

**GUÍA DIDÁCTICA PARA EL DOCENTE DE ELE COMO MEDIADOR
INTERCULTURAL. EXPERIENCIAS PARA COMPARTIR**

**CARLOS ANDRÉS CAMACHO PARRA
IRMA TORRES VÁSQUEZ**



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

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

**GUÍA DIDÁCTICA PARA EL DOCENTE DE ELE COMO MEDIADOR
INTERCULTURAL. EXPERIENCIAS PARA COMPARTIR**

**CARLOS ANDRÉS CAMACHO PARRA
IRMA TORRES VÁSQUEZ**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA
APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
ASESORA
PROFESORA ZAIDE FIGUEREDO**



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

Agradecimientos

Agradecemos a todos y cada uno de los docentes que nos acompañaron a lo largo de esta maestría, ya que supieron guiarnos en nuestra formación y nos aconsejaron para crear este trabajo. Nuestras infinitas gracias a la profesora Zaide Figueredo Acosta, quien con su apoyo y dedicación nos ayudó a culminar con satisfacción este proyecto. Deseamos expresar nuestro especial agradecimiento al profesor Carlos Rico Troncoso, quien con su sabiduría y paciencia, nos colaboró no solo con documentos sino con consejos e ideas para el desarrollo de nuestro problema de investigación.

Contenidos

Introducción	16
1. Problema	18
1.1. Presentación	18
1.1.1. Hechos problemáticos.	18
1.1.2. Pregunta de investigación.	23
2. Justificación	24
2.1. Importancia del problema	24
2.2. Estado de la cuestión	25
2.2.1. Formación del profesorado en educación intercultural.	26
2.2.2. Situaciones que generan conflicto en el aula de ELE.	28
2.2.3. Materiales didácticos.	28
2.2.3.1. <i>Guías Didácticas</i>	31
3. Objetivos	33
3.1. Objetivo general	33
3.2. Objetivos específicos	33
4. Marco teórico – conceptual	34
4.1. Dimensión intercultural	36
4.1.1. Lengua, cultura y comunicación.	36
4.1.1.1. <i>Lengua</i>	36
4.1.1.2. <i>Cultura</i>	37

4.1.1.3. <i>Comunicación.</i>	43
4.1.2. Educación intercultural.	42
4.1.3. Competencia intercultural (CI).	45
4.1.4. Competencia comunicativa intercultural (CCI).	46
4.1.5. Sensibilidad intercultural.	49
4.1.6. Incidente crítico comunicativo intercultural.	50
4.1.6. 1. Condición posmétodo.....	55
4.1.7. Conflictos interculturales.	58
4.1.7.1. <i>Estereotipos y prejuicios.</i>	58
4.1.7.2. <i>Choque cultural.</i>	58
4.1.7.3. <i>Malentendidos.</i>	60
4.1.8. Mediación intercultural.	61
4.2. Materiales didácticos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	63
4.2.1. Criterios para la clasificación de materiales.	64
4.3. Guía didáctica.	65
4.3.1. <i>Funciones.</i>	65
4.3.2. <i>Estructura de una guía didáctica.</i>	66
4.3.2.1. <i>Principios metodológicos de la guía didáctica: el enfoque comunicativo.</i>	67
5. Marco metodológico	71
5.1. Tipo de investigación.....	71
5.2. Principios básicos para el desarrollo de materiales didácticos en la enseñanza de	

Lenguas	72
5.3. Población	76
5.4. Muestra	77
5.5. Ruta metodológica	77
5.5.1. Identificación de la necesidad del material.	78
5.5.2. Etapa de exploración de la necesidad.	78
5.5.3. Etapa de realización contextual.	78
5.5.4. Etapa de realización pedagógica del material.	79
5.5.5. Etapa de producción física.	80
5.5.5.1. <i>Diseño</i>	80
5.5.5.2. <i>Contenido</i>	81
5.5.6. Etapa de uso del material.	81
5.5.7. Etapa de la evaluación del material basado en los objetivos.	83
5.5.7.1. <i>Adecuación y pertinencia</i>	83
5.5.7.2. <i>Contenido</i>	83
5.5.7.3. <i>Diseño</i>	84
5.5.8. Herramienta de recolección de datos.	84
5.5.9. Análisis de la información.	84
6. Análisis de resultados	86
6.1. Análisis de la propuesta final: guía didáctica para el docente de ELE como mediador intercultural. Experiencias para compartir.	86

6.1.1. Descripción de los pasos para el desarrollo de la guía didáctica	87
6.1.2. Descripción de los pasos para abordar la guía didáctica	89
6.2. Pilotaje del material	91
6.2.1. Participantes del pilotaje.	91
6.2.2. Procedimiento del pilotaje.	91
6.2.2.1. <i>Etapas del pilotaje.</i>	91
6.2.3. Resultados del pilotaje.	91
6.3. Evaluación del material por parte de un experto	93
6.3.1. Procedimiento de evaluación del material.	93
6.3.2. Resultados de la evaluación por parte de la experta.	93
7. Conclusiones	96
Referencias	98
8. Apéndices	103

Introducción

Al inicio de nuestra práctica como docentes de ELE se presentaron situaciones en el aula que nos causaron diferentes emociones y reacciones frente a la manera de relacionarnos con nuestros estudiantes. Luego, nos dimos cuenta de que en algunos casos los estudiantes tenían actitudes “desafiantes e inapropiadas”. Respuestas o comentarios del tipo: “aquí la gente solo se preocupa por la apariencia física” o “los colombianos son impuntuales y poco previsores, solo piensan en divertirse”, nos hicieron pensar en la necesidad de desarrollar algún tipo de estrategia para mostrarles a nuestros estudiantes que aprender una lengua también significa aprender a adaptarse a la cultura del país donde ésta se aprende.

Tales situaciones pasaron a ser parte de nuestros diarios o bitácoras o en muchos casos se etiquetaron como anécdotas o experiencias de clase y se guardaron en un archivo. Pero luego empezamos a entender que estas situaciones particulares eran recurrentes y fue así como en el marco de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera, surge el interés por ahondar en aquellos aspectos que subyacen a los encuentros entre culturas. Desde esta perspectiva, decidimos centrar nuestra investigación en el desarrollo de una guía didáctica para el docente de ELE, a partir de nuestras experiencias de clase, para orientar el manejo de situaciones de tensión que se presentan en el aula y así reconocer el rol del docente como mediador intercultural.

Con base en el objetivo general de nuestra investigación, se plantean cinco objetivos específicos: a. establecer los principios conceptuales y metodológicos en el desarrollo de una guía didáctica que contemple los aspectos de la dimensión intercultural, b. identificar y analizar los incidentes críticos comunicativos interculturales desde la perspectiva de la CCI para promover la mediación intercultural, c. proponer actividades de aplicación de los incidentes críticos comunicativos interculturales desde el *Enfoque comunicativo* como material de apoyo a los docentes de ELE, d. promover *La condición posmétodo* para estimular en el profesor el uso y la apropiación de la guía didáctica y así valorar su experiencia docente en el contexto colombiano, e. crear un material didáctico susceptible de ser adaptado a las necesidades de los docentes en las situaciones que la clase requiera.

Después de plantear los objetivos, recopilamos algunos trabajos que se centran en la educación intercultural y particularmente en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. A

través de estos estudios se detecta la necesidad de formación del profesorado en interculturalidad y en el manejo de situaciones de conflicto en el aula. A partir de estas contribuciones y de las experiencias compartidas por los docentes investigadores y demás profesores, cobra sentido el valor pedagógico del uso del incidente crítico intercultural en el aula como medio para fomentar y fortalecer la competencia comunicativa del docente para ayudarlo a dinamizar su práctica docente.

Con esto en mente, se presentan los conceptos de la *dimensión intercultural* en términos de: relación entre lengua, cultura y comunicación, educación intercultural, competencia intercultural, competencia comunicativa intercultural, sensibilidad intercultural, incidente crítico comunicativo intercultural y mediación intercultural. Posteriormente, se exponen *la condición posmétodo* y luego se hace referencia a los materiales didácticos en lenguas extranjeras, a los criterios para la clasificación de materiales y en particular al concepto de guía didáctica, su estructura y características principales y al *enfoque comunicativo* como metodología a seguir en las actividades que se sugieren para el aula. Estos conceptos nos permitieron orientar la fundamentación teórica de nuestro proyecto hacia la creación de una guía didáctica.

Dado que nuestra investigación es de carácter práctico y aplicado, decidimos apoyarnos en la ruta propuesta por Jolly y Bolitho para el desarrollo de materiales descrita en siete etapas que se presentarán en detalle en el marco metodológico de la presente investigación.

Por último, con el fin de validar el material creado, se realiza un pilotaje-taller con profesores de ELE y luego se somete a la evaluación por parte de un experto.

1. Problema

1.1. Presentación

1.1.1. Hechos problemáticos.

En el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) se presenta una gran variedad de encuentros interculturales que son un desafío para el docente, dado que demandan conocimientos y habilidades de su parte, no solo como especialista de la lengua sino como usuario de la misma.

A partir de la experiencia docente tanto de los autores como de los profesores de ELE del Centro Latinoamericano y de varios profesores en Colombia y en otros países, se advierte que con cierta frecuencia ocurren en el aula momentos de tensión cuando se generan situaciones estresantes e incómodas, por ejemplo rivalidades entre los estudiantes, reacciones inesperadas, discusiones imprevistas, sentimientos equívocos, sobresaltos, entre otros.

Con el fin de hacer una aproximación al tema, se recurrió a la recopilación y sistematización de experiencias propias de los autores; luego se buscó información con algunos de los profesores del Centro Latinoamericano, con otros docentes en Colombia y en otros países, quienes compartieron sus experiencias de clase a través de un cuestionario (Apéndice 1).

En el cuestionario se busca detectar si se presentan situaciones de conflicto en el aula y la manera en que el docente maneja o gestiona tales situaciones; determinar si el docente considera relevante atender situaciones de malentendidos y frustraciones entre sus estudiantes; establecer si el docente ha recibido formación intercultural e identificar si existen grupos culturales con los cuales se hace más difícil la convivencia en el aula.

Al analizar la información, se encontró que la mayoría de los docentes ha tenido por lo menos cinco nacionalidades en sus grupos; la mayoría de ellos ha experimentado situaciones estresantes o incómodas en el aula. Algunos argumentan que estas situaciones han afectado el ambiente de la clase de manera negativa y que no se han sentido completamente seguros en el momento de gestionar una situación de conflicto, en algunos casos prefieren ignorarla, evitar que se agrave o atenuar el impacto. En cuanto al tema de la educación intercultural, algunos se han capacitado en Europa, África o en Colombia, o como estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada de ELE

en la Pontificia Universidad Javeriana. Los profesores de instituciones de enseñanza privada afirman no tener formación en esta área.

De acuerdo con esta información y por medio del análisis de los resultados del cuestionario, se identifican tres hechos problemáticos: el primero se refiere a los problemas de comunicación e interacción en el aula que ocurren por situaciones de conflicto entre culturas. El segundo hecho se refiere a la escasez de formación institucional del profesorado en educación intercultural, y el tercero se debe a la falta de dominio y conocimiento por parte del docente de las condiciones preferidas para el aprendizaje dadas por las diferencias entre culturas en relación con el papel de la dimensión afectiva en el aprendizaje de segundas lenguas.

El primer hecho problemático es la existencia de momentos de tensión recurrentes en situación de contacto intercultural. Dicha tensión está relacionada con situaciones de estrés que causan problemas de comunicación y de interacción, y que por lo tanto interfieren no solo con el desarrollo fluido de la clase, sino que afectan de manera negativa el ambiente de convivencia entre los estudiantes. Por ejemplo, el caso de un estudiante de Corea del Sur que se quita los zapatos en la clase y los demás compañeros se sienten incómodos pero nadie dice nada para no interrumpir. Sin embargo, fuera del aula, algunos estudiantes se quejan con el profesor porque consideran que su compañero es irrespetuoso y desconsiderado. Según esto, cabría preguntarse a manera de reflexión: ¿Tiene el docente de ELE interés en intervenir en estas situaciones? ¿Qué relevancia tiene el hecho de gestionar situaciones de estrés para el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes?

Al respecto, hay algunos autores que confirman la existencia de tales problemas mediante estudios acerca de las situaciones o incidentes críticos que se dan en las aulas con diversidad cultural. Oliveras (2000) presenta un estudio del tema de los malentendidos y del choque cultural en el aprendizaje de una lengua extranjera; Infante (2010) aclara que es tarea del profesor identificar la clase de estereotipos que podrían presentarse, con el fin de trazarse planes para trabajar en la superación de los estereotipos negativos. Por su parte, García Cordido (2013) advierte que los estereotipos generan un ambiente de predisposición en el aula. Más aún, Rico (2010) destaca que los incidentes entre culturas están relacionados con la comunicación intercultural. Es decir, las situaciones críticas se deben no a la falta de conocimiento de la lengua

sino al desconocimiento intercultural (conocimientos culturales, conciencia cultural, comportamientos sociales, actitudes hacia la gente y las diferentes culturas).

El segundo hecho problemático es la escasez de formación sólida en educación intercultural del docente en las instituciones. El cuestionario muestra que no todos han recibido formación en educación intercultural, unos pocos han sido formados aunque no de manera sistemática ni con material formal. Algunos profesores han asistido a talleres de menos de cinco horas de duración, otros nunca han tenido formación, se han informado con colegas o a través del estudio personal. Otros argumentan que han desarrollado habilidades sociales e interculturales debido a sus viajes a otros países y al contacto con personas de otras culturas. Surge entonces la pregunta: ¿Es obligatorio recibir formación intercultural para ser profesor de ELE?

Para hacer una aproximación a este interrogante, se presentan los aportes de varios autores. Leiva (2012) llama la atención sobre el hecho de que en los currículos de formación didáctica docente no se ha tenido en cuenta la formación del profesorado en educación intercultural, tanto en la formación inicial como en la permanente. De igual manera, García Benito (2009) propone aproximarse a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras desde un enfoque intercultural y enfatiza que la competencia intercultural supone un cambio de actitud con respecto a la preparación y a los métodos de trabajo del profesor.

El tercer hecho problemático es el desconocimiento, por parte del docente, de ciertas condiciones de aprendizaje preferidas por los estudiantes que participan en el aula de ELE y que están relacionadas con las emociones negativas de ansiedad, temor y tensión que se producen durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Por ejemplo, una profesora comenta que durante una clase, uno de sus estudiantes de Japón detuvo su presentación porque uno de sus compañeros lo interrumpió para hacerle una observación. El estudiante resintió que su profesora hubiera permitido tal interrupción dado que en su cultura esto es considerado un acto de irrespeto. En este asunto, se hace oportuno cuestionarse sobre lo siguiente: ¿Debe el profesor de ELE conocer los rasgos de las culturas de sus estudiantes? ¿Cuál es la relevancia a nivel didáctico de poner atención a cada cultura del estudiante de ELE, si después de todo, el interés del estudiante es aprender español? ¿De qué manera influye la dimensión afectiva en el aula de segundas lenguas?

Hay investigaciones que se aproximan a estos interrogantes. Por un lado, Dunn, Dunn y Price (como se citó en Williams y Burden, 1997) llaman la atención sobre cuatro condiciones de

aprendizaje: ambientales, emocionales, sociológicas y fisiológicas y destacan que “es muy probable que las preferencias individuales estén fuertemente relacionadas con el origen cultural” Griggs y Dunn; Dunn, Baudy y Klavas (como se citó en Williams y Burden, 1997). Asimismo, Williams y Burden (1997) presentan los resultados de estudios sobre las preferencias de aprendizaje de estudiantes de distintos orígenes étnicos y concluyen que mientras los alumnos del continente asiático prefieren un ambiente tranquilo de aprendizaje, los estudiantes de origen hispano y afroamericano prefieren el sonido en sus ambientes de clase. Algunos grupos prefieren material auditivo y visual, y otros grupos optan por material de tipo manual.

Al tener en cuenta las diferentes condiciones de aprendizaje de los estudiantes en el aula de ELE, no sólo se reconoce el papel del docente como facilitador de la comunicación intercultural, sino que además se pone de relieve la necesidad de que el profesor traiga al aula de clase situaciones de aprendizaje que involucren la gestión de las emociones y el desarrollo de la dimensión afectiva, dado que es precisamente en el aula donde se reconocen y se experimentan diversas emociones, algunas de ellas de tensión, temor y ansiedad que puede suscitar el aprendizaje de un nuevo idioma, y en particular en el aula de ELE, donde estas emociones pueden alcanzar mayor relevancia en el momento de la interacción con personas de diferentes culturas, edades e intereses y en particular diferentes maneras de acceder al aprendizaje, es decir, diferentes condiciones de aprendizaje. Al respecto, Arnold (2000) destaca que existe un interés cada vez mayor por los enfoques humanísticos y por la dimensión afectiva de la vida, tanto a nivel de aprendizaje de lenguas como en toda actividad humana. La autora hace énfasis en que el profesor de lenguas puede recurrir a la afectividad e influenciar con ello de manera positiva el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, además señala que la dimensión afectiva de la enseñanza no va en contravía con la dimensión cognitiva sino que por el contrario, al estar ambas involucradas, se dan condiciones óptimas de aprendizaje. En este sentido la autora argumenta dos razones para tener en cuenta la afectividad en el aprendizaje de idiomas: mayor eficacia en el aprendizaje de las lenguas y mayor desarrollo de la gestión de las emociones en el estudiante, es decir, enriquecimiento del potencial humano. Señala que emociones tan negativas como la ansiedad, el temor, la tensión, la ira o la depresión, pueden afectar el aprendizaje de manera negativa. Y advierte que “las técnicas más innovadoras y los materiales más atractivos pueden resultar inadecuados, si no inútiles, debido a las reacciones afectivas negativas que pueden acompañar al proceso de aprendizaje de idiomas” (p.20).

En el mismo sentido, el Instituto Cervantes¹ señala que una de las competencias clave del profesorado de lenguas está relacionada con implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del estudiante. Con ello se espera que tanto docentes como estudiantes reconozcan el papel que desempeñan las creencias, las emociones y las habilidades sociales en el aprendizaje con el fin de promover que el estudiante gestione su mundo emocional y social cuando aprende una lengua. De esta manera, se busca que el profesor motive a sus estudiantes a:

- identificar sus creencias, emociones y sentimientos cuando aprenden una lengua, sus puntos fuertes y áreas de mejora.
- tomar conciencia de las necesidades, emociones y sentimientos de sus compañeros, incorporando procedimientos para que desarrollen la empatía, la tolerancia y el respeto mutuo.
- establecer relaciones de colaboración y cooperación en el grupo mediante la enseñanza de procedimientos para autorregular emociones no saludables y creencias que dificultan el aprendizaje.

Con esto en mente, se busca que el profesor de ELE preste atención no solo a las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes en cuanto a la optimización del mismo, sino que active sus competencias para involucrarse afectivamente con sus estudiantes con el fin de gestionar emociones negativas que puedan dar origen a ciertas situaciones de tensión o de conflictos en el aula, a la vez que se desarrollan las emociones positivas.

Los tres hechos problemáticos presentados advierten sobre la necesidad de formación del docente de ELE en interculturalidad, en la dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas y ante todo sobre la necesidad de compartir experiencias para construir conocimiento colectivo. A partir del análisis de tales consideraciones, se suscita un gran interés por investigar, aprovechar y valorar las experiencias de los profesores, con el fin de sistematizarlas y compartirlas de manera formal, y así convertirlas en estrategias de enseñanza y aprendizaje que redundarán en una práctica docente más dinámica y efectiva.

¹ Instituto Cervantes (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.

1.1.2. Pregunta de investigación.

Dada la convergencia de diversas nacionalidades en los cursos de ELE, el mayor interés que se tiene en este proceso investigativo está en proveer de herramientas teórico-prácticas al profesor, que contribuyan al fortalecimiento de su competencia comunicativa intercultural (CCI) y así permitirle intervenir como mediador intercultural. Con la configuración de la situación problemática presentada y el soporte de autores reconocidos en el tema de la interculturalidad y el manejo de los conflictos entre culturas, se determina que en el ámbito de ELE se presentan situaciones de conflicto que demandan al docente bases sólidas en educación intercultural. Por consiguiente, se enmarca la problemática dentro del siguiente interrogante:

¿Cuál sería una guía didáctica que provea al docente de herramientas para fortalecer su competencia comunicativa intercultural y permitirle ser mediador intercultural en el aula de ELE?

2. Justificación

2.1. Importancia del problema

Esta investigación surge de la experiencia de los autores y demás colegas de ELE, en donde se reflejan una serie de vivencias que enmarcan el día a día de las aulas con diversidad cultural. El aula se convierte en un foco donde confluyen y contrastan intereses, valores y emociones de diversos grupos culturales, y por ello los docentes presencian y protagonizan situaciones de estrés e incidentes de comunicación que en ocasiones frenan o entorpecen sus actividades de clase.

Con todo esto surge un profundo interés por crear una herramienta didáctica para los docentes de ELE, que desarrolle y potencie su competencia intercultural y les permita gestionar un ambiente adecuado dentro del aula de clases. Si bien es tarea del profesor centrarse en la enseñanza de la lengua y la comunicación, también debe lograr que los estudiantes alcancen un grado de comodidad dentro del aula, concebida como un espacio de apropiación de conocimientos, encuentros de saberes, experiencias y expectativas, entre docente y estudiantes.

A partir de la problemática establecida, la pertinencia de este trabajo radica esencialmente en que se inscribe dentro de la línea de investigación de desarrollo de materiales, propuesta por la Maestría de Lingüística Aplicada de ELE, de la Pontificia Universidad Javeriana. Y específicamente, busca desarrollar estrategias que se adecuen a la enseñanza del español en contextos como Colombia, donde hay cursos con estudiantes de diferentes nacionalidades, creencias y valores culturales. Tales hechos se dan en un aula llena de contrastes, y tal como se demuestra en los cuestionarios realizados, hay vacíos por llenar sobre la manera en que el docente gestiona situaciones particulares que se dan en el encuentro entre culturas, momentos que generan fricciones y tensiones entre los estudiantes.

El interés de llevar a cabo este proyecto consiste en dar dinamismo a los procesos de enseñanza, a partir del hecho de que existen situaciones que no sólo involucran el aspecto lingüístico del aprendizaje de la lengua, sino el desarrollo de la competencia intercultural. Por lo tanto, es importante buscar alternativas para mejorar y profundizar el manejo de la interculturalidad en el aula, y asimismo consolidar propuestas didácticas para los actuales y futuros docentes de ELE.

Los aportes de nuestro trabajo se proyectan a un futuro cercano, ya que hay constante demanda de cursos de ELE por la presencia cada vez mayor de estudiantes extranjeros, lo que obliga al

docente a estar en permanente formación y en búsqueda de dinamizar su práctica educativa, mediante nuevas estrategias didácticas. Así pues, acercarse a los diferentes estilos de aprendizaje entre culturas, aprender sobre los comportamientos y saberes que varían de cultura a cultura, desarrollar sensibilidad y competencia intercultural, además de compartir experiencias con otros colegas sobre los incidentes de comunicación que ocurren en el aula. Estos aspectos permitirán al docente tener una visión integral de las dinámicas que se dan en un aula.

Por consiguiente, el producto que se busca consolidar a partir del presente trabajo, es una guía didáctica para proveer herramientas al docente en la mediación de los conflictos interculturales en el aula de ELE y se considera importante por las siguientes razones:

En primer lugar, la guía didáctica consolidada es un recurso diseñado para los profesores de ELE que deseen emplearlo como respuesta a la necesidad de contar con materiales que tengan en cuenta el contexto colombiano, y a la vez impacten de alguna manera a los actores del ámbito de la enseñanza de ELE y de segundas lenguas a nivel global.

En segundo lugar, al contribuir en la formación de los profesores en su competencia comunicativa intercultural, el profesor mejora su práctica docente para que los estudiantes reciban los beneficios de manera directa, por ser el centro y la materia prima de toda actividad docente.

En tercer lugar, este proyecto de aplicación aporta luces a los futuros profesores de ELE como referencia para desarrollar materiales didácticos en torno al tema de la interculturalidad, la gestión en el aula y principalmente el aprovechamiento de las experiencias del docente, visto como agente reflexivo e investigador. De igual manera, que sirva de referencia para aquellos interesados en la dimensión intercultural y las experiencias del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.2. Estado de la cuestión

En la búsqueda de antecedentes, se encontraron estudios importantes para guiar y dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación. Tales estudios se centran en la integración de la dimensión intercultural en la enseñanza de segundas lenguas, en particular en la formación del profesorado, la presencia de conflictos que ocurren en el aula y la necesidad de gestionar los posibles conflictos que se dan en el aula de clase.

En el proceso de consulta se contemplaron los siguientes aspectos: investigaciones que tratan la formación del profesorado en educación intercultural, investigaciones sobre situaciones que generan conflictos interculturales en el aula de ELE y materiales didácticos, dentro de los cuales se presentan las reseñas de algunas guías didácticas que se han realizado en torno al tema de la interculturalidad, con el fin de vislumbrar la manera de diseñar la guía del presente proyecto.

2.2.1. Formación del profesorado en educación intercultural.

García y Oliveras (1999) presentan una investigación cuyo objetivo es desarrollar un programa de formación del profesorado en educación intercultural desde una perspectiva constructivista. Delimitan el problema de investigación dentro del concepto de manifestación multicultural dado por la presencia en la escuela de estudiantes de diferentes minorías culturales. Destacan que este hecho hace que muchos docentes descubran nuevas necesidades formativas que no están cubiertas por los actuales programas de formación. Se busca determinar las características de un centro educativo en España (en Gerona, Cataluña), al igual que las necesidades formativas de sus docentes, proceso enmarcado en la línea de investigación/acción utilizando una metodología de carácter cualitativo, la cual se desarrolla en tres etapas. Una primera fase es seleccionar información bibliográfica impresa y en línea sobre el tema de la interculturalidad centrado en la formación del profesorado, luego realizaron entrevistas a diferentes expertos en interculturalidad y por último hicieron un estudio de un caso en un centro educativo catalán donde asisten alumnos de minorías culturales.

En el marco teórico, las autoras presentan una serie de conceptos relacionados con el movimiento multicultural, el enfoque y la educación intercultural. Se basan en una serie de necesidades detectadas a partir de cuestionarios y entrevistas. Para la presente investigación las más relevantes son: la necesidad de mayor competencia pedagógica en el ámbito de la interculturalidad (conocimiento de estrategias, metodologías y técnicas de enseñanza y de aprendizaje), la de autorreflexión sobre la propia práctica educativa y la de ampliar conocimientos sobre diversas culturas.

Los resultados de la investigación permiten el diseño de un programa de educación intercultural, donde las autoras proponen los siguientes contenidos: educación intercultural, proyecto educativo intercultural, las minorías culturales del centro educativo (cultura gitana y

magrebí), las actitudes interculturales (estrategias para el cambio), el rendimiento académico (estrategias para el éxito escolar, la resolución de conflictos y materiales curriculares).

Esta propuesta se considera relevante para el presente proyecto a nivel metodológico, ya que se puede ver el procedimiento que siguen las autoras, quienes a partir de un análisis de necesidades de formación del profesorado, logran consolidar un programa en educación intercultural para desarrollar en las aulas. Aunque en nuestro proyecto no se pretende desarrollar un programa de educación intercultural, tal ruta constituye una base para visualizar el desarrollo de la guía didáctica como producto final.

Por su parte, Leiva (2012) -especialista en temas de convivencia, interculturalidad y diversidad cultural- realiza un estudio de investigación de tipo cualitativo en España. Establece como objetivo reflexionar, comprender el sentido y la orientación educativa de la interculturalidad. Su metodología se basa en una serie de entrevistas y trabajos de campo realizados con profesorado, estudiantes y familias de inmigrantes.

Los resultados muestran que, en primer lugar, los profesores son conscientes del valor de la diversidad cultural y además entienden que ésta ha reconfigurado y cambiado la fisonomía de las aulas de clase. Por otro lado, los estudiantes consideran que la atención a la diversidad cultural por parte del profesorado no solo depende de su formación ni experiencia sino de la personalidad de los docentes reflejada en valores, tales como la empatía y la autoestima. Estos factores emocionales influyen directamente en la convivencia en las aulas.

Sumado a esto, los alumnos observan ciertas carencias por parte de los docentes en cuanto al manejo de conflictos específicos como el racismo y afirman que existen profesores que se inhiben a la hora de afrontar estas situaciones que perjudican de manera directa el clima de convivencia escolar.

Por último, los profesores plantean la necesidad de recibir formación en el manejo del conflicto y en la educación en valores. Además, son conscientes de la necesidad de desarrollar competencias interculturales con el fin de mejorar la convivencia escolar.

Este estudio aporta elementos importantes al marco conceptual de nuestra investigación en cuanto a la educación intercultural, concebida dentro de algunas dimensiones formativas de las cuales se considerarán tres: la dimensión actitudinal, emocional y de mediación.

Mientras Leiva (2012) propone reflexionar sobre la formación del profesorado, en este proyecto se le presentará al docente un recurso que le permita mediar en situaciones de conflicto, al tiempo que adquiere herramientas que le posibilitan el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural. El docente se formará mientras sirve como mediador intercultural.

2.2.2. Situaciones que generan conflicto en el aula de ELE.

García Ibáñez (2013) presenta el tema de los estereotipos en el aula de español como segunda lengua desde un enfoque intercultural. Para ello, el autor se basa en la corriente constructivista y presenta los conceptos de choque cultural, la competencia intercultural, la competencia comunicativa intercultural, los estereotipos, las creencias y los prejuicios.

Su trabajo se realiza a partir de una metodología de tipo práctico y aplicado. Presenta un proyecto denominado *El Centro Cultural*, cuyo objetivo es que los estudiantes pongan en marcha un centro donde se lleven a cabo actividades para el manejo de los estereotipos. Los estudiantes deben redactar los estatutos y las normas que deben reflejar el espíritu del centro. El proyecto parte de tres actividades que comparten el tema común de los estereotipos: la revista del centro, la tertulia y el cine fórum.

Este trabajo aporta elementos de orden conceptual sobre el manejo de conflictos, en particular el de los estereotipos. Hay coincidencias metodológicas en cuanto al tipo de investigación que se sigue, el cual es el práctico aplicado. Sin embargo, mientras en García Ibáñez se trata el tema de los estereotipos, en esta investigación se tendrá en cuenta la reflexión con miras a la mediación intercultural en diversas situaciones de estrés. Se buscará que los docentes compartan experiencias vividas por ellos mismos y por otros colegas para reflexionar y aprender de ellas.

2.2.3. Materiales didácticos.

En el proceso de investigación sobre material didáctico con enfoque intercultural dirigido a los profesores de lenguas extranjeras, se encontró el siguiente documento:

Hernández y Valdez (2010) plantean que hay falta de inclusión de la interculturalidad en los currículos de las clases de lengua extranjera; parten de un estudio de tipo diacrónico del desarrollo de las lenguas desde el enfoque intercultural y su impacto dentro del aula de L2. El marco conceptual está centrado en el papel del profesor como gestor intercultural. Para ello, proponen un

material didáctico para el aula de LE, que incluye nivel básico, intermedio y avanzado, con el objetivo de dar herramientas sobre el enfoque intercultural, tanto a estudiantes como a profesores, quienes harán uso de este material con la intención de adquirir conciencia intercultural.

Esta investigación contribuye para el marco metodológico de nuestro proyecto puesto que formula una serie de actividades que le permiten al docente tratar temas culturales por medio de situaciones y vivencias del día a día. Por consiguiente, el material propuesto por Hernández y Valdez (2010) da pautas para el desarrollo de nuestra guía didáctica en cuanto a la estructura y el desarrollo de las temáticas.

2.2.3.1. Guías didácticas.

Se encontraron las siguientes guías didácticas dirigidas a los profesores basadas en el enfoque intercultural:

- *Developing and assessing intercultural communicative competence, a guide for language teachers and teacher educator.* La guía trata la competencia comunicativa intercultural y presenta estrategias al profesor de lenguas para incluir la dimensión intercultural en su actividad docente. El documento está dividido en dos secciones. En la primera presenta las bases teóricas, luego un taller y actividades para incorporar las CCI; en la segunda sección propone métodos para evaluar la CCI tanto en estudiantes como en profesores (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei y Peck, 2007).
- *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers.* Es una guía desarrollada de acuerdo con los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) que tiene como objetivo central hacer más accesible la dimensión intercultural a los aprendientes de lenguas. Está escrita en el formato de *Preguntas más frecuentes* y presenta las preguntas y los problemas a los que los profesores se ven enfrentados en su práctica docente en cuanto al tema de la formación intercultural. Se muestra información de uso práctico y experiencias de los profesores en la manera en que han incorporado la dimensión intercultural en el aula de lenguas. Las preguntas a las que los autores buscan dar respuesta están relacionadas con esta dimensión en la enseñanza de lenguas, los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que están involucrados en la competencia intercultural, la manera de promover la dimensión intercultural teniendo en

cuenta el currículo, el programa de estudio y los objetivos gramaticales, los materiales requeridos para promover la interculturalidad, la manera en que afectan los estilos de enseñanza y aprendizaje, cómo evaluar la competencia intercultural, la formación del profesorado y la gestión de los propios estereotipos y conceptos erróneos (Byram, Gribkova & Starkey, 2002).

Estos trabajos aportan conceptos esenciales tales como cultura, interculturalidad y competencia comunicativa intercultural. También contribuyen en lo metodológico, en cuanto a la identificación de las necesidades de formación del profesor de lenguas en educación intercultural sobre la base de sus propias experiencias en el aula y los lineamientos para evaluar la competencia comunicativa intercultural.

No obstante, estas propuestas responden a las demandas del Consejo de Europa cuyo fin es la integración y cohesión entre los ciudadanos europeos; es decir, van dirigidas a una población que aunque delimitada, no corresponde a la situación de contacto intercultural que se experimenta en América Latina. Por lo demás, ambos documentos se centran principalmente en la descripción de los supuestos teóricos y en sugerencias de actividades para profesores y estudiantes, y no se apoyan completamente en lo que el profesor vivencia día a día en el aula de clase.

Además, se encontró una guía desarrollada para el contexto colombiano realizada como trabajo de grado de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera en la Pontificia Universidad Javeriana.

- *Guía Didáctica para los docentes de ELE: estrategias para manejar la diferencia cultural con aprendientes japoneses dentro del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana.* Esta guía es el primer documento encontrado que corresponde al contexto colombiano y que va dirigido exclusivamente al profesor. Se centra en brindarle estrategias al profesor de ELE para el manejo de la diferencia cultural con el estudiante japonés que estudia español en Colombia y se basa en la experiencia del docente. Difiere de la propuesta que se llevará a cabo en la presente investigación, en cuanto que la nuestra busca valorar las experiencias de los docentes con estudiantes en grupos con diversidad cultural y principalmente se busca reconocer al profesor como mediador en el manejo de

situaciones de conflicto intercultural por medio de la sistematización de experiencias de clase que revisten situaciones o incidentes críticos (Arévalo y Villamizar, 2014).

Se consultó el portal *aulaintercultural.org* que ofrece una gran variedad de material para formación del profesorado, materiales didácticos, investigación, talleres con el alumnado, campañas de sensibilización, publicaciones, entre otros. Se referencian las siguientes guías porque su diseño y temáticas sirven de apoyo para el diseño del material didáctico de este proyecto de investigación.

- *Guía para la resolución de conflictos interculturales en los centros educativos.* En esta guía se propone una estrategia de respaldo institucional a los estudiantes de centros educativos para inmigrantes en España, su objetivo es contribuir a la superación de los problemas que enfrentan los estudiantes inmigrantes, hasta de tercera generación, es decir ya nacidos en el país. La guía plantea una serie de relatos anecdóticos de algunos estudiantes, con el fin de plantear sus experiencias y puntos de vista frente al fenómeno de la educación en sus instituciones y de cómo ellos se adaptan, interactúan y quizá padecen diferentes situaciones en su vida. Se plantean situaciones de choque cultural muy específicas, a lo que se responde con una propuesta de resolución de conflictos para cada caso descrito (Herrero, s.f.).
- *Interculturalidad. Módulo de “Educación para el Desarrollo. Guía para formadores y formadoras”.* Es un material desarrollado por Cruz Roja Juventud, cuyo objetivo es capacitar en valores positivos ante la diferencia y la diversidad. Para ello, se vale del análisis crítico de cómo se crean prejuicios y estereotipos en temas de interculturalidad y migraciones: racismo y xenofobia. Se basa en la programación y la evaluación como herramientas para potenciar la reflexión, el debate y la puesta en común de las acciones que se van a realizar (Cruz Roja Juventud, 2006).
- *Qué es racismo y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo.* Es una guía dirigida al profesorado, a los adolescentes y a cualquier persona interesada en luchar contra el racismo. Su objetivo es ayudar a reconocer, comprender, interpretar y manejar

situaciones de racismo. Elaborada por el grupo INTER y financiada por la Dirección General de Integración de los Inmigrantes (MTAS) (Cárdenas, 2005).

De acuerdo con la descripción de las investigaciones encontradas, se puede concluir que aunque existen trabajos sobre interculturalidad, conflictos y el manejo de los mismos, hacen falta materiales basados en la realidad diaria en el aula de clase, que se centren exclusivamente en experiencias que reflejen incidentes críticos interculturales que afectan la comunicación. De ahí que sea un incentivo diseñar una guía que valore la experiencia del docente y que ofrezca herramientas didácticas para aprovechar cada situación de estrés o conflicto como oportunidad para mejorar la práctica docente y así favorecer el aprendizaje en los estudiantes.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

- Desarrollar una guía didáctica que provea herramientas al docente de ELE como mediador intercultural.

3.2. Objetivos específicos

- Establecer los principios conceptuales y metodológicos en el desarrollo de una guía didáctica con base en la dimensión intercultural.
- Identificar y analizar los incidentes críticos comunicativos interculturales desde la perspectiva de la CCI para promover la mediación intercultural.
- Proponer actividades de aplicación de los incidentes críticos comunicativos interculturales desde el enfoque comunicativo como material de apoyo para los docentes de ELE.
- Reflexionar sobre la importancia del docente como gestor del desarrollo de la dimensión afectiva en el aula para favorecer el aprendizaje de la lengua y el crecimiento de los estudiantes a nivel emocional.
- Promover la condición posmétodo para estimular en el profesor el uso y la apropiación de la guía didáctica, y así valorar su experiencia docente en el contexto colombiano.
- Crear un material didáctico susceptible de ser adaptado a las necesidades de los docentes en las situaciones que la clase requiera.

4. Marco teórico – conceptual

A continuación se presenta la fundamentación teórico-conceptual que da soporte a la guía didáctica que se propondrá para el docente de ELE. Se describe en tres partes: en la primera se plantean los conceptos que integran la *dimensión intercultural* en términos de: relación entre lengua, cultura y comunicación, educación intercultural, competencia intercultural, competencia comunicativa intercultural, sensibilidad intercultural, incidente crítico comunicativo intercultural, condición posmétodo y mediación intercultural. En la segunda se hace referencia a *los materiales didácticos en lenguas extranjeras*, a los criterios para la clasificación de materiales, y una tercera parte que corresponde al concepto de *guía didáctica*, su estructura, características principales y el enfoque comunicativo como metodología que se seguirá para las actividades que se proponen en el material didáctico producto de esta investigación.

Los conceptos que incluye la dimensión intercultural permiten dar el soporte teórico que servirá de base a la formación del profesor en competencias interculturales, uno de los objetivos centrales de nuestra investigación. Para este fin, se establece la relación existente entre lengua, cultura y comunicación dado que son elementos que subyacen a toda interacción humana, que son determinantes en los encuentros interculturales y que se reflejarán en el desarrollo de la guía; luego se recurre al *modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural* de Bennett (1998), quien describe las etapas que vive todo individuo en situaciones de contacto intercultural. En nuestra investigación, se busca que el docente se reconozca como individuo que atraviesa por diferentes etapas en el momento de contacto con estudiantes de diversas culturas, al tiempo que distingue y comprende las etapas por las que sus estudiantes pasan durante su proceso de aprendizaje del español en el contexto colombiano, de ahí la importancia de tomar este modelo como principio teórico esencial.

Por otro lado, se presenta el concepto de incidente crítico comunicativo intercultural, dado que dentro del aula de ELE ocurren con frecuencia hechos que exigen del docente habilidades en el manejo de situaciones críticas. De acuerdo con Rico (2010) los incidentes críticos son maneras efectivas de implicar a los aprendientes en situaciones donde deben desempeñar roles en encuentros interculturales. Además, Cushner y Brislin (1996) analizan el incidente crítico y lo consideran como fuente de conocimiento y aprendizaje para entender la manera en que los

individuos se acercan y se ajustan a otras culturas, sobre la base de que hay puntos en común que las personas experimentan cuando viajan, trabajan o estudian en culturas diferentes de la propia.

De igual manera, Apedaile y Schill (2008) afirman que los incidentes críticos en la formación de la comunicación intercultural, son situaciones en las cuales un malentendido, problema o conflicto surge como resultado de las diferencias culturales de las partes que interactúan, o un problema de adaptación y comunicación entre culturas. En la misma línea, Rico (2010) llama la atención sobre el valor de la comunicación en las sociedades modernas multiculturales y plantea que a través del encuentro entre culturas se producen incidentes que no siempre están relacionados con el conocimiento de la lengua, sino con la comunicación intercultural; por lo tanto considera que es de suma importancia tener un conocimiento “extra” que será el conocimiento intercultural. Con esto en mente, el concepto de *incidente crítico comunicativo intercultural* constituye la base de la construcción de la guía didáctica en cuanto a la descripción y análisis de los incidentes críticos que hemos vivido los docentes-investigadores y aquellos que nos han compartido algunos profesores en el contexto colombiano de ELE.

El siguiente concepto que se considera esencial, es la propuesta teórica de Kumaravadivelu (1994) denominada *posmétodo*, puesto que en ésta se reconoce y se valora la experiencia del docente y se pondera su capacidad para generar conocimiento; además se destaca el valor de dos macroestrategias para nuestro proyecto con respecto a la concienciación intercultural y a la relevancia social.

Por otro lado, se presentan los conceptos de material didáctico con el fin de reconocer el desarrollo y clasificación de materiales como un campo de estudio, además para orientar el proceso de investigación al servicio del docente de ELE, al tiempo que se valoran sus experiencias de clase con miras a reconfigurar, dinamizar o transformar su propia práctica docente.

Finalmente se describe el concepto de guía didáctica que es el producto que se va a desarrollar, en donde se tiene en cuenta las funciones, estructura y principios metodológicos que fundamentan las actividades propuestas. En este punto se presentan los principios del *Enfoque comunicativo* con el fin de enmarcar las actividades que ayudarán al docente a desarrollar los diferentes temas que surgen al describir y analizar los incidentes críticos interculturales. Se presentarán actividades

relacionadas con saberes, comportamientos y actitudes en cuanto a la manera en que los estudiantes interactúan con personas de otras culturas.

4.1. Dimensión intercultural

4.1.1. Lengua, cultura y comunicación.

Con el fin de enmarcar aquellos aspectos que determinan y fundamentan la dimensión intercultural, eje de esta investigación, presentamos a continuación los conceptos de lengua, cultura y comunicación, y la relación existente entre ellos. Se tiene en cuenta la comunicación por ser la base del entendimiento entre los seres humanos, y a la vez los conceptos de lengua y cultura porque todo aquel que aprende una lengua, necesita aprender los patrones culturales que la subyacen. Estos tres conceptos nos permitirán visualizar en la guía didáctica los principios de la comunicación y la manera como se reflejan en la interacción entre personas de diferentes culturas, particularmente en el aula de ELE, donde se presentan situaciones de conflicto que se originan en la falta de entendimiento, es decir por problemas de comunicación.

4.1.1.1. Lengua.

Rico (2011) considera la lengua como el vehículo que le permite al individuo expresar los pensamientos, interactuar con los demás, es decir, ser parte del mundo. A su vez, Byram (como se citó en Rico, 2011) considera que “las lenguas simbolizan las identidades de quienes las hablan. Las personas se clasifican de acuerdo con la lengua que ellos hablan” (p.70).

Holliday (como se citó en Rico, 2011) considera que “la lengua es un puente entre la gente, pero también es un muro que divide a la gente”. A su vez, Rico (2011) afirma que “la lengua es muy importante para los estudios interculturales. A través de la lengua las personas pueden vivir juntas o pueden estar separadas... con la lengua podemos crear mejores lugares para vivir o los peores ambientes en donde estar” (p.71).

Según Kramsch (1998), la lengua se usa para comunicar y se interrelaciona con la cultura de diferentes maneras. La autora afirma que la lengua expresa, incorpora y simboliza la realidad cultural. Por un lado, la lengua es una experiencia común que se comparte a través de las palabras, que a su vez expresan ideas, hechos o eventos que pueden ser comunicados porque tienen que ver con el conocimiento de mundo que otros individuos comparten. Con ello, las palabras reflejan

actitudes, creencias, puntos de vista, es decir, la lengua expresa la realidad cultural. Además, la lengua da cuenta de los aspectos verbales y no verbales a través de la comunicación hablada y escrita y del lenguaje corporal, de los gestos y de las expresiones faciales; de esta manera la lengua incorpora la realidad cultural.

Sumado a esto, la autora establece que la lengua es un sistema de signos que se considera en sí mismo como un valor cultural y que permite que los hablantes se identifiquen a sí mismos y a los demás, quienes tienen una visión de la lengua como un símbolo de identidad social, por eso se considera que la lengua simboliza la realidad cultural.

4.1.1.2. Cultura.

Kramersch (1998) define la cultura como una visión de mundo considerada como “un sistema común de estándares para percibir, creer, evaluar y actuar” (p. 10).

Además, Kramersch (como se citó en Rico, 2010) distingue la cultura con *c* minúscula y cultura con *C* mayúscula. La cultura con *c* minúscula implica las costumbres diarias y los estilos de vida, maneras de pensar que imperan en determinado momento utilizadas por la mayoría de los ciudadanos de una nación bien definida. La cultura con *C* mayúscula se refiere al conocimiento que la gente adquiere o posee acerca de la literatura, el arte, la arquitectura, etc., de una cultura dada.

Por su parte Hofstede (como se citó en Apedaile y Schill, 2008) propone un modelo para entender la cultura y lo presenta a través de *la cultura como una cebolla*. Las capas que forman la cebolla corresponden a la manera en que se configura la cultura. Así, el autor explica que cada capa representa una determinada entidad o concepto. Para ello representa la cultura en cuatro capas: *los símbolos, los héroes, los rituales y los valores*.

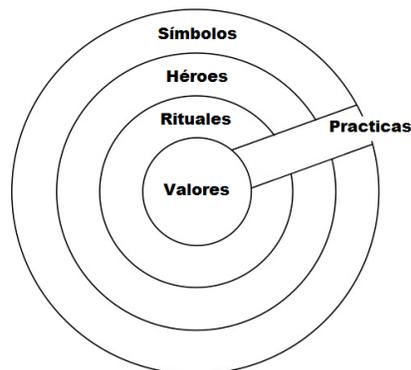
La capa exterior, la más superficial, son los *símbolos*, que corresponden a palabras, imágenes, objetos o gestos que solo se reconocen por los participantes de una cultura específica. Estos símbolos son dinámicos y con frecuencia pueden ser copiados por otras culturas.

La siguiente capa que se explora se denomina los *héroes*, corresponde a personas que pueden estar vivas o no, ser reales o imaginarias. Está constituida por modelos de conducta a seguir por

los miembros de la cultura que representan, es decir, por personalidades que se convierten en íconos, como por ejemplo Gabriel García Márquez en el caso colombiano.

La tercera capa interna son los *rituales*, que son actividades colectivas esenciales dentro de la cultura tales como: las maneras de saludar, las ceremonias sociales o religiosas. En esta capa se incluyen las maneras de relacionarse a nivel político y social.

Finalmente, está la capa interna conformada por los *valores*. El autor enfatiza que son las primeras cosas que los niños aprenden de una manera implícita (frente a lo explícito de las anteriores capas). Al ser adquiridos en edades tempranas, estos permanecen en el inconsciente y como tal son difíciles de identificar o de caracterizar, simplemente se infieren en el actuar de las personas en una circunstancia dada.



Adaptado de Hofstede (1991)

Además, en su modelo presenta la redistribución de las capas de la cebolla en categorías que subyacen a los tipos de cultura. Según el autor, esto se debe a que en una sociedad las personas pertenecen a diferentes grupos a la vez, es decir llevan las anteriores capas mezcladas en una dinámica social que se delimita. Para tal redistribución, presenta los niveles así:

- Nacional: corresponden al país o países de la persona (si ésta ha migrado).
- Regional, étnica, religiosa y/o lingüística: que se encuentran dentro de un país o nación.
- Género: masculino o femenino.
- Generación: abuelos, padres o hijos.
- Clase social: educación, ocupación o profesión.
- Organización laboral: jefe o empleado.

De acuerdo con este autor, es posible reestructurar nuestros saberes y conocimientos culturales al identificar los elementos que subyacen a cada una de las capas o niveles que configuran la cultura.

La exploración de este concepto nos permite entender la manera en que se proyecta la cultura por medio de niveles y así observar las diferencias existentes entre la cultura propia frente a la cultura meta. Si docentes y estudiantes conciben la cultura como manifestaciones de actitudes, creencias y valores a diferentes niveles, es posible alcanzar un grado alto de sensibilidad intercultural (concepto que se explorará más adelante) para interactuar y reaccionar de manera adecuada en las situaciones de comunicación. Es decir, es importante que se considere la cultura como la confluencia de saberes, comportamientos y actitudes de carácter complejo y no como un sistema cerrado de normas que funcionan de manera plana y estática. De ahí que al analizar los incidentes críticos interculturales, es preciso tener en cuenta que las conductas, actitudes y comportamientos que se consideran inapropiados, tienen un origen complejo que no se puede asumir con ligereza y que por el contrario, obliga a estudiarlos y a analizarlos con detenimiento y a profundidad.

Otra perspectiva interesante es la que presenta Spivak (citada en Asensi, 2006), quien se acerca al concepto de cultura a través del estudio de la ideología y para ello propone el concepto de subalterno dentro de los estudios poscoloniales, feministas, deconstructivistas y subalternos². En ello, hace énfasis en que el *subalterno* es aquel que no es escuchado, cuyo discurso no está sancionado ni validado por la institución, que no puede realizar actos de habla que refrenden su

² El término **poscolonialismo** se utilizó de tres formas diferentes durante las últimas dos décadas del siglo XX. En su acepción temporal, aparece como un período histórico iniciado en 1947 (con la independencia de India), una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, cuando se quebrantaron los fundamentos geopolíticos del orden colonialista establecidos por Europa desde el siglo XVI (P. Williams, L. Chrisman). Los procesos emancipatorios en Asia y en África, la aparición de los nacionalismos del "Tercer Mundo" y su inscripción ambigua en las zonas de influencia definidas por la Guerra Fría, así como el éxodo masivo de inmigrantes hacia los países industrializados, serían algunas de las características del período poscolonial (F. Jameson). En su acepción discursiva, el poscolonialismo hace referencia a las literaturas producidas en los territorios ocupados durante todo el período colonial (B. Ashcroft), o bien a las prácticas discursivas contrahegemónicas que lograron quebrantar o desplazar los saberes utilizados por Europa para legitimar su dominio (E. Shoat, M. L. Pratt). Finalmente, la acepción epistémica del poscolonialismo tiene que ver con las llamadas "teorías poscoloniales" surgidas durante los años ochenta en Inglaterra y los Estados Unidos. Las pautas centrales de estas teorías fueron definidas por Edward Said, quien en su libro *Orientalism* (1978) inició una genealogía de los saberes europeos sobre el "otro", mostrando los vínculos entre ciencias humanas e imperialismo. Este camino fue seguido rápidamente por académicos indios (G. Spivak, H. Bhabha, R. Guha), surafricanos (B. Parry), árabes (A. Aijaz) y latinoamericanos (W. Mignolo). Recuperado de <http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/poscolonialismo.htm>

discurso. Con el fin de aclarar malinterpretaciones de este término, la autora explica que el subalterno se encuentra alejado de “cualquier línea de movilidad social... la subalternidad constituye un espacio de diferencia no homogéneo, que no es generalizable, que no configura una posición de identidad, lo cual hace imposible la formación de una base de acción política”. Para ello, refiere el hecho de que tanto mujeres, hombres y niños en ciertos países africanos no tienen acceso a medicinas ni alimentos, ni pueden desplazarse y afirma que ellos son un ejemplo de los subalternos.

En el mismo sentido, Spivak (como se citó en Segarra, 2006) pone de relieve que al ayudar a los subalternos se enfrenta de igual manera con problemas éticos serios, dada “la tendencia a considerarlos como una masa homogénea, en lugar de fijarse en su singularidad heterogénea y, en especial, la intención benevolente de querer hablar por ellos, lo cual significa un acto de apropiación, y no con ellos”. Es decir, querer hablar por el subalterno es una forma de negar su voz, su capacidad de hablar por sí mismo.

En nuestro proyecto de investigación, tal postura es relevante en cuanto se refiere a un modo de entender a aquel individuo que no hace parte, ni tiene voz ni voto dentro de ese grupo o cultura determinada, por no pertenecer a la élite o a aquel grupo social con un nivel de representación frente a la cultura dominante. En el contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE con frecuencia se dan relaciones de sumisión o exaltación frente a lo extranjero, de transmisión de prejuicios y estereotipos negativos de lo latino o por el contrario de exageración frente a ciertos comportamientos o supuestos que las prácticas discursivas se encargan de perpetuar: “los colombianos son muy alegres, rumberos y espontáneos...”, “...las mujeres latinas son hermosas, cariñosas y buenas amas de casa” (citas de algunos estudiantes en el aula de ELE). Al respecto, Chandra Talpade Mohanty (citada en Segarra, 2006) afirma que: “la mujer del tercer mundo se suele representar como una persona sin control sobre su propio cuerpo, atada a la familia, al trabajo doméstico, ignorante y pobre, y este concepto monolítico es una forma de colonización discursiva”.

De esta manera la perspectiva de Spivak es importante en cuanto que exhorta al docente de ELE, como mediador intercultural, a poner especial atención al discurso en el aula y no se convierta en un transmisor más de un colonialismo discursivo, que lejos de integrar a los estudiantes de ELE al contexto colombiano, haría del aprendizaje del español una excusa más para promover y

mantener relaciones de poder dominantes y excluyentes, que nieguen la identidad del otro. En su papel de mediador intercultural, no se espera que el docente interprete el discurso del otro ni que sirva de embajador de la cultura colombiana, sino que permita que los hablantes interactúen de manera autónoma, crítica y reflexiva. Más aún, se espera que el docente tenga en cuenta, como lo expone Spivak, que el conocimiento siempre estará al servicio de un poder hegemónico, dado que históricamente ha servido como justificación para la conquista de otras culturas y su esclavización. Se concibe así al docente como un mediador intercultural consciente y comprometido con principios de igualdad y respeto por la autonomía de los pueblos.

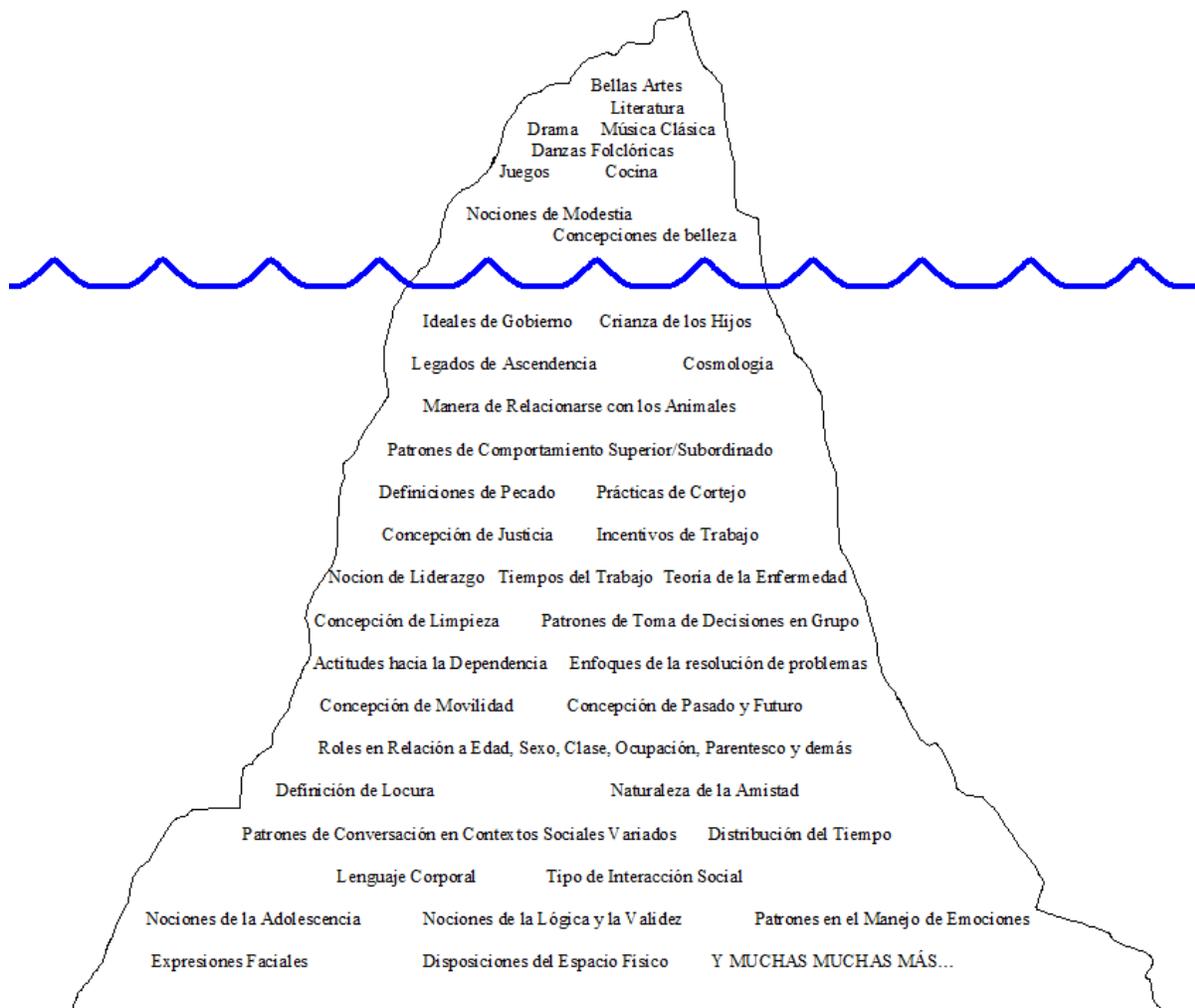
Otro concepto básico en la concepción de cultura es el denominado *cultura como un iceberg*. En un comienzo Benavides Segura, Herrera Morera y Saborío Pérez (2009) hacen un acercamiento histórico de este modelo, creado por Sigmund Freud, quien denomina que la mente humana se asemeja a un iceberg, la parte que sobresale es el conocimiento consciente del individuo en cuanto a percepciones, pensamientos y recuerdos; y la parte sumergida - que es la gran masa del iceberg - corresponde al inconsciente donde yacen las emociones o recuerdos olvidados.

Esta teoría se contrasta ya no desde la psicología sino en el campo lingüístico. Noam Chomsky (como se citó en Benavides Segura, Herrera Morera y Saborío Pérez, 2009) fundamenta el análisis lingüístico en la distinción entre competencia y realización al formular los conceptos de estructura superficial y estructura profunda. Este autor abstrae la teoría de Freud para explicar su *gramática generativa*. Las autoras replantean la teoría y afirman que el nivel consciente cubre un 10% de la cognición y el 90% de la cognición, lo inconsciente. En este análisis se hace relación de la teoría del iceberg con la cultura propia y la cultura meta, y se pretende demostrar la interacción del consciente - inconsciente en la comunicación intercultural, dentro del proceso de la adquisición de segundas lenguas.

Por otro lado, Apedaile y Schill (2008) desarrollan la *teoría del iceberg* centrada en el manejo de los incidentes críticos y en especial en los procesos de inmigración. Las autoras formulan la teoría del iceberg al concebir la cultura como evento histórico y dinámico con variedad de componentes que influyen en el individuo en el momento de interpretar su entorno. Desde esta perspectiva, se concibe a los participantes (los inmigrantes que acuden a una cultura meta) como agentes que se insertan en la compleja dinámica de la cultura, pasando por las etapas que el iceberg propone: lo que se conoce y lo que permanece escondido.

Este concepto de *la cultura como iceberg* aporta luces a esta investigación puesto que en él se determinan los procesos de la cultura propia frente a una cultura meta, en una relación intercultural dinámica. El estudiante solo conoce la punta del iceberg de la cultura, y su complejidad se encuentra en cómo saber responder a esa parte inconsciente o escondida de la cultura propia o meta, para evitar incidentes críticos y lograr un desenvolvimiento más acorde con las relaciones empáticas entre los individuos ya sea a través de la lengua o del simple (re)conocimiento de las diferencias y la diversidad.

Modelo del iceberg en la cultura



Nueve décimos del iceberg están fuera de vista y debajo de la línea del agua, entonces son nueve décimos de la cultura que están lejos de ser consciente. La parte que la cultura permanece inconsciente ha sido denominada cultura profunda. Adaptado de Hall (1976) Beyond Culture. Recuperado de: www.wou.edu/student/sla/Assets/.../Iceberg%20Cultural%20Model.doc

4.1.1.3. Comunicación.

Rico (2011) propone hacer una distinción inicial entre comunicación, lengua y cultura y observar las relaciones y las conexiones con el aprendizaje intercultural y la competencia comunicativa. El autor considera que “la comunicación no es un simple intercambio de información o un medio por el cual la gente transmite información” (p. 68). Aclara que la comunicación es un proceso intersubjetivo por el cual las personas negocian significados y pone de relieve que no es un proceso predecible donde se puede inferir lo que ocurre. Por el contrario, es un proceso en el que los individuos construyen significados de manera constante.

Rico (2011) llama la atención sobre el hecho de que “lo que se comunica por un medio es diferente a lo que se comunica por otro. La idea es estar consciente de esos significados y tratar de transmitir y negociar significados” (pp. 69-70).

Es por esto que el autor considera que la comunicación es un “evento intersubjetivo” puesto que uno entra en relación con *el otro* y destaca que “a veces se logran acuerdos pero a veces no, se comprende pero a veces hay malentendidos...y que la comunicación no solo es una parte básica de la vida diaria sino que es esencial” (p.70).

A través de la exploración y la apropiación de estos conceptos, proponemos una serie de principios que subyacen a nuestra guía didáctica en términos de lengua, cultura y comunicación:

- En la lengua se refleja el valor que tiene la comunicación efectiva en los encuentros culturales.
- A través de la lengua se permite al estudiante interactuar de manera apropiada en contextos de diversidad cultural.
- En la lengua se observan los factores sociales, psicológicos, pragmáticos, discursivos, estratégicos, culturales e interculturales que hacen parte del proceso de comunicación.
- Por medio de la lengua se permite al estudiante interactuar, negociar significados, establecer y mantener relaciones interpersonales de manera efectiva.
- Mediante la lengua se promueve en el estudiante la reflexión sobre los valores, actitudes y comportamientos de la lengua y cultura propia, y las de los demás.

- Con el uso de la lengua se promueve tolerancia, empatía, respeto y entendimiento mutuo entre los individuos que participan en encuentros interculturales, a la vez que permite mostrar que los incidentes críticos son parte de las interacciones humanas.

A la luz de los conceptos de lengua, cultura y comunicación, la relación existente entre ellos y estos principios propuestos, se podrán analizar las repercusiones y el valor pedagógico del incidente crítico intercultural, que como se expone más adelante, permitirá evaluar la manera en que los estudiantes se desarrollan en las cinco dimensiones del modelo de competencia comunicativa intercultural.

4.1.2. Educación intercultural.

Jordán (2001) sugiere que este tipo de educación es la que concibe a todos los estudiantes como ciudadanos en un contexto donde se reconocen los valores culturales (tanto del grupo mayoritario como de las minorías), la igualdad de derechos y deberes, valores tales como la tolerancia, el diálogo, la solidaridad, y en especial el trato digno que debe recibir todo ser humano. Incluso, el autor destaca que los estudiantes deben ser tratados como personas antes que por su origen étnico. No deberán ser excluidos, discriminados ni estigmatizados por sus gustos, hábitos, religión y por el contrario, deberán ser valorados en sus diferentes manifestaciones culturales.

Por su parte Corbett (2010) destaca que la educación intercultural supone un contacto entre culturas que es potencialmente enriquecedor tanto para los individuos como para las comunidades involucradas. Sin embargo, advierte que no se puede negar que “el contacto entre culturas históricamente ha tenido lugar en condiciones de invasión, colonialismo, inmigración forzada y migración económica... por diferencias en el poder, oportunidad y acceso a los recursos materiales e intelectuales” (p.5).

El autor señala que los aprendientes interculturales de lenguas deben reconocer estos procesos históricos y ser críticamente conscientes de su impacto continuo y es importante que se aborden todos los valores culturales de manera abierta al debate, y someterlos a una examinación y negociación críticas regidas por principios de empatía y respeto por los demás.

Este punto de vista es muy importante para el desarrollo de nuestra investigación dado que en nuestro material se describirán incidentes críticos interculturales causados por choques culturales

y malentendidos, en algunos casos originados en diferencias de poder, de desigualdad, de rechazo contra los valores o costumbres hacia la cultura meta y hacia aquellas culturas diferentes a la propia. En este concepto se expresan los intereses de nuestro trabajo en cuanto al respeto por los valores de la cultura propia y los de la cultura meta, además de considerar el proceso educativo como la base en donde debe desarrollarse y promover la interculturalidad. Como investigadores-docentes consideramos que la educación debe concebirse desde y hacia el aprendizaje intercultural para proyectar a los estudiantes a participar y propender por el entendimiento entre las culturas, no solo en las aulas de segundas lenguas, sino en general como parte de las políticas educativas.

4.1.3. Competencia intercultural

La competencia intercultural (CI) se entiende como la habilidad que tiene el aprendiente de una lengua extranjera para desenvolverse adecuadamente en situaciones de comunicación intercultural. Byram y Flemming (1998) la definen de la siguiente manera: “Alguien que tiene competencia intercultural tiene el conocimiento para una, o preferiblemente, más culturas e identidades sociales y tiene la capacidad de descubrir y relacionarse con nuevas personas de otros contextos para los cuales no se había preparado previamente”³. Es decir, es aquella capacidad que desarrolla el estudiante de lengua extranjera para poder desenvolverse de una manera satisfactoria en el momento de entrar en contacto con otras formas de manifestación social, bien sean cercanas o totalmente desconocidas.

Por otro lado, como afirma Corbett (2003) la CI se desarrolla en tanto la cultura se convierte en una fuente recurrente que se genera en el intercambio de información, y en donde los aprendientes comprenden y reflexionan acerca de la manera en que la información se expresa, es decir, en tanto los factores culturales afectan el intercambio. La interculturalidad permite comprender la información desde los diferentes ámbitos donde se genera la comunicación humana, y le brinda posibilidades al estudiante de desarrollar habilidades en la lengua, desde una óptica cultural y social.

³ Traducción propia: “Someone who has intercultural competence has knowledge of one, or, preferably, more cultures and social identities and has the capacity to discover and relate to new people from other contexts for which they have not been prepared directly”.

Este concepto apoya nuestro objetivo, según el cual se aspira a que el docente y los aprendientes de lengua, concebidos como agentes interculturales, puedan interactuar de manera apropiada en un entorno de diversidad cultural. En nuestra investigación se pretende que el docente tenga en cuenta que los conocimientos culturales son parte activa en el intercambio de información que se produce entre los estudiantes, y entre el docente, si los conceptos culturales afectan el intercambio de la información, es esencial que el estudiante desarrolle esta competencia con el fin de lograr un aprendizaje más completo en la interacción con estudiantes de otras culturas.

4.1.4. Competencia comunicativa intercultural (CCI).

El tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas, y que promueve el diálogo y el encuentro entre ellas, a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida se enmarca dentro del concepto de interculturalidad. En ella, no se busca diluir, negar u ocultar las identidades de las culturas involucradas en una identidad única, sino que se busca reconocerlas y enriquecerlas de manera creativa con el fin de crear lazos de solidaridad. Este concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas de diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, entre otros. Todo esto dentro de las fronteras de una misma comunidad (Centro Virtual Cervantes, 2014).

Desde esta perspectiva, se destaca la propuesta de Byram (1997), quien desarrolla el *modelo de competencia comunicativa intercultural* donde se establecen dimensiones interculturales tales como: *actitudes (saber ser / savoir être)*, *conocimientos (saber / savoir)*, *conciencia (saber comprometerse / savoirs'engager)*, *habilidades (saber hacer / savoir faire)* a los que Rico (2012) agrega uno más, que es *proficiencia (saber-comunicar/savoir communiquer)*.

El primero, el saber ser (*savoir être*), se entiende como la capacidad de abandonar actitudes etnocéntricas y desarrollar aquellas que permitan percibir la otredad, así como una habilidad cognitiva de establecer una relación entre la cultura propia y la meta. En este punto, es importante que el profesor reconozca que en el aula de clase los estudiantes son personas que traen consigo una historia de vida, una manera de aprender y sentir el mundo. Tal como lo plantea Rico (2011) “los intereses pueden influir en las actitudes de los individuos hacia la lengua, el aprendizaje de la lengua y la cultura” (p.273).

El segundo, denominado saber (*savoir*), se concibe como el conocimiento del mundo que es común a los hablantes de una lengua. Al aprender una lengua en un nuevo contexto, los estudiantes

deben comenzar a realizar un proceso de re-conceptualización tanto de la lengua como de la nueva cultura. De esta manera, es necesario que se ajusten a temas y vivencias que en sus culturas posiblemente no existan: modos de relacionarse con el otro (abrazos, besos, palabras de cariño, formalidad e informalidad, cercanía, distancia, etc.), comidas (porciones, variedad de alimentos, tipos de cocción, horarios, etc.) entre otros aspectos.

El tercero, llamado *saber comprometerse* (*savoir s'engager*) o conciencia, que se define como la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes, es decir, entender que existen diferencias culturales, lo que le permite al individuo verse a sí mismo desde su cultura y entender sus propios comportamientos dentro de la nueva cultura, al tiempo que aprende a concebir otras maneras de pensar.

El cuarto saber, *habilidades* (*saber hacer / savoir faire*), se entiende como la destreza para comprender y comunicarse con personas de diferentes culturas. En este sentido se espera que el estudiante desarrolle habilidades para interpretar, relacionar, descubrir e interactuar con la nueva cultura y aquellas que confluyen en el aula.

En la dimensión de *proficiencia* (saber comunicar), Rico (2012) afirma que ésta permite a los individuos comprender y expresarse en el lenguaje hablado y escrito. Ésta se entiende como la capacidad para usar la lengua de manera apropiada en diferentes contextos y para organizar los propios pensamientos a través de la lengua.

Según esto, la CCI es aquella que le permite al individuo interactuar de manera apropiada y pertinente en una situación de comunicación con miembros de diferentes culturas.

Fantini (como se citó en Rico, 2010) define la CCI como la “habilidad para tratar con las diferencias de una manera positiva” (p.85). Por su parte, Byram (como se citó en Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei y Peck, 2007) afirma que la CCI requiere de ciertas actitudes, conocimientos y habilidades que van más allá de la competencia lingüística, sociolingüística y discursiva. En la misma línea, Byram la define como “la habilidad que tiene el individuo para comunicarse e interactuar más allá de las fronteras entre culturas” (como se citó en Rico 2012, p.132).

Por su parte, Rico (2010) entiende la CCI, no como una habilidad, sino como la capacidad social y psicológica de un individuo para manejar apropiadamente encuentros con personas de

otros entornos culturales, y hace énfasis en que cuando las personas interactúan en una lengua que es extranjera para al menos uno de ellos, los significados compartidos y los valores que se transmiten a través de la lengua no se pueden tomar a la ligera.

El autor aclara que esta dimensión es esencial en los encuentros entre diversas culturas, ya que permite guiar al estudiante para que se desenvuelva de manera efectiva a nivel lingüístico (comunicación verbal y no verbal) en ambientes interculturales. Es decir, con la CCI se busca potenciar tanto en los docentes de lengua como en los aprendientes, saberes, destrezas y actitudes que permitan establecer el diálogo y la interacción entre las diferentes culturas que confluyen en el aula.

De este modelo se evidencian aspectos importantes: el valor preponderante que se le atribuye a la dimensión sociocultural en el aprendizaje, la importancia que tiene la cultura del estudiante tanto como la de la lengua que está aprendiendo, y el papel del factor emocional y afectivo en el proceso de aprendizaje.

A través de este concepto se visualizan las dinámicas posibles en un aula con diversidad cultural, donde se dan encuentros entre personas de diversos grupos étnicos, géneros, religiones, clases sociales, filiaciones ideológicas, entre otros. Por esta razón, se concebirá una guía didáctica que reconozca al docente como mediador intercultural, donde tanto el profesor como los estudiantes son agentes interculturales y principalmente, donde el estudiante interactúe de manera apropiada y efectiva en los encuentros interculturales. Además, como parte del diseño y del concepto de la guía, se analizarán cinco incidentes críticos que estarán enmarcados en las cinco dimensiones que configuran el modelo de competencia comunicativa intercultural, así, en la guía se presentarán cinco secciones tituladas: *Actitudes, Conocimientos, Conciencia, Habilidades y Proficiencia*.

Asimismo, para cada incidente se desarrollarán cinco actividades que buscan que el estudiante piense, reaccione y se comunique de manera apropiada y efectiva. De esta forma, se anima al docente a desarrollar su propia secuencia de actividades de manera autónoma, y a que reconozca el valor de su experiencia y capacidad de generar teoría.

4.1.5. Sensibilidad intercultural.

Bennett (como se citó en Sanhueza y Cardona, 2009) define la sensibilidad intercultural como la habilidad para identificar y apreciar las diferencias culturales relevantes. Su modelo tiene un enfoque cognitivo que da cuenta de los cambios de las estructuras de pensamiento y de la visión de mundo. Esta se sustenta en la diferencia y en cómo afrontarla mediante diversos procesos de adaptación cultural.

El modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural parte de las vivencias y procesos que se dan en los encuentros entre culturas. Bennett (1998) establece una serie de etapas que el individuo experimenta en relación con su propia visión del mundo y la nueva cultura. En el siguiente esquema se observan esas etapas que describen como se experimenta la diferencia en las fases del modelo.

Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural⁴



El autor define dos grandes momentos en la forma de abordar la interculturalidad: el *etnocentrismo* que consiste en considerar la propia cultura como la única realidad; y el *etnorelativismo* que es entender la propia cultura como sólo una de las tantas manifestaciones de la realidad. Si bien los estudiantes (y en general todos los individuos) se desplazan entre estas dos fases, es quehacer del docente hacer frente a los comportamientos y reacciones de la etapa etnocentrista que se experimentan en el momento del contacto intercultural.

⁴ Recuperado y adaptado de: <http://immasmarty pants.blogspot.com/2014/03/stuck-in-reversal.html>

Para esta investigación, se requiere especial atención a la etapa etnocéntrica (negación, rechazo y minimización), dado que en ella se hacen evidentes los problemas, es decir, es aquí donde el aprendiente de la nueva lengua tiende a malinterpretar, cuestionar o criticar los valores, creencias, comportamientos y saberes de la cultura meta; y más aún, es donde se originan los incidentes críticos entre las culturas que convergen. Por ello es importante que el docente de ELE, desarrolle un gran nivel de sensibilidad para ser mediador intercultural, entre la cultura propia y las de los estudiantes que participan en el aula.

En cuanto a la etapa etnorelativista (aceptación, adaptación e integración), ésta permitirá el planteamiento de posibles soluciones mediante el uso de las experiencias de clase para configurar la guía didáctica que se pretende desarrollar. Estas experiencias tienen que ver con incidentes de carácter comunicativo entre los estudiantes que aprenden español en el contexto colombiano. Algunos estudiantes tienen actitudes negativas hacia los compañeros o al profesor: algunos sienten que la manera de aprender no se ajusta al estilo al que están acostumbrados en su país de origen, otros se incomodan por la manera en que los colombianos se expresan afecto, se saludan, interactúan, entre otras.

Entre los diferentes modelos que se han desarrollado basados en la comunicación intercultural, se escoge este modelo esencialmente por el término sensibilidad, el cual implica un proceso de reconocimiento del otro como individuo, independientemente de la cultura, religión, credo o filiación político-ideológica a la que pertenezca. La sensibilidad le permite a todo individuo ponerse a sí mismo en el lugar del otro, tomar distancia de sus propias creencias y valores, contrastarlos con los de las demás culturas y valorar la diversidad como elemento natural en las prácticas sociales. Al ser sensible interculturalmente, el profesor de ELE tendrá elementos para servir de mediador en los posibles incidentes de comunicación que se den en un aula con diversidad cultural.

4.1.6. Incidente crítico comunicativo intercultural.

Fennes y Hapgood (como se citó en Rico, 2010) definen incidente crítico comunicativo como el hecho que ocurre por la falta de conciencia de los diferentes comportamientos socioculturales que la gente tiene en el momento de comunicarse. Por su parte, Cushner y Brislin (1996) lo definen como aquel que experimentan las personas que viven, estudian o trabajan en culturas diferentes de

la propia y que se manifiesta en experiencias emocionales, dificultades en la comunicación o frustración frente a los conocimientos previos, que ya se tienen de una cultura dada. Cushner & Brislin (1996) analizan diferentes incidentes críticos basados en el *método de asimilación de culturas (culture assimilator training approach)*, el cual fue originado por el Dr. L.M. Stolurow, como parte de un programa del gobierno de los Estados Unidos para ayudar a los voluntarios del Cuerpo de Paz a enfrentarse a la nueva vida en los países que visitaban.

El método de asimilación cultural es una experiencia de aprendizaje por computador diseñada para exponer a los miembros de una cultura a algunos conceptos básicos, percepciones, actitudes, costumbres y valores de una cultura diferente de la propia. No hay un único asimilador cultural, todo dependerá de las culturas que se deseen contrastar. En este método el estudiante lee un episodio corto que muestra un incidente crítico a raíz de un encuentro intercultural y da una interpretación del mismo. El programa por computador le da una explicación del porqué su respuesta fue adecuada o inadecuada. Luego se le pide al aprendiz que vuelva a leer el episodio, el material y escoja nuevamente. Un factor esencial en este método es que los problemas críticos en los encuentros entre culturas, ocurren en áreas en las que hay grandes divergencias en cuanto a normas, costumbres y valores. Este método se ha empleado en diferentes campos tales como en los negocios internacionales, enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, psicología, comunicación intercultural y el área de la salud.

Basados en esta técnica descrita, Cushner y Brislin (1996) consideran que un incidente crítico incluye la presentación de una situación sobre un problema de comunicación entre culturas, y luego se propone una serie de preguntas. Después de leer la situación, se les pide a los estudiantes que escojan la mejor interpretación de las actitudes o acciones de las personas involucradas, con base en sus conocimientos y experiencias personales con personas de la cultura en cuestión. Puede haber más de una explicación que se considere apropiada o correcta. Se propone a los estudiantes discutir sus opciones en grupo y decidir sus respuestas con expresiones tales como *la mejor opción, satisfactorio, menos que satisfactorio, la peor opción*, entre otras. Los ejercicios de clase pueden consistir en hacer que los estudiantes hagan el papel de personas involucradas en un incidente y que expliquen el comportamiento desde el punto de vista de su propia cultura, también pueden crear situaciones o incidentes a partir de su conocimiento y experiencia personal.

Brislin (como se citó en Cushner y Brislin, 1996) propone una lista de rasgos culturales que ayudan a comprender la influencia de la cultura en el comportamiento de las personas. Estos son los rasgos que se tienen en cuenta:

- La cultura se ve como algo hecho por los humanos en lugar de considerarse como algo que ocurre en la naturaleza.
- La dimensión más crítica de cultura tiene que ver con la visión de vida que tienen las personas.
- La cultura es una creación colectiva.
- Existen experiencias de la niñez que los individuos pueden identificar para ayudar a desarrollar y enseñar valores y prácticas específicas.
- Hay aspectos de la cultura de la gente que no se mencionan.
- La falta de un vocabulario común y el hecho de que la mayoría de la gente se incomoda al discutir temas de cultura con otros, con frecuencia da lugar a incidentes interculturales.
- La cultura permite que la gente lea entre líneas sin necesidad de hablar.
- Los valores culturales tienden a prevalecer a pesar de ciertos errores.
- La gente experimenta fuertes reacciones emocionales cuando sus valores culturales son violados o cuando se ignoran sus comportamientos.
- La aceptación de los valores de la cultura puede variar en ciertas ocasiones.
- Los cambios en los valores culturales de un grupo son vistos como grandes problemas.
- Hay contrastes claros en el momento de observar los comportamientos esperados entre culturas.

Con estos rasgos, los autores buscan dar una visión más amplia de la diversidad cultural y las interacciones que se dan entre culturas, y destacan que la dimensión más crítica de cultura tiene que ver con las visiones de mundo que tienen las personas. Ellos describen la cultura como un conjunto de ideales, valores y conceptos de vida, que son ampliamente compartidos y que subyacen a determinados comportamientos. Cushner y Brislin (1996), establecen la distinción entre *cultura objetiva* y *cultura subjetiva*.

La cultura objetiva es lo visible, lo tangible como por ejemplo los artefactos que la gente hace, la gastronomía, la ropa, los nombres de las cosas. Se puede entender, analizar e hipotetizar sobre los elementos objetivos de determinada cultura.

La cultura subjetiva se refiere a lo invisible, lo menos tangible de determinada cultura. Aquí se encuentran las actitudes, los valores, normas de comportamiento, ideas y pensamientos; es decir, todo aquello que está guardado en la mente de las personas. Se cree que es en este nivel donde ocurre la mayoría de los conflictos o incidentes interculturales.

Cushner y Brislin destacan la importancia de prepararse para los encuentros interculturales, ya que las dificultades son inevitables cuando hay una interacción extensa entre culturas. Según ellos, las dificultades pueden manifestarse a través de conflictos tales como prejuicios, estereotipos, discriminación, choques culturales, entre otros.

Fennes y Hapgood (como se citó en Rico, 2011) sostienen que la educación intercultural es sinónimo de pedagogía del conflicto. Destacan que en las interacciones diarias, es necesario entrar en contacto con diferentes sistemas de valores, creencias, actitudes, conceptos de vida y visiones de mundo, que traen consigo la aparición de conflictos y proponen que “se reconozca, acepte y emplee el conflicto de manera democrática... proceso difícil y doloroso que implica una pedagogía adecuada” (p. 142).

Por su parte, Corbett (2010) afirma que los incidentes críticos se usan ampliamente en la enseñanza, con el fin de animar a la reflexión y desarrollar estrategias para la comunicación efectiva. Los define como problemas de comunicación o malentendidos, usualmente causados por las diferentes expectativas culturales que tienen los participantes en el momento de la interacción. Para aprovechar tales situaciones de conflicto, el autor propone que los estudiantes los analicen por medio de los siguientes pasos: escribir lo que pasó, interpretar y explicar el problema de comunicación y sugerir maneras alternativas de comunicarse.

Esto con el fin de que al desarrollar las habilidades analíticas, los aprendientes despierten su conciencia de los factores culturales que contribuyen a la comunicación efectiva, o que por el contrario la afectan negativamente. El autor propone una serie de actividades que animan a los aprendientes a desarrollar habilidades para analizar incidentes críticos previamente a la identificación, explicación y discusión de sus propios incidentes. Además, destaca que aunque no

se ofrezca una única solución al incidente, resulta muy útil probar los supuestos culturales que subyacen a la comunicación (Corbett, 2010, p.31).

En el mismo sentido, Rico (2010) define los incidentes críticos como aquellos encuentros donde hay malentendidos en la comunicación, debidos a diferentes maneras de categorizar la realidad, diferentes reglas y normas, diferentes maneras de pensar, diferencias en los roles y las relaciones, diferentes visiones de mundo y diferentes patrones de interacción y comportamiento. Estas diferencias tienen consecuencias a nivel cultural que se manifiestan en choque cultural, prejuicios, estereotipos, juicios de valor y supuestos que llevan a considerar a los demás como diferentes.

Además, Rico (2010) aclara que en la interacción comunicativa los incidentes no siempre están relacionados con el conocimiento de la lengua sino por la falta de conocimiento intercultural. Esta falta de conocimiento se refleja en falta de conocimiento de la cultura, falta de conciencia cultural y falta de conocimiento, tanto de los comportamientos sociales como de las actitudes hacia la gente y hacia las culturas. La falta de conciencia cultural puede afectar el desempeño comunicativo del individuo. Fantini (como se citó en Rico, 2010) pone de relieve que el desarrollo de la competencia intercultural exige una habilidad para tratar con las diferencias (sean étnicas, religiosas, raciales, clase o género) de manera positiva con el fin de asegurar una comunicación efectiva (p. 85).

Este referente teórico constituye el fundamento para la guía del docente de ELE propuesta, donde se busca describir, analizar y reflexionar sobre diferentes situaciones críticas de comunicación en los grupos con diversidad cultural, y luego proponer actividades para el docente que le ayuden a despertar el interés y generar conciencia en sus estudiantes acerca de los valores, saberes, comportamientos, creencias y actitudes de la cultura propia y las de los demás.

Los incidentes críticos comunicativos interculturales, tal como lo señala Rico (2010) son buenas estrategias “para involucrar a los aprendientes en situaciones donde tengan que desempeñarse en roles sociales en los encuentros interculturales” (p. 94). En este sentido, se advierte que cuando el estudiante de ELE entre en contacto con los miembros de la cultura meta y con personas de diferentes culturas, será muy valioso el hecho de que el profesor esté en capacidad de promover en él un nivel de sensibilidad intercultural, que le permitirá interactuar de manera apropiada, respetuosa y tolerante con los demás compañeros en el aula, y en general con los

miembros de la cultura meta y aprovechar los incidentes no como fallas de comunicación sino como oportunidades para aprendizaje.

4.1.6.1. Condición posmétodo

El planteamiento de Kumaravadivelu (1994) nace como respuesta a las críticas en contra de la visión tradicional del método. Esta nueva concepción pretende prevenir la aceptación acrítica y la búsqueda del mejor método, al tiempo que se reconfigura la relación entre los teóricos y los profesores, con el fin de autorizar a los docentes a desarrollar prácticas innovadoras con base en necesidades específicas.

La pedagogía del posmétodo reconoce al profesor como generador de conocimiento y lo invita a realizar de manera autónoma una aproximación reflexiva al proceso de enseñanza, para que autoevalúe su práctica docente, teorice con la práctica y practique con lo teorizado.

Asimismo, esta pedagogía es producto de la labor de los profesores en el aula de clase, permite atender a las necesidades, deseos y situaciones concretas, se basa en las experiencias vividas por los aprendientes y los profesores, y se enmarca dentro tres principios organizativos: *la particularidad, la practicidad y la posibilidad*.

La particularidad es la atención que el docente pone tanto al contexto como al momento y a la población que convergen en el aula, lo cual hace necesario comprender los factores lingüísticos, sociales, culturales y políticos que enmarcan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La practicidad tiene que ver con el conocimiento que se construye en el aula de clase, se le reconoce al docente su capacidad no solo de aplicar teoría, sino de generar conocimiento a través de la práctica cotidiana.

La posibilidad es la oportunidad que tiene el docente de reconocer, valorar y hacer uso de las experiencias particulares que reflejan la subjetividad y la identidad individual, tanto de éste como de los estudiantes.

La condición posmétodo plantea un marco estratégico para orientar la actividad en el aula que se manifiesta en macroestrategias y microestrategias. Por un lado, se consideran las macroestrategias como aquellas pautas generales que provienen de conocimientos teóricos,

empíricos y pedagógicos, de las cuales el profesor podrá valerse para desarrollar sus propias microestrategias. Y éstas últimas, se refieren a aquellos procedimientos que el profesor elabora para cumplir los objetivos de una determinada macroestrategia.

Las diez macroestrategias que fundamentan el marco son:

- *Maximizar las oportunidades de aprendizaje*: se busca potenciar las oportunidades de aprendizaje de L2 y usar aquellas creadas por los aprendientes.
- *Facilitar la interacción negociada*: fomentar la interacción mediante la colaboración, aclaraciones, confirmaciones, solicitudes, enmiendas, reacciones y cambios de turno.
- *Minimizar los desajustes en la percepción*: limitar los errores de percepción con respecto a lo que ocurre en la instrucción, es decir, entre la intención del profesor y la interpretación del estudiante.
- *Activar la heurística intuitiva*: descubrimiento individual a través de la intuición y la propia experiencia como hablantes.
- *Fomentar la concienciación lingüística*: propiedades formales de la L2, donde la gramática se considera un medio y no un fin.
- *Contextualizar el input*: integración rápida y simultánea de fenómenos sintácticos, discursivos y pragmáticos.
- *Integrar las destrezas lingüísticas*: los aprendientes no se centran en una sola destreza sino que se promueve una integración seriada donde hay un paso gradual entre una destreza y otra, es decir, una integración paralela que promueva el uso de distintas destrezas por medio de varias combinaciones.
- *Promover la autonomía del aprendiente*: el nuevo rol del profesor es ayudar a los estudiantes a que aprendan a aprender. Promover una preparación psicológica junto a la formación de estrategias de aprendizaje.
- *Incrementar la conciencia intercultural*: enseñanza de la cultura con el fin de incrementar la comprensión de la perspectiva del hablante nativo. Se concibe al estudiante como un informante cultural.
- *Asegurar la relevancia social*: el profesor desarrolla sensibilidad al entorno social, político, económico y educativo. El estudiante no es visto como una imitación del hablante nativo sino que se pretende que busque un “tercer lugar” entre las dos lenguas y culturas.

A través del marco estratégico se busca reflexionar sobre las necesidades, deseos, situaciones y procesos; y a la vez ampliar conocimientos, destrezas y actitudes. Además, se pretende explorar y entender las macroestrategias apropiadas, controlar su capacidad de reacción significativa ante situaciones posibles y primordialmente busca transformar al profesor en docente e investigador estratégico. Este fundamento teórico es de suma importancia para nuestro proyecto en los siguientes aspectos:

El principio de particularidad, se muestra que en el aula de ELE, confluyen estudiantes de diferentes nacionalidades, creencias y valores, con intereses particulares de aprendizaje, donde el profesor debe atender a las necesidades individuales de los estudiantes, con diferentes edades, a los diferentes estilos de aprendizaje que se manifiestan en cada cultura y a identificar, valorar y atender a los rasgos y referentes propios de cada cultura.

El principio de practicidad, se evidencia al observar los procedimientos que el profesor utiliza para identificar, analizar las relaciones que se dan entre los estudiantes y gestionar los incidentes interculturales que se dan en la práctica diaria con el fin de sensibilizar y desarrollar la dimensión intercultural en el aula.

El principio de posibilidad, se muestra en el momento en el que el profesor propone e incorpora procedimientos en el aula de ELE a partir de sus experiencias de clase en cuanto al tema de los incidentes críticos interculturales. Más aún, podrá hacer del análisis de los incidentes críticos una herramienta pedagógica que les permita a los estudiantes el desarrollo de la competencia comunicativa deseable y necesaria para hacer posible la comunicación intercultural. Además, al compartir las experiencias propias con otros colegas, el docente permitirá y promoverá la construcción de conocimiento basado en el trabajo colaborativo.

Por otro lado, las macroestrategias que se proponen en el marco y que buscan incrementar la conciencia intercultural, y asegurar la relevancia social, se relacionan de manera directa con nuestra investigación, ya que en primer lugar se busca fortalecer la CCI del profesor de ELE y así promoverlo como mediador intercultural. Además, se buscará desarrollar un material que permita el desarrollo de la sensibilidad del profesor en cuanto al entorno social, político, económico y educativo tanto de su propia cultura como de las culturas de sus estudiantes.

4.1.7. Conflictos interculturales.

En esta sección se abordan las manifestaciones de diversos incidentes críticos interculturales en términos de estereotipos y prejuicios, choque cultural y malentendidos; según estos conceptos, la guía didáctica dará cuenta de los aspectos relevantes y las maneras de tratar tales temáticas en el aula de ELE.

4.1.7.1. Estereotipos y prejuicios.

García Cordido (2013) define los estereotipos como aquellas ideas, conceptos estáticos y recurrentes que se tienen de una persona, de un grupo social o de una cultura. Los clasifica en tres tipos: positivos, que destacan una cualidad positiva para favorecer los rasgos culturales de un grupo; los neutros, que describen rasgos físicos, lejos de las apreciaciones subjetivas; y por último los negativos, aquellos que perjudican la imagen de una persona o un grupo social.

En cuanto a los prejuicios, García Cordido (2013) los define como ideas preconcebidas que se tienen antes de entrar en contacto cercano con la persona o grupo de referencia. Éstos se dividen en prejuicios por el aspecto físico, de género, de edad, religión, etc.

En este sentido se reconoce la posibilidad de detectar prejuicios en las aulas con diversidad cultural, donde algunos estudiantes tienden a etiquetar al otro ya sea en función de su clase social, raza, género y en ocasiones expresan comportamientos discriminatorios que pueden dar lugar a incidentes serios que afectan negativamente el ambiente de la clase. Sin embargo es importante que tanto docente como estudiantes sean conscientes de que los individuos no están libres de prejuicios pero sí es tarea de cada quien, evitar que éstos se conviertan en estereotipos negativos que causen discriminación.

4.1.7.2. Choque cultural.

Oberg (como se citó en Iglesias, 2003) define choque cultural como el fenómeno que se manifiesta en ansiedad, causado por la falta de recursos en el momento de interactuar y socializar, por ejemplo saber cómo saludar o cuándo actuar de manera formal o informal. Algunos de los síntomas que produce el choque son: tensión, rechazo, desorientación, sorpresa e impotencia.

El choque cultural presenta cuatro etapas: *la luna de miel, la crisis, la recuperación y la adaptación*. La luna de miel tiene lugar al comienzo del encuentro intercultural, mientras que la crisis es aquella que ocurre por las diferencias de lenguaje, valores y comportamientos de la primera etapa, que provocan la frustración. La recuperación ocurre cuando el individuo encuentra recursos para superar la crisis, y la adaptación es la que permite superar todos los sentimientos de frustración. De allí, y a través de la interacción, puede surgir el humor y la confianza.

De acuerdo con Brislin (como se citó en Cortés, 2002), el fenómeno del choque cultural se define como “las tensiones y sentimientos de malestar que resultan de “tener que satisfacer las necesidades cotidianas, como son alimentarse, cuidar la salud y mantener las relaciones interpersonales en formas a las que no se está acostumbrado”.

Por otro lado, Kohls (2001) define choque cultural como la desorientación psicológica que la mayoría de la gente experimenta cuando está en una cultura muy diferente de la propia. Surge de la experiencia de darse cuenta que hay maneras de hacer, organizar, percibir o valorar, que son diferentes de las propias, y que amenazan aquellas creencias básicas e inconscientes de que las costumbres, suposiciones, valores y comportamientos propios son los correctos.

Nos parece de gran apoyo la clasificación que ofrece Oberg, en cuanto refleja las etapas que podrían experimentar los estudiantes de ELE en caso de vivenciar situaciones de choque en las clases con grupos multiculturales, mientras que Kohls nos ayuda a entender que el choque cultural que experimentan algunos de los estudiantes en el aula es una reacción psicológica predecible, y debe ser entendido como parte de su proceso de ajuste al medio de enseñanza y aprendizaje del idioma español en el contexto colombiano. En el mismo sentido, la propuesta de Brislin es clara en cuanto a que el individuo siente tensión y malestar por la falta de costumbre al nuevo sistema de vida de la nueva cultura.

A partir de estas descripciones, en esta investigación se entiende choque cultural como un fenómeno propio que se da frente a la interculturalidad y que consiste en un desajuste y desorientación frente a la manera de coexistir en culturas diferentes de la propia. El choque cultural en el aula de ELE será aprovechado en nuestra guía como fuente de apertura de la visión de mundo con el fin de ampliar perspectivas y contribuir al desarrollo del estudiante a nivel personal y

emocional; además de ser concebido como medio para la reflexión sobre la propia cultura y para el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia hacia los demás.

4.1.7.3. Malentendidos.

Según Alonso Cortés (2006), los malentendidos surgen cuando se trata de llevar códigos culturales propios de la sociedad común a la que se pertenece y traducirlos literalmente al código cultural de la nueva cultura. El problema aparece cuando se pretende entender el código del otro desde el propio, lo que da lugar a la incomprensión y en un grado mayor a la intolerancia. Asimismo, la autora considera que los malentendidos permiten constatar que no es suficiente con hablar una lengua extranjera y los concibe como una herramienta para desarrollar la competencia intercultural dado el valor que le dan a la dimensión afectiva y a los conocimientos de los estudiantes, al tiempo que “parten del error como fuente de aprendizaje y propician el trabajo cooperativo a través de la reflexión y el debate” (p. 120).

Por su parte, Merino (2010) concibe el malentendido como elemento de la interacción comunicativa y destaca que a partir de una situación desfavorable como ésta, se puede dar lugar al diálogo y luego a la resolución del conflicto.

Sumado a esto, Oliveras (2000) propone siete niveles en los que se da el malentendido, que se tendrán en cuenta en el momento de caracterizar el material didáctico en esta investigación: el primero es el correspondiente al *léxico*, en cuanto a conceptos distintos entre culturas; el segundo son los *actos de habla*, en cuanto a la intención de los interlocutores; el tercero son los *temas* que se pueden presentar en la conversación o en el aula de clase, no siempre adecuados para todos los estudiantes, por ejemplo la política; el cuarto es el *registro*, el cual varía entre culturas dependiendo de factores como la edad o clase social; el quinto es el *estilo comunicativo* que involucra el manejo del discurso, no siempre apropiado en encuentros entre culturas; el sexto, lo concerniente a la *comunicación no verbal*, que muchas veces se relaciona con los gestos o la *kinésica*; y finalmente lo que tiene que ver con los valores, actitudes y rituales propios de una cultura donde se destacan la *proxémica* (relaciones de espacio) y la *cronémica* (manejo del tiempo).

En esta investigación destacamos la relevancia de determinados aspectos de los conceptos explorados para tener en cuenta en el momento de detectar los malentendidos en el aula de ELE. De Alonso Cortés se toma el término *código cultural*, ya que hace alusión a los diferentes

comportamientos que prevalecen en una cultura dada; de Merino se destaca la visión positiva del malentendido, concebido como parte natural de la interacción social; y de Oliveras se tiene en cuenta la clasificación de los malentendidos para poder detectarlos y entenderlos en caso de que surjan en el aula. En resumen, entendemos que el malentendido es una situación recurrente en un aula con diversidad cultural que puede ser aprovechado como elemento de reflexión y debate.

4.1.8. Mediación intercultural.

La mediación hace referencia a la acción de intervenir entre dos personas o grupos. Dicha intervención tiene como objetivo la resolución de un conflicto o por lo menos que una situación incómoda no sea ignorada, y que por el contrario se saque a la luz.

Giménez (1997) define mediación intercultural como el proceso de mejoramiento de las relaciones interpersonales entre grupos de diferentes culturas, donde se pretende lograr el reconocimiento del otro y el acercamiento por medio de la comunicación, y la comprensión entre las partes en conflicto con el apoyo de una institución.

Kaben (2010) define mediación intercultural como la labor que realiza el profesor para guiar a los estudiantes al desarrollo de habilidades para relacionar la lengua y la cultura. Esto con el fin de acercarlos a los patrones de comportamiento, a los saberes compartidos, a los referentes comunes y así familiarizarlos con una estructura social, es decir con un contexto social determinado o con una nueva cultura.

Por su parte, Corbett (2010) establece que uno de los roles esenciales de los hablantes interculturales de diferentes lenguas, es el de mediador entre aquellos individuos de diferentes grupos sociales y culturales. A su vez, pone de relieve que para que un hablante sea un hablante intercultural efectivo se hace necesario que pueda identificar y explicar aquellas diferencias culturales que causan inseguridad e incomodidad. Además, el autor hace énfasis en que las competencias más exigentes que se espera que los aprendientes desarrollen, es la de mediar entre los diferentes lados del conflicto y afirma que “este nivel de experticia es delicado, sofisticado y exige sensibilidad y madurez” (p. 32).

En este sentido, el autor propone una serie de actividades para ayudar a desarrollar las habilidades de mediación de los aprendientes. Para ello, las presenta en categorías de incidentes

críticos y estrategias para la resolución de conflictos. Por lo tanto, este aporte es fundamental ya que ayuda al docente a desarrollar habilidades para identificar, analizar situaciones de conflicto, estrés o tensión originadas en problemas de comunicación y a partir de allí le permite programar actividades en el aula orientadas a la comunicación efectiva y así reconocer su potencial como mediador.

Los aportes de Giménez en cuanto al reconocimiento y el acercamiento al otro, de Kaben con respecto a la visión del entendimiento de los patrones de comportamiento que prevalecen en una cultura dada, y de Corbett en cuanto a la necesidad de desarrollar habilidades en la mediación intercultural para asegurar la comunicación efectiva, son determinantes en tanto responden al objetivo de la guía que busca reconocer al docente de ELE como mediador intercultural.

A través del análisis de la literatura con respecto a la comunicación y el aprendizaje intercultural, y con base en lo propuesto por estos autores, hemos considerado oportuno proponer unos principios que propicien la mediación intercultural:

- El profesor de ELE no se considera el modelo de la cultura meta sino el puente entre las culturas de los estudiantes y ésta.
- El profesor de ELE requiere formación permanente en interculturalidad dado el carácter dinámico de las culturas y la diversidad cultural en el aula.
- El profesor de ELE busca reconocer y reflexionar sobre los valores, creencias y comportamientos con el fin de promover el respeto y la tolerancia entre la cultura propia y las demás que confluyan en el aula.
- El profesor de ELE busca adaptar material y realizar actividades desde la mediación intercultural, que permitan a los estudiantes reflexionar y cambiar de actitud frente a prejuicios, estereotipos, discriminación, choque cultural y malentendidos.
- El profesor de ELE favorece el trabajo colaborativo entre los estudiantes con el fin de fomentar la comunicación intercultural.

Con esto en mente, se considera al profesor de ELE como agente que busca y fomenta el reconocimiento y el acercamiento entre las culturas que se reúnen en el aula, al tiempo que promueve el entendimiento y el diálogo sobre la base de la diversidad cultural. Se advierte que no

siempre existen incidentes en el aula, sin embargo su rol de mediador, le permitirá al profesor de ELE prever posibles situaciones que suelen ocurrir cuando hay encuentros entre culturas.

4.2. Materiales didácticos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Para el desarrollo de nuestro material es importante entender la definición de materiales didácticos en lenguas extranjeras, ya que permite determinar los criterios para la selección del material, y así brindar elementos para trazar la ruta de elaboración de una guía para el docente como apoyo en la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular en la enseñanza de ELE.

Para ello, se han escogido los conceptos de Tomlinson (1998) y Rico (2010) porque sus propuestas involucran la dimensión intercultural en el desarrollo de los materiales para la enseñanza de segundas lenguas, y por consiguiente se ajustan perfectamente al objeto de la guía didáctica, que será un material para los docentes con un enfoque intercultural.

Tomlinson (1998) afirma que cuando las personas se refieren a material didáctico, tienden a relacionarlo con los libros de texto y en otros casos como material de apoyo. Más aún, destaca esta relación representa la experiencia que la gente tiene con el uso de éstos⁵. En la misma línea, el autor aclara que el término material didáctico se extiende más allá de los libros de texto, y abarca al conjunto de materiales tales como videos, imágenes, diccionarios, entre otros. Con base en esta afirmación, el autor define material didáctico así: “todo aquello que se utiliza deliberadamente para incrementar en el estudiante el conocimiento o experiencia de la lengua⁶ (Tomlinson, 1998, p. 2).

Rico (2010) establece que los materiales didácticos constituyen herramientas poderosas que funcionan como mediadores socioculturales y hace énfasis en que como mediadores, los materiales deben servir de puente entre las comunidades y posibilitar los encuentros culturales. Aclara que es importante que los profesores conciban los materiales didácticos como fuente de exposición a la lengua y a la cultura, y que se espera que mediante ellos “los estudiantes también moldeen sus

⁵ Traducción propia: “Most of the people associate the term ‘language learning materials’ with course books because that has been their main experience of using materials.”

⁶ Traducción propia: “Anything which is deliberately used to increase the learner’s knowledge and/or experience of the language.”

percepciones, construyan y amplíen sus conocimientos y expresen actitudes tanto hacia la lengua como a la cultura” (p. 90).

De acuerdo con lo descrito, en esta investigación se considerará material didáctico como el conjunto de elementos y recursos que sirven de apoyo para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera desde un enfoque intercultural. La guía desarrollada como resultado de este proyecto, será un material didáctico como recurso para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, en particular para ELE.

4.2.1. Criterios para la clasificación de materiales.

Fernández (como se citó en Sánchez Lobato, 2008) clasifica los materiales en manuales y materiales complementarios. Los manuales son aquellos instrumentos que se ocupan de la descripción de todos los aspectos relacionados con una lengua, buscan el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas considerando aspectos gramaticales, funcionales y léxicos de la lengua objeto.

Los materiales complementarios son instrumentos elaborados para dar tanto al estudiante como al profesor un mayor apoyo teórico-práctico, dirigido a un aspecto específico del aprendizaje de una lengua. Esta última clasificación, incluye materiales de apoyo gramatical para el desarrollo de la comprensión y la expresión escrita, la ampliación de vocabulario, la práctica de la fonética, la comprensión y expresión oral, materiales para fines específicos, los centrados en la enseñanza de la literatura y la cultura, y los de preparación de exámenes, entre otros.

Con respecto a los materiales para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, Rico (2012) hace énfasis en que el desarrollo de materiales es un campo de conocimiento en el que subyacen unos principios fundamentales que están ligados al desarrollo de la CCI. El autor propone que los principios deben promover, entre otros aspectos: el aprendizaje a través de la experiencia, poseer un enfoque estructurado hacia el aprendizaje intercultural y relacionar el aprendizaje intercultural con el aprendizaje de la lengua. El autor se basa en el enfoque de Tomlinson denominado *Text Driven Approach* (TDA), el cual busca humanizar los materiales con el fin de dar la oportunidad a los estudiantes de involucrarse no solo cognitivamente, sino también de manera afectiva para que puedan experimentar los textos a través de las emociones: sentir,

visualizar, pensar, reflexionar y comunicar, todas habilidades fundamentales para el desarrollo de la CCI.

En nuestro material se tendrá en cuenta principalmente el aprendizaje a través de la experiencia por medio de los incidentes críticos comunicativos, los cuales generan diferentes emociones (frustraciones, malentendidos, rechazo, entre otras) y a la vez permiten visualizar la manera en que los estudiantes y profesores desarrollan la competencia comunicativa intercultural.

Con los conceptos explorados, se concibe la guía didáctica como un material complementario para desarrollar aspectos específicos de la lengua a partir de experiencias significativas que proyectan tanto al docente como al estudiante hacia el aprendizaje intercultural.

4.3. Guía didáctica.

Panchí (1999) define guía didáctica como un medio de estudio que permite establecer el qué, cómo, cuándo y con ayuda de qué, estudiar los contenidos de un curso con el fin de aprovechar el tiempo disponible, potenciar el aprendizaje y su aplicación.

Por otro lado, Valenciano (2012) define guía didáctica como un instrumento que ayuda al docente a distribuir los contenidos curriculares y describe sus características de la siguiente manera: facilitar la práctica docente, responder a las necesidades y expectativas de los alumnos, poseer flexibilidad y finalmente servir como elemento de evaluación del curso.

Por su parte, García Aretio (2009) la define como el documento que orienta el estudio y acerca el material didáctico a los procesos cognitivos, con el fin de que pueda trabajarlo de manera autónoma.

Estos conceptos reflejan la visión que se tendrá en este proyecto: una guía didáctica basada en las necesidades de formación del docente. Ésta se definirá como elemento de orientación y apoyo de carácter flexible que busca facilitar el aprendizaje autónomo y la aplicación de conceptos con el fin de ser compartidos por los docentes y los estudiantes, en nuestro caso en particular, con un enfoque intercultural para el aula de ELE.

4.3.1. Funciones.

Entre las funciones que cumple una guía didáctica se tienen en cuenta las siguientes:

- Ser un elemento motivador de primer orden para despertar el interés por la materia o asignatura correspondiente.
- Ser instrumento idóneo para guiar y facilitar el aprendizaje, ayudar a comprender y a aplicar los diferentes conocimientos; así como para integrar todos los medios y recursos que se presentan al estudiante como apoyo para su aprendizaje.
- Estar planteada en forma de diálogo entre el autor y el estudiante.
- Ser el andamiaje preciso para el logro de competencias.
- Plasmar la planificación docente de la asignatura.
- Ofrecer sugerencias y lineamientos sobre la manera de abordar el texto y otros materiales de estudio y la forma de relacionar las distintas fuentes de información.

4.3.2. Estructura de una guía didáctica.

García Aretio (2009) sugiere los siguientes componentes de una guía didáctica:

- Índice y presentación: el índice debe incluir los títulos y subtítulos para que el usuario se apropie de los capítulos que se van a tratar. La presentación, por su parte, se encarga de informar al lector y contextualizarlo.
- Presentación e introducción general de la asignatura: consta de una justificación que demuestra la importancia de este tipo de recurso, el grupo de incidencia, donde se plantea la adecuación de este material a las necesidades del usuario, y las competencias donde se caracterizan los alcances del material y los logros que se desean alcanzar.
- Presentación del equipo: se muestran los perfiles de los diseñadores de la guía para dar mayor contexto, credibilidad y reconocimiento a los autores.
- Prerrequisitos: los usuarios de la guía identifican los saberes previos que se requieren para poder abordar la guía didáctica.
- Objetivos: se conciben como una inspiración motivacional hacia donde se pretende llegar con la guía.
- Materiales: son los soportes que encausarán la información relevante de la que dispondrá la guía didáctica, estos pueden ser virtuales, impresos, de audio y video, etc.
- Contenidos del curso: es el temario detallado de los aspectos que se van a tratar en cada módulo.

- Orientaciones bibliográficas básicas y complementarias: la bibliografía básica es aquella que respalda las temáticas planteadas, mientras que la complementaria es la que se sugiere como profundización a tales temas.
- Otros medios didácticos: materiales suplementarios ya sea a través de una plataforma virtual o de otros medios electrónicos.
- Plan de trabajo: incluye el calendario y cronograma de las actividades propuestas, y los tiempos sugeridos que cada una debe desarrollar.
- Orientaciones específicas para el estudio: aquí se sugieren técnicas y estrategias apropiadas en el proceso de estudio, además de las sugerencias en el manejo de la materia y en la manera en que debe ser orientada.
- Actividades: se encuentran las recomendadas o sugeridas como apoyo complementario a los temas abordados y las obligatorias, que tiene que ver con el desarrollo del curso, planteadas dentro del cronograma de actividades.
- Metodología: las actividades deben estar supeditadas a los tipos de metodologías que se aplican en las etapas de la guía, por ejemplo, actividades con una metodología autónoma o grupal.
- Glosario: la definición de términos fundamentales facilitará la apropiación de la guía y sus diferentes temáticas.
- Tutoría: etapa facilitadora de los fines del material propuesto. Las tutorías ayudan a contextualizar y reafirmar todo el proceso de aprendizaje, pues es el espacio donde el usuario se apropia de la guía, a la vez que comprende mejor los objetivos y fines de esta.
- Evaluación: en el proceso evaluativo, el cual debe ser público y claro, es donde el usuario de la guía culminará su uso y reafirmará aquello que ha sido tratado en las distintas etapas.

4.3.2.1. Principios metodológicos de la guía didáctica: el enfoque comunicativo.

De acuerdo con Font (1998) los enfoques comunicativos tienen que ver más con “la conjunción de opciones teóricas y prácticas, muchas veces heterogéneas, que una metodología concebida como un todo coherente” (p.4). Y destaca que debido a la variedad de intereses dentro de los enfoques comunicativos se hace mucho más difícil poder llegar a un acuerdo para definirlo de manera global. Según Richards y Rodgers (como se citó en Font, 1998), el enfoque comunicativo se basa en tres principios comunes:

- El principio de la comunicación: las actividades que implican comunicación real promueven el aprendizaje.
- El principio de las tareas: las tareas significativas en las cuales se usa la lengua meta también facilitan el aprendizaje.
- El principio del significado: la lengua que es significativa, sirve de apoyo al proceso de aprendizaje.

Según Sánchez (como se citó en Font, 1998), los fundamentos teóricos a nivel lingüístico vienen de la pragmática, sin embargo, el autor hace énfasis que el logro de los objetivos comunicativos se obtiene por medio de la aplicación de elementos lingüísticos y extralingüísticos. Con esto en mente, el autor hace explícito que “los aspectos estructurales del lenguaje no se dejan de lado, sino que se reciclan como actividades pre-comunicativas encaminadas al aprendizaje del sistema lingüístico”.

- **Características esenciales del enfoque comunicativo**

- Prioridad al significado.
- Los diálogos tienen función comunicativa y no se memorizan.
- La contextualización es primordial.
- Aprender la lengua es aprender a comunicarse.
- Pretende la comunicación eficaz.
- Los ejercicios de tipo estructural tienen poca relevancia.
- Intenta conseguir una pronunciación comprensible.
- Todo aquello que sirve al estudiante se acepta, según su edad, interés, etc.
- Actividades comunicativas desde el principio.
- Aceptación del uso de la lengua materna.
- La traducción se permite si beneficia al aprendizaje.
- La lectura y la escritura se pueden introducir desde el principio.
- El sistema lingüístico se aprende mediante el proceso para aprender a comunicarse.
- Competencia comunicativa como meta.
- Las variedades de la lengua son un concepto metodológico básico.
- La ordenación depende del contenido, función o significado que interese.

- El profesor ayuda y motiva.
- Los errores forman parte del aprendizaje.
- La fluidez como meta.
- Los estudiantes se relacionan entre sí, ya sea en trabajo por parejas o en grupo.
- La motivación nace del interés por lo que se comunica a través de la lengua.

Por medio de los principios de este enfoque se configurarán las actividades posteriores a la descripción y análisis de los incidentes críticos comunicativos interculturales. Tales actividades están concebidas para reforzar el conocimiento instrumental y formal de la lengua en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa, incluyendo la competencia comunicativa intercultural y la sensibilidad intercultural, por medio de una articulación con el desarrollo de actividades que integren las destrezas receptivas y las productivas.

Las actividades propuestas en la guía para que el profesor desarrolle con sus estudiantes, están enmarcadas dentro de una actividad final alrededor de una serie de actividades de apoyo lingüístico y de carácter comunicativo que posibilitan la consecución de la actividad final y tienen como telón de fondo la interculturalidad. Esto con el fin de permitirle al docente el espacio de reflexión y autonomía para que ajuste las actividades al grupo de estudiantes y a los temas de la clase.

La guía didáctica es el recurso que mejor se acomoda a las necesidades de esta investigación, por sus características y estructura, el carácter flexible en que las temáticas se pueden presentar y además porque permite condensar la información de una manera concisa. La división por secciones permitirá el acceso fácil y directo a la información; el carácter orientador de la guía hace posible que el docente lleve a cabo adaptación de los contenidos de acuerdo con sus propios intereses y su contexto de enseñanza. Por esta razón nos apoyamos en algunas de las etapas que propone García Aretio, ya que es una propuesta que se ajusta y se adapta fácilmente a las necesidades actuales de enseñanza y aprendizaje, donde la información puede ser presentada de manera impresa o digital.

El objetivo de la guía didáctica que se consolidará a partir de nuestra investigación es proveer al docente de ELE de herramientas para fortalecer su CCI, y así reconocerlo como mediador intercultural, a través del análisis y reflexión de diversos tipos de incidentes críticos de comunicación que ocurren en el aula.

En esta guía se recopilan incidentes críticos que algunos profesores de ELE han compartido, con el fin de que tales situaciones sirvan como instrumento de enseñanza y aprendizaje del español, no solo a nivel lingüístico sino como elemento de mediación intercultural.

Ante todo, esta guía busca dar relevancia, reconocer y promover el carácter investigativo y estratégico que posee el docente, y valorar el conocimiento que construye a partir de sus experiencias de clase. En resumen, esta guía contribuirá al desarrollo profesional del profesor por medio de las competencias y destrezas que ha adquirido en el ejercicio de su práctica docente.

5. Marco metodológico

A continuación se presentan los fundamentos metodológicos de esta investigación. Se exponen los enfoques cualitativo y cuantitativo y los tipos de investigación en segundas lenguas: teórico, práctico y aplicado. Luego se describen los principios metodológicos para el desarrollo de materiales didácticos en la enseñanza de lenguas propuestos por Tomlinson (1998). Después se describe la población a la que va dirigido el material. Finalmente se presenta la ruta metodológica con base en los planteamientos de Jolly y Bolitho (como se citó en Tomlinson, 1998).

5.1. Tipo de investigación

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), en el proceso de investigación de un fenómeno existen dos enfoques para abordar la metodología: el cuantitativo y el cualitativo. El enfoque cuantitativo consiste en la recolección de datos para probar hipótesis basado en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento; las técnicas usadas son experimentos, preguntas con respuestas cerradas o instrumentos de medición estandarizados. Su objetivo es cuantificar y mostrar evidencia de una teoría. Por su parte, el enfoque cualitativo también incluye la recolección de datos de medición numérica pero con el fin de descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación. En él se utilizan técnicas como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, inspección de historias de vida, análisis semántico y de discursos cotidianos, interacción con grupos, comunidades e introspección. Su objetivo es comprender el fenómeno de estudio en su ambiente natural: cómo vive, se comporta y actúa la gente; qué piensa, cuáles son sus actitudes, entre otras (pp. 4-11).

Para este trabajo se considera el enfoque cualitativo como la herramienta adecuada para llevar a cabo la recolección de datos, con el fin de observar y describir los fenómenos sociales que nos ocupan. En este caso se trata de los incidentes críticos interculturales que ocurren en el aula de ELE.

En cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, Seliger y Shohamy (1989) presentan tres tipos de investigación: teórico, aplicado y práctico. Consideran necesaria tal clasificación para establecer límites entre los posibles temas y preguntas que se generan en una investigación.

Estos autores sostienen que la investigación teórica tiene que ver con los hallazgos relacionados con las teorías y los conceptos del lenguaje, mientras que la investigación aplicada consiste en relacionar y aplicar las teorías del lenguaje a un problema específico; y la investigación práctica busca reflejar los aportes de lo conceptual y de lo aplicado en contextos específicos, como en el aula o en la elaboración de materiales didácticos.

De acuerdo con tales planteamientos, resulta claro que este proyecto es de tipo práctico y aplicado porque se busca aplicar los conceptos desarrollados en la enseñanza de lenguas extranjeras, en el desarrollo de materiales, en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, la mediación intercultural y los conflictos interculturales con miras a la configuración de una guía didáctica. Además, se pretende aplicar tales conceptos a la resolución de un problema específico, que para nuestro caso corresponde a la necesidad de formación del docente en la dimensión intercultural.

A lo largo de este proceso de investigación, hemos encontrado que hay elementos etnográficos y narrativos⁷ que contribuyen al enriquecimiento de nuestro proyecto. Los primeros apuntan al estudio cultural de una población determinada, los otros, de carácter narrativo derivan de las experiencias recolectadas a partir del análisis de incidentes críticos interculturales.

Tanto la etnografía como el análisis de las dinámicas narrativas están relacionados puesto que permiten observar, dar puntos de vista y mostrar perspectivas con respecto a los comportamientos, saberes y costumbres de los miembros de una cultura determinada, donde el profesor actúa como etnógrafo y sociolingüista a la vez. Sin embargo, en esta investigación sólo consideraremos los aspectos generales del enfoque cualitativo en cuanto a la recolección de datos y una vez cumplido este proceso, nos concentraremos en el aspecto pedagógico del aprendizaje de las lenguas, y más concretamente, en el aprendizaje y fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural a partir de experiencias en el aula de clase.

5.2. Principios básicos para el desarrollo de materiales didácticos en la enseñanza de lenguas

Puesto que se trata de una investigación de tipo práctico y aplicado, como parte de la fundamentación teórica, vamos a explicar los principios básicos para el desarrollo de los materiales

⁷ Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), plantean los diseños etnográficos y narrativos como parte de los diseños básicos de la investigación cualitativa.

didácticos en la enseñanza de segundas lenguas. Para ello, nos basamos en la propuesta de Tomlinson (1998), quien presenta dieciséis principios que subyacen al desarrollo de los materiales y que en esencia facilitan al estudiante el aprendizaje de una lengua. Se describen tales principios de la siguiente manera:

- *Tener un impacto positivo en el estudiante:* los materiales tienen un efecto positivo si llaman la atención, el interés y la curiosidad del aprendiz. Los materiales pueden impactar positivamente a los estudiantes por su novedad al abordar temas, imágenes y actividades inusuales, por la variedad de actividades que proponen, por las muestras de lengua que incluyen, por su presentación y por el atractivo de sus contenidos.
- *Ayudar al estudiante a sentirse cómodo:* la mayoría de estudiantes aprenden mejor cuando se sienten tranquilos pero pierden oportunidades de aprendizaje cuando están ansiosos o tensos. Los materiales pueden generar un ambiente de tranquilidad para el estudiante, si se les ofrece un material que presente algunos espacios en blanco en las páginas en lugar de llenarlas de actividades y lecturas; si el material los ayuda a aprender en lugar de evaluar sus conocimientos; y si tiene una voz propia, es decir, si el autor del material establece un diálogo con el estudiante mediante el uso de un discurso informal, de anécdotas y de ejemplos.
- *Ayudar a los estudiantes a desarrollar confianza:* se favorece la confianza de los estudiantes al presentar en los materiales actividades que retan sus habilidades y competencias lingüísticas y extralingüísticas.
- *Ser relevantes y útiles:* el estudiante es más receptivo a lo que se le está enseñando si es capaz de percibir conscientemente la relevancia y utilidad del material. Por ejemplo, si se averigua por sus intereses personales y por las razones que tiene para aprender la lengua o presentando actividades y tareas que le ayuden a lograr sus objetivos a corto plazo, considerando sus necesidades comunicativas inmediatas.
- *Los materiales deben facilitar el auto-descubrimiento del estudiante:* las actividades propuestas en los materiales deben favorecer el aprendizaje autónomo por parte del estudiante, ya que éste aprovecha lo que está aprendiendo si invierte interés, esfuerzo y atención en su aprendizaje.

- *Los materiales deben presentarse cuando los estudiantes estén preparados para adquirir lo que se les está enseñando:* los materiales pueden preparar a los estudiantes para recibir nuevo input de la lengua, al asegurarse de que los contenidos presentados previamente, estén consolidados y centrados en las formas que aún no han adquirido y así las tengan en cuenta posteriormente. Por el contrario, si al estudiante se ve enfrentado a aspectos de la lengua con los que todavía no está familiarizado o para los que no está preparado, podría producir estructuras erróneas.
- *Los materiales deben exponer a los estudiantes al uso auténtico de la lengua:* esto se logra a partir de las instrucciones de las actividades, de los textos orales y escritos que se incluyen y de los tipos de actividades propuestas. Los materiales deben estimular la interacción con el input auténtico y no limitarse a su recepción pasiva.
- *Los materiales deben orientar la atención de los estudiantes hacia las características lingüísticas del input:* los materiales pueden ayudar a los estudiantes a centrarse en las características formales de la lengua, tales como la gramática.
- *Dar a los estudiantes oportunidades de usar la lengua que están aprendiendo con propósitos comunicativos:* el material debe promover actividades que fomenten la interacción y la negociación de significados dentro del aula.
- *Tener en cuenta que los efectos positivos de la instrucción generalmente tardan en manifestarse:* el material debe ayudar a reciclar la lengua y ofrecer a los estudiantes un uso comunicativo de lo que están aprendiendo.
- *Tener en cuenta que los aprendientes tienen diferentes estilos de aprendizaje:* las actividades que se proponen en el material deben ser variadas y ofrecer opciones para favorecer los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- *Tener en cuenta que los aprendientes tienen diferentes actitudes afectivas:* ofrecer opciones a los estudiantes de elegir las actividades y los textos que desean desarrollar e incluir actividades que les permita expresar sus actitudes y sentimientos frente al material.
- *Permitir un período de silencio al comienzo de la instrucción:* significa posponer el uso del discurso por parte de los estudiantes hasta el momento en el que tengan suficiente exposición a la lengua objeto y la confianza para expresarse. Para ello, se les brinda a los estudiantes la oportunidad de responder en su lengua materna a las preguntas que se les hacen, de expresar sus ideas y opiniones través del uso de imágenes, entre otras.

- *Maximizar el aprendizaje estimulando la participación intelectual, estética y emocional del aprendiz:* es importante que el contenido de los materiales no sea trivial y que, por el contrario, estimule procesos cognitivos y afectivos en los estudiantes. Para ello se pueden realizar actividades que impliquen un esfuerzo creativo, analítico o crítico en los estudiantes, lo cual resulta de gran beneficio ya que hace que el aprendizaje sea más profundo y duradero.
- *No depender mucho de la práctica controlada:* Ellis (como se citó en Tomlinson, 1998) afirma que la práctica controlada no tiene mucho efecto en la fluidez o en la producción de nuevas estructuras. Se recomienda que los materiales promuevan actividades de práctica libre.
- *Proveer oportunidades para la retroalimentación:* un recurso informativo puede incluir en el material una retroalimentación relacionada con el propósito para el cual se utiliza la lengua, es decir, puede servir de fuente de información para profesores y estudiantes.

Teniendo en cuenta que todos los principios presentados son relevantes para el desarrollo de un material didáctico, en la guía propuesta a partir de esta investigación se tratará de considerarlos todos, excepto aquellos que tienen que ver con las características lingüísticas del *input* y la práctica controlada, puesto que las actividades se centrarán en la competencia comunicativa intercultural y la sensibilidad intercultural. Sin embargo, se tendrán en cuenta de manera general.

Según lo descrito, a continuación se presentan aquellos principios que se consideran más relevantes para el desarrollo de la guía didáctica dirigida a los docentes de ELE:

- Ser innovador y generar un impacto positivo en los profesores de ELE, por medio de una presentación atractiva, contenidos interesantes y variedad de actividades.
- Ayudar a que el profesor se sienta cómodo con el material, motivarlo de tal manera que se sienta identificado con las experiencias de los demás colegas de ELE.
- Ayudar al profesor para que desarrolle confianza mediante actividades que representen retos continuos, que le ayuden a mejorar su práctica docente y así elevar su perfil profesional.
- Valorar la relevancia y utilidad de la guía didáctica, a través de los contenidos abordados, las actividades propuestas y los incidentes críticos interculturales presentados.

- Promover el autodescubrimiento de la lengua, en términos de los aspectos que tienen que ver con la dimensión intercultural, el aprendizaje y la reflexión acerca de los patrones culturales que rigen las culturas que confluyen en el aula de ELE.
- Incluir muestras de lengua auténticas a través de la descripción de los incidentes críticos interculturales, con el fin de analizarlos y aprovecharlos en la formación del docente en el campo de la interculturalidad.
- Tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, las características individuales y la dimensión afectiva tanto del docente como de los estudiantes.
- Dar lugar a un período de silencio para permitirle al profesor suficiente exposición a la dimensión intercultural en la enseñanza de ELE hasta que se sienta listo para integrarla en sus prácticas educativas.
- Proveer estímulo afectivo y cognitivo al docente de ELE para que comparta de manera desinhibida y consciente sus experiencias de clase en cuanto a los incidentes críticos que ocurren en el aula, y así ayudarlo a fortalecer su competencia comunicativa intercultural.
- Dar oportunidades para la retroalimentación a través de mecanismos como la autoevaluación, que también promueve la autonomía del docente.

5.3. Población

El material didáctico desarrollado en esta investigación está dirigido a los profesores del Centro Latinoamericano, a los de instituciones privadas y en general a la comunidad interesada en la enseñanza de ELE y de segundas lenguas. El profesorado del Centro Latinoamericano está representado en su mayoría por hombres y mujeres colombianos y uno de origen español, que dominan entre dos y tres lenguas extranjeras como inglés, francés, alemán, húngaro, entre otras; con edades que oscilan entre los 25 y 65 años. Algunos son profesores de planta de la Pontificia Universidad Javeriana y otros son profesores de cátedra. Los profesores de instituciones privadas han enseñado en Colombia en misiones diplomáticas, compañías multinacionales, organizaciones no gubernamentales, colegios internacionales. Otros profesores han adquirido experiencia en países donde la lengua materna no es el español.

5.4. Muestra

La muestra se hizo a través de un cuestionario, el cual se realizó a ocho docentes de ELE de distintas instituciones educativas. Por medio de este instrumento, se identifican las siguientes características:

- El cuestionario fue respondido por dos hombres y seis mujeres.
- Los ocho docentes hablan español como lengua materna.
- Los ocho docentes poseen un nivel avanzado de inglés.
- Tres de ellos cursaron una licenciatura en lenguas modernas, uno en antropología, uno en educación normalista, uno en mercadeo y publicidad y uno en fonoaudiología.
- Uno es candidato a doctorado en Lingüística Aplicada del Español.
- El promedio de enseñanza de segundas lenguas es de quince años.
- El promedio de enseñanza de español como lengua extranjera es de quince años.
- Los profesores del Centro Latinoamericano han enseñado un promedio de seis años.
- Uno estudió una maestría en Educación.
- Dos actualmente cursan maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera.
- Tres hablan una tercera lengua extranjera (húngaro, francés, alemán).
- El promedio de estudiantes por grupo es cinco.
- Las nacionalidades con mayor presencia en el aula son: alemana, canadiense, coreana, estadounidense, francesa, inglesa, japonesa y suiza.

5.5. Ruta metodológica

La ruta metodológica que se seguirá en este proyecto está guiada por los planteamientos de Jolly y Bolitho (como se citó en Tomlinson, 1998) quienes presentan siete etapas para el diseño de un material didáctico: identificación de la necesidad de un material, exploración de la necesidad, realización contextual del material, realización pedagógica del material, producción del material, uso del material y evaluación del material. En esta investigación se presentan así:

5.5.1. Identificación de la necesidad del material.

Esta etapa consiste en descubrir la existencia de una necesidad en la enseñanza o en el aprendizaje de una lengua que puede ser solucionada por medio del diseño de un material didáctico. En este proyecto, la etapa de identificación se realizó de manera preliminar por medio de la observación y toma de notas en las clases de ELE por parte de los docentes-investigadores, conversaciones informales con algunos profesores y recopilación de experiencias en el aula de ELE. Luego se hizo un cuestionario de diez preguntas a los profesores para indagar por los siguientes aspectos: formación de profesores en el tema de la interculturalidad, presencia de diversidad cultural en el aula, presencia de situaciones incómodas o incidentes en el aula que afectan el ambiente de la clase y sobre la actitud personal hacia los prejuicios y estereotipos.

De los resultados obtenidos en este cuestionario, se destacaron unos hechos problemáticos que determinaron la necesidad de apoyar al profesor de ELE con un material para promover la mediación intercultural. Dicho material tratará sobre los principios fundamentales de la comunicación intercultural en términos del desarrollo de la sensibilidad y competencia comunicativa intercultural, con el propósito de ayudar al docente en su papel como mediador entre culturas.

5.5.2. Etapa de exploración de la necesidad.

Esta etapa tiene lugar cuando el investigador planea las estrategias para dar solución al problema identificado, considerando aspectos como la lengua y la cultura que pretende enseñar mediante el material. En este caso, la etapa de exploración se desarrolló a partir del planteamiento de los criterios para desarrollar una guía didáctica. Para tal objetivo, se establecieron las características y estructura de una guía como material de apoyo que facilite el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se exploró material en línea e impreso y se encontraron guías dirigidas a estudiantes y docentes; sin embargo solo una de ellas corresponde al contexto colombiano.

5.5.3. Etapa de realización contextual.

En esta etapa se busca hacer uso de ideas, contextos y textos para desarrollar el material didáctico en cuestión. Este material va dirigido a los docentes de ELE en Colombia, tanto a aquellos docentes que están en proceso de formación, como a quienes ya cuentan con experiencia

en la enseñanza. Se aclara que puede ser usado en otros contextos donde el idioma español no sea la lengua materna. Para ello, nos basamos en nuestras experiencias y en aquellas que recolectamos de algunos de los profesores, a partir de los cuestionarios que ellos respondieron, de allí escogimos aquellos incidentes críticos interculturales que se presentan con mayor frecuencia en las aulas de ELE.

5.5.4. Etapa de realización pedagógica del material.

En esta etapa, se presentan los fundamentos pedagógicos para el desarrollo del material didáctico. Para ello nos apoyamos en los conceptos expuestos en el marco conceptual de esta investigación desde la dimensión intercultural. Nuestro material se desarrolla con el fin de promover la sensibilidad intercultural, fortalecer la competencia comunicativa intercultural del profesor de ELE y se enmarca dentro de los principios metodológicos del *Enfoque comunicativo*. Es una guía que se centra en la descripción, análisis y reflexión acerca de incidentes críticos comunicativos interculturales y actividades propuestas para el aula, las cuales se presentan como una serie de actividades para que el docente, de manera autónoma, sea quien las ajuste y emplee de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, el nivel de lengua en el que se encuentran y los objetivos léxicos, gramaticales, funcionales y comunicativos en los que esté enmarcado el programa de clase. Es decir, se le ofrece al docente el espacio para que las incluya donde se requiera de acuerdo con los temas de la clase. Por medio de esta guía se le brinda la oportunidad de ejercer la autonomía y la capacidad para generar conocimiento a partir de su experiencia y así crear su propia secuencia de actividades.

Por otro lado, se destaca que el desarrollo de la CCI no se alcanza a través de la gradación o estandarización que se sigue para los niveles de lengua. Fennes y Hapgood (como se citó en Rico, 2012) afirman que la evaluación del proceso de aprendizaje social o intercultural es difícil debido a que un cambio en la percepción, la conciencia y las actitudes no es claramente medible (p.140). El trasfondo de las actividades en el aula que se proponen atiende al desarrollo de la sensibilidad intercultural y en general de la comunicación intercultural, se presentan integradas a las destrezas receptivas y productivas, y pueden ser adaptadas para cualquier nivel de lengua.

En cuanto al *Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural* de Bennett (1998), se hace énfasis en que aunque este modelo ha sido desarrollado para aprendientes de lenguas, el docente

puede establecer en cuál fase de sensibilidad se encuentra él mismo en el momento de percibir o de enfrentar un incidente crítico comunicativo intercultural. Incluso, a partir de este modelo, nosotros como docentes–investigadores observamos que los estudiantes y los profesores reaccionan de diferente manera frente a una situación de tensión dependiendo del tipo de incidente, del lugar, la hora, las personas involucradas en dicha situación, las nacionalidades, el nivel de lengua, entre otros aspectos.

Además, con este modelo se puede apreciar que la sensibilidad intercultural es susceptible de ser guiada o desarrollada, es decir que tanto docente como estudiantes pueden lograr cierto nivel de sensibilidad intercultural que les permita interactuar con otras culturas, mediante la empatía y el respeto dentro de un ambiente de tolerancia dentro y fuera del aula.

En cuanto a los principios metodológicos, nos basamos en los dieciséis principios planteados por Tomlinson para el desarrollo de materiales didácticos, y se tuvo en cuenta el TDA, para las actividades propuestas en la guía didáctica.

5.5.5. Etapa de producción física.

5.5.5.1. *Diseño.*

Formato: se elige para presentar el material en su parte física una guía didáctica en forma de cuadernillo dado el número de páginas que contiene (99 páginas). La guía es un material didáctico de carácter flexible y eminentemente orientador, susceptible de ser adaptado, rediseñado o ajustado de acuerdo con los objetivos de la clase y el grupo o población a la que se dirige.

- *Tamaño:* dada su extensión, la guía se presenta en tamaño carta para facilitar su manipulación. Por lo demás es liviano y se busca que acompañe al libro de texto que usan los docentes.
- *Apariencia externa:* en la portada de nuestro material se presenta la idea de lo que el docente va a descubrir en su contenido: el encuentro entre culturas. Por lo tanto, escogimos una imagen de un mapamundi donde se identifican los cinco continentes, cada uno con un color que da la idea de la diversidad cultural y a la vez la autonomía de los pueblos.

- *Colores*: escogimos los colores en tonos pastel (mezcla con el color blanco) basados en los conceptos de la psicología del color (Heller, 2007). La autora identifica los tonos pastel como “colores tranquilizantes”, dado el estado de ánimo que generan.

Dentro de la guía el color que sirve de fondo es el blanco, que según las teorías modernas del color, refleja la integración de todos los colores y ayuda a relajar y mantener la vista fresca (dado el tamaño de la guía, el número de actividades y la extensión de los textos que se presentan).

La idea de nuestro material es que sea visto como el resultado de las experiencias en el aula donde el docente pueda reconocer el valor de lo que ocurre en sus clases y aproveche cada situación como oportunidad para generar conocimientos y desarrollar herramientas de aprendizaje. Con la presentación, análisis y desarrollo de cinco incidentes críticos identificados cada uno con un color, se reflejan cada una de las cinco dimensiones que componen el modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997) y Rico (2010).

Consideramos que la selección de colores en tono pastel para cada incidente crítico no solo motiva al profesor a indagar sobre el contenido y a diferenciar un incidente de otro, sino que da la idea de que el tono permite abordar el incidente desde una perspectiva de mediación, de resolución del conflicto, que busca reducir o equilibrar los niveles de rechazo, frustración o ansiedad que éstos pueden generar tanto en el docente como en los estudiantes.

5.5.5.2. Contenido.

Para presentar el contenido de la guía decidimos dividirla en dos secciones: la primera constituye la contribución nuestra para el docente, sea éste experimentado o en proceso de formación. La segunda es el material que se le ofrece para analizar con ayuda de conocimiento y experiencias de clase.

El contenido de nuestro material tiene en cuenta los siguientes aspectos:

- a. El objetivo general de la guía: promover la sensibilidad intercultural y fortalecer la competencia comunicativa intercultural para reconocer al docente como mediador intercultural.
- b. Los profesores de ELE.

- c. El nivel de lengua de los estudiantes.
- d. El uso del material como recurso de consulta y guía didáctica.
- e. Los incidentes críticos comunicativos que ocurren con mayor frecuencia en las aulas con diversidad cultural de ELE en el contexto colombiano.

Se espera que la guía en términos generales transmita sobriedad y neutralidad. Para ello, ofrecemos un material que no presenta muchas imágenes y no contiene iconos con el fin de evitar prejuicios o estereotipos. Al respecto, Cano Gestoso (como se citó en Pérez Gaudi, 2000) afirma que los estereotipos no son neutros sino que tienen una carga emocional que regula el aspecto cognitivo. Más aún, destaca que “los estereotipos llegan a gobernar y alterar la percepción de la realidad de tal forma que sus contenidos se hacen inmunes a la misma” (pp.142-143).

El uso de la imagen, en especial en los medios publicitarios, tiende a transmitir prejuicios y estereotipos. Sin embargo, creemos que este riesgo también existe en los materiales para la enseñanza, y puesto que nuestra guía trata un tema que suscita diversas emociones como es la mediación intercultural en los incidentes críticos de comunicación, decidimos restringir el uso de las imágenes sólo para dar soporte a algunas actividades y de esta manera mantener un tono imparcial.

5.5.6. Etapa de uso del material.

Para la evaluación de una muestra del contenido de nuestra guía didáctica realizamos un pilotaje-taller (Apéndice 2), en el que participaron cuatro profesores de ELE del Centro Latinoamericano. Se desarrolló a través de los siguientes pasos:

- a. Presentación de los antecedentes de la propuesta didáctica.
- b. Presentación de la fundamentación teórica que subyace a nuestra guía.
- c. Descripción de una situación en clase ocurrida con un grupo de estudiantes del Centro Latinoamericano.
- d. Reflexión acerca de la situación por parte de los profesores participantes. Para ello, se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Cree que hay un problema en esta situación?
- ¿Cómo respondería o reaccionaría si estuviera en la misma situación?
- ¿Alguna vez ha estado en una situación similar? Si es así, descríbala.
- ¿Cómo la resolvió?

e. Propuestas de los docentes para manejar el incidente que se describió al inicio del taller.

f. Presentación por parte de los docentes-investigadores de cinco actividades para manejar la situación descrita al inicio del taller a partir de la fundamentación teórica.

g. Presentación de la apariencia, diseño y formato de la guía.

h. Evaluación del material por parte de los participantes.

5.5.7. Etapa de evaluación del material basado en los objetivos.

Con el fin de evaluar nuestra guía didáctica se presenta una rejilla (Apéndice 3) para ser examinada por un experto, de acuerdo con determinados criterios de calidad del material didáctico. Los aspectos y los criterios que se tienen en cuenta son:

5.5.7.1. Adecuación y pertinencia.

El material desarrollado responde a las necesidades de la población para la cual fue concebido.

5.5.7.2. Contenido.

- El objetivo es claro.
- Se muestra una estructura clara.
- Los temas son actualizados, pertinentes e interesantes para los docentes.
- Los contenidos se desarrollan de manera coherente.
- Los textos son comprensibles y responden al objetivo propuesto.
- Hay coherencia entre el objetivo propuesto y el contenido desarrollado en la guía.
- El diseño gráfico enriquece el contenido.

5.5.7.3. Diseño.

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

5.5.8. Herramienta de recolección de datos.

Escogimos el cuestionario como medio para obtener información de los profesores de ELE. El cuestionario en la investigación cualitativa es un medio confiable y práctico para medir variables. La conveniencia de este instrumento está en que permite sistematizar las preguntas y orientarlas hacia los temas que se requieran para la investigación; además, teniendo en cuenta la naturaleza de las preguntas en donde se cuestionan aspectos precisos en la labor docente, se pretende evitar reacciones radicales en las respuestas dadas. De esta manera, nuestro cuestionario está compuesto por dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas. Las cerradas son de carácter dicotómico (Sí, No). Sin embargo, aunque son previamente delimitadas si el encuestado escoge el Sí, se abre el espacio a una respuesta abierta (no delimitada). Es decir, las respuestas abiertas proveen el insumo para el análisis de los investigadores (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, pp. 310 – 340).

5.5.9. Análisis de la información.

Con la información recogida en los cuestionarios, la observación de clase, toma de notas y conversaciones informales con docentes de ELE se estructuró la guía didáctica. Dado el carácter cualitativo de esta investigación, estos datos se presentan en conceptos desde lo subjetivo puesto que se basa en experiencias e ideas que se tienen sobre los distintos temas. Al respecto Seliger y Shohamy (1989) consideran que al no haber un único modo correcto de analizar los datos cualitativamente se hace uso de información en palabras, ya sea descriptivamente o en forma de números, integrando las distintas perspectivas (p. 171).

La información obtenida en el cuestionario da origen a dos grandes categorías: la formación de los profesores en interculturalidad y las experiencias de los docentes en cuanto a situaciones de tensión y estrés en el aula donde se muestran las estrategias que se emplean para enfrentar y mediar en tales situaciones.

Los datos permiten configurar la guía desde dos perspectivas: la dimensión intercultural en los procesos de enseñanza de ELE y la presencia de situaciones de tensión en el aula, denominadas incidentes críticos comunicativos interculturales.

6. Análisis de resultados

A continuación se describen los resultados de nuestra investigación. Primero, relacionamos los resultados encontrados con base en el análisis de la información recopilada a lo largo del trabajo, lo cual se refleja en la manera en que se presenta el contenido de nuestra guía didáctica. Luego, se muestran los resultados en la evaluación del material por parte de los docentes (Apéndice 4). Y por último, se presenta la evaluación del material por parte de un experto.

6.1. Análisis de la propuesta final: guía didáctica para el docente de ELE como mediador intercultural. Experiencias para compartir

En nuestro trabajo como investigadores, analizamos, clasificamos y sintetizamos la información obtenida en los cuestionarios y en las conversaciones con los docentes. A partir de esta información, y con los conceptos recopilados sobre los autores que describen la interculturalidad, se constituyó la guía didáctica que lleva por título: *guía didáctica para el docente de ELE como mediador intercultural. Experiencias para compartir*. En el título se contempla el objetivo del trabajo: la mediación intercultural.

Portada de la guía didáctica propuesta



Fotografías tomadas por los autores

6.1.1. Descripción de los pasos para el desarrollo de la guía didáctica

Describimos a continuación tres momentos a través de los cuales desarrollamos el material didáctico producto de nuestro trabajo de investigación.

En un primer momento, nosotros como profesores de ELE/L2 e investigadores, proponemos mediante la descripción de cinco incidentes críticos comunicativos interculturales un análisis desde diferentes perspectivas teóricas.

Por un lado nos apoyamos en los criterios planteados por Byram (1998) en cuanto al *modelo de competencia comunicativa intercultural* y sus cinco dimensiones: *actitudes* (p. 13), *conocimientos* (p. 27), *conciencia* (p. 39), *habilidades* (p. 51) y *proficiencia* (p. 63), esto con el fin de caracterizar cada incidente crítico bajo una de estas dimensiones. De ahí se realiza la descripción del incidente con base en los principios de la condición posmétodo de Kumaravadivelu (1994): principios de *particularidad*, *practicidad* y *posibilidad*. Por ello, se pone especial atención al contexto en el que estos incidentes ocurren: *lugar*, *hora*, *personas involucradas*, *nacionalidades*, *géneros* y *edades de los participantes* y *el nivel de lengua* en el que se encuentran. Esto se repite en cada uno de los cinco incidentes críticos (p. 13).

Luego, cada incidente crítico se clasifica según los conceptos aportados por los diferentes autores en cuanto a *choque cultural*, *malentendidos*, *prejuicios*, *estereotipos*, *discriminación*, entre otros. (p. 14). A su vez se categorizan los incidentes según la escala del *modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural* de Milton Bennett (1998): las etapas de *etnocentrismo* y *etnorelativismo* y las diferentes fases que las componen. (p. 14).

Un segundo momento involucra a los profesores de ELE a quienes buscamos impactar con nuestra propuesta, por medio de un espacio para que reflexione sobre los incidentes críticos descritos. Con ello buscamos que el docente analice las múltiples causas o razones por las cuales podría haberse dado un incidente crítico de comunicación y tenga en cuenta variables como el lugar, la fecha, la hora, las nacionalidades, el género y las edades de los participantes (p. 14).

En algunos casos la hora puede determinar que un grupo o individuo se encuentre cansado, indispuerto, más o menos receptivo, entre otras circunstancias. Del mismo modo, el lugar puede influir en el estado de ánimo del estudiante, si es una sala muy pequeña, sin ventanas, con poca o nula ventilación, o por el contrario si es un espacio abierto que genere incomodidad o que haga

que el estudiante se sienta expuesto a otras miradas. La edad y el género son relevantes en la medida en que las personas tienen diferentes gustos, intereses y deseos de intercambiar o no información con los demás. Para algunos grupos culturales la edad indica el tratamiento de respeto y consideración que una persona merece. En cuanto a las nacionalidades, se busca que el docente tenga en cuenta la fuerte carga ideológica que trae consigo cada individuo, y que algunos incidentes son previsibles porque existen diferencias entre ciertos países por razones históricas: guerras, enfrentamientos, procesos de aculturación, invasiones, violación de tratados limítrofes, etc. Ejemplos como Corea del Sur y Japón, China y Japón, países de la antigua URSS, entre otros.

A la luz de los principios de *particularidad*, *practicidad* y *posibilidad* propuestos por Kumaravadivelu (1994), en el espacio de reflexión que se le brinda al profesor, se evidencia que es esencial la atención que el docente pone al momento, al contexto y a la población que convergen en el aula (particularidad), además se pone de relieve la oportunidad de generar conocimiento dentro del aula de clase por parte del docente a partir de la teoría (modelo de sensibilidad intercultural de Bennett, conceptos de conflictos interculturales: choque, malentendidos, prejuicios, etc. (practicidad), y la oportunidad del docente de reconocer valorar y hacer uso de las experiencias particulares (incidentes críticos comunicativos interculturales) que reflejan la subjetividad y la identidad individual (posibilidad).

Se hace énfasis en que por medio del análisis de los incidentes críticos comunicativos interculturales: descripción, identificación y reflexión, y con el apoyo del constructo teórico descrito, se busca desarrollar una herramienta pedagógica adecuada para ayudar al docente de ELE en su papel como mediador intercultural.

Un tercer momento está relacionado con las sugerencias que proponemos para que el profesor trabaje en el aula con sus estudiantes de ELE. Se propone una actividad final (p. 15), y alrededor de ésta se describen actividades diseñadas, organizadas y presentadas de acuerdo con los principios metodológicos del *enfoque comunicativo* (prioridad al significado, contextualización, comunicación eficaz, competencia comunicativa como meta., entre otras).

Tales actividades tienen un objetivo general, unos contenidos interculturales (parte esencial de esta investigación) y contenidos lingüísticos con los que se busca reforzar o reciclar determinados aspectos de la lengua (funcionales, léxicos y gramaticales). Además, en las actividades se presentan las destrezas integradas y a la vez se tienen en cuenta los principios del desarrollo de

materiales de Tomlinson (1998) y algunos elementos del enfoque Text Driven Approach de Tomlinson (2003) en cuanto al desarrollo de actividades que promueven en el estudiante el análisis, la reflexión y la comunicación, habilidades esenciales para el desarrollo de la CCI. Al final de las actividades, se propone un espacio donde los profesores podrán consultar y ampliar información con respecto a las temáticas abordadas, con ayuda de enlaces, videos y bibliografía complementaria.

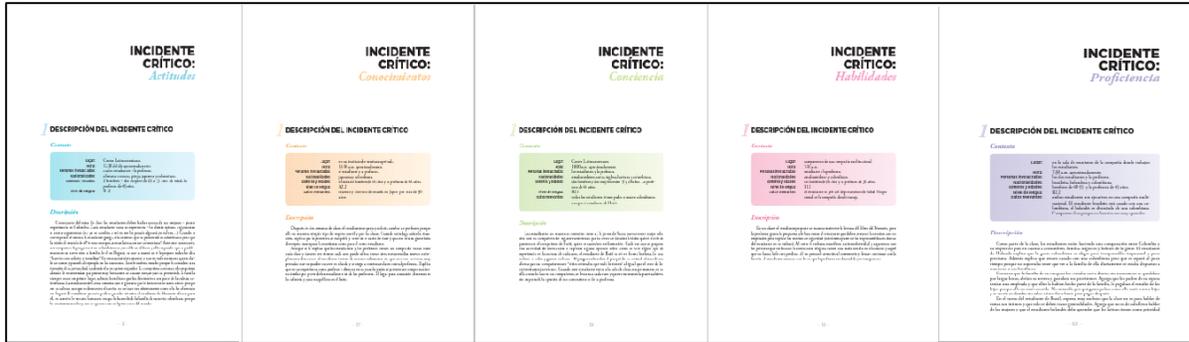
6.1.2. Descripción de los pasos para abordar la guía didáctica

En este sentido, se formulan dos partes para presentar el contenido de nuestra guía: la primera denominada *incidentes críticos comunicativos interculturales en el aula*, y la segunda: *incidentes críticos comunicativos interculturales: material para analizar*.

- *Incidentes críticos comunicativos interculturales en el aula.*

En la primera parte se describen y analizan cinco incidentes críticos de comunicación que corresponden a cada una de las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural: *actitudes, conocimientos, conciencia, habilidades y proficiencia*. Se denominan “en el aula”, dado que en esos se plantean actividades para que el profesor desarrolle con los estudiantes; en tales actividades se integran las destrezas receptivas con las productivas desde el enfoque comunicativo.

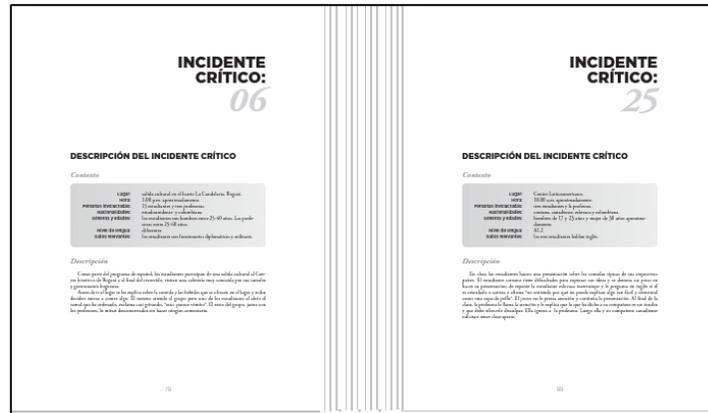
CONTENIDO		Pág.
Introducción		7
Objetos		8
Estructura		8
Observaciones generales		9
INCIDENTES CRÍTICOS INTERCULTURALES		11
Actitudes		13
Descripción del incidente crítico		13
Identificación del incidente crítico		14
Reflexiones		14
Actividades en el aula		15
Para saber más...		21
Conocimiento		27
Descripción del incidente crítico		27
Identificación del incidente crítico		28
Reflexiones		28
Actividades en el aula		29
Para saber más...		37
Conciencia		39
Descripción del incidente crítico		39
Identificación del incidente crítico		40
Reflexiones		40
Actividades en el aula		41



- *Incidentes críticos comunicativos interculturales: material para analizar.*

En la segunda parte se presentan veinte incidentes críticos (del 6 al 25) (p. 77), para que sea el docente quien los desarrolle; se presenta el contexto y la descripción detallada de cada uno de ellos. A partir de los fundamentos de la condición posmétodo y del constructo teórico descrito, se ofrece el espacio para que el docente ejerza su autonomía y valore la experiencia profesional que posee, por tal razón, no se presentan actividades sino el análisis y reflexión de incidentes.

	Pág.
Para saber más...	49
Habilidades	51
Descripción del incidente crítico	51
Identificación del fenómeno crítico	52
Reflexiones	52
Actividades en el aula	53
Para saber más...	60
Proficiencia	63
Descripción del incidente crítico	63
Identificación del fenómeno crítico	64
Reflexiones	64
Actividades en el aula	65
Para saber más...	73
INCIDENTES CRÍTICOS INTERCULTURALES: MATERIAL PARA ANALIZAR	77



6.2. Pilotaje del material

El pilotaje se realizó con el fin de validar la propuesta, a través de una evaluación de una muestra del contenido de nuestro material. Se tomó el primer incidente crítico comunicativo denominado *actitudes* como modelo para ser analizado, dado el tiempo que conlleva el desarrollo de las actividades de un solo incidente (alrededor de una hora y media).

6.2.1. Participantes del pilotaje.

Para este ejercicio participaron cuatro profesores del Centro Latinoamericano, quienes para ese momento enseñaban en distintos niveles de lengua en los cursos. Ellos evaluaron la guía didáctica propuesta por medio de un formato (Apéndice 3).

6.2.2. Procedimiento del pilotaje.

El pilotaje comenzó con las instrucciones específicas y claras de lo que se desarrolló en la prueba. Los tiempos fueron concebidos previamente, (Apéndice 2) considerando la extensión de las actividades y las etapas del desarrollo para el incidente presentado (descripción, reflexiones y análisis).

6.2.2.1. Etapas del pilotaje.

El pilotaje se hizo a través de una presentación en diapositivas, en donde se explicaron las etapas del desarrollo del ejercicio evaluativo con los docentes invitados:

- *Conceptos*: se expusieron todos aquellos conceptos relacionados con incidentes críticos: choque cultural, estereotipos, malentendidos y prejuicios.

- *Principios:* en esta etapa se presentaron los tres principios básicos en la construcción de la propuesta: el desarrollo de materiales, la construcción de las actividades y el rol del profesor. (Apéndice 2)
- *Análisis del incidente crítico:* se realizó teniendo en cuenta los pasos propuestos para cada uno de los cinco incidentes que componen la primera parte de la guía. Estos son: contextualización del incidente, descripción y reflexiones.
- *Actividades para el estudiante:* una vez presentado y analizado el incidente crítico, se procedió a compartir las actividades que los investigadores diseñamos desde el enfoque comunicativo. En este punto, se les repartió a cada evaluador una copia de la portada de la guía, el incidente *actitudes* y las cinco actividades para desarrollar en el aula con los estudiantes. Se les dio el suficiente tiempo para analizar dichas actividades y conocer los ejercicios.
- *Evaluación por parte de los docentes del Centro Latinoamericano:* después de un tiempo prudente para el análisis y reflexión del material, los evaluadores, de manera individual se apropiaron del material mediante anotaciones, sugerencias y comentarios.

6.2.3. Resultados del pilotaje. (Apéndice 5)

En términos generales, los docentes calificaron el material como innovador, atractivo, de fácil uso y con un diseño sobrio. Al final los profesores comentaron que las actividades están directamente relacionadas con las temáticas propuestas. Por otro lado, sugirieron que en las actividades de lectura era necesario explorar más los textos y darle mayor espacio al estudiante para reflexionar e interpretar.

En la validación de este material los profesores expresaron que los fundamentos teóricos de nuestro material son pertinentes, se ven reflejados y corresponden al contenido propuesto en la guía.

Con respecto a la utilidad del material, los docentes destacaron que podrían incorporarlo a sus clases como apoyo o complemento de sus actividades en el aula.

Además hicieron énfasis en que la guía es un material de apoyo importante para cualquier profesor de ELE, con o sin formación, y agregaron que este material permite reflexionar sobre su

propia práctica docente en cuanto a la necesidad de estar preparados para reaccionar frente a los eventuales incidentes críticos de comunicación que se puedan presentar en el aula.

En cuanto a la claridad del objetivo de las actividades propuestas, los docentes expresaron que éstas ayudan al profesor a reflexionar sobre las diferentes posibilidades que existen para tratar situaciones de tensión o de conflicto en el aula y que al estar relacionadas directamente con las actuaciones de los estudiantes en el aula le permiten al profesor trabajar sobre acciones reales, de la vida cotidiana.

6.3. Evaluación del material por parte de un experto

En la última etapa de la evaluación del material, se recurrió a la experta en diseño de materiales, la docente Ana María Rojas Franco. Ella fue la fuente de evaluación que nos permitió exponer la guía didáctica para ser evaluada desde el área del diseño de materiales. A su vez, la experta siguió el proceso de la investigación dentro de la materia *Perspectivas de investigación en ELE. Nivel II. Módulo de Diseño de materiales de español como lengua extranjera*.

6.3.1. Procedimiento de evaluación del material.

En primer lugar, la evaluadora hizo un seguimiento de esta investigación en cuanto a conceptos, principios y metodología. Luego, como parte de la asignatura, conoció los objetivos, contenidos y actividades que conformaron la guía didáctica. Finalmente, se le entregó la guía terminada, junto con la rejilla de evaluación (Apéndice 4)

6.3.2. Resultados de la evaluación por parte de la experta.

La experta evaluadora, luego de un análisis profundo del material, en cuanto a diseño, contenido y formato, propuso los siguientes resultados:

En primera instancia, la experta analizó el contenido así:

- El material desarrollado sí responde a las necesidades de la población para la cual fue concebido, dado que suple las necesidades de los docentes de ELE. La evaluadora afirma desde su criterio personal, que el material la ayudaría para lograr tales fines.
- El objetivo es claro y conciso, pues cumple con los criterios de un material didáctico.

- La guía tiene una estructura clara, a la vez que está secuenciada en un orden lógico y coherente.
- Los temas que se presentaron son actualizados, más aún pertinentes e interesantes, puesto que ella como docente lo considera muy atractivo para los fines académicos.
- Los contenidos se desarrollan de manera coherente, en tanto fueron consecuentes con el enfoque de lengua y de enseñanza propuestos.
- Los textos que construyeron la guía didáctica son comprensibles en cada una de las actividades y responden al objetivo propuesto, el cual se evidenció en cada una de las secciones.
- En definitiva, sí se pudo confirmar que existió coherencia entre el objetivo propuesto y el contenido desarrollado en la guía, ya que se presentó de una manera clara y explícita.

En cuanto al diseño de la guía, la evaluadora determinó que:

- El diseño gráfico sí enriqueció el contenido. La evaluadora resaltó el uso de colores para identificar cada una de las secciones, lo que facilitó la detección, categorización y organización de la temática de la guía (los incidentes críticos).
- El material gráfico se adecuó a la población y se notó el esfuerzo por evitar los prejuicios, estereotipos y discriminación. En este punto, la experta destacó que el tema de los estereotipos y el uso de imágenes es un tema delicado.
- El diseño gráfico en efecto es equilibrado, resaltó el carácter sobrio en el formato y la presentación de los contenidos.
- El diseño del material es atractivo, dada la letra y colores de los encabezados, aspecto que resaltó como positivo para presentar los títulos de los temas.
- El formato del material en efecto se adecua al uso para el que está destinado, es decir, el tamaño es manejable para el fin de la guía (material para el aula).

Por otro lado, la docente evaluadora, confirmó los aspectos que corresponden a las CCI. Le dio una calificación máxima a cada una de las competencias comunicativas en tanto se reflejan en el material de una forma apropiada, evidente y adecuada.

Finalmente, en la sección de comentarios, la experta consideró la propuesta como una herramienta de toma de conciencia que lleva a los estudiantes a la reflexión del tema de la guía (incidentes críticos interculturales). Todo dentro de un material organizado sistemáticamente en estructura y contenidos.

Con respecto a los aspectos por mejorar, la experta evaluadora sugirió que:

- EL tamaño de la letra podría ser mayor, para que la lectura sea más ágil.
- Deberían agregarse más imágenes para las actividades, sin descuidar el aspecto del uso de estereotipos.
- El uso de ilustraciones enriquecería el material en cuanto provee significados no verbales al lenguaje.
- Algunas de las lecturas son extensas.

7. Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación se presentan teniendo en cuenta los objetivos propuestos, el aprendizaje adquirido durante este proceso, el aporte de nuestro trabajo y recomendaciones para futuros trabajos relacionados con nuestro tema de investigación dentro del campo de la Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera.

En primer lugar, a través de nuestra investigación, consideramos que se logró el objetivo general que consistía en el desarrollo de un material para el docente de ELE con el fin de reconocerlo como mediador intercultural a partir de las experiencias compartidas por los mismos docentes.

Por otra parte, la guía es fruto de la recopilación de las experiencias de los investigadores y exalta los conocimientos que se construyen con base en el trabajo colaborativo de los docentes. Se encontró el valor pedagógico de los incidentes que ocurren en el aula ya que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del docente. Se propuso una guía didáctica que contiene una serie de actividades para que el docente de ELE tenga a la mano y use como material de apoyo en el momento de gestionar situaciones de tensión en el aula. Con todo ello, se respondió a la pregunta de investigación.

Con base en la fundamentación teórica, concluimos que el *Modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural* de Bennett (1998) nos ayudó a describir las reacciones de los estudiantes y docentes en los encuentros entre culturas. La propuesta de la *condición posmétodo* de Kumaravadivelu (1994) nos permitió aplicar los conceptos para el desarrollo del material donde se valora la capacidad de generar conocimiento y la experiencia del docente. El *modelo de competencia intercultural* de Byram (1997) y Rico (2010) nos ayudó a abordar los incidentes y entenderlos como elementos inherentes a las interacciones humanas; es decir, los conflictos hacen parte de las dinámicas y prácticas sociales y se deben reconocer, aceptar y emplear como recurso de aprendizaje.

Se encontró el valor pedagógico en lo concerniente al incidente crítico comunicativo intercultural, dado que a través de la descripción, análisis, reflexión e identificación del tipo de conflicto que genera, se logran visualizar las actitudes y comportamientos tanto del profesor como del aprendiente en el momento de interactuar con otras culturas. Es importante destacar que existen

múltiples factores socio- culturales, políticos, económicos y de visión de mundo que inciden para que se dé un determinado comportamiento y es tarea del docente indagar sobre estos aspectos para asumir el rol como mediador intercultural.

Con respecto al desarrollo de materiales, los principios de Tomlinson (1998) nos han permitido sensibilizarnos en cuanto a la necesidad de humanizar los materiales, de tener en cuenta la dimensión afectiva como aspecto esencial para entender a docentes y a estudiantes como seres capaces de crear conocimiento.

La retroalimentación recibida en la evaluación posterior a la creación del material permitió hacer los ajustes sugeridos, con el fin de cumplir con el propósito de su diseño y desarrollo. En esta etapa la ruta metodológica planteada por Jolly y Bolitho en Tomlinson (1998) para el diseño de material orientó el proceso de la elaboración de nuestro trabajo de investigación.

En relación con los aportes, creemos que nuestra guía tiene un gran valor didáctico en el desarrollo de materiales para docentes ya que surge directamente de las experiencias de las aulas de ELE en Colombia. Por consiguiente, sería una contribución importante para la línea de investigación en el desarrollo de materiales propuesta dentro de la maestría Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera.

Por otro lado, consideramos el desarrollo de nuestra guía didáctica como un aporte al campo de la Lingüística Aplicada. Sin embargo, dado que en nuestro material solo se presentan incidentes en el contexto colombiano y no se indaga por incidentes en el resto de Latinoamérica, sería interesante determinar en nuevas investigaciones si los incidentes críticos de comunicación se dan en mayor o menor medida en otras culturas.

Por último, sugerimos que se siga apoyando la producción de material didáctico para la enseñanza de ELE en Colombia y así haya una red de material a disposición del docente. Consideramos que nuestra investigación podría dar soporte a futuros trabajos acerca del uso de incidentes críticos de comunicación como herramienta para el desarrollo de la sensibilidad y la competencia comunicativa intercultural.

Referencias

- Alonso Cortés, T. (2006). *El desarrollo de la competencia cultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica*. Santander, España: Instituto Cervantes – UIMP.
- Apedaile, S. y Schill, L. (2008). *Critical Incidents for Intercultural Communication. An Interactive Tool for Developing Awareness, Knowledge, and Skills*. NorQuest College.
- Arévalo, A. y Villamizar, G. (2014). *Guía didáctica para los docentes de ELE: estrategias para manejar la diferencia cultural con aprendientes japoneses del centro latinoamericano de la pontificia universidad javeriana*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Asensi, M. (2006). *Entrevista a Gayatri Chakravorty Spivak.*, Recuperado de: http://www.ddooss.org/articulos/entrevistas/Gayatri_Chakravorty.htm
- Benavides Segura, B., Herrera Morera, G. y Saborío Pérez, I. (2009). *En torno a la teoría del iceberg: adquisición real de la cultura meta en el aula de l2*. II Congreso internacional de lingüística aplicada. Costa Rica: Universidad Nacional.
- Bennett, M. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., y Fleming, M. (1998) *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M, Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cárdenas, M. (2005). *Racismo: Qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo*. España: Grupo Inter.

- Centro Virtual Cervantes (2014). *Diccionario de términos clave de ELE: interculturalidad*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. UK: Multilingual Matters Ltd.
- Corbett, J. (2010). *Intercultural language activities*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Cortés, G. (2002). *El choque cultural*. Recuperado de: <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/elchoquecultural.htm>
- Cushner, K. y Brislin, R. (1996). *Intercultural interactions: a practical guide*. EEUU: Sage Publicaciones.
- Cruz Roja Juventud. (2006). *Interculturalidad. Módulo de educación para el desarrollo. Guía para formadores y formadoras*. Recuperado de: http://www.cruzrojajuventud.org/pls/portal30/docs/PAGE/INICIO_FORMADORES/FORMACION/INTERCOK.PDF
- Font, J. (1998). *Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras*. En Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- García Aretio, (2009). *La guía didáctica*. Recuperado de: <http://www.uned.es/catedraunescoead/editorial/p7-2-2009.pdf>
- García Benito, A. (2009). *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas*. España: Universidad de Extremadura.
- García Cordido, (2013). *Cultivar la interculturalidad en el aula de ELE abordando estereotipos y prejuicios*. Asturias: Universidad de Oviedo.
- García Ibáñez, J. (2013). *Interculturalidad y estereotipos en la clase de EL2*. España: Universidad Pablo de Olavide.
- García, M. y Oliveras, E. (1999). *Formación del profesorado en educación intercultural: un caso práctico*. Barcelona: Universidad Autónoma. http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247330830.pdf

- Giménez, C. (1997). *La naturaleza de la mediación cultural*. En ACCEM. *Guía de mediación cultural*. Recuperado de: http://www.accem.es/ficheros/documentos/pdf_publicaciones/guia_mediacion.pdf
- Heller, E. (2007). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: Mcgraw Hill Interamericana.
- Hernández, E. y Valdez, S. (2010). *El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas*. México: Decires. <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art14-6.pdf>
- Herrero, M. (s.f.). *Autorretratos. Guía para la resolución de conflictos interculturales en los centros educativos*. España: FETE - UGT. Recuperado de: <http://aulaintercultural.org/2012/07/06/guia-para-la-resolucion-de-conflictos-en-los-centros-educativos-autoretratos-conociendonos-en-el-instituto/>
- Hofstede, G. (1991). *Culturas y organizaciones. El software mental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Iglesias, I. (2003). *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*. Carabela N° 54.
- Infante, A. (2010). *Abordar los estereotipos en la clase de ELE*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2010/12_infante.pdf
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Jolly, D. & Bolitho, R. (1998). *A framework for materials writing*. En Tomlinson, B. *Materials Development in Language Teaching*. (pp. 107-150) Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordán, J. (2001). *¿Qué educación intercultural para nuestra escuela?* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Kaben, A. (2010). *Hacia una mediación cultural*. En Instituto Cervantes de Orán. *Actas del II taller de profesores de español del oranesado. Sociedad y ELE*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/oran_2010.htm
- Kohls, R. (2001). *Survival kit for overseas living: for americans planning to live and work abroad*. London: Nicholas Brealey Publishing & Intercultural Press.
- Kumaravadivelu, B. (1994). *The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching*. TESOL Quarterly, Vol. 28, No. 1. pp. 27-48
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press. pp. 3 – 10.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. y Peck, C. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. Austria: Council of Europe.
- Leiva, J. (2012). *La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa*. *Revista electrónica de Investigación y Docencia*, 8-31. Recuperado de: <http://www.revistareid.net/monografico/n2/REIDM2art1.pdf>
- Merino, E. (2010). *Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Nunan D, (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=NSIMZp9XkHoC&printsec=frontcover&source=gs_bse_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Oliveras, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Panchí, V. (1999). *La guía didáctica, componentes estructurales*. México: UAEM.
- Pérez Gauli, J. (2000). *El cuerpo en venta. Relación entre arte y publicidad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- 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*. (pp. 83-102). London: Continuum.

- Rico, C. (2011). *Principled language materials for the development of intercultural communicative competence*. (Tesis Doctoral). United Kingdom: Leeds Metropolitan University.
- Rico, C. (2012). *Language teaching materials as mediators for ICC development: a challenge for materials developers*. *Revista Signo y Pensamiento*. Volumen XXX. Número 6, pp. 130 – 154.
- Sánchez Lobato, J. (2008). *Vademécum para la formación de profesores*. (pp. 715-733) Madrid, España: SGEL.
- Sanhueza Henríquez, S. y Cardona Moltó, M. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en el alumnado de la educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. Recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=283322804014>
- Segarra, M. (2006). *Más allá del poscolonialismo. Contra la subalternidad*. Recuperado de: www.ddooss.org/articulos/entrevistas/Gayatri_Chakravorty.htm+%&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=co
- Seliger, H. y Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valenciano, A. (2012). *Elaboración de guías didácticas*. Recuperado de: <http://progclass.files.wordpress.com/2012/08/elaborar-guc3adas-didc3a1cticas.pdf>
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. España: Cambridge University Press.

8. Apéndices

Apéndice 1- Cuestionario a profesores de ELE



Facultad de Comunicación y Lenguaje
Maestría en Lingüística Aplicada de ELE
Trabajo de grado
Estudiantes: Carlos Camacho - Irma Torres

Estimado profesor de ELE: A continuación encontrará un cuestionario que busca detectar situaciones en el aula de clase. De antemano gracias por su colaboración.

1. Especifique las nacionalidades y número promedio de estudiantes por clase.

2. ¿Alguna vez se han presentado situaciones incómodas o estresantes entre los estudiantes? Explique.

3. ¿Alguna vez un error de comunicación entre usted y los estudiantes ha afectado el ambiente de la clase? Explique.

4. ¿Se ha sentido inseguro o incómodo en el momento de gestionar una situación de conflicto en la clase? Explique.

5. ¿En sus clases se han presentado conflictos por razones de cualquier tipo de discriminación, estereotipos negativos, prejuicios? Explique.

6. ¿Ha intervenido de manera directa en caso de discusiones, rivalidades o reacciones inesperadas en la clase por parte de sus estudiantes? Explique.

7. ¿Alguna vez ha recibido formación en interculturalidad? En caso afirmativo, explique fecha, lugar, tiempo de formación, tipo de material recibido, presencial/virtual.

8. ¿Se considera a sí mismo una persona libre de prejuicios y de estereotipos? Explique.

9. ¿Considera relevante conocer sobre la cultura y los estilos de aprendizaje de sus estudiantes? Explique.

10. ¿Considera que hay grupos culturales con los cuales es más difícil interactuar? Explique.

Apéndice 2- Pilotaje – taller profesores de ELE

Investigadores: Carlos Andrés Camacho - Irma Torres Vásquez

Fecha: 30 de octubre de 2014

Hora: 7 : 00 a.m.

Lugar: Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá. Edificio 67 – salón 709

Participantes: Asesora Zaide Figueredo y cuatro docentes del Centro Latinoamericano

Objetivo

Evaluar una muestra del contenido del proyecto de aplicación práctica PAP denominado *Guía didáctica para el docente de ELE como mediador intercultural. Experiencias para compartir*, en el Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana.

Procedimiento

1. Se explica a los docentes que la guía didáctica propuesta es producto de las experiencias recopiladas por los investigadores en su rol como docentes de ELE y que se enmarca dentro de la línea de investigación de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera. A la luz de la investigación, estas experiencias se han denominado incidentes críticos comunicativos interculturales que ocurren cuando hay situaciones en las que surge un malentendido, problema o conflicto de interacción o comunicación, y que se dan como resultado de diferencias culturales de las partes que interactúan. Empleamos estos incidentes como herramientas pedagógicas en las que se involucra a los estudiantes en experiencias reales de comunicación. Los investigadores proponen veinticinco incidentes críticos, de los cuales desarrollan cinco y presentan uno como modelo para el pilotaje.

2. A través de una serie de diapositivas se presentan brevemente los conceptos de choque cultural, malentendidos, prejuicios y estereotipos.

3. Luego se presenta de manera resumida el *modelo de sensibilidad intercultural* propuesto por Milton Bennett (1998). Éste se organiza en seis etapas que caracterizan las reacciones o emociones que manejan los individuos cuando se encuentran en una cultura diferente de la propia. Se les pide identificar la etapa

que mejor describe su reacción frente al incidente presentado. Cabe precisar que si bien este modelo está diseñado para los aprendientes de lenguas, también resulta muy útil para el profesorado de ELE dada la diversidad cultural del aula en donde acostumbra a trabajar (5 min).

4. Se muestra el modelo de Byram de la competencia comunicativa intercultural y se explica que en la comunicación intercultural el individuo se desenvuelve en cinco dimensiones deseables: **actitudes**, (los valores y comportamientos que tiene el individuo cuando entra en contacto con culturas diferentes), **conocimientos** (necesidad de expandir la comprensión de la cultura propia y de la cultura meta en cuanto a normas, tabúes, señales de estrés cultural, factores socio-políticos, comportamientos y la historia general de cada cultura), **conciencia**, (la diferencia entre las culturas, la manera en que se ve el individuo a sí mismo y las demás culturas), **habilidades** (la flexibilidad para interactuar con personas de diferentes culturas, contrastar su propia cultura con la cultura meta y las demás que entran en contacto) y **proficiencia** (lenguaje verbal y no verbal).

5. Se describen los principios que subyacen al desarrollo de materiales didácticos y la condición posmétodo (Kumaravadivelu).

6. Se presenta el incidente crítico comunicativo intercultural denominado **Actitudes**, ocurrido en el aula de clase de ELE que hace parte de las experiencias de los docentes-investigadores (5min.).

7. Se pide a los docentes que expresen su reacción frente a esta situación. Para ello se proponen las siguientes preguntas: a. ¿Cree que hay un problema en esta situación? b. ¿Cómo respondería o reaccionaría si estuviera en la misma situación? c. ¿Alguna vez ha estado en una situación similar? Si es así, descríbala. d. ¿Cómo la resolvió? (5 min).

8. Se pide a los docentes que por grupos diseñen una propuesta para manejar el incidente que se describió al inicio del taller (5 min).

9. Luego se presentan ejemplos de las actividades desarrolladas en la guía a partir de las experiencias de los profesores. Así el docente compara y decide cuál es más efectiva; la que ellos proponen o la que se encuentra en la guía. Luego ponen en común su punto de vista (5 min).

10. Finalmente, se les da a los profesores un formato para evaluar el material propuesto en el taller (5 min).

Apéndice 3 - Formato de evaluación pilotaje taller⁸

Guía didáctica para el docente de ELE como mediador intercultural. Experiencias para compartir

1. ¿Observa usted coherencia entre la teoría y el contenido de la guía? Sí No ¿Por qué?

2. ¿Considera que el material es útil para incorporarlo en sus clases de ELE? Sí No ¿Por qué?

3. ¿Es claro el objetivo de las actividades propuestas? Sí No ¿Por qué?

4. Califique de 1 a 4 los siguientes aspectos. Tenga en cuenta que 1 es la valoración más baja y 4 la valoración más alta.

El material desarrollado:

Aspectos	1	2	3	4
Es innovador.				
Es atractivo.				
Es de fácil uso.				
Muestra un diseño que contribuye de manera positiva al contenido.				

⁸ Adaptación basada en el módulo de Perspectivas de investigación en ELE, dirigido por las docentes Ana María Rojas y Marisol Triana en el II semestre de 2013 de la Maestría de lingüística aplicada del español como lengua extranjera.

Dimensión intercultural⁹

5. ¿Considera usted que el material permite a los estudiantes reflexionar sobre aspectos o situaciones de su propia lengua o de la lengua meta? Sí No ¿Por qué?

6. ¿Considera que el material permite a los estudiantes apreciar y evaluar tanto la propia cultura como la cultura meta? Sí No ¿Por qué?

7. ¿Cree que el material permite a los estudiantes expandir su conocimiento de la propia cultura y de la cultura meta? Sí No ¿Por qué?

8. ¿Piensa que el material permite a los estudiantes desarrollar sus habilidades de interpretar, relacionar, descubrir e interactuar con otros? Sí No ¿Por qué?

9. ¿Considera que el material permite a los estudiantes comunicar sus ideas de diferentes maneras? Sí No ¿Por qué?

⁹ Tomado de Rico, C. (2012). *Language teaching materials as mediators for ICC development: a challenge for materials developers*. Bogotá: Revista Signo y Pensamiento. p. 154

Apéndice 4 - Rejilla de evaluación de materiales

Material: guía didáctica para el docente de ele como mediador intercultural. Experiencias para compartir

- Marque con una X la opción que considere más adecuada según el material para evaluar. Tenga en cuenta: 1 (no cumple), 2 (cumple parcialmente), 3 (cumple de manera general), 4 (cumple completamente con los criterios mencionados).

ASPECTOS	CRITERIOS DE CALIDAD PARA EL DISEÑO DE UN MATERIAL DIDÁCTICO ¹⁰	1	2	3	4
ADECUACIÓN Y PERTINENCIA	El material desarrollado responde a las necesidades de la población para la cual fue concebido.				
CONTENIDO	El objetivo es claro.				
	Se muestra una estructura clara y secuenciada.				
	Los temas son actualizados, pertinentes e interesantes tanto para los docentes como para los estudiantes.				
	Los contenidos se desarrollan de manera coherente.				
	Los textos son comprensibles y responden al objetivo propuesto.				
	Hay coherencia entre el objetivo propuesto y el contenido desarrollado en la guía.				
DISEÑO	El diseño gráfico enriquece el contenido.				
	El material gráfico es adecuado para la población y evita prejuicios, estereotipos y discriminación.				
	El diseño gráfico es equilibrado, sin recargar o hacer pesada la lectura y comprensión de los contenidos.				
	El diseño del material en general es innovador y atractivo.				
	El formato del material es adecuado para su uso.				

¹⁰ Adaptación basada en el módulo de Perspectivas de investigación en ELE, dirigido por las docentes Ana María Rojas y Marisol Triana en el II semestre de 2014 de la Maestría de lingüística aplicada del español como lengua extranjera.

Apéndice 5 - Reporte de resultados de la evaluación del material

