sistema educativo colombiano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Vicerrectoría Sede Bogotá. (2013). *Ciudad Universitaria: Un campus de clase mundial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vilá, R. (2002). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos de evaluación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Villafañe Santiago, Á. A., Irizarry Roble, C. Y., y Vázquez Ramos, R. A. (2011). Necesidades académicas, personales, sociales y vocacionales de estudiantes internacionales e intercambio en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. *Revista Electrónica Educare*, 185-204.
- Ward, C. (2004). Psychological theories of culture contact and their implications for intercultural training and interventions. En D. Landis, J. Bennett, y M. Bennett, *Handbook of intercultural training* (pp. 185-216). Thousand Oaks: Sage.
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 1-19.