

La ruta del Pacífico

**Unidad didáctica: un acercamiento a la diversidad cultural y lingüística de la región
del Pacífico colombiano**

Kelly Johanna González Estupiñán

Ingrid Libeth Guerrero Cardenas

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de comunicación y lenguaje

Maestría en lingüística aplicada del español como lengua extranjera

Bogotá, 2022

La ruta del Pacífico

**Unidad didáctica: un acercamiento a la diversidad cultural y lingüística de la región
del Pacífico colombiano**

Kelly Johanna González Estupiñán

Ingrid Libeth Guerrero Cardenas

**Trabajo de grado para optar al título de magíster en lingüística aplicada del español
como lengua extranjera**

Asesora: Deyanira Sindy Moya Chaves

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de comunicación y lenguaje

Maestría en lingüística aplicada del español como lengua extranjera

Bogotá, 2022

Dedicatoria

Quiero agradecerle a Dios, a la virgen y aquellas personas que hicieron parte de mi proceso de formación, a mi familia, especialmente a mamá Paula por su enorme paciencia, sus consejos y apoyo, también a mi compañera Ingrid por haber sido parte de mi camino y a aquellos maestros que a través de sus conocimientos y valiosos consejos me motivaron a superar las dificultades.

Kelly González

Primero que todo quiero agradecer a Dios por no dejarme desistir y continuar hasta el final, a mi familia por su paciencia y apoyo. Mi esfuerzo y dedicación es para mis padres Alberto y Raquel que siempre me han apoyado en todo y que gracias a ellos soy lo que soy, a mi compañera de tesis Kelly por su paciencia, voz de aliento y que pese a la adversidad no me abandonó y además tomamos la mejor decisión.

Ingrid Guerrero

Agradecimientos

Le queremos agradecer primeramente a Dios por permitirnos seguir y alcanzar este propósito, a nuestras familias por su comprensión, paciencia, tolerancia y ayuda. También, le queremos agradecer a nuestra asesora Deyanira Moya por guiarnos por hacer parte de este proceso, a nuestro compañero Yhosep Barba por motivarnos, guiarnos y hacer parte de esta gran meta, también a todas aquellas personas que hicieron parte de este proyecto a través de sus saberes y valiosos consejos.

Resumen

La problemática que da lugar a esta investigación es la invisibilización de la región del Pacífico colombiano, asimismo, la falta de material didáctico que contenga la diversidad cultural y lingüística de las seis regiones de Colombia. De acuerdo con lo anterior, el objetivo de esta investigación es elaborar una herramienta pedagógica que visibilice la Región del Pacífico y el legado cultural y lingüístico africano allí presente. Con el fin de lograr el objetivo, para definir el tipo de material didáctico se plantearon tres objetivos específicos: identificar los elementos más representativos a nivel lingüístico y cultural de la región del Pacífico colombiano, determinar una ruta metodológica para la construcción de una unidad didáctica que visibilice la variedad lingüística y cultural de la Región del Pacífico y diseñar una unidad didáctica que represente la variedad cultural y lingüística del Pacífico colombiano. Se exponen y se definen los conceptos claves para el desarrollo de esta investigación: material de ELE y EFE y variedad lingüística y cultural. Con respecto a lo anterior se eligió la región del Pacífico colombiano, debido a la riqueza cultural y lingüística resultado de la herencia africana, además, se toma para el diseño de esta unidad, el enfoque por tareas de Estaire (2007), la ruta metodológica de Jolly and Bolitho tomada de Tomlinson (2011). Como resultado final se obtuvo una unidad didáctica enfocada en la región del Pacífico, cuyo tema principal se centra en los instrumentos musicales de origen africano y el Festival Petronio Álvarez y se estructura en cuatro partes; Bienvenidos a Colombia, El Pacífico colombiano, Adentrándonos al Pacífico colombiano. Se espera que los resultados de esta investigación puedan contribuir a nuevas investigaciones que visibilicen la riqueza lingüística y cultural de las regiones de Colombia.

Palabras claves: Diseño de material, enfoque por tareas, diversidad cultural y lingüística, región del Pacífico colombiano.

Abstract

The problem that gives rise to this research is the invisibility of the Colombian Pacific region, as well as the lack of didactic material that contains the cultural and linguistic diversity of the six regions of Colombia. In accordance with the above, the objective of this research is to develop a pedagogical tool that makes the Pacific Region visible through the cultural and linguistic African legacy. In order to achieve this objective and to define the type of didactic material, three specific objectives were proposed: to identify the most representative elements at the linguistic and cultural level of the Colombian Pacific region, to determine a methodological route for the construction of a didactic unit that make visible the linguistic and cultural variety of the Pacific Region and to design a didactic unit that represents the cultural and linguistic variety of the Colombian Pacific. The key concepts for the development of this research are exposed and defined: ELE and EFE material and linguistic and cultural variety. With respect to the above, the Colombian Pacific region was chosen, due to the cultural and linguistic richness resulting from the African heritage, in addition, the Estaire task approach (2007, the methodological route of Jolly and Bolitho taken from Tomlinson (2011). As a final result, a didactic unit focused on the Pacific region was obtained, whose main theme focuses on musical instruments of African origin and the festival called "Petronio Álvarez" and it was structured in four parts: Welcome to Colombia, The Colombian Pacific, and Entering the Colombian Pacific. It is expected that the results of this research can contribute to new research that makes visible the linguistic and cultural richness of the regions of Colombia.

Keywords: Material design, task-based approach, cultural and linguistic diversity, Colombian Pacific region.

Tabla de contenido

1.	Contextualización	1
1.1.	El español en el contexto del ELE.....	1
1.2.	Español con fines específicos	5
1.3.	Turismo idiomático.....	6
1.4.	Materiales de enseñanza del ELE y EFE.....	7
1.5.	Contextualizando al Pacífico colombiano	9
1.6.	Pregunta de investigación	11
2.	Sustentación.....	12
2.1.	Materiales de ELE en Colombia y sus regiones	12
2.2.	Reconocer la variedad lingüística del español.....	16
3.	Objetivos.....	19
3.1.	Objetivo general.....	19
3.2.	Objetivos específicos.....	19
4.	Justificación.....	20
4.1.	Estado de la cuestión	21
5.	Marco teórico.....	27
5.1.	El español del turismo	27
5.2.	Cultura y su tipología.....	28
5.3.	Interculturalidad	29
5.4.	Competencia Intercultural.....	30
5.5.	Competencia comunicativa intercultural.....	33
5.6.	La interculturalidad en el contexto de la enseñanza del ELE	35
5.7.	Resultado de las tipologías.....	41
5.8.	Variedad lingüística del español.....	41
6.	Marco metodológico.....	45
6.1.	Ruta metodológica.....	45
6.1.1.	Identificación de necesidades	47
6.1.2.	Exploración de las necesidades.....	48
6.1.3.	Etapas de realización contextual del material	51
6.1.4.	Etapas de realización pedagógica.....	57
6.1.5.	Etapas de producción física del material	63
6.1.6.	Uso y evaluación del material	64

7. Resultados y análisis	68
8. Conclusiones.....	70
9. Referencias	73
10. Anexos	85
10.1. Entrevista	85
10.2. Rejilla de evaluación.....	88

1. Contextualización

En esta contextualización se darán a conocer algunas cifras de cómo el español como lengua extranjera (en adelante ELE) ha tomado fuerza durante los últimos años, la relación existente del ELE y el español con fines específicos (en adelante EFE), el proceso que se ha llevado a cabo en el diseño de materiales de ELE en Colombia, y por último se dará un acercamiento a la región del Pacífico colombiano.

1.1. El español en el contexto del ELE

El español se ha convertido en una de las lenguas más habladas alrededor del mundo y así lo resalta el Centro Virtual Cervantes (2021) en el informe “El español: una lengua viva”. De igual manera, en el informe *Los hablantes del español* de la Agencia EFE (2021) se muestra que el 30% de la población mundial ha crecido durante la última década, es decir, que para el 2020, alrededor de 585 millones de personas hablaban el español y para finales del 2021 más de 591 millones lo hablarán. Estos datos se dieron a conocer el 14 de octubre del 2021 por la Ministra de Asuntos Exteriores de Madrid y el Director del Instituto Cervantes. Dentro de la información dada anteriormente, se hace explícito que casi 493 millones de personas son hispanohablantes y más de 24 millones lo estudian como lengua extranjera, siendo la segunda lengua materna por número de hablantes tras el chino mandarín y la tercera en internet, donde el 7,9% de los usuarios se comunican en español (Centro Virtual Cervantes, 2021).

Asimismo, el incremento en la enseñanza del español no solo se puede evidenciar a nivel global, sino también en nuestro territorio colombiano. Por ejemplo, en once ciudades del país se encuentra una amplia oferta de programas (diplomados, especializaciones, maestrías y cursos libres de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera) a través de institutos, universidades y centros culturales; los cuales son ofertados tanto de manera virtual

como presencial. En la siguiente tabla se precisará un poco más la información dada anteriormente.

Tabla 1

Programas de ELE en Colombia.

Ciudad	Universidad o Institutos
Socorro	EHE Spanish school. (Curso de español)
Bucaramanga	Universidad Autónoma. (Curso de español) Universidad Santo Tomas. (Curso de español)
Bogotá	Instituto Caro y Cuervo. (Maestría, diplomado y curso de español) Pontificia Universidad Javeriana. (Maestría y curso de español) Universidad Católica de Colombia. (Curso de español) Universidad Central. (Diplomado y curso de español) Universidad de los Andes. (Curso de español) Universidad del Bosque. (Curso de español) Universidad del Rosario. (Curso de español) Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (Curso de español) Universidad EAFIT. (Curso de español) Universidad EAN. (Curso de español) Universidad Externado de Colombia. (Diplomado y curso de español) Universidad Nacional de Colombia. (Diplomado y curso de español)

	Universidad Sergio Arboleda. (Curso de español)
Chía	Universidad de la Sabana. (Curso de español)
Barranquilla	Institución Universitaria ITSA. (Curso de español) Universidad del Norte. (Curso de español)
Medellín	Universidad EAFIT. (Curso de español) Universidad Santo Tomas. (Curso de español) Universidad Pontificia Bolivariana. (Diplomado y curso de español)
Cartagena	Universidad Jorge Tadeo Lozano. (Curso de español)
Cali	Pontificia Universidad Javeriana. (Maestría y curso de español) Universidad ICESI. (Curso de español)
Manizales	Universidad de Caldas. (Curso de español)
Armenia	Universidad de la Gran Colombia. (Curso de español)
Villavicencio	Universidad Santo Tomas. (Curso de español)

Nota. Elaboración propia, adaptado de Spanish in Colombia (2015).

En esta tabla, se evidencia la oferta existente frente a los cursos de enseñanza de español como lengua extranjera a nivel nacional. Asimismo, se encuentran diplomados y maestrías que están dirigidos al público que desee incursionar en la enseñanza del ELE. De

manera general, es evidente que Bogotá es un centro de referencia para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera seguida por Medellín, Cali y Bucaramanga.

Por otra parte, se ha evidenciado un aumento significativo en el número de extranjeros que llegan al país, según Migración Colombia para el 2022, 482. 834 personas llegarán a Colombia por algún propósito (educativo, negocios, familiar, salud, trabajo, turismo y religión). La siguiente tabla resume las tendencias por las cuales los extranjeros deciden viajar a Colombia. El turismo es la principal fuente de ingreso migratorio, seguido por los negocios y los vínculos laborales. La religión es la tendencia más baja por la cual grupos de inmigrantes deciden llegar a Colombia.

Tabla 2

Flujos migratorios de extranjero

Actividad	Promedio
Educación	4.024
Negocios	8.284
Familiar	1.593
Salud	1.875
Trabajo	6.979
Turismo	367.861
Religión	482

Nota. Elaboración propia, adaptado Migración Colombia (2022).

La Tabla número 2 muestra que el ingreso de estudiantes extranjeros a nivel educativo es de 4.024, los cuales vienen a formarse según su área de conocimiento; sin embargo, no se

tienen datos sobre la cantidad que vienen aprender ELE en Colombia ni mucho menos los que tienen una preferencia por el español con fines específicos (EFE).

1.2. Español con fines específicos

El español con fines específicos se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta. Según el Centro Virtual Cervantes (2009):

Se denomina español con fines específicos (EFE) al conjunto de usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos; según el campo profesional o académico estudiado, se distingue, por ejemplo, entre español de los negocios, español del turismo, español jurídico, español de las relaciones internacionales, español de la medicina, español diplomático, entre otros.

Es por esto que el objetivo del EFE es selectivo ya que, consciente o inconscientemente, se seleccionan temas, actividades y/o tareas en función al perfil del alumnado al que va dirigido (Barbagallo, 2009). Esto no quiere decir que el profesor deba ser un experto en todos los campos de EFE, sin embargo, aspectos como; reconocer las características de un programa de ELE, analizar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y crear un syllabus deberían ser tenidos en cuenta a la hora de enseñar EFE.

Al reconocer al EFE por sus características académicas y lingüísticas también es importante revisar lo que este conlleva a la esfera cultural. Alonso (2006) menciona que: “la lengua, además, de transferir emociones, valores, modos de vida y referentes compartidos, también constituye materia prima sobre la que asienta una amplia colección de industrias (editorial, turismo y la enseñanza del español)”. (p. 5). Es por este motivo que la enseñanza-

aprendizaje de una lengua promueve actividades generadoras de empleo entorno a la misma y es aquí donde el turismo lingüístico (rama del EFE) se ve inmerso, debido a que no solo se centra en el aprendizaje de una lengua meta, sino que también incluye los viajes que se realizan a un país para llevar a cabo actividades relacionadas con el aprendizaje de la lengua meta, “aprovechando las vacaciones para aprender y mejorar capacidades y/o habilidades lingüísticas” (Baralo, 2015, p.38).

1.3. Turismo idiomático

El turismo idiomático se ha convertido en un campo importante del aprendizaje del español, pues este le permite al estudiante que viva y sienta aún más la experiencia de otra cultura. Por otro lado, varios autores parten de que este tipo de turismo es un subsegmento del turismo cultural (Del Águila et al., 2002; Taboada de Zúñiga, 2010; Campón y Hernández, 2011) ya que las motivaciones de los turistas van más allá del aprendizaje de la lengua y se sienten atraídos por la diversidad cultural del destino.

Baralo (2015) define el turismo idiomático como un tipo de turismo educativo que conlleva a viajar a un país para realizar ciertas actividades relacionadas con el aprendizaje de su lengua, aprovechando las vacaciones para aprender y mejorar la capacidad de comunicación en la lengua meta. Ahora bien, García (2007) menciona que los viajes de idiomas tienen principalmente un objetivo académico y este consiste en la construcción de cursos de verano en el extranjero realizados por adultos que viajan individualmente para la adquisición de un segundo idioma, y que el turismo idiomático es la combinación del aprendizaje de idiomas y el entretenimiento en estancias de estudio en el extranjero llevadas a cabo por grupos de estudiantes más jóvenes. Ganfornina (2006), por su parte, propone una nueva terminología a este tipo de turismo llamado “turilingüismo” que tiene como fin desarrollar la relación entre el estudio de la lengua y su potencial económico para atraer el turismo, asimismo, Pardo (2011)

menciona que: “el *turismo o las estancias lingüísticas* atribuyen a la economía contextual y/o regional, pues esto es debido a las estancias prolongadas y la variada oferta de centros de enseñanza”. (p.702).

Así, el turismo idiomático puede aprovecharse de distintas maneras, pero no en los mismos contextos y bajo las mismas condiciones. Taboada de Zúñiga (2015) señala que España - con el apoyo del Instituto Cervantes- es uno de los países que lidera el turismo idiomático, puesto que es el promotor del PLAN DE IMPULSO AL TURISMO CULTURAL E IDIOMÁTICO, uno de los que ha tomado más fuerza en el mundo hispano. A su vez, en Colombia se empezó a dar importancia a este tipo de turismo en el periodo del 2010 al 2014 con el programa BUEN GOBIERNO PARA LA PROSPERIDAD DIPLOMÁTICA en convenio con el Instituto Caro y Cuervo a través de la enseñanza de ELE.

1.4. Materiales de enseñanza del ELE y EFE

En Colombia se ha evidenciado la escasez de materiales de ELE y EFE de acuerdo a las siguientes falencias; primera, según Agray (2015) el costo de la elaboración de materiales es de alto alcance; segunda, González (2015) menciona la falta de materiales didácticos creados desde y para Colombia; tercera, Jaramillo (2011) señala la falta de formación de maestros con respecto al diseño de materiales y, por último, Montero et al. (2015) mencionan que los materiales nacionales no incluyen rasgos lingüísticos y socioculturales de la región en la que los estudiantes aprenderán español en condiciones de inmersión. Arboleda (2015) - por su parte - en el artículo *Análisis de materiales de ELE en Colombia: Una propuesta de ficha especializada*, señala que diferentes universidades, institutos, centros culturales y docentes crean sus propios materiales para el trabajo en el aula, incluyendo materiales reales tales como periódicos, revistas y videos con diferentes contenidos de acuerdo con las necesidades y niveles de los estudiantes - situación que no es tan alentadora teniendo en cuenta la disposición

de tiempo con la que cuentan muchos de nuestros docentes-. Finalmente, en la Tabla 3, queremos dar a conocer materiales propios que abarcan componentes culturales y lingüísticos a nivel Colombia, pero que a su vez deberían tener mucha más intervención en la academia y en el mercado.

Tabla 3

Materiales para la enseñanza de ELE

Material	Institución
Enlace (2013).	Universidad Externado.
Bogotá vívela en español (2015).	Instituto Distrital de turismo y Pontificia Universidad Javeriana.
El explorador (2016).	Instituto Caro y Cuervo.
Viaje literario por Barranquilla (2019).	Instituto Caro y Cuervo.
Empelculados: cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua (2020).	Instituto Caro y Cuervo.
CántELE. Música colombiana para clases de ELE (2021).	Instituto Caro y Cuervo.
El canto de todos. 50 canciones hispanoamericanas para el aula de ELE (2021).	Instituto Caro y Cuervo.

Nota. Elaboración propia.

Tal como lo muestra la Tabla 3, la producción de material con respecto a la enseñanza del ELE en el contexto colombiano es limitado. Son pocas las universidades que han desarrollado un material propio con la finalidad de llevar al estudiante por una representación lingüística y, por consiguiente, cultural que visibilice nuestro contexto. De igual manera, materiales como; *Hecho en Colombia (2017)*, *Colombia diversa (2019)* y *Se habla colombiano*

(2020) muestran diversos aspectos culturales, lexicales y lingüísticos de las regiones del Caribe y Andina.

Debido a la poca participación que el Pacífico colombiano ha tenido en el diseño de material y en la historia de Colombia en general, queremos visibilizar esta región del olvido, región que cuenta con una gran caracterización lingüística y cultural que vale la pena rescatar a la hora de diseñar un material para la enseñanza del ELE y del EFE.

1.5. Contextualizando al Pacífico colombiano

Colombia está conformada por seis regiones, cada una de ellas goza de una extraordinaria riqueza a nivel cultural y lingüístico, además es el segundo país más biodiverso del mundo haciendo de este un lugar llamativo para los extranjeros a la hora de sumergirse en la cultura colombiana (Rangel, 2015, p.176). Sin embargo, los procesos de invisibilización de cada región afectan, en gran medida al turismo, una de las fuentes económicas que representa ingresos para los pobladores. Teniendo en cuenta lo anterior, una de las regiones en la que se evidencian estas problemáticas es la región del Pacífico colombiano, la cual está conformada por cuatro departamentos: Nariño, Cauca, Valle del Cauca, Chocó, y se caracteriza por ser una de las más grandes regiones naturales de nuestro país. Esta tiene grandes ecosistemas, parques nacionales naturales y un santuario de fauna y flora (Centro de investigaciones del Pacífico, 2020). Además, cuenta con diferentes áreas de productividad las cuales ayudan a impulsar nuevos mercados, creando impacto en la economía del país y aportando el 12,7% al PIB de Colombia (Urna de Cristal, 2018). Asimismo, la región del Pacífico reúne una gran diversidad de población indígena y afrodescendiente del país, teniendo en cuenta que, de los 8 millones de habitantes existentes en la región, el 46% de la población pertenece a las poblaciones anteriormente mencionadas. Así, debido a la diversidad cultural existente, esta región contagia de alegría, sabor, calidez y cultura pacífica a los turistas y habitantes,

cautivando su atención por sus impactantes paisajes y lugares turísticos, también, por sus festividades donde prevalece su patrimonio cultural a través de fiestas, carnavales, música y cantos tradicionales (alabaos).

Ahora bien, Dueñas y González (2014) señalan que la región del Pacífico colombiano concentra una gran diversidad de grupos lingüísticos, convirtiéndose en una de las zonas más ricas del país en este aspecto, dado que lleva consigo la tradición oral africana e indígena que les precede y los procesos de mestizaje lingüístico y cultural que ocurrieron. Además, el español que actualmente se habla en la región, es una herencia del mundo antiguo ibérico y romano ya que contiene profundas huellas de oralidad de comunidades que fueron forzadas a convivir desde tiempos antiguos; memorias que hoy, junto con las expresiones afro e indígenas, están en constante diálogo con la lengua oficial, estableciendo numerosas convenciones e interacciones propias de la lengua local (Centro Virtual Isaacs, 2017).

Por otra parte, problemáticas sociales tales como: conflicto armado, contaminación, pobreza, desigualdad, minería ilegal, desempleo, discriminación racial y la falta de visibilización de los entornos naturales y turísticos de esta región han afectado la parte económica y turística de este lugar. Es por ello que esta investigación propone la elaboración de un material que ayude a visibilizar la región del Pacífico colombiano en el campo del español como lengua extranjera y promueva la diversidad cultural y el interés por aprender sobre su historia y sobre elementos lexicales de origen africano que han permeado el español.

Con el objetivo de contrarrestar las problemáticas anteriormente mencionadas, en Colombia se establecieron proyectos sanitarios, educativos y leyes con el fin de hacer el reconocimiento a las comunidades, estableciendo mecanismos de protección de la identidad cultural y los derechos de estas comunidades como grupos étnicos y fomentar el desarrollo económico y social en condiciones de igualdad y oportunidades frente al resto de la sociedad

colombiana (Ley 70, 1993). Al mismo tiempo, otra institución que se ha unido a esta causa es la UNESCO (2021) con el proyecto “La ruta del esclavo: resistencia, libertad, patrimonio”, este proyecto aún vigente busca que se le dé un reconocimiento y preservación a través de la promoción de sitios e itinerarios de memoria relacionados con la trata negrera y la esclavitud. Asimismo, es importante seguir contribuyendo al reconocimiento de expresiones artísticas y espirituales procedentes de África que siguen presentes en el centro de las culturas vivas de los pueblos y que han sido introducidas en la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial Colombia (UNESCO, 2003).

Finalmente, es relevante mencionar que todo este trabajo de visibilización y de deconstrucción de estereotipos frente a la región del Pacífico no depende de unas instituciones nacionales, sino que de toda la comunidad colombiana. Es por esta razón que a través de nuestra investigación queremos reconocer el legado lingüístico y cultural de dicha comunidad. Así, formulamos la siguiente pregunta de investigación.

1.6. Pregunta de investigación

¿Qué contenidos culturales-lingüísticos, y qué enfoque pedagógico podrían visibilizar la región del Pacífico y el legado cultural y lingüístico africano allí presente, y a su vez promover el turismo idiomático del español como lengua extranjera en la región del Pacífico colombiano?

2. Sustentación

A continuación, se sustentará la falta de materiales para la enseñanza-aprendizaje de ELE y EFE que involucren la diversidad cultural y lingüística de Colombia, especialmente de la región del Pacífico.

2.1. Materiales de ELE en Colombia y sus regiones

Una de las problemáticas que se evidencia en Colombia en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del ELE es la falta de materiales (libros, manuales, podcast, videos y entre otros) que contengan la diversidad cultural, lingüística y ecológica de las regiones de Colombia. Teniendo en cuenta la poca intervención que se ha tenido con respecto al diseño de materiales, universidades e institutos de aprendizaje del ELE han optado por utilizar libros de otras editoriales. A continuación, en la Tabla 4, se mostrarán algunos materiales usados para la enseñanza y aprendizaje del ELE a nivel Colombia.

Tabla 4

Tipo de materiales utilizados

Tabla 3. Tipo de materiales didácticos utilizados

Institución entrevistada	Tipo de materiales didácticos utilizados
Universidad de los Andes	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales propios auténticos creados por profesores de la institución. • Banco de actividades virtuales. • Libro de España adaptado al contexto colombiano.
Pontificia Universidad Javeriana	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales traídos de España. Libro <i>Aula Internacional</i>. • Material propio auténtico diseñado por los propios profesores de la institución.
Universidad Sergio Arboleda	<ul style="list-style-type: none"> • Manuales provenientes de España. • Materiales traídos de España. • Guías didácticas que complementan los anteriores.
Universidad Externado (CEPEX)	<ul style="list-style-type: none"> • Libros propios de la institución (Enlace 1, 2 y 3). • Recursos de internet. • Herramientas didácticas españolas. • Material propio de los docentes.
Instituto Caro y Cuervo	<ul style="list-style-type: none"> • Material donado por distintas editoriales. • Material internacional. • Material nacional.

Nota. Adaptado de Díaz Correa (2016, p. 1)

En la tabla anterior se observa el tipo de materiales que utilizan cinco universidades y se evidencia que todas ellas utilizan, en mayor o menor medida, manuales de editoriales españolas que son adaptados al contexto colombiano; de igual manera, se ve que los docentes de estas instituciones elaboran sus propios materiales.

Ahora bien, el Instituto Caro y Cuervo en convenio con el Ministerio de Cultura a través de la beca para estudiar ELE promueve la elaboración de material enfocado en la enseñanza de ELE que contenga el componente cultural colombiano- esto con la finalidad de potencializar la

construcción de material autóctono-. Las propuestas ganadoras de algunas de las becas fueron: *Colombia diversa (2019)*, *Se habla colombiano (2020)*, *Hecho en Colombia (2017)*. A continuación, se evidenciará en la tabla las ya mencionadas.

Tabla 5

Materiales de ELE en la cultura colombiana.

Nombre del material	Hecho en Colombia	Colombia diversa	Se habla colombiano
Niveles	B 1-2 C 1-2	A 2 B1	A1-2 B 1-2 C 1
Regiones de Colombia	Andina (Quindío, Medellín, Tolima, Boyacá, Bogotá y Cundinamarca) Pacífico (Nariño).	Andina (Medellín, Bogotá, Quindío y Manizales). Pacífico (Cali y Pasto). Caribe (Cartagena y Barranquilla).	Andina (Bogotá, Medellín, Santander y Boyacá). Pacífico (Buenaventura). Caribe (Valledupar).
Autores	Nieto Martin et al.(2017). Instituto Caro y Cuervo.	Martínez y Rayo. (2019). Instituto Caro y Cuervo.	Llanes Sánchez et al. (2020). Universidad de la Sabana e Instituto Caro y Cuervo.

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla anterior, se puede evidenciar que las regiones incluidas en la mayoría de los materiales son Andina, Pacífico y Caribe dentro de las cuales se mencionan con frecuencia referentes culturales como: la Feria de Cali, la Feria de las Flores, el Carnaval de Blancos y Negros y el Carnaval de Barranquilla, y a nivel gastronómico platos como el tamal y la arepa. A manera de conclusión, la diversidad lingüística y cultural de las regiones propuestas en los materiales- a nivel general- es muy básica, recayendo en procesos de centralización.

A nivel institucional, se han hecho propuestas de materiales didácticos que intentan abordar un turismo idiomático (ver Tabla 6). Sin embargo, se recae en la poca visibilización de regiones olvidadas que pueden brindar un abanico de posibilidades para conocer la gran diversidad lingüística y cultural existente en Colombia.

Tabla 6

Materiales de ELE en la cultura colombiana de estudiantes de la maestría.

Material	Autor y fecha	Nivel	Departamento
Pasaporte Intercultural: Bogotá.	(Plata Peñafort, 2014).	B1	Cundinamarca (Bogotá).
Guía práctica de español de supervivencia para extranjeros que llegan a Bogotá.	(Camargo Niño, 2017).	B2	Cundinamarca (Bogotá).
Lenguas y sabores: un recorrido por la herencia.	(Carmona Morales & Muñoz Villa, 2021).	B1-C1	Cundinamarca y Boyacá.
Vamos a turistar aprendiendo español.	(Rojas Balcerero, 2017).	A2	Cundinamarca (Zipaquirá).

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 6 muestra así que la intervención frente al desarrollo de materiales que visibilicen realidades lingüísticas y culturales diferentes a la bogotana o al altiplano cundiboyacense es poca. Debemos seguir trabajando entonces en la construcción de materiales que representen realidades existentes a nivel Colombia.

2.2. Reconocer la variedad lingüística del español

En los materiales de ELE elaborados en Colombia, como arguye Espejo (2005), predomina la variante bogotana, principalmente porque Bogotá es una ciudad con características complejas, es el centro económico, político y sociocultural del país. Al mismo tiempo, Chaparro (2017) afirma que la gran diversidad dialectal en el español de Colombia obedece, en su gran mayoría, a la diversidad de lenguas habladas en ciertos territorios, donde las condiciones sociales y culturales determinan un estatus diferenciado, generando un desplazamiento de lenguas nativas de nuestro país. Por esta razón, Mora et al. (2004) quienes han trabajado en el ALEC (Atlas lingüístico de Colombia) proponen una *división dialectal del español de Colombia* con la finalidad de demostrar el abanico dialectal existente en Colombia. A continuación, mostramos dicha propuesta.

Tabla 7

Propuesta de división dialectal del español de Colombia.

Superdialectos	Dialectos	Subdialectos	Hablas Regionales
Costeño	Costeño Atlántico	Cartagenero	Bolívar
		Samario	Cesar
		Guajiro	Guajira
		Atlántico Interior	Córdoba Sucre
	Costeño Pacífico	Pacífico Norte	
		Pacífico Sur	
Andino	Andino Occidental	Antioqueño-Caldense	Antioqueño Caldense
		Caucano-Valluno	Valluno Caucano
		Andino-Sureño	Nariñense
	Andino Oriental	Santandereano	Nortesantandereano Santandereano
		Cundiboyacense	Cundinamarqués Boyacense
		Tolimense-Huilense	Tolimense Huilense
	Llanero	Llanero Norte	Araucano Casanareño
		Llanero Sur	

Nota. Adaptado de Mora et al. (2004)

Partiendo de lo anterior, es posible afirmar que Colombia goza de una variedad lingüística rica en diversidad cultural, donde cada región es única debido a su localización geográfica, población y sus costumbres. Sin embargo, la variedad bogotana resulta ser la más empleada a la hora de elaborar materiales para la enseñanza de ELE, debido a que esta ha sido catalogada como la variedad del español más prestigiosa de Colombia. Bernal (2016) afirma que la actitud positiva hacia el habla de Bogotá es el modelo lingüístico procedente del siglo XIX hasta la actualidad, ya que este se debe al sistema de valores, creencias y actitudes tales como la siguiente: “Los bogotanos se caracterizan por ser cultos, inteligentes y con habilidades comunicativas que evidencian y resaltan su inteligencia e ingenio, también, son respetuosos de las tradiciones religiosas, y desarrollado manejo de la lengua” (p,19). Estas actitudes otorgadas a los bogotanos del siglo XIX fueron construyendo el imaginario a nivel lingüístico, cognitivo y cultural que hasta el momento continúa repercutiendo en la educación, los medios de comunicación y en la enseñanza del español como lengua extranjera, también, autores como: Cane (1968), Samper (1861), Melo (1992), Deas (1993), Lipski (1994), Bentivoglio et al (1999), Espejo (2005), Bernal et al (2014) en sus investigaciones mencionan que Bogotá se ha caracterizado como una de las ciudades donde su español es “neutro”. Pretella (1998), a su vez, plantea que el español “neutro” fue creado con un propósito comercial.

Para concluir, cabe señalar que el llamado “español neutro”, que se cree que es el español “estándar”, es una idea errada, ya que el español es una lengua en constante movimiento y es por este motivo que enseñar ELE no se debe convertir en la posibilidad de solo optar por una variante de prestigio, sino al contrario, hacer el reconocimiento a la riqueza lingüística de las regiones. Areiza y Ospina (2016) señalan que:

La enseñanza del español como Lengua Extranjera (ELE) debe estar acompañada del conocimiento de esas variantes sociolingüísticas, sin dejar de lado a la variante

estándar, para buscar la integración del aprendiente al contexto, sin el riesgo de rechazar o ser rechazado por el medio donde le toque desenvolverse. (p.80).

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Elaborar una herramienta pedagógica que visibilice la región del Pacífico y el legado cultural y lingüístico africano allí presente.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar los elementos africanos más representativos a nivel lingüístico y cultural de la región del Pacífico colombiano.
- Determinar una ruta metodológica para la construcción de una unidad didáctica que visibilice la variedad lingüística y cultural, así como el legado africano de la región del Pacífico.
- Diseñar una unidad didáctica que represente la variedad cultural y lingüística del Pacífico colombiano y su legado africano.

4. Justificación

Teniendo en cuenta la falta de materiales existentes en Colombia que representen las variedades lingüísticas y culturales existentes en el territorio, y que a su vez eviten procesos de estandarización y centralismo, la presente investigación procura proporcionar una herramienta pedagógica que aporte a la inclusión significativa de una comunidad lingüística, como la es la del Pacífico colombiano, cuyas características culturales y lingüísticas han venido siendo invisibilizadas por organismos sociales y gubernamentales a nivel histórico.

El etnocentrismo, caracterizado por la demostración racional o irracional a nivel discursivo de la identidad cultural propia de un grupo, distingue grupos y etnias dentro de un territorio determinado, distorsionando a su vez la percepción y el reconocimiento de los otros debido a que normalmente se favorece el propio grupo (*ingroup*) en comparación al otro (*outgroup*) (Martínez, 2011). Así, procesos de estereotipación y, por consiguiente, de discriminación son evidentes en diferentes esferas sociales, demostrando superioridad sobre los demás con la finalidad de imponer esquemas culturales y vicisitudes determinadas. Hoy en día, el racismo - desarrollado a través de procesos etnocentristas- es un detonante ante la sociedad debido a que desplaza a comunidades, de acuerdo con sus colores de piel, a un nivel jerárquico bajo. Lo anterior, considerando que los grupos pertenecientes a ciertas razas se definen como poco instruidos, con poca proficiencia lingüística y con conocimiento limitado de normas de funcionamiento social (Martínez, 2011). A nivel de Colombia, grupos marginalizados por medio del racismo, que en su gran mayoría se encuentran establecidos en la región del Pacífico colombiano, tienen dificultades para ser visibilizados a nivel social, político, económico y lingüístico (punto del cual partimos para nuestra investigación). Lo anterior debido a las relaciones de poder existentes que se vienen generando a través de discursos colonizadores.

Así, a través de nuestra investigación no pretendemos solucionar la problemática racial existente en Colombia con respecto a la región del Pacífico, pero creemos que, a partir de la

construcción de una unidad didáctica con un enfoque de turismo idiomático, que visibilice de manera asertiva esta región, se puede llegar a poner en tela de juicio la posibilidad de disfrutar de una variedad cultural y lingüística que sea diferente a las que comúnmente se atienden.

4.1. Estado de la cuestión

A continuación, se presentan algunas investigaciones relacionadas con el turismo idiomático cuyos trabajos se relacionan con nuestra investigación y, asimismo, nos acercan un poco al proceso teórico y metodológico que se debe llevar para realizar una propuesta de diseño de material.

Clark (2014), en su investigación *“Turismo Idiomático: La importancia del idioma como recurso turístico. Estudio de caso: Bahía Blanca”*, analiza y plantea una propuesta que posea al turismo lingüístico en Bahía Blanca (Argentina) a partir de la oferta mundial por aprender ELE. Esta propuesta surge por demandas específicas de servicios indispensables para una estadía en la ciudad: alojamiento, alimentos, transporte urbano, entretenimiento, indumentaria, material bibliográfico, comunicaciones, entre otros. Ahora bien, para el desarrollo de esta investigación, la metodología se sustentó a partir de dos enfoques, primero, el *enfoque cuantitativo*, el cual le permitió analizar la información estadística referida a la oferta nacional de instituciones de enseñanza de español, y a la llegada de turistas internacionales a Argentina y de estudiantes extranjeros a la ciudad de Bahía Blanca, (p.3), segundo, el *enfoque cualitativo*, el cual a través de este se recolectaron datos por medio de entrevistas a informantes clave y en ciertos aspectos del análisis de la oferta de turismo idiomático en Bahía Blanca, (p.4). Asimismo, el tipo de investigación que se implementó es de tipo *descriptiva* -propuesta por Hernández Sampieri et al, (2006) - y el diseño del material que se elaboró es *no experimental*.

De igual manera, Ferrete (2017), en la investigación el *“Plan turístico e idiomático para turistas franceses en Andalucía y en Sevilla”*, hace un énfasis en el aprendizaje del español y

las visitas turísticas que pueden realizar los estudiantes durante su estadía en Andalucía y Sevilla, España. En este trabajo se realiza una contextualización sobre el turismo idiomático a partir de su historia y el crecimiento que ha tenido como recurso económico durante los últimos años por medio de datos y cifras en cuanto a la visita de extranjeros que desean aprender ELE y conocer este país. Teniendo en cuenta lo anterior, la metodología que se sustentó para esta investigación y para la elaboración del plan turístico es de tipo mixto, pues esta se basó en consultar qué organizaciones del sector del turismo cuentan con un material lingüístico.

El plan turístico e idiomático para turistas franceses se desarrolla a partir de cuatro cursos intensivos de español para los niveles (A1-2, B1-2, C1-2), combinados con la realización de actividades culturales y con visitas a los lugares más emblemáticos de Andalucía desde el punto de vista turístico. Dentro de estos cursos se evidencia que dos de ellos presentan algunas diferencias en cuanto a la cantidad de horas y estudiantes permitidos por clase, el tercer curso es para acreditar a estudiantes del DELE (Diploma de español como lengua extranjera) y el cuarto curso es para profesionales de banca, marketing, turismo y otros, además, estos cursos sugieren una variedad de actividades las cuales deben desarrollar fuera del horario lectivo, actividades que se evidencian a partir de una guía turística y folletos diseñados para los cursos, las excursiones y las actividades culturales incluidas en los mismos. Por esta razón, estas investigaciones nos permiten conceptualizar un poco más sobre el turismo idiomático y la unión que tiene con la enseñanza de español con fines específicos, además nos ofrece una perspectiva diferente a como se ve en otros materiales. Pese a que las investigaciones se enfocan en extranjeros que visitan otros países, los autores brindan buena información sobre las aptitudes y beneficios del turismo idiomático.

Por otro lado, Piñeros (2007), en su investigación el *“Turismo idiomático religioso en Bogotá: aprendizaje de español como lengua extranjera por medio del turismo religioso”*, indaga por las preferencias de turismo religioso de los estudiantes extranjeros de la carrera de teología

de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) para incluirlas en el diseño de un material didáctico que responda a los intereses y necesidades del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Así, esta investigación busca un propósito académico desde el área de ELE y es el de elaborar un material orientado a desarrollar el turismo idiomático religioso desde el contexto colombiano, enfocado en la ciudad de Bogotá y así ofrecerlo a todos los estudiantes extranjeros que les interese el turismo religioso.

Ahora bien, en el marco metodológico se explican los dos aspectos en el cual se desarrolló la investigación, i), el tipo de investigación que se implementó fue práctica, empírica o aplicada bajo el método cualitativo, según Padrón (2006, citado en Vargas, 2009). La investigación práctica, empírica o aplicada es un tipo de estudio científico orientado a resolver problemas de la vida cotidiana o controlar situaciones prácticas que debe incluir un esfuerzo sistemático y socializado para resolver problemas o intervenir situaciones. Ahora bien, el método cualitativo permite comprender las diferentes cualidades o características de un determinado fenómeno por medio de palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes, con la finalidad de construir un conocimiento de la realidad social y ii), la ruta metodológica para ejecutar el diseño del material didáctico se concibe en los seis pasos propuestos por Jolly & Bolitho. Piñeros (2007) concluye que es importante incluir temáticas religiosas en la sociedad y en las clases de ELE, pues siempre se mencionan temáticas como gastronomía, deportes, danzas, entre otras y se deja de lado el aspecto religioso, probablemente para evitar choques culturales.

En la cartilla de *Paseo por Bogotá religiosa: una ruta de bendiciones*, se elaboró un plan de visitas a tres lugares diferentes donde se destacan aspectos históricos, pictóricos y arquitectónicos de los lugares religiosos más representativos de la ciudad. En este diseño, los estudiantes deben realizar una narración o relato acompañado de fotos y videos de los aspectos culturales que más le llamaron la atención en su recorrido y compartirlos en el blog.

Asimismo, Carmona & Muñoz (2020) en su trabajo *“Lenguas y sabores: un recorrido por la herencia. Diseño de una guía turística cultural para el aprendizaje de léxico en el contexto del proyecto Ruta Leyenda el Dorado”* nos muestran una iniciativa de carácter cultural con la finalidad de fomentar el turismo en la región central del país, a partir de una apuesta por visibilizar la cultura de la comunidad Muisca (p.11). El objetivo de la investigación es diseñar una guía turística que complemente el pasadía Lenguas y Sabores: un recorrido por la herencia, en el marco del proyecto turístico Ruta Leyenda El Dorado, liderado por el Instituto Distrital de Turismo. Este pasadía tiene una duración de un día, en donde el viajero tiene la oportunidad de visitar diferentes lugares (Laguna Sagrada del Cacique de Guatavita, el Cabildo Indígena de Sesquilé y el pueblo de Chía) representativos de la cultura Muisca, eje central de la experiencia turística.

Para llevar a cabo esta investigación se realizaron cuatro entrevistas a personas de institutos o establecimientos que tienen conocimientos sobre los turistas que llegan a estos lugares y que han aportado al proyecto de la Ruta Leyenda el Dorado. De acuerdo a los resultados de las entrevistas realizadas, se pudo definir el nivel de lengua y los contenidos a desarrollar. Así, este material se divide en cuatro secciones: 1) lenguaje y territorio, 2) comunidades y saberes, 3) frutos de la tierra y 4) herencia y sabores, en los cuales se evidencia una magnitud de actividades enfocadas en aspectos culturales de esta zona. La investigación se ubica dentro de los estudios del EFE, particularmente en el español del turismo. Esta propuesta cuenta con un enfoque cualitativo sustentado bajo el autor Hernández Sampieri (2010) y la ruta metodológica propuesta se basa en la integración de las propuestas de Hutchinson y Waters (1987) y se plantea desde tres fases: i) fundamentación, ii) exploración y iii) diseño. Para la elaboración del material se estableció la propuesta de Jolly and Bolitho (2011). Como resultado, se diseñó una guía turística basada en una propuesta del enfoque léxico desde una mirada intercultural que complementa el pasadía Lenguas y Sabores, y

agrega valor a la experiencia turística de la Ruta Leyenda el Dorado. Además, se recomienda explorar otras áreas de conocimiento como la gastronomía, las artesanías, la arquitectura, entre otras y así no recaer en las mismas de siempre en el momento de diseñar materiales para ELE.

Rojas (2017) en su investigación *“Vamos a turistar aprendiendo español. Propuesta didáctica para el aprendizaje de léxico y expresiones durante el recorrido turístico en la Catedral de Sal de Zipaquirá”* elabora una herramienta didáctica que permite a los visitantes extranjeros aprender el léxico del lugar a través de un recorrido turístico en la catedral de sal. Ahora bien, la metodología que se llevó a cabo para la elaboración del material fue la ruta propuesta por Graves (1996) con sus respectivos componentes y el enfoque que se implementó fue el lexical. Por otro lado, el tipo de investigación que llevó a la autora a determinar las necesidades y contenidos del material fue de tipo cualitativo pues este le permite aclarar información pertinente para el diseño del material, por ello se llevó a cabo una entrevista y encuesta que le permitiera conocer un poco más de este lugar, asimismo, la autora realizó una observación que junto con los otros instrumentos le permitieron definir qué herramienta sería útil y viable aportar a los extranjeros y funcionarios que visitan y laboran en la catedral. De acuerdo a esta recolección de datos, la autora elaboró un folleto para un nivel A2 y este se desarrolló en tres itinerarios; 1) punto de partida: ¿A dónde vamos? y ¡Quiubo!, 2) recorrido: ¿Qué hacer? y 3) punto de llegada: ¿Qué llevar? los cuales le brindan al extranjero un mapa para el recorrido, vocabulario y expresiones (lugares del recorrido, saludos, productos de este lugar) para comunicarse y comprender un poco más sobre la cultura. Esta investigación es mencionada ya que aporta bases teóricas para la elaboración de nuestro material, además nos motiva más en elaborar un material que aporte a aquellos lugares que no son tenidos en cuenta o que de alguna manera son olvidados por la sociedad.

Así, son pocas las investigaciones que se centran en la cultura del Pacífico colombiano. Al hacer la indagación, se halló la investigación *“Somos Pacífico Colombia, unidad didáctica*

para la enseñanza de la variedad cultural y lexical de la costa pacífica colombiana por medio del turismo idiomático” de Velásquez (2020). Esta investigación surge debido a la ausencia de materiales enfocados en esta zona del país y más para la enseñanza de español como lengua extranjera, por lo tanto, la autora diseña una unidad didáctica para la enseñanza y aprendizaje de ELE que promueva la variedad cultural y lexical usada en la costa Pacífica colombiana enfocada en la gastronomía de este lugar para estudiantes de nivel B2 de español.

La unidad se dividió en seis apartados sustentados así: 1) *¡llegaste a donde es!*, 2) *¡venga pa’ conocer!*, 3) *vamos a explorar*, 4) *estamos melo*, 5) *mientras...* y 6) *¡ahora lo sabes!*: esta sección es adicional, acá se presenta información extra al tema de cada unidad para que el extranjero adquiera mayor conocimiento sobre este (p.59). De acuerdo a lo anterior, la unidad busca promover la variedad cultural y lexical de la región de la costa del Pacífico colombiano por medio del turismo idiomático, por lo tanto, la metodología se desarrolló bajo los siguientes aspectos; primero dos enfoques específicos: el lexical y el de tareas que le permitieron dar un orden y secuencia a la unidad, segundo, la ruta metodológica, esta se sustentó bajo lo propuesto por Jolly & Bolitho (1998) y sus seis etapas las cuales explica de manera detallada según los contenidos que implementó en el material.

La investigación de Velásquez (2020) es un punto de partida para la propuesta que se presenta en este documento por cuanto promueve la variedad cultural y lexical de la costa Pacífica y se enfoca en la gastronomía. En este sentido, se busca que este material complemente la propuesta de Velásquez (2020) ya que se enfoca adicionalmente en el legado africano heredado en esta región por medio de los instrumentos musicales representativos y cómo estos continúan siendo parte de eventos culturales (Festival de Petronio Álvarez) donde converge el pasado y el presente de la cultura del Pacífico colombiano.

5. Marco teórico

Dentro de este apartado daremos a conocer los fundamentos teóricos a partir de los cuales se construye el presente trabajo.

5.1. El español del turismo

Para iniciar, queremos dar una definición sobre el turismo y cómo este ha influido en lo educativo. Orduna & Urpí (2010) mencionan que el turismo es una actividad humana como pocas que abarca negocio y ocio, pero a su vez tiene una dimensión educativa, es decir que el viajero elige un destino cultural con la intención de aprender de la experiencia y aunque el itinerario del viaje puede ser variado, tiene en cuenta recursos históricos y artísticos para su desarrollo. Partimos de esta premisa para poder comprender el aprendizaje del español a través del turismo, contextualizar la investigación y estudiar la relación lengua-cultura en la enseñanza de ELE.

Calvi (2000) define al español de turismo como: “un lenguaje heterogéneo, en el que se mezclan componentes distintos (economía, geografía, historia del arte, gastronomía) y que se escapa, por tanto, a todo intento de clasificación rigurosa”. (p. 7). Aunado a esto, este autor menciona que es importante comprender que cada una de las partes que componen el turismo idiomático está marcada por sus propias características y tecnicismos y propone tres grandes distinciones: i) la disciplina: geográfica, económica, psicológica o sociológica, ii) la actividad profesional que hace alusión a la organización y estructura turística que hace referencia a restaurantes, agencias de viajes, publicidad y promoción e interpretación; iii) las áreas léxicas donde se puede hallar historia, historia del arte, gastronomía, espectáculos, deportes y folklore. Fernández (2019) agrega una cuarta que va en función de la tipología del turismo, según la referencia a los componentes temáticos como el turismo de sol y playa, el rural, deportivo o el

de negocios. Cabe aclarar que cada una presenta sus propias características y vocabulario específico.

Es por esto que el español del turismo ofrece diferentes características enfocadas en desarrollar la interculturalidad, la competencia intercultural (CI) y la competencia comunicativa intercultural (CCI), ya que estas hacen parte de lo educativo y más en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

5.2. Cultura y su tipología

Para hablar de interculturalidad se requiere comprender el concepto de cultura y sus tipos y cómo estos hacen parte de la interculturalidad. Harris et al. (1990) menciona que “la cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar” (p.3). Asimismo, según Miquel y Sans (2004) se debe dar importancia a las implicaciones de la cultura en todas sus esferas sociales, partiendo de las necesidades actuales de los aprendices y sin recaer en mostrar solo un tipo de cultura. De acuerdo con lo anterior, Miquel y Sans representan a la cultura a través tres formas: i) la cultura con (C) mayúscula, o formal, que encierra conocimientos históricos, políticos, artísticos e intelectuales de una sociedad, en términos del Plan Curricular Instituto Cervantes (en adelante PCIC) esta hace parte de las “Referentes culturales”, ii) la cultura con minúscula (c) o a secas que concierne a los conocimientos sobre las costumbres, las tradiciones y las formas de vida, es decir, la cultura de lo cotidiano, que en el PCIC corresponde al apartado de “Saberes y comportamientos socioculturales” y iii) la cultura con K, que refiere a la cultura “marginal”, en la que se presentan contenidos relacionados con minorías y procesos culturales que difieren del estándar cultural representado en la cultura con minúscula. Hecha esta salvedad, la reflexión que surge frente a la enseñanza- aprendizaje de una LE es que lengua y cultura son elementos indisolubles que

deben ser trabajados de la misma manera buscando hacer que las relaciones entre aprendices culturales sean equitativas, justas y armónicas, lo cual conlleva a promover la interculturalidad.

5.3. Interculturalidad

La interculturalidad surge en Latinoamérica a finales de los años 80 e inicios de los 90, partiendo de las necesidades por promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, confrontando la discriminación, el racismo y la exclusión, y formando ciudadanos conscientes de las diferencias para que trabajen conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural (Walsh, 2009, p.41), es decir, que la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura ejerce su poder o dominancia sobre otras subordinadas. A su vez, López (2001) afirma que la interculturalidad está relacionada con la problemática indígena Latinoamericana, “pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción de interculturalidad y, su derivada, educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas”. (p.2). Así, “la interculturalidad se posesiona como un rasgo fundamental de la educación de todos y se convierte, por lo menos en el plano declarativo, en una transversal de las propuestas curriculares, como ocurre en Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala y Perú”. (p.8). Habría que mencionar también que la interculturalidad en la enseñanza de lenguas es importante, pues es por medio de esta que se identifican estereotipos culturales, los cuales hacen representaciones negativas o cristalizadas de ciertos grupos sociales o culturales (Bugnone, 2015).

Walsh (2009), por su parte, define la interculturalidad como: “el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos y en condiciones de igualdad”. (p.41). Su idea es cuestionar y terminar con una cultura que no genere respeto a los demás. Corbett (2003) afirma que: “esta puede hacer personas más amables, más tolerantes y de mentalidad abierta”. (p.212), por consiguiente, la interculturalidad se centra en el diálogo y en mantener una apertura hacia la cultura de la lengua meta. De igual manera, Zárate (2014) supone que “la

interculturalidad es la interacción entre culturas, el intercambio y la comunicación, donde el individuo reconoce y acepta de manera recíproca la cultura del otro” (p. 97). El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) indica que la interculturalidad se define en dos planos diferenciados pero integrados en donde hay una conciencia intercultural (fenómeno cognitivo) y destrezas interculturales (proceso comunicativo intercultural).

Por otro lado, el Centro Virtual Cervantes describe la interculturalidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas como: “un proceso de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida”. (párr.1). Así, la interculturalidad ha tomado gran relevancia en diferentes áreas de conocimiento y en especial en la enseñanza- aprendizaje de ELE, puesto que esta permite a los estudiantes compartir su cultura y aprender de la otra.

5.4. Competencia Intercultural

La competencia intercultural (CI) aparece como un elemento importante para el aprendizaje en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Por lo tanto, autores como; Sanhueza et al. (2012) mencionan que “debe ser comprendida como la interacción entre personas que poseen orientaciones afectivas, cognitivas o conductuales diferentes y que, por lo tanto, tienen una concepción distinta”. (p.133). En pocas palabras, la CI se da cuando el estudiante se relaciona con sus compañeros de tal manera que desarrolla habilidades comunicativas y comparte sus experiencias, escuchando y reconociendo la diversidad lingüística y cultural en la que está inmerso. Oliveras (2000) y Meyer (1997) definen la Competencia Intercultural como “la habilidad de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas”. (p.38), y Byram (1997) como “la habilidad que tiene el individuo al interactuar en su propia lengua con gente de otro país y cultura, a partir de sus conocimientos sobre la CI, sus actitudes de interés en el otro y sus capacidades para interpretar, relacionar y descubrir”. (p.70).

Entidades como el Centro Virtual Cervantes (2009) en el diccionario definen la competencia intercultural como:

La habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la capacidad que tiene una persona para participar en un encuentro intercultural, esto, debido a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas. (párr.1).

Es así como, la competencia intercultural y el conjunto de habilidades que se emplean en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera buscan que el aprendiz pueda comunicarse de manera efectiva y pueda interactuar con los hablantes de la cultura meta a partir de los conocimientos, habilidades y actitudes interculturales.

Teniendo en cuenta los conceptos abordados anteriormente, se puede mencionar que la CI hace parte del desarrollo y conocimiento de la cultura del aprendiente. Para esto, Meyer (1991) distingue tres etapas de adquisición de la CI, las cuales le permiten al estudiante relacionarse e interactuar mejor con otros, y se adecuan al perfil y las necesidades del hablante.

1. **Nivel monocultural:** el aprendiz se basa en su cultura para percibir e interpretar la cultura extranjera. En este nivel prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos.
2. **Nivel intercultural:** en este nivel, el estudiante está situado entre las dos culturas en cuestión. El conocimiento que se tiene de la cultura extranjera permite hacer comparaciones entre ambas y se tienen suficientes recursos para explicar las diferencias culturales.
3. **Nivel transcultural:** la persona se sitúa por encima de las culturas implicadas con una cierta distancia, como mediador de ambas. En este proceso se utilizan

principios internacionales de cooperación y comunicación. La comprensión adquirida le permite desarrollar su propia identidad. (p. 9).

Así, el estudiante atraviesa por una serie de momentos en los que se reconoce a sí mismo y reconoce al otro. Para ello, empieza de manera individual cuando el alumno toma como referencia su cultura poniéndola por encima de las demás y dándole un puesto de superioridad. En el segundo momento tiene en cuenta a la otra cultura dándole un lugar de igualdad a ambas de tal manera que pueda comprender por qué se actúa de determinada manera en ciertos contextos, y por último el estudiante toma un papel de mediador con la finalidad de responder a la situación en la que se encuentra y construir su propia identidad.

De igual modo, Meyer (1991) da a conocer cuatro saberes llamados subcompetencias:

1) *Saber ser y estar*: se caracteriza por tres componentes, actitud cognitiva, emotiva y de comportamiento.

2) *Saber aprender*: capacidad para producir y operar un sistema interpretativo con el que se puede acercarse a los significados culturales, las creencias y costumbres.

3) *Conocimientos*: un sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento explícito e implícito que se ha adquirido durante el aprendizaje lingüístico y cultural.

4) *Saber hacer*: capacidad para integrar los otros saberes en situaciones específicas de contacto bicultural.

El MCER, por su parte, las denomina competencias generales y se dividen en cuatro: conocimiento declarativo (saber), las destrezas y las habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y, por último, la capacidad de aprender (saber aprender). Cabe mencionar que el MCER no define la CI, pero sí proporciona unos elementos para desarrollarla, así como lo menciona Meyer. Según el MCER (2002) en el apartado 5.1 de las competencias generales el “*saber hacer*” hace hincapié en las destrezas y las habilidades interculturales que debe desarrollar el aprendiz como:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.

- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas. (p.102)

De este modo, ser competente a nivel intercultural nos lleva a comprender más allá de lo que se dice por ciertas culturas, a través de un viaje al país de la lengua meta o cuando un aprendiz se enfrenta a diversas situaciones como; ver una película, escuchar una canción, leer un libro, buscar lugares de interés, o establecer diálogos con hablantes nativos de la lengua meta ya sea con fines académicos o de ocio.

5.5. Competencia comunicativa intercultural

Byram (2007) propone un modelo de competencia comunicativa intercultural teniendo en cuenta que esta es necesaria para conseguir una comunicación efectiva, posibilitando que el aprendiz de una lengua meta interprete de manera adecuada el mensaje según las intenciones del hablante nativo, esta contiene tres características importantes:

La primera propone un ideal alcanzable, *el hablante intercultural*, en donde se rechaza la noción del hablante nativo como modelo para los aprendices de lenguas extranjeras. La segunda es un modelo de adquisición de la competencia comunicativa intercultural (CCI) en un contexto educativo incluyendo elementos propios del contexto. Por último, hay una dimensión educativa e incluye especificaciones del lugar de aprendizaje y de los roles del maestro y el aprendiz. (p.70).

Es así como la CCI es una habilidad que va más allá de la corrección lingüística y la adecuación sociocultural debido a que sustituye al hablante nativo como modelo a imitar por el hablante intercultural. El estudiante tendrá la habilidad de interactuar con personas de otro país y cultura en un idioma extranjero, también, será capaz de negociar un modo de comunicación e

interacción que sea adecuado tanto para él como para el otro y podrá ser mediador entre personas de diferentes orígenes culturales. Por lo tanto, su conocimiento de otra cultura está asociado a su competencia lingüística a través de su habilidad para usar la lengua meta de manera determinada (competencia sociolingüística y discursiva) y el desarrollo de su conciencia de significados, valores e implicaciones específicas.

Ahora bien, el MCER (2001) ha adoptado una postura similar al modelo de Byram (1997) frente a lo que implica la CCI en un aprendiz de una lengua extranjera. En este sentido, el aprendiz hace uso de todos los conocimientos que posee acerca de varias lenguas con el fin de apoyar sus procesos comunicativos en una lengua meta y el aprendizaje de la misma. Es por esta razón que la CCI es denominada competencia pluricultural formada por la competencia plurilingüe (capacidad de usar todos los recursos lingüísticos que el aprendiz posee, incluyendo los conocimientos sobre su lengua materna y otras lenguas con el fin de comunicarse con personas de otros países y apoyar el aprendizaje de la lengua meta), asimismo, “se involucran los conocimientos que un aprendiz posee acerca de la propia cultura y las otras, permitiéndole implicar y hacer uso de sus destrezas interculturales”. (p.132). No obstante, la CCI se propone como: “un reto y una posibilidad para docentes y estudiantes, ya que permite trascender la visión limitada del mundo propio”, (Mejía, Agray, 2014. p. 109), para que el aprendiz comprenda las culturas propias y ajenas, el respeto por la diferencia y el aprendizaje de valores en la acción.

Finalmente, se concluye que la interculturalidad, la CI y la CCI son importantes en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, puesto que las tres convergen en la cultura, y estas le permiten al aprendiz comprender e interactuar con otros miembros de otras culturas. Cabe resaltar que los conceptos mencionados anteriormente han tomado gran fuerza en el campo de ELE debido a que ha crecido la oferta y demanda de estudiantes que quieren hacer una inmersión lingüística y cultural.

Partiendo de lo anterior, actualmente se evidencia el interés por cubrir esta demanda a través de la elaboración de materiales los cuales contengan actividades y/o tareas que involucren lo lingüístico y cultural en la enseñanza-aprendizaje del ELE. A raíz de esto, dentro de los materiales de ELE se encontraron diferentes actividades y/o tareas que buscan potencializar la interculturalidad en el aula.

5.6. La interculturalidad en el contexto de la enseñanza del ELE

La interculturalidad ha tomado un papel muy importante en la enseñanza-aprendizaje del ELE, pues esta ha llevado al aula la posibilidad de compartir conocimiento cultural propio y a comprender otras esferas sociales. Ahora bien, las actividades que se desarrollan en los materiales y el aula de ELE con relación a la interculturalidad tienen como finalidad que el estudiante se “ejercite” en el “autodescubrimiento” y la percepción de hechos culturales y en su comparación no valorativa (Agray, 2010, p.30). A continuación, se tomaron los siguientes autores cuyas propuestas desarrollan la CI y la CCI; Aboelsoud (2018); Álvarez (2016); Peña y Gutiérrez (2003); Gómez et al., (2009); Morote y Labrador (2003); Gómez y Mahecha (2016); Usma y Moya (2017), Plata (2014) listadas en la Tabla 8.

Tabla 8

Categorías de las tipologías de interculturalidad.

Categorías	Referencias
Niveles	A1, A2, B1, B2, C1 y C2
Contenidos	Del inventario del PCIC seleccionan los contenidos de cada uno de estos: Referentes culturales. Saberes y comportamientos socioculturales. Habilidades y actitudes interculturales.

Objetivos	Estos van establecidos de acuerdo con las metas que se espera que alcance el estudiante o de acuerdo a la metodología empleada.
Habilidades	Oral, escrita, auditiva y lectora.
Competencias	Competencia comunicativa intercultural. Competencia intercultural.
Enfoque	Enfoque por tareas. Enfoque intercultural.
Evaluación	Esta se desarrolla a partir de la metodología que se seleccione.

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 8 se puede constatar que estas categorías fueron desarrolladas de la siguiente manera:

1. En las propuestas didácticas, los autores desarrollaron tres niveles de clasificación partiendo de los dados por el MCER. Estos fueron; *nivel A* en donde se define la capacidad lingüística de un usuario básico, *nivel B* donde se define la capacidad lingüística de un usuario intermedio y *nivel C* donde se define la capacidad lingüística de un usuario avanzado, organizándose de la siguiente forma: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

2. Los contenidos fueron establecidos y seleccionados según el nivel de lengua del aprendiz, asimismo, partiendo de los quince apartados del PCIC (2011), los cuales proporcionan contenidos culturales que permiten desarrollar la competencia intercultural, se tomaron tres estos fueron; i) referentes culturales, ii) saberes y comportamientos socioculturales y iii) habilidades y actitudes interculturales.

Estos contenidos se organizaron en la siguiente tabla:

Tabla 9

Contenidos de los referentes culturales.

Apartados Contenidos	Primero	Segundo	Tercero
Referentes culturales	<p>Conocimientos generales:</p> <p>condiciones de vida, convenciones sociales, comportamientos rituales, valores y creencias respecto a las realidades, aspectos sociales y culturales y red de transporte urbano e interurbano.</p>	<p>Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente:</p> <p>personalidades con proyección internacional y los personajes históricos y legendarios que personalizan y simbolizan la historia de estos países.</p>	<p>Productos y creaciones culturales:</p> <p>cine y literatura, con sus autores y creaciones.</p>
Saberes y comportamientos socioculturales.	<p>Condiciones de vida y organización social:</p> <p>La vida diaria: comida y bebida, horarios laborales, de servicios públicos, de tiendas y actividades de ocio.</p> <p>Las condiciones de vida:</p> <p>niveles de vida, acceso a la vivienda, servicios, medidas sociales de atención y apoyo al ciudadano.</p>	<p>Relaciones interpersonales:</p> <p>Los saberes, las convenciones sociales y los comportamientos. Relaciones entre sexos, generaciones, familiares, de amistad y en el ámbito laboral y se desarrollan desde el ámbito personal, público, profesional y educativo.</p>	<p>Identidad colectiva y estilo de vida: Las convenciones sociales respecto a los saludos, las despedidas, el comportamiento en celebraciones, fiestas, invitaciones (bodas, cumpleaños), ceremonias y las prácticas religiosas, el nacimiento o la muerte.</p>

Habilidades y actitudes interculturales	Configuración de una identidad cultural: Habilidades Conciencia de la propia identidad cultural, percepción de diferencias culturales, aproximación cultural, reconocimiento de la diversidad cultural y adaptación e integración. Actitudes Empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, tolerancia a la ambigüedad y regulación de factores afectivos.	Procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales: Habilidades Observación, comparación, clasificación, deducción, transferencia, inferencia, conceptualización, ensayo y práctica, evaluación y control, reparación y corrección. Actitudes Empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, tolerancia a la ambigüedad y regulación de factores afectivos.	Interacción cultural: Habilidades Planificación, contacto y compensación, evaluación y control, reparación y ajustes. Mediación intercultural: Habilidades Planificación, mediación, evaluación y control, reparación y ajustes. Actitudes Empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, tolerancia a la ambigüedad y regulación de factores afectivos.
--	--	--	---

Nota. Elaboración propia, adaptado del PCI.

En la Tabla 9 se puede comprobar que los contenidos culturales planteados en las propuestas partieron de los tres apartados del PCIC. Los temas incluidos fueron: comidas típicas, hábitos y costumbres, historia y sociedad hispánica, frases y refranes, fiestas, ceremonias y celebraciones, patrimonio histórico, arquitectura, lugares y gastronomía, el trabajo, impresiones, el almuerzo del trabajo y fiestas populares. Asimismo, las tareas finales fueron: elaborar y compartir recetas, establecer conversaciones y diálogos, elaborar un itinerario, compartir experiencias, costumbres y tradiciones, comparar festividades como fin de año, encuestas y entre otras.

3. Los objetivos establecidos en las propuestas pedagógicas se enmarcaron en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y el MCER los determina como “variedad de objetivos”. Estos son formulados de acuerdo a los propósitos de la enseñanza-aprendizaje y buscan que los aprendices fomenten apertura hacia otras culturas a través de lo que es diferente a la suya, y desarrollen la capacidad de actuar frente a ciertas situaciones involucrando el uso de una o más lenguas y la experiencia de otras culturas. Estas propuestas se plantearon bajo tres objetivos y criterios establecidos MCER (2002):

El primero se enmarcó en el conocimiento declarativo enfocado a la gramática, la literatura y algunos aspectos culturales del país extranjero, el segundo se situó en el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua donde se involucra el componente lingüístico, pragmático y sociolingüístico y por último se propusieron actividades enfocadas en promover la comprensión, la expresión y la interacción. (p.133-135).

4. Las habilidades implementadas se centraron en tres de las cuatro habilidades lingüísticas de acuerdo con lo propuesto por el Centro Virtual Cervantes (2009). La primera habilidad que abarcaron fue *la expresión oral*, la cual estaba direccionada hacia la producción del discurso oral tomando aspectos lexicales y gramaticales, asimismo, se desarrollan los conocimientos socioculturales y pragmáticos, también se evidenciaron funciones como opinar y mostrar acuerdo y desacuerdo, la segunda habilidad trabajada fue *la expresión escrita*, esta fue direccionada a la producción escrita haciendo uso de textos, videos y literatura, finalmente la tercera habilidad desarrollada fue *la comprensión lectora*, la cual partía de textos narrativos y literarios.

5. La competencia desarrollada en estas propuestas fue la CI. Esta fue llevada a cabo a través de actividades que involucraban fragmentos de textos narrativos y literarios, videos y aspectos culturales de la lengua meta y la lengua del aprendiz. Lo anterior, partiendo de los

conceptos de los autores: Oliveras (2000), Meyer y Byram (1997) quienes afirman que la competencia intercultural es la habilidad de actuar de forma adecuada e interactuar en su propia lengua y en otra cultura.

6. Los enfoques trabajados en las propuestas se desarrollaron bajo el enfoque por tareas y el enfoque intercultural. El enfoque por tareas es una propuesta de un programa de aprendizaje cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y su principal objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula a través de las tareas posibilitadoras (Instituto Cervantes, 2009). Este enfoque se vio evidenciado en las diferentes tareas que se desarrollaron en las tres habilidades mencionadas anteriormente. El segundo enfoque abarcado en la propuesta fue la interculturalidad, cuyo objetivo principal es promover esa dialogicidad entre la cultura de la lengua meta y la cultura del aprendiz; preguntas enfocadas con la cultura del aprendiz eran involucradas durante las actividades planteadas buscando que este fuera un mediador intercultural, propiciando la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones interculturales que reafirmen el derecho de las personas y las comunidades a preservar y a enriquecer su identidad cultural Byram (2007).

Y, por último, la evaluación que se llevó a cabo se enfocó en la autoevaluación a la hora de finalizar cada tarea facilitadora y al finalizar la unidad didáctica en materiales como los de Gómez y Mahecha (2016) y Plata (2014). De acuerdo a su metodología, los autores sugieren que esta desarrolle una evaluación, pues según Jolly and Bollito en sus etapas propuestas, la evaluación permite identificar en dónde se falló y por qué no se lograron los objetivos. Asimismo, Estaire (2007) sugiere que en la realización de actividades se deben llevar procesos de autoevaluación al momento de finalizar cada tarea facilitadora y al final de la unidad didáctica, es por ello que la evaluación es otra de las características que desarrolla alguna de estas actividades.

5.7. Resultado de las tipologías

Durante este recorrido, se pudo observar que las tipologías seleccionadas promueven la competencia intercultural del modelo propuesto por Byram (2007). No obstante, no se abarca a cabalidad la comprensión auditiva ni se hace uso de diferentes variedades lingüísticas que posee el español como lengua extranjera, recayendo en el uso de procesos de estandarización. Asimismo, otro aspecto preponderante hallado es que a la hora de trabajar la cultura de la lengua meta se opta por ciertos elementos culturales que son empleados con mayor frecuencia en las propuestas pedagógicas y/o plataformas enfocadas en la enseñanza-aprendizaje del ELE, recaen en mostrar los mismos aspectos de la Cultura con “C” mayúscula y en algunos casos hacen un acercamiento a la cultura a secas de los países de la lengua meta de manera superficial y no se da reconocimiento a la variedad lingüística y cultural.

Hecha esta salvedad, dar importancia a los aspectos mencionados es una tarea titánica que debe ser emprendida. Teniendo en cuenta las necesidades actuales de los aprendices y el interés por perfeccionar una lengua extranjera, el turismo idiomático se ha convertido en la excusa perfecta para visitar y explorar lugares, sabores, conocer más a profundidad los aspectos culturales de un país y así desarrollar habilidades comunicativas e interculturales. Es aquí donde nuestra propuesta se fundamenta, “La ruta de Pacífico” se sitúa en hacer un acercamiento a la diversidad cultural y lingüística a través de los materiales empleados y las actividades sugeridas en el proceso.

5.8. Variedad lingüística del español

De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes (2009), la variedad lingüística hace referencia a la diversidad de usos de una misma lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza. Dentro de esta se distinguen cuatro tipos de variedades: las variedades funcionales o *diafásicas*, las variedades socioculturales o *diastráticas*, las variedades geográficas o *diatópicas*

y las variedades históricas o *diacrónicas*. Así, el Centro Virtual Cervantes (2009) las define como:

1. *Las variedades funcionales* o *diafásicas* (los registros de lengua) son las modalidades lingüísticas determinadas por la situación de comunicación, dentro de esta se distinguen diversos registros: registro *coloquial, formal, familiar, especializado, elaborado* y *espontáneo* y estos se pueden identificar a través de lo oral o escrito. Entre las variedades funcionales o *diafásicas* se encuentran además las *jergas* (variedad utilizada dentro de una profesión determinada) y los *argots* (variedad característica de un determinado grupo social).
2. *Las variedades socioculturales* o *diastráticas* (los niveles de lengua) son las diferentes formas de usar una lengua según el nivel de instrucción del hablante y su estima hacia el idioma, estos a su vez se clasifican en tres niveles de lengua: *el nivel culto* que se caracteriza por el uso de diversos recursos lingüísticos y variados, *el nivel medio* que hace referencia a la variedad del español con un grado medio de conocimiento de la lengua y *el nivel bajo* que representa el nivel escaso de dominio de una lengua.
3. *Las variedades geográficas* o *diatópicas* (los dialectos: son los usos lingüísticos que se emplean en un determinado territorio, es decir, estas se relacionan con el espacio geográfico donde viven los hablantes, además, el español se divide en dos grandes zonas: uno es el español de España y otro es el español de América.
4. *Las variedades históricas* o *diacrónicas* hacen referencia a las relaciones de la lengua que caracterizan una determinada etapa de su historia. En la historia de la lengua española, se distingue entre el español arcaico, el español medieval, el español clásico o del Siglo de Oro, el español moderno y el español actual.

Ahora bien, en los trabajos sobre variación lingüística se utiliza el término *variedad estándar* para designar lo que es común y neutro en una lengua, esto es, la «lengua general» no marcada por factores individuales o contextuales (Centro Virtual Cervantes, 2009). No obstante, de acuerdo con el Centro Virtual Cervantes (2009) y como se ha anunciado en el apartado anterior.

No todos los hablantes utilizan del mismo modo la lengua: no pronuncian igual un mismo fonema, no emplean las mismas unidades para construir una determinada estructura sintáctica, escogen significantes distintos para transmitir un mismo significado, no siguen los mismos procesos de producción de un discurso. (párr. 3)

El Centro Virtual Cervantes hace énfasis en varios aspectos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de enseñar variedad lingüística en clases de ELE, asimismo, hace un reconocimiento a la variedad del español actual y las diferentes zonas geográficas donde esta se habla, por lo tanto, surge una pregunta ¿Qué español enseñar? Andión (2007) propone un modelo lingüístico donde menciona el porqué es importante ofrecer al aprendiz de ELE un modelo que sintetice, represente y al mismo tiempo haga un muestreo de la diversidad de la lengua. Según Andión (2007) el modelo lingüístico del español como segunda lengua (EL2) EL2/LE se puede visibilizar de la siguiente forma:

Tabla 10

Modelo lingüístico del EL2/LE.

<p>EL2/LE = ESPAÑOL ESTÁNDAR + variedad preferente + variedades periféricas</p>
--

Nota: Elaboración propia, adaptado de Andión (2007, p.2).

Andión (2007) define al español estándar como el esqueleto de la lengua, en el que varios se ven representados, pero no de manera exclusiva, por lo tanto, la variedad preferente y las variedades periféricas hacen parte del español estándar. La variedad preferente es aquel geolecto del estándar ponderado dentro del programa de un curso ELE/LE al cual se le diseña un modelo lingüístico; evidenciándose en los comandos, los textos orales y escritos. Las variedades periféricas son los geolectos del estándar diferentes a la variedad principal escogida en primera instancia. De igual manera, Andion (2005) sugiere tres criterios a la hora de incluir el modelo lingüístico y en específico las variedades periféricas en la enseñanza de ELE, estos criterios son:

1) tiene que ser perceptible para el aprendiz y no necesita base de conocimientos filológicos, 2) debe ser rentable y 3) la variedad periférica que vamos a enseñar debe tener un área amplia para que nos aseguremos de que formará parte del input al que será sometido el aprendiz. (p, 8).

Para finalizar, incluir una variedad periférica, al igual que la diversidad cultural de una de las regiones de Colombia (Región del Pacífico) en el material didáctico constituye una propuesta cuyo fin es visibilizar una región invisibilizada por las problemáticas sociales, asimismo, hacer un reconocimiento al legado cultural y lexical heredado de los africanos en esta región, permite promover las habilidades y actitudes interculturales, a partir del tratamiento de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman la competencia intercultural.

6. Marco metodológico

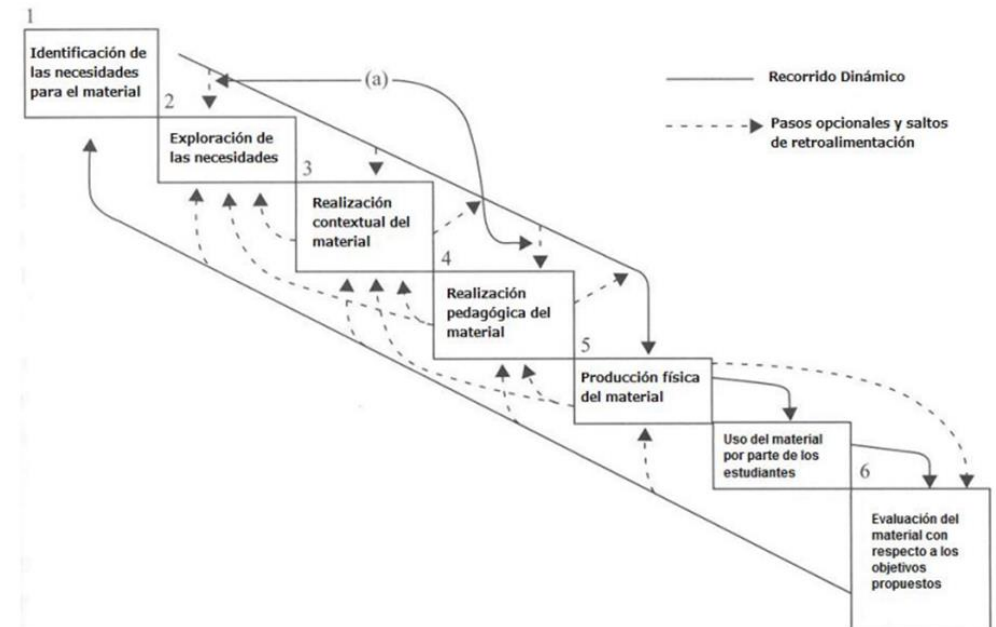
El material por elaborar es una unidad didáctica llamada **La ruta del Pacífico**. Esta se hace con el fin de visibilizar una región olvidada a través de realidades culturales y lingüísticas con las que cuenta la región del Pacífico colombiano. Para llegar a la creación de esta unidad, se realizó una observación exhaustiva frente a los materiales existentes a nivel Colombia con respecto al turismo idiomático. Así, llegamos a la conclusión de que es importante hacer una intervención, en términos de creación de material, que refleje realidades lingüísticas y culturales existentes en ciertas partes de Colombia. Asimismo, se llevó a cabo una entrevista que nos dio más luces para la comprensión de la problemática existente y la creación de la unidad didáctica.

6.1. Ruta metodológica

Esta metodología se desarrolla a partir de la ruta metodológica propuesta por Jolly and Bolitho y el enfoque por tareas. Según Jolly and Bolitho, en Tomlinson (2011), el proceso de la realización de los materiales puede ser desarrollado por medio de actividades secuenciales, las cuales, posibilitan al profesor producir una secuencia lógica con la finalidad de llegar a objetivos específicos. Por lo tanto, la presente propuesta se desarrolla en seis pasos específicos: 1) identificación de las necesidades, 2) exploración de las necesidades, 3) la realización contextual, 4) la realización pedagógica, 5) la producción física del material, y, por último, la evaluación.

Tabla 11

Ruta metodológica para el diseño de material.



Nota: Adoptado de Jolly y Bolitho en Tomlinson (2011, p.113).

De acuerdo con la tabla anterior se darán a conocer los pasos que implica la producción de un material para el aprendizaje de una lengua extranjera. Por lo tanto, se describirán a continuación:

1. **Identificación de las necesidades:** en esta etapa intervienen tanto profesores como aprendientes y consiste en identificar la necesidad o la problemática por resolver.
2. **Exploración de las necesidades:** se busca determinar los contenidos lingüísticos, los significados, las funciones, las habilidades adecuadas para suplir la necesidad o solucionar la problemática identificada.
3. **La realización contextual del material:** elaboración del nuevo material con base en ideas, contextos o textos para resolver la necesidad o problemática identificada al inicio del proceso.

4. **La realización pedagógica:** se trata de proveer una práctica significativa a través de actividades y tareas apropiadas, asegurándose de proporcionar siempre instrucciones claras para su realización.
5. **La producción física del material:** se deben tener en cuenta consideraciones formales en cuanto a diagramación, tamaño de letra, ayudas visuales, reproducción, formato de material, audio, multimedia, entre otras, pues, la apariencia de los materiales juega también un papel importante en la motivación de los participantes y en la efectividad del aprendizaje.
6. **La evaluación:** se realiza con el fin de determinar si la propuesta es viable y de igual manera permite identificar dónde se falló y que se debe mejorar.

6.1.1. Identificación de necesidades

Ahora bien, ya sustentadas y presentadas las etapas para la elaboración de materiales, se procederá a describir cada uno de los apartados según el material diseñado. De acuerdo a la problemática sustentada, se realizó una identificación de necesidades en el contexto del Pacífico colombiano el cual no es visibilizado o tenido en cuenta a la hora de diseñar materiales de enseñanza de ELE. Como ya se mencionó en el apartado de sustentación, una de las problemáticas halladas es la falta de materiales y la falta de integración de una de las regiones de Colombia en materiales de enseñanza de ELE como es la región del Pacífico colombiano. Por lo tanto, esta problemática no solo es la consecuencia de la falta de materiales para esta región sino que en Colombia no se cuenta con suficientes materiales para la enseñanza del español y así lo resalta Díaz (2016) en su investigación, la autora entrevistó a cinco universidades y una de las preguntas que se planteó es ¿qué tipo de materiales utilizan para enseñar español?, (ver tabla 4), donde se observa que dichas instituciones mencionan que adaptan materiales de otros países o en otros casos elaboran su propio material, es decir que

esta problemática es a modo general y se evidencia que Colombia no cuenta con los suficientes materiales para la enseñanza de ELE.

Por consiguiente, de aquí partimos a que los pocos materiales hallados sólo tienen en cuenta la diversidad cultural y lingüística de algunas regiones y que asimismo los pocos elaborados recaen en las mismas festivales, eventos o aspectos culturales, materiales como *Hecho en Colombia*, *Colombia diversa* y *Se habla colombiano* son una muestra de que se destaca más la cultura de las regiones Andina y Caribe y muy por un lado se menciona la cultura de las demás regiones, (ver tabla 5), incluso, hay algunas que ni se mencionan. No obstante, a nivel institucional pasa algo similar y es que en gran medida las investigaciones realizadas por los estudiantes de la maestría están enfocadas en la región Andina o del Caribe, (ver tabla 6), pues se evidencia que recaen en la misma problemática de centralización lingüística y cultural. La información recolectada nos llevó a interesarnos más por la investigación, pues en lo hallado se evidencia como la región del Pacífico pasa desapercibida en la creación de material, cabe aclarar que en los materiales encontrados se mencionan algunas festividades, pero muy por encima de las riquezas con las que cuenta este extraordinario lugar.

6.1.2. Exploración de las necesidades

En esta etapa, partimos de las necesidades generales y específicas del grupo de estudiantes que realizan el curso de español en Alberta (Canadá), su lengua nativa es el inglés y su nivel de español es B2. Esta población ha mostrado interés por conocer aún más la diversidad cultural y lingüística de Colombia, esto debido a que, en el desarrollo del curso, la profesora ha involucrado en sus clases aspectos como festivales, gastronomía, folklore, lugares turísticos, costumbres, entre otros.

Partiendo de lo anterior y del análisis de necesidades expuestas se determinan los contenidos lingüísticos, las funciones y las habilidades a desarrollar en los estudiantes. Esta

etapa se compone en primera instancia, por los contenidos tipificados en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y la segunda se enmarca en el análisis de las investigaciones y materiales que contienen el componente cultural y lingüístico de Colombia y más específicamente en la región del Pacífico colombiano.

Es por esta razón que nuestra propuesta hace un acercamiento a la región del Pacífico colombiano a través del léxico, los instrumentos musicales de herencia africana y ciertos lugares turísticos. De igual forma, un elemento desarrollado en las actividades de la unidad didáctica propuesta es el estudiante como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Asimismo, busca desarrollar la competencia intercultural bajo el inventario propuesto por el PCIC, a partir de dos momentos:

En primer lugar, se remite a los referentes culturales haciendo alusión al conocimiento de la realidad sociocultural y cuya finalidad es comprender cómo se conforma la identidad histórica y la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua meta, al mismo tiempo, abarca contenidos relacionados con los acontecimientos de la cultura meta, sus protagonistas del pasado y del presente, en este caso lo relacionado con la herencia africana dejada en la región del Pacífico colombiano partiendo de los conocimientos generales de los países de habla hispana, aunado a esto, sus creencias y valores, representaciones y símbolos asociados a hechos y realidades culturales.

Y, en segundo lugar, se encuentran los saberes y comportamientos socioculturales que se sitúan en las condiciones de vida, convenciones sociales, rituales, valores y creencias respecto a las realidades y aspectos sociales. Estos aspectos dentro del material se enfocan en la herencia africana a través del significado cultural de sus festividades y cómo en este convergen todas sus tradiciones y creencias en un festival musical.

Asimismo, con la finalidad de revisar necesidades contextuales más a profundidad, se decidió entrevistar al líder social campesino Édison García también conocido como Taincho, oriundo del municipio de Guapi (Cauca) de la vereda Belén. Este se ha dedicado desde muy

joven a transmitir el legado cultural a nivel musical que ha pasado de generación en generación en su familia, actualmente se dedica a la música, ha participado en el Festival Petronio Álvarez en diferentes categorías (chirimía, marimba y agrupación libre) y con diversos grupos.

Asimismo, en sus tiempos libres se dedica a promover el respeto, la igualdad, la tolerancia y la importancia de la población afrocolombiana e indígena de la región. Teniendo en cuenta lo anterior, para nosotras fue importante entrevistar a este líder social de la región debido a que su testimonio nos lleva a comprender más a fondo su legado cultural y lingüístico heredado por África, así como la posibilidad de constatar las problemáticas sociales y ambientales existentes.

Según García:

“Aún tengo la esperanza de vivir la gozadera plena, cuando el gobierno nos de nuestro lugar, cuando la explotación de oro sea parte de nuestro pasado y no de la contaminación de nuestros ríos, cuando la violencia no sea parte de nuestro día a día y que personajes como Baudilio Cuama no solo sean reconocidos por un ratico, sino porque la historia se puede cambia, que la corrupción nos deje surgi como pueblo, que la pobreza sea momentánea y comprendamos que lo que hay en nuestro pueblo es riqueza por aquí, por allá. Que no se hagan los de la vista gorda, que hablen sobre la minería ilegal, violencia, pobreza, desempleo, falta de apoyo del gobierno y contaminación. Así, todas estas problemáticas han permanecido y que de una u otra manera han generado el desplazamiento hacia otras ciudades del país en busca de mejores oportunidades.” (García, E. Comunicación personal, 7 de mayo del 2022).

Sin embargo, frente a todas las adversidades mencionadas anteriormente, Édison García manifestó que esta región posee muchas festividades y una gran variedad de lugares turísticos que pueden ser visitados, pero que de una u otra manera la falta de vías de acceso a estas poblaciones era una dificultad y que por esta razón ciertas empresas de turismo ofrecían ciertos planes turísticos cuyos lugares eran los más reconocidos (Capurganá, Nuquí, entre otros) y no le daban la posibilidad a otros municipios (Guapi, Riosucio, Istmina, Medio Atrato,

entre otros). Dicho lo anterior, La Ruta del Pacífico unidad didáctica se crea con el fin de visibilizar la región del Pacífico a través de su diversidad cultural y lingüística proponiendo a través de las actividades desarrolladas lugares turísticos y festividades donde converge la herencia africana, mediante, los instrumentos y la gastronomía típica, buscando que el estudiante involucra diferentes competencias por medio del reconocimiento de la cultura de la lengua meta y la propia.

6.1.3. Etapa de realización contextual del material

En esta etapa, se da a conocer la población a la cual va dirigida la unidad y el nivel de lengua de acuerdo a lo establecido por MCER, además, se contextualiza el desarrollo del material. En este sentido, el material va dirigido a un grupo de estudiantes que se encuentran en un nivel de lengua de B2, que están aprendiendo español como lengua extranjera, su destino para aprenderlo fue Colombia, uno de sus intereses es conocer un lugar diferente a lo que siempre es promocionado tanto en los manuales, libros y portales gubernamentales, además, buscan realizar diferentes actividades donde se puedan conectar con la naturaleza, las comidas y las tradiciones de los antepasados.

Con base en las necesidades, el enfoque pertinente para la realización de esta unidad didáctica es el enfoque por tareas.

Enfoque por tareas

El aprendizaje mediante tareas se originó en la década de los 80 como un intento de ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje de lenguas extranjeras, (Estaire, 2011). De acuerdo con el Centro Virtual de Cervantes (2009) el enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas o en nociones y funciones, es decir, que el objetivo de un enfoque por tareas es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula, pues este pretende que el aprendizaje implique procesos de comunicación.

El enfoque por tareas plantea que se debe diseñar una lista de tareas para llevar a cabo y que estas tareas determinan los contenidos lingüísticos de la unidad didáctica, en otras palabras, primero se deben escoger las tareas que se van a realizar, puesto que se debe hacer énfasis en la dimensión instrumental de la lengua para luego introducir la dimensión formal de la misma. Por lo tanto, “una tarea es el punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica, de un curso completo o de un sílabo institucional”. (Estaire, 2007, p. 1), es decir que la tarea debe responder a necesidades, intereses y objetivos del estudiante, permitiendo que su función sea activa en su aprendizaje.

Es así como en diferentes contextos de vida cotidiana y el aula de lengua extranjera han llevado a algunos autores a dividir las tareas de aula en dos clases. Según, Estaire (2007) propone dos tipos de tareas:

1. *Las tareas comunicativas:* se centran en el significado (en lo que se expresa), los estudiantes en este tipo de tareas trabajan la comprensión y producción oral y escrita, tiene una finalidad comunicativa de la lengua oral o escrita y, por último, tiene un objetivo de aprendizaje el cual está dado por la estructura y secuenciación del trabajo y de igual manera deben ser evaluadas desde dos aspectos; comunicativo e instrumento de aprendizaje.

2. *Las tareas de apoyo lingüístico:* se centran en aspectos formales de la lengua, deben tener un objetivo concreto, es decir, lo que se debe aprender para ser capaz de comunicarse.

Según la autora cuando estas dos tareas se agrupan o se involucran, proporciona el aprendizaje de una segunda lengua y, con este, el desarrollo de la competencia comunicativa, que conducen de forma racional a la elaboración de las tareas facilitadoras para así llegar a una tarea final que permite culminar la unidad didáctica. Las tareas facilitadoras son aquellas actividades de aprendizaje que se realizan en el marco del enfoque por tareas y que se conciben como fases preparatorias de la tarea final (Centro Virtual Cervantes, 2009) y la tarea final es la actividad de uso fundamental para el resultado de la unidad. Por esta razón, en el

momento de elaborar una unidad didáctica se deben tener en cuenta los siguientes pasos que menciona Estaire (2011) en el marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas y son:

1. *Selección de tema y la tarea final*: una buena elección del tema enfatizará el valor instrumental de la lengua, ya que los nuevos contenidos lingüísticos se aprenderán, reciclarán, reforzarán y sistematizaron con la finalidad de descubrir y llevar a cabo una variedad de tareas acerca de un tema de interés para los estudiantes. (p.6).
2. *Especificación de objetivos*: están relacionados con cosas concretas y la capacidad que debe desarrollar el estudiante.
3. *Especificación de contenidos*: se deben especificar los contenidos y que estos se basen en el análisis de la tarea final, además, lo importante en la elección de estos es que deben servir como guía en la elaboración de la secuencia de las tareas comunicativas y de apoyo lingüístico de la unidad. Dichos contenidos pueden ser nocionales y funcionales, gramaticales y lexicales, fonológicos, discursivos y pragmáticos.
4. *Planificación de la secuencia*: Estaire (2007) afirma que es necesario que cada una de las tareas programadas “alimenten y” faciliten la tarea final. (p.12). Ya que estas conducen a los estudiantes a realizar la tarea final.
5. *Ajuste de los pasos anteriores*: se llevan a cabo retoques finales de lo realizado, se debe revisar la secuencia tarea por tarea para detectar alguna falla, de ser así agregar, eliminar o ajustar.
6. *Planificación de la evaluación*: se recomienda realizar una evaluación continua en cada etapa, esta se puede llevar a cabo por parte del profesor o del estudiante. De igual manera, la autora afirma que, si se incluye autoevaluación, esta se debe agregar entre cada secuencia de tareas luego de la tarea final. (p.16).

Asimismo, el tipo de material que se pretende realizar es una unidad didáctica que dé a conocer la diversidad cultural y lingüística de la región del Pacífico colombiano.

Unidad didáctica

El Centro Virtual Cervantes (2009) define una unidad didáctica como una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí, es decir que esta serie de actividades contempla un conjunto determinado de contenidos con los cuales se puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de esta. De igual manera, García (2009) señala que las unidades didácticas son elementos integradores y organizadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para diseñar una unidad didáctica se deben tener en cuenta las siguientes tres etapas; i) presentación, en donde se aclara el idioma y los contenidos a aprender, ii) práctica controlada, son ejercicios que se llevan de manera mediada por parte del docente y iii) producción, busca el trabajo independiente del estudiante mediante actividades para la solución de problemas, juegos, redacción de textos, intercambio de ideas en diferentes situaciones, entre otras que promuevan el trabajo autónomo del estudiante. Por lo tanto, en la presente investigación se va a realizar una unidad didáctica basada en el componente cultural y lingüístico de la región del Pacífico colombiano.

Diseño de material

La ruta del Pacífico es una unidad didáctica para clases de ELE nivel B2, dividida en cuatro secciones y se desarrollan así:

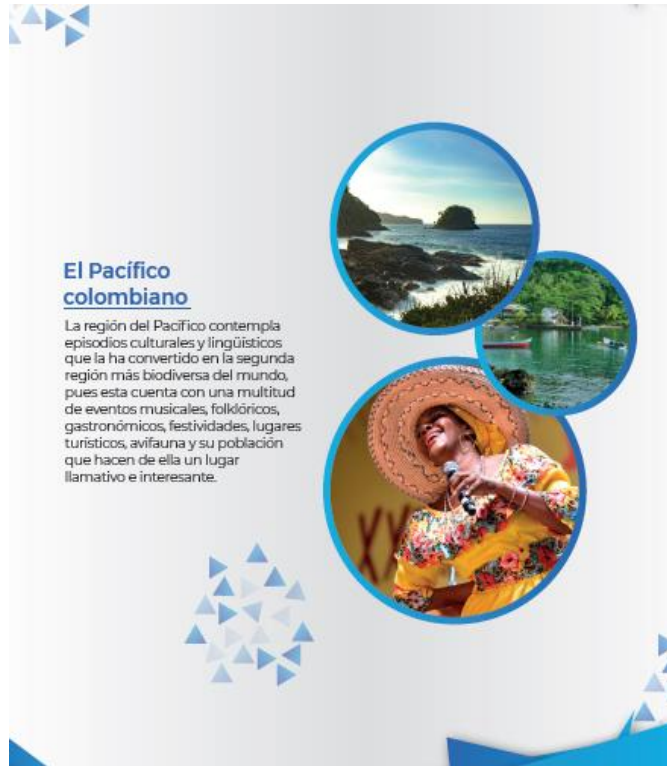
1. *Bienvenidos a Colombia*: presentan los festivales más representativos de las 6 regiones en las que está dividida Colombia (Región Andina, Caribe, Insular, Pacífica, Orinoquía y Amazonía).



2. *Así se habla*: explora las expresiones idiomáticas de la región del Pacífico.



3. *El Pacífico colombiano*: en este encontrarás información general del Pacífico y el paso que nos guía para entrar a esta maravillosa cultura.



4. *Adentrándonos al Pacífico colombiano*: resalta el aspecto de los instrumentos musicales que hacen parte de esta cultura.



Además, cuenta con una tarea final que lo lleva nuevamente a practicar cada uno de los procesos vistos en las secciones y por último una autoevaluación que realiza en cuanto a lo aprendido. Por lo tanto, con este material se busca contribuir al aprendizaje de la lengua a través de la interpretación de actividades como textos auténticos (escritos, visuales, orales, entre otros.) los cuales le permiten al estudiante analizar sobre esta cultura, también, pretende enriquecer los conocimientos del aprendiz por medio de campos semánticos asociativos gracias a la elaboración de referentes culturales sobre el Pacífico colombiano; de igual manera, busca favorecer, por un lado, que el aprendiente se pueda desenvolver en esta cultura y, por el otro, construir un ideal sobre la cultura meta y sobre su cultura de origen. Asimismo, se tiene en cuenta, el desarrollo de las destrezas comunicativas productivas, receptivas y de interacción, tanto en clase como fuera de ella pensando en el momento que desee relacionarse con otra cultura.

En este material se encuentran documentos seleccionados para estudiantes de nivel B2 de ELE que optaron por profundizar su nivel de lengua en la región del Pacífico, sus contenidos se podrían ampliar a otras temáticas de la región del Pacífico colombiano como por ejemplo lugares turísticos, gastronomía, ecoturismo, entre otros. Es importante resaltar que el estudiante es el protagonista de su propio proceso y que el profesor está presente para guiarlo y para brindar herramientas que le lleven a alcanzar los objetivos propuestos en las diferentes etapas de aprendizaje.

6.1.4. Etapa de realización pedagógica

En esta etapa de realización de la unidad didáctica en cuanto a su elaboración se optó por establecer las partes de acuerdo a la metodología del enfoque por tareas Estaire (2007) y las secuencias instruccionales para el desarrollo de las habilidades comunicativas e interculturales se tomó a Cassany con su modelo de secuencia; presentación, práctica y producción (PPP), además, otro aspecto tenido en cuenta fue establecer el orden de los contenidos tanto lingüísticos como culturales y establecer los materiales auténticos (videos,

imágenes y textos) que contuviesen los elementos culturales y lingüísticos para el desarrollo de los objetivos propuestos para el nivel B2. A continuación, se describe el desarrollo de lo planteado en **La ruta del Pacífico**, teniendo en cuenta el modelo secuencial enunciado previamente.

Queremos iniciar con la presentación del material, está portada se enfoca en los aspectos que emplea la unidad, también se encontrarán los contenidos, la tarea final y las expresiones idiomáticas que se hallarán a medida del desarrollo del material.

The image shows the cover and content page of a material titled "La ruta del Pacífico". The cover features a central illustration of a tropical beach with a boat, surrounded by circular images of a river, a colorful festival, and a person playing a drum. The text on the cover includes the title "La ruta del Pacífico", the institution "Pontificia Universidad Javeriana", the program "Maestría en Lingüística Aplicada del Español como lengua Extranjera", and the authors "Kelly González Estupiñán" and "Ingrid Guerrero Cardenas". It also indicates the level "Nivel: B2".

The content page is titled "Contenido" and lists the following sections:

- Funciones comunicativas:** Expresar gustos e intereses.
- Exponentes de funciones:** Me gustaría y me encantaría.
- Gramatical-lexical:** Modo condicional simple. Superlativo absoluto.
- Habilidades y actitudes:** -Asimilación de los saberes culturales. -Habilidades: ensayo y práctica. -Actitudes: Empatía.
- Socio-culturales:** -Música tradicional de la región del Pacífico. -Instrumentos típicos: marimba, cununo, tambora y guasá. -Expresiones idiomáticas del Pacífico colombiano.
- Tarea final:** Haz una invitación a tu mejor amigo a pasar unas extraordinarias vacaciones en la región del Pacífico colombiano.
- Expresiones Idiomáticas:**
 - A güevo limpio: Sin tapujos.
 - Chispiar: Partir de un lugar.
 - Cozadera: Cuando ya hay un ambiente exaltado en la fiesta, es decir, el disfrute.
 - Mirá ve: Algo que se quiere decir o mostrar.
 - Vení te cuento: Expresa informar o contar algo.

Ahora bien, se presenta cada una de las secciones y las actividades a desarrollar de acuerdo a la secuencia mencionada, cabe resaltar que dentro del material se encontrarán dos aspectos a tener en cuenta durante este proceso. El primero es Libeth el personaje que acompañará a los estudiantes y el segundo es ¡Vení te cuento! Son cajas que brindan información complementaria sobre algo importante.



Sección 1 Bienvenidos a Colombia.

En este primer momento se toma Colombia a nivel general y las festividades que representan la cultura a secas, además se lleva al estudiante a que responda preguntas relacionadas con los festivales de Colombia y su cultura, por otra parte, el estudiante debe escuchar una canción que lo lleva a realizar las siguientes actividades: 1) encerrar con un círculo los festivales que son mencionado, 2) responder la pregunta ¿por qué la canción se llama la invitación?, 3) asociar los festivales con la información y 4) responder ¿a cuál festival te gustaría asistir?, esto con el fin de que el estudiante se familiarice con Colombia y la diversidad cultural representada en festividades de las seis regiones.

A güevo limpio

1. Responde las preguntas y compártelas con tus compañeros.

¿Qué festivales hay en tu país?

¿Qué actividades se llevan a cabo?

¿Cuándo se celebran?

¿Cuáles son los más representativos?

2. Escucha, mira y goza la canción. Encierra con un círculo los festivales que se mencionan.

Escanea el código QR



Por el carnaval que hay en Barranquilla,
Por el Monserrate de Bogotá,
Por las bonitas Ferias de Cali,
Festival Vallenato en Valledupar,
Por las bellas playas de Cartagena,
Santa Marta y Fiestas del Mar,
Por el aguardiente y las cosas buenas,
Café de Colombia ven a tomar,
Por la Feria de las Flores,
Que hacemos en Medellín,
La parranda en mi Guajira,
Y las arepas de maíz,

Por mi gente que es tan buena,
Y a mi nombre de mi nación,
Colombia te abre las puertas,
De su inmenso corazón.
Ayayay
Y al Carnaval de Blancos y Negros...
Vamos, vamos!!
Aquí te hago la invitación
Al Cuna de Acordeones, Villanueva
Sincelajo y Montería, bailen, bailen...
Sigán pa los Aguinaldos Boyacenses
y el Carnaval de Ocaña
Cúcuta, allá voy, allá voy, ahí nos vemos...

3. Responde y discute con tus compañeros. ¿Por qué la canción se llama La Invitación?

Sección 2 *Así se habla.*

En esta sección se realizaron actividades de sensibilización cultural frente al léxico y las expresiones que se van a encontrar en el material. Para esta sección se presentan dos actividades, la primera es observar un video sobre las expresiones del Pacífico y sus significados, y la segunda, es responder unas preguntas de acuerdo con el video que te inspira el Pacífico colombiano para así poder dar inicio a la región del Pacífico y asimismo contar un poco de esta cultura.

¡Vení te cuento!

Actualmente esta región, cuenta con una gran diversidad de grupos lingüísticos, convirtiéndose en una de las zonas más ricas dado que lleva consigo la tradición oral africana e indígena.

Aguenta la lancha

Te invito a que antes de empezar este magnifico viaje por esta región reconozcas parte de mi dialecto, cosa que cuando lo encuentres en este recorrido no te sientas confundido.

1. Mira este video y escribe las expresiones que más te llamaron la atención junto con su significado.

 Escanea el código QR	 Hader	Expresión	Significado	 Vanessa	Expresión	Significado

2. Observa el siguiente video y contesta las siguientes preguntas. Comparte las respuestas con tus compañeros.

Escanea el código QR

1. ¿Qué le inspira a Alejandro Riaño el Pacífico colombiano?
2. ¿Qué significa para Alejandro el taller en el cual construye los instrumentos tradicionales del Pacífico?
3. ¿Qué pasa cuando él empieza a elaborar la marimba?
4. ¿Qué te inspira tu país y tu cultura?

Sección 3 *El Pacífico colombiano.*

En esta sección se sitúa al estudiante en la región del Pacífico colombiano a través de los aspectos culturales que podrá hallar una vez adentrado en este lugar, la actividad introductoria plantea una lectura que hace alusión de manera general a aquellas actividades que podría hacer. Al mismo tiempo, el estudiante debe responder dos preguntas respecto a la

lectura sugerida con el fin de llevarlo a una sensibilización intercultural. Para continuar, se realiza una invitación donde se resaltan las expresiones del modo condicional simple y se invita al estudiante a responder la siguiente pregunta: ¿A cuál de estos lugares te gustaría ir? Haciendo uso de expresiones anteriormente señaladas.



Libeth quedó encantadísima con los dos lugares, adicionalmente uno de los turistas le habló que en el Pacífico había cinco espléndidos parques naturales, donde se podría vivir una extraordinaria experiencia a través de su exquisita gastronomía e increíbles instrumentos legados de África en esta magnífica región. A Libeth le gustaría celebrar el reencuentro con su mejor amiga y decidió enviarle esta invitación.

1. Lee y observa las expresiones resaltadas.

Querida Yamila:

Para festejar nuestro reencuentro me **gustaría invitarte** a conocer una **super** región de Colombia llamada Pacífico, en este lugar **podríamos aprender** aún más de la herencia africana, además, de conocer su gran biodiversidad y arqueología, **podríamos respirar**, descansar y vivir una experiencia inolvidable.

Si quieres escuchar el canto de las ballenas jorobadas **podríamos visitar** Bahía Málaga o Buenaventura, o si prefieres un lugar más tranquilo vamos a la playa. **Podríamos aventurarnos** y visitar los parques naturales; Ensenada de Utría, Bahía Solano e Isla Gorgona son los más extraordinarios, también **podríamos conocer** el legado cultural que dejó nuestros antepasados, por medio de sus festivales musicales, carnavales, fiestas religiosas y su exquisita gastronomía en Chocó, Buenaventura, Nuquí, Guapi, entre otros.

¡Sabes! **Deberíamos ir** al Festival de Petronio Álvarez, **me encantaría aprender y escuchar** como la música y los instrumentos como la marimba, el cununo, la tambora y el guasá se fusionan con las letras de sus canciones para transmitir un legado cultural a la humanidad.

¿Qué plan te **gustaría hacer**?
¿Cuál **podría ser** el mejor plan para nuestro reencuentro?

Espero tu respuesta.
Un gran abrazo.

Libeth

Modo condicional simple lo usamos para expresar:

Deseos
Me encantaría que fuéramos al festival Petronio Álvarez.

Consejos y sugerencias
¡Sabes! Deberíamos ir al festival Petronio Álvarez.

Posibilidades
Si quieres escuchar el canto de las ballenas jorobadas, **podríamos visitar** Bahía Málaga o Buenaventura.

¿A cuál de estos lugares te gustaría ir?

Sección 4 Adentrándonos al Pacífico colombiano.

Este apartado lleva al estudiante a conocer más a fondo la cultura y los instrumentos musicales, las actividades a desarrollar son; leer un texto donde se resaltan los superlativos absolutos y responder las preguntas, después se encontrarán los instrumentos musicales de origen africano (marimba, cununo, guasá y la tambora) en esta se hallará un actividad de completar con los superlativos anteriormente vistos, y por último, el estudiante observará un video del Festival de Petronio Álvarez y responderá las preguntas generadas a partir de lo visto y finalmente, debe leer los comentarios del festival y crear su propio comentario en un video que encontrará al escanear el código.

La gozadera

1. Lee el texto y responde las preguntas:

El piano de la selva revive las raíces africanas en Buenaventura

En la costa del Pacífico colombiano todavía retumban los sonidos **más extraordinarios** de África a través de la música folclórica que se ha mantenido a lo largo de los siglos. La marimba, **más conocida** como 'el piano de la selva', aparece en toda rumba que se precie y hoy, sus secretos, se transmiten a **las más jóvenes**.

Braudilio Cuama es un **súper maestro** marimbero en su Escuela Taller en Buenaventura, lugar donde construye instrumentos típicos de la región, uno de ellos es la **maravillosa marimba**, esta se construye con materiales llevados de las altas montañas de la costa Pacífica, además, él transmite el legado cultural a nivel musical dejado por África al Pacífico.

Para concluir, el **súper maestro** Cuama ha venido transmitiendo de generación a generación sus conocimientos y hoy en día la marimba es la protagonista del Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez en Cali, que reúne los **más increíbles sonidos** del Pacífico colombiano, también, en las festividades populares que llevan a cabo en esta **fabulosa región**.





Libeth ahora quiere aprender del folclor de la región del Pacífico, pero ha escuchado que existen instrumentos típicos cuyas raíces son africanas.

El superlativo absoluto se puede construir con

Expresión es el más o el mejor
En la costa del Pacífico colombiano todavía retumban los sonidos más extraordinarios de África.

La terminación ísimo-ísima-ísimas
Las festividades populares que se llevan a cabo en esta fabulosa región.

Los adjetivos
increíble - magnífico - maravilloso
exquisito - extraordinario - espléndido
supremo - fabuloso
Es la maravillosa marimba, esta se construye con materiales llevados de las altas montañas de la costa Pacífica

Responde las siguientes preguntas:

- ¿Por qué la marimba es llamada el piano de la selva?
- ¿A qué se refiere la siguiente frase "Braudilio Cuama es un súper maestro marimbero"?
- ¿Cuál es el instrumento típico más antiguo en tu país? ¿Qué origen tiene? ¿Por qué se destaca?

Por último, se presenta la tarea final con el paso a paso que deben llevar los estudiantes para completarla, así mismo la evaluación de lo aprendido.

Mi recorrido por la ruta del Pacífico fue:

Fabulosa Espléndida Maravillosa Increíble

Porque _____

Hace uso adecuado de:

	Súper	Debería practicar
Modo condicional simple. <i>me gustaría, me encantaría, podríamos y deberíamos.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Superlativo absoluto. <i>increíble, magnífico, maravilloso, extraordinario, espléndido y fabuloso.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconoce: La diversidad cultural y lingüística.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Te gustaría: Aprender más de la diversidad cultural y lingüística del Pacífico colombiano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Qué otros aspectos culturales y lingüísticos te gustaría que se incluyeran en la siguiente unidad?

_____ 

6.1.5. Etapa de producción física del material

Teniendo en cuenta las etapas descritas previamente bajo la ruta metodológica de Jolly and Bollito (2011) se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- A nivel del diseño se tomaron imágenes alusivas a Colombia y a la región del Pacífico, también, el uso de colores acorde a cada actividad planteada.
- A nivel del uso de materiales auténticos se tuvo en cuenta los criterios de Álvarez (2007), por ende, fue relevante escoger una canción, imágenes, un video y los textos que además de contener muestras de habla real, llevará a los estudiantes a evidenciar la diversidad lingüística y cultural de la región del Pacífico colombiano. En este sentido, los textos fueron adaptados teniendo en cuenta el objetivo de la actividad propuesta, asimismo, algunos fueron creación propia y las imágenes empleadas cuentan con derechos de autor por parte de la diseñadora.
- A nivel de los contenidos lingüísticos y culturales de la región del Pacífico colombiano a través de los instrumentos de origen africano, además se mostró las expresiones lexicales (mirá ve, vení te cuento, chispiar, a güevo limpio y la gozadera) de esta región. Las expresiones mostradas se tomaron del documento que aparece en la página de la universidad del Valle en el apartado *La oralidad del Pacífico Colombia- diversidad cultural y lingüística* diccionario titulado Voces e imágenes del Pacífico colombiano producto que surgió de la investigación de Javier Baudilio Revelo González (2014).
- A nivel del desarrollo de las habilidades y actitudes tipificadas por el MCER para desarrollar la CCI se involucraron actividades donde el estudiante hace uso de su cultura y la cultura de la lengua meta.

6.1.6. Uso y evaluación del material

En cuanto al uso del material, este no fue aplicado a la población que estaba destinada, ya que por cuestiones de tiempo no se logró. En esta etapa se realiza la evaluación de la unidad didáctica **La ruta del Pacífico** a los estudiantes quienes son los que van a usar este material o por parte de profesores en esta oportunidad por cuestiones de tiempo no se pudo llevar a cabo la evaluación del material con la población de estudio, no obstante, la evaluación de la unidad fue realizada por parte de expertos en ELE por esta razón, se tomó de la rejilla de evaluación seis criterios de Arévalo y Casanova (2015) “Herramienta de pilotaje de unidades didácticas para ELE”.

A través de la rejilla se evaluaron los siguientes criterios que se consideran importantes para esta unidad y son: diseño de unidad didáctica, presentación del input, desarrollo de habilidades comunicativas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva) concepción de lengua, concepción de aprendizaje y concepción de evaluación cada uno de estos criterios contienen ítems de evaluación con un nivel de importancia de uno (1) a cinco (5).

1. Diseño de la unidad didáctica

Evaluador 1, la primera profesora evaluadora calificó el primer criterio diseño de la unidad didáctica sobre 4 y 5, resaltando que el material visualmente es atractivo y tiene una fácil comprensión, pero aun así recomienda disminuir un poco al manejo de texto uno por espacio y otro porque son muy densos.

Evaluador 2, en cuanto al diseño indicó que es sumamente atractivo, llamativo e interesante, además las imágenes se conectan con los textos y sumerge al estudiante en esta travesía. Se recomienda reducir los textos y manejar el tamaño de letra ya que por la cantidad de información se ve pequeña.

2. Presentación del input

Evaluador 1, señala que las muestras presentadas son de manera auténticas, se relacionan con el objetivo de la unidad y algo que menciona es que el uso de la muestra de habla lo hace ver más llamativo no solo por los colores sino como esta muestra hizo parte, además de las cápsulas de información que llevaron al estudiante al entrar a cada actividad sin dificultad.

Evaluador 2, es interesante como implementaron el input con las muestras de lengua de esta región son viables e interesantes y llevan al estudiante a ubicarse en cada sección.

3. Actividades de procesamiento del input

Evaluador 1, las actividades planteadas en la unidad muestran una práctica controlada y algunas una práctica libre, también un aspecto a resaltar es que las tareas facilitadoras preparan al estudiante para hacer uso de la lengua en un contexto real.

Evaluador 2, en cuanto a las actividades de reflexión la evaluadora hizo hincapié en las preguntas que finalizan cada una de las sección o actividades, pues estas llevan al estudiante a responder si o no y no les permite hacer una reflexión como se debe, además algunos de los apartamos presentan dificultades en redacción, se recomienda revisar.

4. Actividades de práctica de la lengua

Evaluador 1, este aspecto es muy pertinente además de trabajar el uso de la lengua de manera controlada, también promueve el trabajo autónomo.

Evaluador 2, se recomienda realizar actividades de práctica libre, pues las presentadas son en gran medida actividades controladas. En cuanto a la práctica de la lengua se observan

actividades interesantes y llamativas que le permiten al estudiante familiarizarse con el vocabulario y las expresiones presentadas.

5. Desarrollo de habilidades comunicativas

5.1. Expresión oral

Evaluador 1, este ítem se desarrolla apropiadamente y estimula el uso de la lengua en contextos reales.

Evaluador 2, se evidencia en cada una de las actividades la práctica oral de acuerdo a lo propuesto por el MCER y el nivel elegido.

5.2. Expresión escrita

Evaluador 1, esta expresión se desarrolla en la mayoría de las actividades y fue muy apropiado la actividad donde, el estudiante debía escribir un comentario en una red social.

Evaluador 2, a modo de sugerencia es importante mostrar espacios que se enfoquen en la escritura, ya que en la unidad los espacios eran reducidos y el estudiante por este motivo no desarrolla a profundidad esta habilidad.

Evaluador 2, las actividades de producción escrita propuestas corresponden con el nivel de los estudiantes.

5.3. Comprensión auditiva

Evaluador 1, los materiales elegidos para esta habilidad son adecuados ya que llevan al estudiante a ubicarse más en el contexto y así mismo desarrollar cada una de las actividades sugeridas.

Evaluador 2, muy pertinente mostrar un registro de habla diferente a los convencionales, se recomienda desarrollar más actividades con estos materiales.

5.4. Comprensión lectora

Evaluador 1, aunque se trabajó esta habilidad bajo textos informativos, se recomienda minimizar un poco los textos y así mismo implementar actividades dentro de ellos.

Evaluador 2, los textos y el uso del avatar son de interés ya que se sumerge en evidenciar todo lo que podían hacer a partir de las experiencias de ella.

6. Concepción de evaluación

Evaluador 1, muy pertinente el aspecto de evaluación trabajado en la unidad.

Evaluador 2, este apartado es muy oportuno e hicieron uso de los contenidos vistos de una manera práctica.

Para finalizar se pudo observar que la retroalimentación dada por parte de cada evaluador fue positiva ya que se observó que el material es llamativo e interesante, asimismo trabaja las cuatro destrezas y las actividades de input son pertinentes y llevan al estudiante a contextualizar la lengua meta en situaciones comunicativas reales, en cuanto a recomendaciones se indica distribuir mejor los textos y también realizar actividades libres.

7. Resultados y análisis

A continuación, se evidenciarán los resultados obtenidos por parte de los evaluadores del material y de la investigación llevada a cabo.

- En cuanto al diseño del material, en los resultados obtenidos por medio de la evaluación de los profesores de ELE, se puede constatar que el material elaborado, además de ser llamativo e interesante, hace uso de material auténtico como imágenes, videos y textos que llevan al estudiante a sumergirse de manera más real en la cultura del Pacífico colombiano. Asimismo, el contenido de este material se enfocó en visibilizar la región del Pacífico a través de los instrumentos musicales típicos de origen africano y se desarrolló a partir del inventario propuesto por el PCIC.
- A nivel teórico-metodológico, se pudo reflejar que la teoría propuesta se evidencia en la elaboración del material, así como en el desarrollo de la investigación, puesto que esta nos brindó elementos conceptuales y metodológicos enfocados en desarrollar la propuesta pedagógica, cuyo fin era visibilizar la región del Pacífico colombiano partiendo del legado cultural africano.
- De acuerdo con las recomendaciones hechas por los evaluadores, se modificó una actividad de “verdadero y falso” (p.10) puesto que no cumplía totalmente con el objetivo de promover en el estudiante la CCI, por esta razón se replanteó una nueva actividad que desarrollará las habilidades y destrezas que se requieren para la CCI.

Conforme a lo anterior, esta actividad se mejoró debido a que no le permitía al estudiante desarrollar a cabalidad la CCI, puesto que este tipo de preguntas cerradas no le permite reflexionar o hacer una crítica constructiva.

Por lo tanto, se dará a conocer los beneficios que esta investigación aporta en la enseñanza del español como lengua extranjera.

- El material aquí propuesto contribuye a la enseñanza del español como lengua extranjera ya que es una propuesta innovadora que involucra cultura y lengua de manera indisociable. Asimismo, incluye una variante lingüística “no estándar” y diversos aspectos culturales de una región “otra”. Partiendo de lo anterior, una de las diferencias con las que cuenta nuestra investigación y el material realizado es que este da a conocer un nuevo contenido que a la hora de realizar y analizar materiales no es tenido en cuenta, por lo tanto, el material da una muestra lingüística y cultural diferente a los materiales que actualmente se encuentran a nivel nacional e institucional.
- Por otro lado, este material va dirigido a estudiantes que se encuentran en un nivel B2 del español, es decir que el material es para aquellos extranjeros que están interesados en aprender y conocer aún más la diversidad cultural y lingüística de nuestro país. Cabe mencionar que este material puede ser adaptado de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes que desean hacer una inmersión lingüística en Colombia.
- Esta unidad didáctica puede ser usada con fines académicos y turísticos tanto por docentes como estudiantes puesto que esta incluye contenidos culturales y lingüísticos que pueden ser desarrollados dentro del aula o fuera de esta. Además, favorece la promoción de lugares turísticos que no son tenidos en cuenta al momento de la elaboración de un material para la enseñanza del ELE.

Para concluir, este material además de hacer un acercamiento a la región del Pacífico colombiano desde lo lingüístico y cultural también podría generar beneficios económicos a nivel nacional para aquellas instituciones que promocionan la enseñanza del ELE a nivel local, ya que detrás de la enseñanza del ELE desde la perspectiva de turismo idiomático también se ve beneficiada la industria del turismo (hoteles, restaurantes, lugares turísticos, entre otros).

8. Conclusiones

Después de haber consultado y desarrollado una ruta teórica con respecto al español del turismo, la cultura y su tipología, la interculturalidad, la competencia intercultural y la competencia comunicativa intercultural en el contexto de la enseñanza de ELE, además, de haber creado y evaluado nuestra unidad didáctica con la finalidad de visibilizar a nivel lingüístico y cultural la región del Pacífico, se presentan las siguientes conclusiones.

Para empezar, se considera que da cumplimiento al objetivo general y los objetivos específicos planteados en la investigación. Se formula hacer un acercamiento a la región del Pacífico colombiano a través de su dialecto, la música típica, sus instrumentos de herencia africana y algunos lugares turísticos, asimismo, el festival en el cual se da lugar a esas tradiciones transmitidas de generación en generación, teniendo en cuenta lo anterior, la unidad didáctica permitió mostrar una serie ordenada de actividades y contenidos entre sí para dar paso a una tarea final, también, se tuvo en cuenta aspectos teóricos relacionados con la variedad lingüística y la CCI y como se implementa en la enseñanza del ELE. Finalmente, se desarrolló una ruta metodológica, teniendo en cuenta el enfoque cualitativo y la ruta metodológica de Jolly and Bollito (2011) la cual está dividida en seis apartados: identificación, exploración, realización contextual, realización pedagógica, producción física y uso-evaluación con la finalidad de desarrollar un material, el cual fue evaluado por expertos de ELE por medio de la rejilla de evaluación de Arévalo y Casanova (2015).

De los resultados obtenidos por parte de los expertos se determina que la unidad didáctica es un gran punto de partida porque hace un acercamiento a la diversidad cultural y lingüística de la región de Pacífico, a partir de las festividades, lugares turísticos, expresiones idiomáticas e instrumentos musicales de origen africano, aspectos que permitieron dar muestra de una cultura diferente a la que normalmente se halla en materiales de ELE.

A modo personal, y de acuerdo con lo anterior se puede concluir que diseñar un material no es tarea fácil, pues al momento de elaborar un material se debe tener en cuenta muchos aspectos no solo comunicativos, lingüísticos o culturales sino aspectos que no nos lleven a crear diversos estereotipos. De igual manera el tratar de reflejar todo el aspecto cultural en cuanto al diseño, imágenes, textos y videos del material fue de los pasos más difíciles, pues no se halla información tan fácil y adecuada para dar muestra de lo que se deseaba. También, se considera que el material elaborado tuvo un acercamiento auténtico a la diversidad lingüística y cultural de la región, adicional a esto, se resalta lo difícil de poder diseñar una unidad didáctica ya que, al tener tantos aspectos en cuenta, tomó más tiempo de lo estimado.

Por otra parte, una de las limitaciones de este trabajo fue el tiempo y, por lo tanto, no se pudo elaborar completamente una cartilla que muestre la diversidad cultural y lingüística de esta región, ya que nuestro objetivo en primera instancia era desarrollar actividades que incluyeran aspectos culturales de la herencia africana como: instrumentos musicales, lugares turísticos, gastronomía, folklore, entre otros, por lo tanto esta investigación queda abierta para una posible continuidad, y se recomienda:

- Trabajar en el reconocimiento de la variante lingüística de esta región y sensibilizar al estudiante en las habilidades y destrezas de la CCI.
- No recaer en los mismos componentes culturales abordados en las propuestas pedagógicas realizadas a nivel nacional e institucional y de igual manera, no enfocarse en las mismas regiones o ciudades de siempre.
- Llevar a cabo el uso del material para así obtener el resultado si es viable y si el estudiante desarrolla la CCI.

Para concluir, se pudo observar que se puede diseñar materiales enfocados a visibilizar la diversidad cultural y lingüística de Colombia y no recaer en los mismos aspectos culturales usados a la hora de diseñar y/o adaptar materiales que muestre el componente cultural

colombiano, también, comprender qué implicaciones se tiene a la hora de desarrollar materiales y como están inciden en el aprendizaje de una lengua meta.

9. Referencias

Aboelsoud, A. (2018). *Propuesta para el desarrollo de actividades interculturales en el aula de ELE en Egipto: Un estudio de caso.*

Agencia EFE. (2021). *El 7,5 por ciento de la población mundial habla ya español.*
Recuperado de: <https://www.efe.com/efe/america/cultura/el-7-5-por-ciento-de-la-poblacion-mundial-habla-ya-espanol/20000009-4651777>

Agray, N. (2010). *Integración entre lengua y cultura. Un dilema central en la enseñanza de lenguas.* Revista Innovación y Ciencia, V. (XVII), 29-38.

Alonso, J. (2006): *Naturaleza económica de la lengua. Documento de trabajo.* Fundación Telefónica e Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI), Madrid.

Álvarez, A. (2016). El docente intercultural en ELE y sus materiales: propuesta de actuación en el aula. In *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 75-88). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Álvarez Montalbán, F. (2010). El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE. Biblioteca virtual redELE.

Andión, M. A. (2005): *Las variedades del español en América: una lengua y 19 países.* Apuntes para profesores de E/LE, Brasil, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia, Brasil.

Andión, M. A. (2007). *Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE.* EULA, 21.

Arboleda, D. (2015). *Análisis de materiales de ELE en Colombia: una propuesta de ficha especializada*. 4° Encuentro Internacional de español como lengua extranjera. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

Areiza, R., y Ospina, M. (2016). *Variantes del español colombiano y su efecto en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Marco Sociolingüístico. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (27), 79–107.

Arrieta Soto, M. R. (2018). La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario: propuesta de intervención educativa.

Baralo, M. (2015). *El valor del idioma como recurso turístico, económico y cultural*. Signos universitarios, 34(51).

Barbagallo, S. (2009). *El español con fines específicos: el español del Turismo*. In *Akortando distancias: la diseminación del español en el mundo: actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español: [UNED, Madrid, 28 de julio al 1 de agosto de 2008]* (p. 393-400).

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

Bugnone, A. (2015). Lengua, cultura e interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. In *VIII Coloquio PELSE 11 al 12 de junio de 2015 Santa Fe, Argentina*. Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Núcleo disciplinar portugués y Español Lenguas Segundas y Extranjeras.

Calvi, M. (2000). *Il linguaggio spagnolo del turismo*. Baroni.

Cano, L. (2020). *El Pacífico colombiano: Entre la guerra y el olvido*. Fundación Paz y Reconciliación. Recuperado de: <https://pares.com.co/2020/05/28/el-pacifico-colombiano-entre-la-guerra-y-el-olvido/>

Carmona, J. y Muñoz, A. (2021). *Lenguas y sabores: un recorrido por la herencia*. Diseño de una guía turística cultural para el aprendizaje de léxico en el contexto del proyecto Ruta Leyenda el Dorada. (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Centro de investigaciones del Pacífico. (2020). *Características del Pacífico Colombiano*. Universidad del Valle. Recuperado de: <http://pacifico.univalle.edu.co/region-pacifico/caracteristicas-pacifico>

Centro Virtual Cervantes. (2009). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE*. Actividad posibilitadora. Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activposibilitadora.htm

Centro Virtual Cervantes. (2009). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Competencia intercultural*. Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

Centro Virtual Cervantes. (2009). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Contenidos*. Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/contenidos.htm

Centro Virtual Cervantes. (2009). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Destrezas lingüísticas*. Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

Centro Virtual Cervantes. (2009). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque por tareas*. Instituto Cervantes. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

Centro Virtual Cervantes. (2009). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enseñanza de la lengua para fines específicos*. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm

Centro Virtual Cervantes. (2009). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Interculturalidad*. Instituto Cervantes. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

Centro Virtual Cervantes. (2009). *CVC. Plan Curricular del IC. Unidad didáctica*. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/unidaddidactica.htm

Centro Virtual Cervantes. (2011). *CVC. Plan Curricular del IC. Norma lingüística y variedades del español*. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm

Centro Virtual Cervantes. (2011). *CVC. Plan Curricular del IC. Unidad didáctica*.

Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm

Centro Virtual Cervantes. (2021). *El español: Una lengua viva*. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf

Centro Virtual Isaacs. (2014). *Voces e imágenes del Pacífico Colombiano*. La oralidad del Pacífico colombiano, Diversidad cultural y lingüística. Recuperado de:

<https://cvisaacs.univalle.edu.co/voces-e-imagenes-del-pacifico-colombiano/>

Clark, C. (2014). *Turismo idiomático: la importancia del idioma como recurso turístico. Estudio de caso: Bahía Blanca*. (Tesina licenciatura en turismo). Universidad Nacional del Sur, España.

Chaparro, J. (2017). *Contacto lingüístico y variedades del español en Colombia: perspectivas de investigación. Forma y Función*, 30(2), 123-138.

Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Multilingual Matters.

Consejo de Europa, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Díaz, A. (2016). *Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos de ELE que nacen y se hacen*. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 173-193.

Dueñas M., D. M., & González V., S. M. (2014). *La oralidad del Pacífico colombiano*. Universidad del Valle.

Espejo, O. M. B. (2005). *El Español Bogotano - Una lengua de prestigio*. *Revista La Tadeo (Cesada a Partir De 2012)*, (71). Recuperado de: <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RLT/article/view/565>

Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Recuperado de: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>.

Estaire, S. (2011). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. MarcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (12), 1-26.

Fantini, A. (2000). *A Central Concern: Developing Intercultural Competence*. Recuperado de <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>.

Fernández H, S. (2019). *Español con fines específicos: el turismo y los nuevos géneros discursivos*. España.

Ferrete, G. Á. (2017). *Plan turístico e idiomático para turistas franceses en Andalucía y Sevilla*.

Ganfornina H. N. (2008). *El turilingüismo en España: actitudes y preferencias de los estudiantes universitarios de ELE*. Biblioteca virtual redELE.

García, J. (2007). *Language travel or language tourism: have educational trips changed so much?* Tourism Today, 7, 29-42.

García, L. (2009). Las Unidades Didácticas I. Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia, 1-12. Recuperado de: <https://www2.uned.es/catedraunescoead/editorial/p7-3-2009.pdf>

Gómez, A. C., & Mahecha, J. A. (2016). *La fiesta como elemento facilitador en el desarrollo de la competencia intercultural para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Gómez, J., (3 de agosto del 2021). *'Marca Pacífico Colombia', una apuesta por el turismo de la región*. Valle invencible. Recuperado de: <https://www.valledelcauca.gov.co/publicaciones/71726/marca-pacifico-colombia-una-apuesta-por-el-turismo-de-la-region/>

Gómez, M. S., Cendra, N. G., & Stefanetti, E. P. (2009). La interculturalidad en el proceso de diseño de materiales.

- González, J. (2015). *Comunicación personal*, 5 de marzo.
- Harris, M., Bordoy, V., Revuelta, F., & Velasco, H. M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza editorial.
- Hermida, A. V., & Benavente, J. C. (2002). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español*. Revista intercultural hispanoalemana Tierra de Nadie, 4, 17.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.
- Jaramillo, G. (2013). *El español una industria para el desarrollo*". Lenguas en contacto y bilingüismo, 1, 45-55.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ESL and a Way Forward*. Language Hove: Teaching Publications.
- Llanes, S. J., Parra, P. D., Zapata, P. B., & Gómez, P. D. (2020). *Se habla colombiano*. Instituto Caro y Cuervo.
- López, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe, 1, 382-406.
- Martínez, R. (2011). La construcción del otro a partir de estereotipos y la reproducción de los prejuicios a través del lenguaje y del discurso de las élites. In *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 2253-2261). Instituto de Migraciones.
- Martínez, S. M. C., & Rayo, T. L. (2019). Colombia diversa.
- Mejía, G., & Agray, V. N. (2014). *La competencia comunicativa intercultural en cursos de inmersión en ELE*. Una experiencia con estudiantes australianos en Colombia. *Signo y pensamiento*, 33(65), 104-117.

Merizalde, B. (2008). *Estudio de la costa colombiana del Pacífico*. Universidad del Valle.

Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies in advanced language learners. En D. Buttjes and M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 136-158). Clevedon: Multilingual Matter.

Migración Colombia. (2022). *Flujos migratorios de extranjeros*. Tableau Software.

Miquel L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*.

Montero, M., Nieves, M., Nairo, J. (2015). *Una oferta académica ajustada al medio: diseño de cursos y más. 4º Encuentro Internacional de español como lengua extranjera*. Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga.

Mora, S., Lozano, M, Ramirez, R., Espejo, M. B., Duarte, G. (2004). *Caracterización léxica de los dialectos del español de Colombia según el «ALEC»*. Instituto Caro y Cuervo.

Morote, P. M., & Labrador, M. J. P. (2003). La fiesta, enlace intercultural para la enseñanza de ELE. In *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002* (p. 629-638).

Nieto, M. G. V., & Quintanilla, P, S. E. (2017). *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*.

Oliveras, V. A. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera del estudio del choque cultural y los malentendidos*. Editorial Edinumen.

Orduna, G., & Urpí, C. (2010). *Turismo cultural como experiencia educativa de ocio*. Polis. Revista Latinoamericana, (26).

Organización de los Estados Americanos. (2009). *La Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia (art. 1)*. Convención Interamericana contra toda forma de discriminación e intolerancia (art. 1).

Organización Internacional para las migraciones. (2020). *En mayo, Colombia conmemora sus raíces y herencia africana*. Recuperado de: <https://colombia.iom.int/es/news/en-mayo-colombia-conmemora-sus-raices-y-herencia-africana>

Pardo, C. (2011). *El turismo idiomático en España como potenciador cultural en ciudades patrimoniales: el caso de Salamanca y Alcalá de Henares*. Cuadernos de turismo, (27), 701-723.

Paz, G. M. (2007). *El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE*. Editoriales Thomson Learning Brasil-Edinumen, 427-430.

Piédrola, O. I. (2016). *El turismo idiomático en Córdoba. Una oportunidad de diversificar un sector estratégico en la ciudad* (Doctoral dissertation, Universidad de Córdoba).

Peña, C. A., & Gutierrez, A. G. (2003). La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE. In *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002* (pp. 921-938).

Plata, P. C. (2014). *Diseño de tareas comunicativas para sensibilizar a la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de ELE: Pasaporte Intercultural*. Bogotá. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana.

Rangel-Ch, J. O. (2015). La biodiversidad de Colombia: significado y distribución regional. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 39 (151), 176-200.

RAP-Pacífico, (30 de marzo del 2021). *¡El Pacífico colombiano convoca para su delegación en la Vitrina Turística de ANATO!*. RAP-Pacífico. Recuperado de: <https://rap-pacifico.gov.co/2021/03/el-pacifico-colombiano-convoca-para-su-delegacion-en-la-vitrina-turistica-de-anato/>

Rico, C. (2010). The effects of language materials on the development of intercultural competence. En Tomlinson, B. y Masuhara, H. *Research for materials development in language learning*. (p. 83-102). London: Continuum.

Rojas, M. A. (2008). *Cátedra de estudios afrocolombianos: Aportes para maestros*. Universidad del Cauca.

Sanhueza, H. S., Paukner, N. F., San Martín, V., & Friz, C. M. (2012). *Dimensiones de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa*.

Santos, B. D. S. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *Epistemologías del sur (perspectivas)*, 21-66.

Spanish in Colombia. (2020). *Colombia, el destino por excelencia para aprender español*. Ministerio de cultura.

Spanish In Colombia. (2015). *Programa ELE Colombia*.

Suarez, R. F. (2010). Etnoeducación: tradición oral y habla en el Pacífico Colombiano. In *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional* (pp. 2508-2534). Universidad de Santiago de Compostela, Centro Interdisciplinario de Estudios Americanistas Gumersindo Busto; Consejo Español de Estudios Iberoamericanos.

Taboada de Zuñiga, P. (2010). Una aproximación al turismo idiomático en España. El caso particular de las ciudades históricas. *Nuevas perspectivas del turismo para la próxima década: III Jornadas de investigación en turismo (757-782)*, Sevilla: Escuela Universitaria de Estudios Empresariales.

Taboada de Zúñiga, P. (2015). *Nuevos retos del turismo idiomático en un mundo globalizado*.

Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2011). *Material development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2012), Materials development for language learning and teaching, *Language Teaching: Surveys and Studies*, 45 (2), 79-143.

TURESPAÑA (2008), *Turismo Idiomático, Estudios de Productos Turísticos N° 4*, Instituto de Turismo de España, Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, Madrid.

UNESCO. (2020). *Patrimonio cultural*. Recuperado de:
<https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/cultura/patrimonio>

UNESCO. (2021). *La ruta del esclavo*. Recuperado de:
<https://es.unesco.org/themes/promocion-derechos-inclusion/ruta-esclavo>

Urna de Cristal. (2018). *25 razones por las que los colombianos SOMOS PACÍFICO*. Recuperado de: <https://www.urnadecristal.gov.co/gestion-gobierno/25-razones-por-que-colombianos-somos-pac-fico-0>

Usma, D. A., & Moya, A. M. (2017). *Propuesta intercultural para la enseñanza de cursos de español como lengua extranjera en Colombia*. *Lenguaje*, 45(1), 115-140.

Ruiz, V. N. F. (2020). El español de Colombia. Nueva propuesta de división dialectal. *Lenguaje*, 48(2), 160-195.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2009^a. 253p.

Zárate, P. A. (2014). *Interculturalidad y Decolonialidad*. *Tabula Rasa*, (20), 91-107.

10. Anexos

Anexo 1 Formato de entrevista

10.1. Entrevista

Lugar: Virtual - Google Meets

Entrevistador: Kelly González - Ingrid Guerrero

Entrevistado: Édison García “Taincho”.

¡Buenas noches,

Nos presentamos Kelly González e Ingrid Guerrero, estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera, de la Pontificia Universidad Javeriana. Esta entrevista tiene como objetivo indagar sobre algunos aspectos relacionados con la cultura de la región del Pacífico, especialmente, sobre el legado cultural con el que cuenta esta desde sus instrumentos musicales como los festivales realizados para así tener un acercamiento y conocer un poco más de esta. Por otro lado, queremos agradecer por su ayuda y también por su consentimiento para usar esta entrevista con fines académicos en el desarrollo de esta investigación. Agradecemos su participación.

Persona	Diálogo
Entrevistador	Buenas noches don Édison Cuéntenos un poco de usted ¿De dónde es?, ¿Cómo fue su niñez? ¿Qué hacía?

Entrevistado	<p>Bueno entonces las pongo en contexto.</p> <p>Yo soy del departamento del Cauca, el Cauca tiene zona prácticamente Andina y pra y zona del Litoral que el litoral es del Pacífico, el departamento del Cauca tiene tres municipios que pertenecen al Pacífico que son rio y mar, yo soy de rio y mar y monte, yo soy de rio, mar y monte porque nosotros el pueblo, eehh la población de Guapi que es uno de los municipios del Cauca que queda en el litoral que nosotros le llamamos litoral a la zona del Pacífico a once kilómetros queda el mar en pleno, inclusive hasta cuando está despejado el mar se ve la isla de Gorgona y mi mamá es de una vereda llamada Belén, estamos cerquita de Buenaventura praticamente.</p> <p>Mi niñez en esa época cuando yo era niño, los padres no se preocupaban porque un hijo no fuera ni un médico, un abogado, allá e diario vivir que no faltara la comida y el techo, yo era apegao a mi abuela yo siempre tiraba para donde mi abuela, se da mucho en galladas (grupo de amigos) el juego de fudbol, nos permaneciamos en el río, nos permaneciamos jugando, y nos permaneciamos en el río pescando el famoso pescado que se da en agua dulce y salada llamado canchimala, en esa época nos graduabamo a aos ventiente o venite dos años.</p>
Entrevistador	La música en su vida, los instrumentos, Guapi ¿Qué representan para usted?
Entrevistado	<p>Uno siempre tira para donde el papá, la familia, mi papá era bohemio y le gustaba la guitarra, en ese momento me empezo a gustar la guitarra, empecé a tocar la guitarra y a dar serenatas con la gallada, pero, luego empecé a cobrar y ya entendía porque debía mejorar y aprender a tocar bien los instrumentos.</p> <p>Así, como pasaba con los que fabricaban las marimbas, ahora más reconocida como patrimonio material e inmaterial y hay talleres que se dedican a fabricar el sonido; como de agua, ¡como de la selva como cuando uno llama a las personas que están en la selva y uno en el río “Ingriiiiiiiiiid” “Kellyyyyyyyyyy!”</p>
Entrevistador	¿Qué opina del Festival Petronimo Álvarez y su significado cultural?

Entrevistado	<p>Vamos para adelanteee!</p> <p>Es o sea es la ventana para mostrar todas esas manifestaciones, nosotros los mismo negroos tenemos unas costumbres a los otros yo gane este festival en dos ocasiones, pero ya competir no está dentro de mis planes</p> <p>Antiguamente el festival no le caminaban los blancos a eso es hoy por hoy el Festival lo viven más los blanco, pero otra cosa que es importantiiiiisima a deleitar los manjares de la Costa Pacífica, además, mucha gente van a deleitarse con las comidas, el viavul, la zangara, el calamar y también las bebidas ancestrales, el viche es traído de manera rudimentaria, el arrechon, la toma seca, el tumbacatre, la botella curao nooooo una cantidad de productos.</p> <p>Ahora el Festival su finalidad es mostrarnos al mundo y ahora se ha vuelto más famoso, pero eso no es suficiente, porque el gobierno no mira pa'lla a Buenaventura, Guapi siempre se promete y nunca se cumple lo que se dice, puros pañitos de agua tibia.</p> <p>Las invito en agosto a visitar el festival y participar en los quilombos pedagógicos enfocados en mostrar toda nuestra riqueza, pero.</p>
Entrevistador	¿Qué le inspira el Pacífico colombiano?
Entrevistado	<p>Me inspira un respeto por mis raíces africanas y sus tradiciones, ahora estoy en Cali, pero mi Guapi está en mi mente llamándome Tainchoooooo aquí te espero para que sigas en la gozadera y tu música con nuestros instrumentos de herencia africana el guasá, el cununo, la marimba y la tambora.</p> <p>Escuchar como hacían antes las marimbas con base a las melodías que cada fabricante hacía, tarararararara, además, escuchar y encontrar los instrumentos es tomar los sonidos de África en nuestra cultura mediante el sonido de la selva, el agua y esa diversidad de animales, se vuelve la mayor inspiración.</p> <p>Y por último, aun tengo la esperanza de vivir la gozadera plena, cuando el gobierno nos de nuestro lugar, cuando la explotación de oro, la extensión de la ganadería, la violencia, la corrupción, la falta de oportunidades, la falta de apoyo al ecoturismo d en los municipios y el reconocimiento a nuestra diversidad.</p>

10.2. Rejilla de evaluación

Anexo 2 Rejilla de evaluación. Evaluador 1

Criterios de pilotaje	Nivel de importancia						Comentarios
	0	1	2	3	4	5	
1. DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA							
1.1. El diseño gráfico es atractivo en cuanto captura la atención del estudiante.						X	
1.2. El diseño gráfico contribuye a la comprensión y asimilación del funcionamiento de la lengua.						X	
1.3. La cantidad de texto es equilibrada con la cantidad de imágenes.					X		
1.4. La cantidad del texto es proporcional a la distribución espacial.					X		Se recomienda distribuir mejor los textos, debido a que se ven densos.
1.5. El uso de colores no satura el diseño gráfico.					X		
1.6. El uso de íconos orienta al estudiante a comprender los contenidos de la unidad.						X	
1.7. El material gráfico evita estereotipos y discriminación en cuanto a: género, raza, clase social o nacionalidad.						X	
1.8. Las diferentes marcaciones tipográficas apoyan el aprendizaje. (Tamaño de letra, tipo de fuente)					X		El elemento que juego un gran papel fue el uso de los colores en la fuente, se recomienda hacer uso de otro tipo de fuentes.
1.9. El estudiante cuenta con espacio para hacer sus comentarios acerca de las actividades.						X	
2. PRESENTACIÓN DEL INPUT	0	1	2	3	4	5	Comentarios

2.1. Las muestras de lengua presentadas son auténticas.						X	
2.2. Las muestras de lengua se relacionan con el objetivo de la unidad.						X	
2.3. Las muestras de lengua se relacionan con los contenidos propuestos de la unidad.						X	
2.4. Las muestras de lengua están contextualizadas.						X	Un aspecto muy llamativo es hacer uso de otro tipo de habla.
2.5. Las muestras de lengua presentan características que llaman la atención del estudiante. (Uso de diferentes colores, partes resaltadas)						X	
2.6. Las muestras de lengua presentan aspectos culturales de origen diverso.					X		Faltó trabajar otros aspectos de los aspectos culturales, pero es entendible porque es una unidad.
2.7. Las muestras de lengua se presentan de forma progresiva y ordenada.						X	
2.8. Las muestras de lengua se presentan en diferentes tipos de recursos (vídeos, grabaciones, artículos de periódico, etc.)						X	
2.9. Las actividades se relacionan con las muestras de lengua presentadas.						X	
2.10. Las actividades se relacionan con los contenidos propuestos de la unidad.						X	
2.11. Las actividades tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes.					X		
2.12. Las actividades son compatibles con los intereses de los estudiantes.							Este aspecto no lo evaluó, porque debe ser evaluado por el estudiante.
2.13. Las actividades manejan metalenguaje comprensible.						X	
2.14. Las actividades presentan un vínculo entre lengua y cultura.						X	
2.15. Las actividades presentan muestras culturales de la lengua objeto.						X	
2.16. Las actividades presentan muestras culturales de la lengua propia.						X	Buena estrategia emplear material hecho por

							colombianos para colombianos, ya que este muestra una fiel copia de la lengua en un contexto
2.17. Las explicaciones son comprensibles.						X	Fue un punto a favor colocar cápsulas de gramática a los lados de los textos empleados.
2.18. Las explicaciones están claramente relacionadas con el objetivo de la unidad.						X	
2.19. Las explicaciones ofrecidas son suficientes para alcanzar el objetivo de la unidad.						X	

3. ACTIVIDADES DE PROCESAMIENTO DEL INPUT	0	1	2	3	4	5	Comentarios
3.1. Las actividades promueven la reflexión de las muestras de lengua presentadas.						X	Muy pertinente mostrar aspectos culturales de esta región de manera llamativa.
3.2. Las actividades permiten la reflexión acerca del funcionamiento de la lengua en los diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, cultural).						X	
3.3. Las actividades permiten el descubrimiento del funcionamiento de la lengua en los diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, cultural).						X	
3.4. Las actividades permiten la interpretación del funcionamiento de la lengua en los diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, cultural).					X		
3.5. Las actividades permiten la verificación del funcionamiento de la lengua en los diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, cultural).					X		
3.6. Las actividades permiten la comparación explícita de la L1 con la L2.						X	
3.7. Las actividades permiten la asociación entre forma y significado.					X		

3.8.Las actividades permiten el uso de estrategias cognitivas (asociación, inferencia, clasificación, jerarquización).					X		
3.9.Las actividades cuentan con explicaciones de consulta que pueden aclarar o ampliar un tema (cuadros, resúmenes).	X						Es pertinente adicionar otros elementos que puedan ayudar al estudiante a desarrollar las habilidades.

3.10.Las actividades conducen a que el estudiante infiera reglas.						X	
3.11.Las actividades conducen a que el estudiante reflexione y contraste su cultura con la de los demás.						X	Fue muy pertinente trabajar las preguntas al final de cada apartado.
3.12. Las actividades presentadas preparan al estudiante para practicar la lengua.						X	
4. ACTIVIDADES DE PRÁCTICA DE LA LENGUA	0	1	2	3	4	5	Comentarios
4.1.Las actividades presentan el uso de la lengua de manera controlada.						X	
4.2.Las actividades presentan el uso de la lengua de manera semicontrolada.					X		
4.3.Las actividades presentan el uso de la lengua de manera libre.						X	
4.4.Las actividades estimulan el trabajo autónomo.				X			
4.5.Las actividades estimulan el uso de la lengua auténtica.						X	
4.6.Las actividades proporcionan suficiente contexto para que el uso de la lengua emerja.					X		
4.7.Las actividades reciclan el vocabulario de actividades anteriores.						X	Se pudo observar cómo se involucró este aspecto en las actividades propuestas.
4.8.Las actividades interactivas contribuyen a la consolidación efectiva del uso de la lengua.					X		

4.9. Las actividades proporcionan libertad al estudiante en relación con lo que dice y cómo lo dice.							X	
4.10. Las actividades están relacionadas con las muestras de lengua presentadas y con el procesamiento del input.							X	

4.11. Las actividades involucran las experiencias y los conocimientos previos de los estudiantes para desarrollarlas.							X	
4.12. Las actividades están configuradas para que el estudiante alcance un objetivo final.							X	
4.13. Las actividades proporcionan oportunidades para que el estudiante reflexione sobre su cultura.						X		En esta parte es importante añadir más preguntas relacionadas con la cultura propia del estudiante.
4.14. Las actividades proporcionan oportunidades para que el estudiante reflexione sobre otras culturas.	X							El material no llevó a cabo este ítem.
4.15. Las actividades involucran los intereses de los estudiantes.								No evalué este ítem, porque pienso que esto debe ser evaluado por el estudiante.
4.16. Las actividades involucran las necesidades de los estudiantes.							X	

5. DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS

5.1. Expresión oral	0	1	2	3	4	5	Comentarios
5.1.1. Las actividades de producción oral responden a una necesidad de comunicación real.						X	
5.1.2. Las actividades de producción oral permiten que el estudiante formule sus ideas antes de producirlas oralmente.					X		
5.1.3. Las actividades de producción oral brindan diferentes oportunidades para desarrollar la producción oral.						X	
5.1.4. Las actividades de producción oral promueven la interacción de los estudiantes.						X	

5.1.5. Las actividades de producción oral abordan formas de trabajo grupal.						X	
5.1.6. Las actividades de producción oral estimulan el uso auténtico de la lengua.						X	

5.1.7 Las actividades de producción oral propuestas corresponden con el nivel de los estudiantes.					X		Algunos apartados presentan un nivel de A2, mientras que los otros están acorde al nivel de la lengua del estudiante.
5.8. Las actividades de producción oral estimulan la creatividad del estudiante.					X		
5.2. Expresión escrita	0	1	2	3	4	5	Comentarios
5.2.1. Las actividades de producción escrita responden a una necesidad de comunicación real.						X	
5.2.2. Las actividades de producción escrita proporcionan un espacio para la planeación y organización del tema.					X		
5.2.3. Las actividades de producción escrita contribuyen a identificar el propósito del texto requerido.					X		
5.2.4. Las actividades de producción escrita estimulan el uso auténtico de la lengua.						X	
5.2.5. Las actividades de producción escrita propuestas corresponden con el nivel de los estudiantes.						X	
5.2.6. Las actividades de producción escrita estimulan la creatividad del estudiante.					X		
5.2.7. Las actividades de producción escrita presentan modelos para que el estudiante se dé cuenta de las diferentes estructuras textuales.			X				Este aspecto no es trabajado a cabalidad, se recomienda hacer trabajar en este aspecto.
5.3. Comprensión auditiva	0	1	2	3	4	5	Comentarios
5.3.1. El material auditivo es una muestra de la lengua auténtica.						X	
5.3.2. El material auditivo es comprensible.						X	

5.3.3. El material auditivo corresponde al nivel de los estudiantes.						X	
5.3.4. El material auditivo captura la atención del estudiante y lo guían a reflexionar sobre el uso de la lengua.						X	

5.3.5. Se presentan actividades preparatorias para la comprensión del material auditivo.						X	
5.3.6. Se presentan actividades mientras se escucha el material.						X	
5.3.7. Se presentan actividades después de escuchar el material.					X		
5.3.8. En las actividades de comprensión auditiva se explota la gran mayoría del contenido.			X				Con el material auténtico es posible hacer actividades enfocadas a promover las destrezas y la CI.
5.3.9. Las actividades se apoyan en imágenes o videos que aportan a la comprensión auditiva.						X	
5.4. Comprensión lectora	0	1	2	3	4	5	Comentarios
5.4.1. El texto es auténtico.						X	
5.4.2. El texto es comprensible.						X	
5.4.3. El texto corresponde al nivel de los estudiantes.						X	
5.4.4. Los textos que se presentan son variados para abordar y cubrir el contenido que se trabaja.					X		
5.4.5. Se presentan actividades preparatorias para la comprensión del texto.			X				
5.4.6. Se presentan actividades mientras se lee el texto.	X						Trabajar este criterio
5.4.7. Se presentan actividades después de leer el texto.						X	
5.4.8. Las actividades de comprensión lectora explotan la gran mayoría del contenido del texto.					X		
5.4.9. Las actividades de comprensión lectora contribuyen a que el estudiante interprete el contenido del texto.						X	

5.4.10. Las actividades de comprensión lectora se apoyan en imágenes para la comprensión del texto.						X	
---	--	--	--	--	--	---	--

6. CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	Comentarios
6.1 La evaluación es coherente con el objetivo de la unidad.					X	Fue un excelente acierto involucrar este criterio en la unidad didáctica.
6.2. Existen criterios de referencia para la evaluación.			X			
6.3. La evaluación se realiza en un momento específico con el fin de medir el nivel de conocimientos del estudiante.			X			
6.4. La evaluación se realiza a lo largo del proceso. (Portafolio, diarios).				X		
6.5.La evaluación la hace el estudiante de sí mismo.					X	
6.6.La evaluación tiene en cuenta todo el proceso que lleva el estudiante.				X		
6.7.La evaluación tiene en cuenta el producto surgido del proceso.				X		

Anexo 2 Rejilla de evaluación. Evaluador 2

Criterios de pilotaje	Nivel de importancia						Comentarios
	0	1	2	3	4	5	
1. DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA							
1.1. El diseño gráfico es atractivo en cuanto captura la atención del estudiante.					X		
1.2. El diseño gráfico contribuye a la comprensión y asimilación del funcionamiento de la lengua.				X			
1.3. La cantidad de texto es equilibrada con la cantidad de imágenes.				X			
1.4. La cantidad del texto es proporcional a la distribución espacial.				X		El manejo de texto es muy amplio y son interesantes en cuanto a la información, pero, se recomienda mejorar en cuanto al manejo de espacio.	
1.5. El uso de colores no satura el diseño gráfico.					X		
1.6. El uso de íconos orienta al estudiante a comprender los contenidos de la unidad.					X		
1.7. El material gráfico evita estereotipos y discriminación en cuanto a: género, raza, clase social o nacionalidad.					X		
1.8. Las diferentes marcaciones tipográficas apoyan el aprendizaje. (Tamaño de letra, tipo de fuente)				X		Por cantidad de textos el tamaño de letra disminuye y se ve muy aglomerado.	
1.9. El estudiante cuenta con espacio para hacer sus comentarios acerca de las actividades.				X			

2. PRESENTACIÓN DEL INPUT	0	1	2	3	4	5	Comentarios
----------------------------------	---	---	---	---	---	---	--------------------

2.1. Las muestras de lengua presentadas son auténticas.						X	Interesante como las implementaron en el desarrollo del material.
2.2. Las muestras de lengua se relacionan con el objetivo de la unidad.						X	
2.3. Las muestras de lengua se relacionan con los contenidos propuestos de la unidad.						X	
2.4. Las muestras de lengua están contextualizadas.						X	
2.5. Las muestras de lengua presentan características que llaman la atención del estudiante. (Uso de diferentes colores, partes resaltadas)						X	
2.6. Las muestras de lengua presentan aspectos culturales de origen diverso.						X	
2.7. Las muestras de lengua se presentan de forma progresiva y ordenada.						X	
2.8. Las muestras de lengua se presentan en diferentes tipos de recursos (vídeos, grabaciones, artículos de periódico, etc.)						X	
2.9. Las actividades se relacionan con las muestras de lengua presentadas.						X	
2.10. Las actividades se relacionan con los contenidos propuestos de la unidad.						X	
2.11. Las actividades tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes.						X	
2.12. Las actividades son compatibles con los intereses de los estudiantes.							Considero que este criterio es del estudiante como tal, aunque las actividades dadas son interesantes y pueden cautivar al estudiante.
2.13. Las actividades manejan metalenguaje comprensible.						X	
2.14. Las actividades presentan un vínculo entre lengua y cultura.						X	
2.15. Las actividades presentan muestras culturales de la lengua objeto.						X	

2.16. Las actividades presentan muestras culturales de la lengua propia.						X	
2.17. Las explicaciones son comprensibles.						X	.
2.18. Las explicaciones están claramente relacionadas con el objetivo de la unidad.					X		Se presentan algunos problemas de redacción en unos apartados.
2.19. Las explicaciones ofrecidas son suficientes para alcanzar el objetivo de la unidad.					X		

3. ACTIVIDADES DE PROCESAMIENTO DEL INPUT	0	1	2	3	4	5	Comentarios
3.1. Las actividades promueven la reflexión de las muestras de lengua presentadas.					X		Se evidencian una magnitud de preguntas abiertas que no llevan al estudiante a reflexionar, pues estas pueden obtener como respuesta si o no.
3.2. Las actividades permiten la reflexión acerca del funcionamiento de la lengua en los diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, cultural).					X		
3.3. Las actividades permiten el descubrimiento del funcionamiento de la lengua en los diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, cultural).						X	
3.4. Las actividades permiten la interpretación del funcionamiento de la lengua en los diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, cultural).						X	Muy bien por el uso de cuadros guías.
3.5. Las actividades permiten la verificación del funcionamiento de la lengua en los diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, cultural).					X		
3.6. Las actividades permiten la comparación explícita de la L1 con la L2.						X	
3.7. Las actividades permiten la asociación entre forma y significado.					X		

3.8. Las actividades permiten el uso de estrategias cognitivas (asociación, inferencia, clasificación, jerarquización).						X	
3.9. Las actividades cuentan con explicaciones de consulta que pueden aclarar o ampliar un tema (cuadros, resúmenes).						X	

3.10. Las actividades conducen a que el estudiante infiera reglas.						X	
3.11. Las actividades conducen a que el estudiante reflexione y contraste su cultura con la de los demás.				X			En cuanto a la reflexión si se destacan en las preguntas con las que finaliza cada actividad, pero, ojo estas preguntas pueden optar por ser un sí o un no y no se daría una reflexión o contraste.
3.12. Las actividades presentadas preparan al estudiante para practicar la lengua.						X	

4. ACTIVIDADES DE PRÁCTICA DE LA LENGUA	0	1	2	3	4	5	Comentarios
--	----------	----------	----------	----------	----------	----------	--------------------

4.1. Las actividades presentan el uso de la lengua de manera controlada.						X	
4.2. Las actividades presentan el uso de la lengua de manera semicontrolada.					X		
4.3. Las actividades presentan el uso de la lengua de manera libre.		X					
4.4. Las actividades estimulan el trabajo autónomo.					X		
4.5. Las actividades estimulan el uso de la lengua auténtica.						X	
4.6. Las actividades proporcionan suficiente contexto para que el uso de la lengua emerja.					X		
4.7. Las actividades reciclan el vocabulario de actividades anteriores.						X	
4.8. Las actividades interactivas contribuyen a la consolidación efectiva del uso de la lengua.					X		

4.9. Las actividades proporcionan libertad al estudiante en relación con lo que dice y cómo lo dice.						X	
4.10. Las actividades están relacionadas con las muestras de lengua presentadas y con el procesamiento del input.						X	

4.11. Las actividades involucran las experiencias y los conocimientos previos de los estudiantes para desarrollarlas.						X	
4.12. Las actividades están configuradas para que el estudiante alcance un objetivo final.						X	
4.13. Las actividades proporcionan oportunidades para que el estudiante reflexione sobre su cultura.					X		
4.14. Las actividades proporcionan oportunidades para que el estudiante reflexione sobre otras culturas.							No se observó.
4.15. Las actividades involucran los intereses de los estudiantes.						X	Esto muestra una diversidad de actividades llamativas que cautivan e involucran el interés por conocer.
4.16. Las actividades involucran las necesidades de los estudiantes.						X	

5. DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS

5.1. Expresión oral	0	1	2	3	4	5	Comentarios
5.1.1. Las actividades de producción oral responden a una necesidad de comunicación real.						X	
5.1.2. Las actividades de producción oral permiten que el estudiante formule sus ideas antes de producirlas oralmente.					X		
5.1.3. Las actividades de producción oral brindan diferentes oportunidades para desarrollar la producción oral.						X	

5.1.4.Las actividades de producción oral promueven la interacción de los estudiantes.						X	
5.1.5.Las actividades de producción oral abordan formas de trabajo grupal.						X	
5.1.6.Las actividades de producción oral estimulan el uso auténtico de la lengua.						X	

5.1.7 Las actividades de producción oral propuestas corresponden con el nivel de los estudiantes.						X	De acuerdo a lo sustentado por el Marco de referencia se observa que todo lo propuesto está diseñado para un nivel B2.
5.8. Las actividades de producción oral estimulan la creatividad del estudiante.						X	
5.2. Expresión escrita	0	1	2	3	4	5	Comentarios
5.2.1.Las actividades de producción escrita responden a una necesidad de comunicación real.						X	
5.2.2. Las actividades de producción escrita proporcionan un espacio para la planeación y organización del tema.				X			
5.2.3. Las actividades de producción escrita contribuyen a identificar el propósito del texto requerido.					X		
5.2.4. Las actividades de producción escrita estimulan el uso auténtico de la lengua.						X	
5.2.5. Las actividades de producción escrita propuestas corresponden con el nivel de los estudiantes.						X	
5.2.6. Las actividades de producción escrita estimulan la creatividad del estudiante.						X	
5.2.7. Las actividades de producción escrita presentan modelos para que el estudiante se dé cuenta de las diferentes estructuras textuales.					X		Uno que otro texto de esta muestra.

5.3. Comprensión auditiva	0	1	2	3	4	5	Comentarios
5.3.1. El material auditivo es una muestra de la lengua auténtica.						X	
5.3.2. El material auditivo es comprensible.						X	
5.3.3. El material auditivo corresponde al nivel de los estudiantes.						X	
5.3.4. El material auditivo captura la atención del estudiante y lo guían a reflexionar sobre el uso de la lengua.						X	

5.3.5. Se presentan actividades preparatorias para la comprensión del material auditivo.						X	
5.3.6. Se presentan actividades mientras se escucha el material.						X	
5.3.7. Se presentan actividades después de escuchar el material.						X	
5.3.8. En las actividades de comprensión auditiva se explota la gran mayoría del contenido.					X		Si se evidencia esta muestra, aunque hay que mejorar.
5.3.9. Las actividades se apoyan en imágenes o videos que aportan a la comprensión auditiva.					X		
5.4. Comprensión lectora	0	1	2	3	4	5	Comentarios
5.4.1. El texto es auténtico.						X	
5.4.2. El texto es comprensible.						X	
5.4.3. El texto corresponde al nivel de los estudiantes.						X	
5.4.4. Los textos que se presentan son variados para abordar y cubrir el contenido que se trabaja.						X	
5.4.5. Se presentan actividades preparatorias para la comprensión del texto.				X			En algunas, se observó que la función del avatar era llevarlos a esas actividades.
5.4.6. Se presentan actividades mientras se lee el texto.				X			En algunas sí, se recomienda revisar.
5.4.7. Se presentan actividades después de leer el texto.						X	

5.4.8. Las actividades de comprensión lectora explotan la gran mayoría del contenido del texto.					X	
5.4.9. Las actividades de comprensión lectora contribuyen a que el estudiante interprete el contenido del texto.						X
5.4.10. Las actividades de comprensión lectora se apoyan en imágenes para la comprensión del texto.						X

6. CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN	0	1	2	3	4	5	Comentarios
6.1 La evaluación es coherente con el objetivo de la unidad.					X		
6.2. Existen criterios de referencia para la evaluación.					X		
6.3. La evaluación se realiza en un momento específico con el fin de medir el nivel de conocimientos del estudiante.						X	
6.4. La evaluación se realiza a lo largo del proceso. (Portafolio, diarios).				X			
6.5 La evaluación la hace el estudiante de sí mismo.						X	
6.6. La evaluación tiene en cuenta todo el proceso que lleva el estudiante.						X	
6.7. La evaluación tiene en cuenta el producto surgido del proceso.						X	