

PROPUESTA DIDÁCTICA EN ELE PARA LA ENSEÑANZA DEL TEMA: LA
ORIENTACIÓN Y EL TRANSPORTE EN EL CONTEXTO BOGOTANO

JOSÉ CHAPARRO LADINO
JUAN SEBASTIÁN MEDINA GUERRERO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
BOGOTÁ, DICIEMBRE 3 DE 2015

PROPUESTA DIDÁCTICA EN ELE PARA LA ENSEÑANZA DEL TEMA: LA
ORIENTACIÓN Y EL TRANSPORTE EN EL CONTEXTO BOGOTANO

JOSÉ CHAPARRO LADINO
JUAN SEBASTIÁN MEDINA GUERRERO

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

ASESORA
ANA MARÍA ROJAS FIERRO
MAGISTER EN EDUCACIÓN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
BOGOTÁ, DICIEMBRE 3 DE 2015

AGRADECIMIENTOS

*Queremos agradecer a nuestros familiares que nos apoyaron durante este proceso
También a nuestros profesores quienes no brindaron sus conocimientos en el campo de la enseñanza de ELE
A nuestra asesora Ana María Rojas por su tiempo y dedicación entregada a nuestro proyecto de grado.*

Tabla de contenido

Introducción	9
1 Presentación del problema	11
1.1 Pregunta de investigación	16
1.2 Justificación	17
1.2.1 Antecedentes.....	17
1.2.2 Importancia.....	27
2 Objetivos	29
2.1 Objetivo general	29
2.2 Objetivos específicos.....	29
3 Marco Teórico.....	30
3.1 El español y sus variedades	30
3.1.1 La sub-competencia sociolingüística.....	33
3.1.2 El español de Bogotá	35
3.2 Los enfoques léxico y por tareas	38
3.2.1 El enfoque léxico.....	38
3.2.2 La enseñanza de lengua mediada por tareas (ELMT).....	46
3.2.3 Relación del enfoque por tareas con el enfoque léxico	51
3.3 La orientación y el transporte como contenido cultural en ELE	53
3.4 El desarrollo de materiales didácticos.....	55
4 Marco metodológico	58
4.1 Tipo de investigación	58
4.2 Población	59
4.3 Técnicas de recolección	60
4.4 Ruta metodológica	61
5 Análisis de resultados.....	63
5.1 Fase de identificación de necesidades.....	63
5.2 Fase de exploración.....	67
5.3 Fase de realización contextual del material	71
5.4 Fase de realización pedagógica del material	75

5.5	Fase de producción física	83
	Diseño	83
5.6	Fase de uso y evaluación.....	86
	Resultados de la evaluación	86
6	Conclusiones.....	89
	Bibliografía del corpus de análisis	96
7	Anexos	97

Lista de cuadros

Cuadro 1. Unidad 2 del plan de estudios del instituto LMTS nivel A1	11
Cuadro 2. Niveles de la lengua (fonológico y morfosintáctico) en la variedad bogotana basado en Moreno (2008) y Montes (1995)	37
Cuadro 3. Nivel léxico en la variedad mexicana, española y bogotana	38
Cuadro 4. Categorización de las unidades léxicas. Según Higuera (2009), Vidiella (2011) y El Consejo de Europa (2001)	42
Cuadro 5. Estrategias para la definición de unidades léxicas.....	44
Cuadro 6. El léxico y su didáctica según Gómez Molina 2004.....	45
Cuadro 7. Fases de la programación de unidades didácticas por tareas.....	48
Cuadro 8. Fases para el desarrollo de la clase de lengua.....	51
Cuadro 9. Criterios de selección de léxico y de contenidos.....	70
Cuadro 10. Sílabo de la unidad didáctica	70
Cuadro 11. Variables en el diseño de materiales según Hutchinson y Waters (1987)	72
Cuadro 12. Textos a trabajar según el contenido.	74
Cuadro 13. Gradación de actividades a partir de los enfoques Léxico y por Tareas.....	82
Cuadro 14. Descripción de la unidad didáctica desde la perspectiva del diseño gráfico de materiales didácticos	85

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Diálogo, unidad 4 en Prisma Latinoamericano A1 (2011).....	13
Ilustración 2. Muestra de instrucciones, Unidad 8 en Aula Internacional A1 (2005:V.P).....	13
Ilustración 3. Muestra de contenido cultural, unidad 4 en Prisma Latinoamericano A1 (2011).....	15
Ilustración 4. Niveles de norma según Montes (1980)	32
Ilustración 5. Variables a tener en cuenta para la selección de un modelo de enseñanza de ELE. Andión (2007)	33
Ilustración 6. El español en América. Tomado de Moreno (2008)	36
Ilustración 7. Fuente: Gómez Molina, (2004): “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”, en Vademécum para la formación de profesores, p. 503.	44
Ilustración 8. Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas. Tomado de Estaire y Zanón (1990).....	49
Ilustración 9. Muestra información presentada en Google Maps	73
Ilustración 10. Mapa “Avenidas” realizado mediante Google Maps	73
Ilustración 11. Mapa “Transmilenio” realizado mediante Google Maps.....	74
Ilustración 12. Esquema que presenta los actores involucrados en la actividad del diseño gráfico de materiales didácticos.	83

Lista de anexos

Anexo 1. Análisis del Manual Aula Internacional 1, 2005.....	97
Anexo 2. Análisis del Manual Prisma Latinoamericano A1, 2011	102
Anexo 3. Saberes y comportamientos socioculturales.....	106
Anexo 4. Referentes culturales	108
Anexo 5. Nociones específicas	110
Anexo 6. Nociones Generales.....	110
Anexo 7. Funciones generales	110
Anexo 8. Encuesta a profesores	112
Anexo 9. Encuesta a estudiantes	114
Anexo 10. Rejilla de evaluación	115

Introducción

El presente trabajo es un ejercicio de investigación, que tiene como objetivo proponer una unidad didáctica para la enseñanza del tema de la orientación y el transporte con muestras de la variedad hablada en Bogotá, así como contenidos culturales de la ciudad. La investigación surge en primera instancia de experiencias en el campo de la enseñanza de español como segunda lengua, en donde hemos tenido la oportunidad de enseñar a estudiantes de distintos niveles y con características variadas. Como parte del proceso de enseñanza, hemos notado la dificultad que representa la falta de materiales desarrollados para el contexto colombiano, tanto desde el punto de vista docente como para los estudiantes. Ahondando en esta primera percepción, realizamos un ejercicio investigativo a profundidad, el cual se ve reflejado en el presente trabajo.

El trabajo se compone de un total de 6 apartados, los cuales se dividen de la siguiente forma:

En el primer apartado se presentan los hechos problemáticos. Aquí se busca profundizar en los problemas de los materiales que hemos observado desde nuestra experiencia, para lo cual realizamos entrevistas y consultamos referentes teóricos. De esta forma se pudo evidenciar la necesidad de crear una propuesta de unidad didáctica para el tema de la orientación y el transporte en el contexto bogotano, en el cual se presente la variedad hablada en Bogotá, y en donde se trabaje el contexto bogotano como parte de los contenidos culturales. A continuación surge el interrogante, y la pregunta de investigación.

Posterior a esto se encuentra la justificación, la cual se divide, primero, en una serie de investigaciones que han identificado situaciones problemáticas similares a la nuestra, y que por tanto desarrollan investigaciones que tomamos como antecedentes. A continuación se presenta la importancia de la investigación, y el aporte que puede lograrse tras su realización.

En el segundo apartado se enuncian el objetivo general y los objetivos específicos, mediante los cuales se espera llegar a la producción de la unidad didáctica. En tercer lugar, se desarrolla el marco teórico, en el cual convergen cuatro ejes conceptuales: la variación lingüística del idioma español y su incidencia en la selección de un modelo de enseñanza de la lengua. Los enfoques

léxico y por tareas, los cuales se basan en una concepción comunicativa de la lengua y pueden llegar a complementarse entre sí en el desarrollo de una unidad didáctica. La orientación y el transporte como un contenido cultural a trabajar en la clase de ELE, teniendo en cuenta referentes, saberes y comportamientos culturales, así como habilidades y actitudes interculturales. Por último se exponen los principios y procedimientos necesarios para la creación de materiales didácticos.

En el cuarto apartado se encuentra el marco metodológico, en el cual se plantea la ruta a seguir para alcanzar los objetivos planteados. Para ello es necesario definir el tipo de investigación, describir a la población a la cual va dirigida la unidad, y las técnicas de recolección de datos. En el quinto apartado se presentan los resultados del seguimiento de la ruta metodológica, mediante el cual fue posible justificar la secuenciación y gradación de actividades desde los enfoques propuestos.

Finalmente, en el último apartado se presentan las conclusiones del proceso investigativo, las fortalezas, debilidades y limitaciones encontradas que se presentaron, así como los aportes que se hicieron en el campo de investigación en el diseño de materiales para la enseñanza de ELE.

1 Presentación del problema

La llegada a una nueva ciudad representa todo un desafío para quien no la conoce. Incluso un hablante nativo de español tendría dificultades para orientarse en una ciudad de habla hispana si es su primera vez en ella. Este trabajo surge, en principio, de la experiencia que hemos tenido con varios de nuestros estudiantes de español lengua extranjera, en adelante ELE, del instituto *Learn More Than Spanish* de nivel básico (A1), quienes llegan con el deseo de aprender a comunicarse en situaciones cotidianas (realizar transacciones básicas, solicitar información para llegar a un lugar, etc.) y de aprender más sobre la lengua y la cultura de Bogotá.

Este instituto ofrece clases personalizadas, semi-personalizadas (2 personas) a estudiantes no hispanohablantes, quienes toman un examen de clasificación¹ y son ubicados en un nivel según el Marco Común Europeo de Referencia². Después de la clasificación del estudiante en alguno de los niveles que propone el MCER, debe ver una serie de temáticas organizadas en unidades, según el plan de estudios del instituto, el cual fue planteado teniendo como referente el Plan Curricular del Instituto Cervantes³.

Una de las temáticas del plan de estudios para el nivel A1 es la orientación y el transporte, en la cual se tiene como uno de sus objetivos comunicativos dar y pedir información espacial. A continuación presentamos la unidad del plan de estudios del instituto:

	Funciones Comunicativas	Contenido Gramatical	Contenido Sociocultural
Unidad 2	<ul style="list-style-type: none">● Dar y pedir información espacial● Ubicar cosas y personas.● Describir objetos y lugares.	<ul style="list-style-type: none">● Preposiciones de lugar● Verbos: haber y estar/quedar● Números cardinales y ordinales● Artículos determinado e indeterminados● Concordancia de género y número de sustantivos y adjetivos	<ul style="list-style-type: none">● Calles y direcciones● Lugares de las ciudades● El transporte● Partes de la casa● Los colores

Cuadro 1. Unidad 2 del plan de estudios del instituto LMTS nivel A1

¹ Los estudiantes principiantes en ocasiones optan por no realizar el examen de clasificación y comenzar en el nivel A1

² en adelante MCER, del Consejo de Europa, 2001.

³ en adelante PCIC. España, 2006.

Hemos tenido la oportunidad de abordar este tema como parte de nuestras clases, para lo cual acudimos a distintos materiales disponibles: *Aula Internacional 1* y *Prisma Latinoamericano 1*⁴. No obstante al llevarlo a clase, hemos encontrado una serie de inconvenientes con estos materiales, pues no logran acoplarse totalmente a las necesidades⁵ de los estudiantes y a los objetivos del curso. En concreto, podemos dividir estos problemas en los *contenidos de lengua* y en los *contenidos culturales* presentados en estos textos.

Partiendo de nuestra experiencia y con el fin de dar validez a nuestras observaciones, procedimos a hacer un análisis a las unidades usadas para este tema (ver anexos 1 y 2), así como unas entrevistas a profesores y alumnos del instituto (anexos 8 y 9), y encontramos que la eficacia de estos materiales se ve afectada, en primer lugar, por su inadecuación lingüística (*geolingüística* y *sociolingüística*) al contexto de enseñanza, puesto que los estudiantes se encuentran en un contexto de segunda lengua, es decir, se encuentran en un entorno donde se habla la lengua que están aprendiendo, por lo cual es importante dar prioridad a esta variedad, sin dejar de lado otras variedades (Moreno 2004; Andión 2013; Instituto Cervantes, 2006).

Los profesores consideraron que las variedades que presentan los materiales *Prisma* y *Aula* representan una dificultad, pues se deben hacer constantes aclaraciones para que el estudiante aprenda las formas locales y no entre en posibles malentendidos (ej. uso de “billete” para hablar de un “pasaje”). También afirmaron que los estudiantes siempre preguntan por el funcionamiento de la ciudad de Bogotá en términos de servicios, rutas, etc., y los contenidos de estos textos ~~en muchas ocasiones~~ no responden a sus necesidades e intereses. Finalmente, los docentes respondieron afirmativamente ante la necesidad de contar con una unidad didáctica que presente muestras de variedad hablada en Bogotá y contenidos culturales respecto a la orientación y el transporte en Bogotá, haciendo uso de mapas, rutas, servicios propios de la ciudad, etc.

En el análisis de los materiales corroboramos que estos hacen uso prioritario de la variedad peninsular o la variedad mexicana. *Prisma*, por ejemplo, solo tiene en cuenta algunas muestras de

⁴ Para simplificar el título completo de los manuales analizados, en adelante, *Prisma* y *Aula*

⁵ Se hizo un sondeo inicial a los estudiantes de A1 presentes en el instituto, mediante el cual se evidenciaron sus necesidades e intereses.

la variedad ibérica y rioplatense al introducir léxico nuevo. También hemos encontrado formas gramaticales y léxicas como *vosotros*⁶ para dar la instrucción de la actividad, el uso de *camión* para referirse a un bus urbano, el uso de *central camionera* para hablar de estación, portal o terminal de buses, entre otros.

(En la Central Camionera)

▶ <i>Hola, buenos días.</i>	▶ <i>Hay un autobús que sale a las 23:55 y llega a las 5:55 de la mañana.</i>	▶ <i>Sí, claro. ¿Redondo?</i>
▶ <i>Buenos días, ¿en qué puedo ayudarle?</i>	▶ <i>¿Hay alguno por la mañana?</i>	▶ <i>Sí.</i>
▶ <i>Mire, necesito información sobre los autobuses con destino a Guadalajara.</i>	▶ <i>Sí, hay uno que sale a las 10:15 de la mañana y llega a Guadalajara a las 5:15 de la tarde.</i>	▶ <i>Bien, este es el boleto. Es el autobús 13 y el asiento 35.</i>
▶ <i>¿Para qué día?</i>	▶ <i>Sí, ese es el que me interesa. ¿Puedo reservar un asiento?</i>	▶ <i>¿Cuánto es?</i>
▶ <i>Para el 17 de septiembre.</i>		▶ <i>Son 605 pesos.</i>
		▶ <i>Aquí tiene, muchas gracias.</i>
		▶ <i>No hay de qué.</i>

Ilustración 1. Diálogo, unidad 4 en *Prisma Latinoamericano A1* (2011)

En lo referente al contenido funcional, encontramos expresiones como *todo recto* para indicar la dirección frontal, equivalente a la expresión *derecho* en el contexto bogotano. No se presenta el verbo *quedar* para hablar de la ubicación de lugares, mediante la expresión *¿Dónde queda...?* la cual es común en el español hablado en Bogotá⁷. Respecto a esto, Gómez (2004), afirma que es necesario “presentar las variantes de las unidades léxicas⁸ más relevantes del español” (p. 506). Así mismo, Álvarez (2008) afirma que la enseñanza de unidades léxicas depende de un contexto situacional comunicativo, y que se deben tener en cuenta aspectos como el contexto del estudiante (en este caso, la ciudad de Bogotá), así como sus necesidades e intereses.

<p>B. Ahora, haced un plano para explicar al resto de la clase cómo es el barrio que habéis diseñado. Los demás pueden hacer preguntas porque luego, entre todos, vais a decidir cuál es el mejor barrio de todos.</p>	<p>C. ¿Cuál es el barrio más bonito de vuestra ciudad? ¿Cuál es el más animado? ¿Y el más tranquilo? Entre todos, poneos de acuerdo.</p>	<p>D. Perdoná, ¿sabes si el hospital está por aquí cerca?</p> <p>○ ¿El hospital? Sí, mira. Sigues todo recto y está al final de esta calle, al lado de la Universidad.</p>
<p>D. ¿Y tú? ¿En qué barrio vives? ¿Y tu compañero? Haced preguntas.</p>	<p>A. Hoy tenéis la oportunidad de soñar con el barrio en el que os gustaría vivir. En grupos, completad primero esta ficha.</p>	

Ilustración 2. Muestra de instrucciones, Unidad 8 en *Aula Internacional A1* (2005:V.P⁹)

⁶ En opinión de Andiñón & Gil (2013) vos y vosotros no formarían parte del estándar por no ser ni comunes ni neutros

⁷ El uso de *¿dónde queda?* vs *¿dónde está?* es de variedad preferente ya que la primera forma es de uso común en América del Sur y la segunda en España.

⁸ Concepto a profundizar en el marco teórico.

⁹ Muestras tomadas de varias páginas de las unidad 8

Es de gran importancia generar consciencia en el estudiante acerca de la variación lingüística, ya que los estudiantes son ante todo *agentes sociales*, “miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) para llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa 2001, p. 9). Desde una perspectiva sociolingüística el alumno debe desenvolverse como agente social no solo en distintas situaciones comunicativas, sino también en las distintas comunidades de la lengua extranjera o de segunda lengua con las que entrará en contacto.

Respecto a la variación dialectal, el Consejo de Europa afirma que: “los alumnos también entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias; antes de que puedan adoptar ellos mismos las formas dialectales, deberían ser conscientes de sus connotaciones sociales” (2001, p. 116). Andiñ & Gil (2013) por su parte sugieren que es importante que los estudiantes sean conscientes de aspectos de las distintas variedades del español, pues esta pluralidad les permite ampliar su conocimiento del español y garantizar el éxito de la comunicación con nativos hispanohablantes, siempre teniendo como base una *variedad preferente*¹⁰, que en este caso es el español hablado en Bogotá. Por lo tanto, las muestras de lengua que se provean al estudiante deben tener como prioridad esta variedad: “A esta variedad pertenecerán las muestras de lengua que ejemplifican los contenidos lingüísticos, la mayoría de los textos (orales y escritos) del curso, los enunciados de los ejercicios en los materiales didácticos (manuales que usamos)” (Andiñ & Gil, 2013, p. 55). La conciencia de estas diferencias dialectales es también necesaria debido a que cada comunidad de habla hispana tendrá diferencias y al no ser consciente de ellas puede entrar en malentendidos al momento de usar una forma lingüística con una connotación inadecuada al contexto comunicativo.¹¹

Por otra parte, en las unidades analizadas de *Prisma* y *Aula* se muestran algunos contenidos culturales de la ciudad y el transporte teniendo como referente la Ciudad de México y Barcelona. Aportar estos referentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es de gran importancia, ya

¹⁰ Este concepto será explicado a profundidad en el marco teórico.

¹¹ En el apartado de objetivos generales del PCIC, el estudiante como agente intercultural tiene como meta: Tomar conciencia de la propia capacidad para actuar como intermediario cultural entre la cultura propia las de y los países hispanos. Este objetivo implica identificar y analizar las situaciones en las que se se pueden producir malentendidos y conflictos culturales.

1.1 Pregunta de investigación

Mediante las entrevistas realizadas y el análisis hecho a los textos, se evidenció la necesidad de integrar aspectos de la variedad y aspectos culturales respecto a la orientación y el transporte en Bogotá como parte de la unidad 2 del plan de estudios del Instituto, así como la insuficiencia que presentan los materiales disponibles para responder a las necesidades comunicativas que tienen los estudiantes de LMTS durante su estadía en Bogotá.

Por lo presentado anteriormente, planteamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo sería el desarrollo de una unidad didáctica que trate el tema de la orientación y el transporte para estudiantes A1 en el contexto bogotano?

1.2 Justificación

1.2.1 Antecedentes

1.2.1.1 Nivel Institucional

Alaguna C. & Manjarrés L. (2012). *Diseño de una unidad didáctica modelo para la enseñanza de español como lengua extranjera con contenidos culturales colombianos para niños entre 8 y 10 años bajo un enfoque por tareas.* (Trabajo de Grado) Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Lenguas Modernas.

En este trabajo se identificaron algunas dificultades que enfrentan los niños extranjeros en colegios bilingües, debido a que deben aprender el español en un contexto de enseñanza de lengua materna y no propiamente como una lengua extranjera. Mediante entrevistas a profesores, se pudo evidenciar que los materiales usados no son adecuados para el aprendizaje de estos niños, pues plantean actividades y contenidos no apropiados para sus necesidades de aprendizaje. Después de entrevistar a un grupo de profesores con experiencia en ELE para niños, se identificaron las características que debe tener una propuesta didáctica para la enseñanza del español a esta población, en donde se requiere enfatizar los contenidos culturales. En la investigación buscan responder a la pregunta: “¿Cómo sería el diseño de una unidad didáctica con contenidos culturales para niños extranjeros entre los 8 y 10 años de edad con contenidos culturales colombianos basados en el enfoque por tareas?”(p. 15).

A nivel teórico, se tuvo en cuenta la perspectiva constructivista del aprendizaje de lenguas desde Williams (1997), quien hace un recorrido desde el conductismo clásico de Skinner hasta el constructivismo moderno con autores como Piaget y Vigotsky. También se tuvo en cuenta el enfoque por tareas según Estaire & Zanón (1990) para el diseño de una unidad didáctica, la cual debe ser organizada alrededor de una tarea final y una serie de tareas posibilitadoras. Respecto al componente cultural, se citan los autores Ovieiras (2000), Denis & Matas (1999) quienes hablan del componente cultural en la clase de ELE y Rico (2010), de la adaptación de materiales para el desarrollo de la competencia intercultural. Finalmente para la elaboración de un material didáctico se tienen en cuenta los planteamientos de Tomlinson (2011), de quien se toman dos principios de desarrollo de material. Respecto a la metodología, se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes y profesores, lo cual permitió establecer el tema de unidad, de

acuerdo con las necesidades expresadas por los profesores y sentidas por los estudiantes. Se procedió a diseñar la unidad, basándose en el PCIC y el MCER y los planteamientos de Bautista (2001) respecto al diseño de materiales didácticos para niños.

Como conclusión, se lograron identificar las necesidades de esta población en cuanto al aprendizaje del español y al contenido cultural, y como producto de su investigación se diseñó, mediante los parámetros que da el enfoque por tareas, una unidad didáctica, lo cual significó el cumplimiento de los objetivos propuestos. Este trabajo es pertinente como antecedente debido a que resalta las dificultades que enfrentan extranjeros en el contexto colombiano y la importancia de responder a sus necesidades mediante el desarrollo de una unidad didáctica. Este trabajo toma referentes teóricos y metodológicos relacionados con el diseño de materiales y el aprendizaje de lengua, y resalta la importancia de contenidos culturales del contexto en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Calderón N. (2010). *Propuesta de actividades contextualizadas, diseñadas para la enseñanza de refranes típicos colombianos en el curso de español para extranjeros de la Universidad Javeriana.* (Trabajo de Grado) Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Lenguas Modernas.

Este proyecto de investigación tiene como objetivo diseñar actividades contextualizadas para la enseñanza/aprendizaje de refranes típicos colombianos en el nivel superior del Programa de Español para extranjeros de la Pontificia Universidad Javeriana. Esta propuesta empezó a ser aplicada después de identificar las necesidades de los estudiantes del CLAM.

Se planteó como problema de investigación la falta de material para la enseñanza de refranes o expresiones colombianas ya que también se presenta como una necesidad tanto de los estudiantes como de los docentes, y de este modo se plantea el siguiente interrogante: “¿Cómo integrar refranes típicos colombianos como un componente cultural en actividades para la enseñanza del español como lengua extranjera en el CLAM de la Universidad Javeriana?” (p. 15). Como solución, en el marco teórico se desarrollan los diferentes conceptos, como unidades fraseológicas fijas (frases hechas) con autores como Navarro (2004), Zuluaga (1980) y González Grueso (2008), la didáctica de los refranes según Olimpo de Oliveira (2009) y diseño de materiales propuesto por Tomlinson (2011). En cuanto al marco metodológico se tuvo en cuenta

a Jolly & Bolitho, citados por Tomlinson (1998), quienes proponen una ruta metodológica de ocho fases para el diseño de un material didáctico.

Tras el proceso de investigación, se respondió a la pregunta de investigación a partir de la identificación de las necesidades de la población, así como la pertinencia y la selección de los refranes típicos dentro del proceso de aprendizaje de ELE que por último permitió el diseño de una serie de actividades contextualizadas. De este trabajo resaltamos la ruta metodológica propuesta, en la que se plantea un proceso cíclico del desarrollo de materiales, y en el que se tienen en cuenta necesidades e intereses de los estudiantes, se profundiza en estos, se consultan documentos de referencia y en la que se aplica y evalúa el material diseñado.

Hamón Ruiz, C., & Hernández Torres, F. (2007). *Diseño de material audiovisual suplementario para la enseñanza de expresiones coloquiales del contexto bogotano. (Trabajo de Grado) Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Lenguas Modernas.*

El objetivo de esta investigación es diseñar un material que le permita al estudiante de E/LE el aprendizaje de expresiones coloquiales (*frases hechas*) utilizadas en Bogotá. Se realizaron entrevistas, encuestas y una matriz para la evaluación de materiales utilizados en el Centro Latinoamericano, en adelante CLAM, de la PUJ, evidenciando la necesidad de diseñar un material audiovisual auténtico con fines pedagógicos específicos. La mayoría de material para ELE existente es proveniente de España y México y por lo tanto es necesario diseñar materiales auténticos que reflejen el contexto en el cual se encuentran los estudiantes. Por esta razón, se resaltó “la importancia de mostrar los contextos de aprendizaje para la enseñanza de lenguas ya que los elementos que intervienen en la comunicación, pueden variar de un contexto al otro generando posibles malentendidos entre los hablantes” (p. 3). A partir de esto se formula la pregunta: “¿Qué tipo de material audiovisual permitirá al estudiante de E/LE el aprendizaje de expresiones coloquiales del contexto bogotano?” (p.18).

A nivel teórico, se tuvo en cuenta la perspectiva de Van Dijk (1988), quien habla sobre contexto y situación comunicativa. Así mismo, se tuvo en cuenta la perspectiva de Brian Tomlinson y Rod Bolitho (1998) respecto al diseño y desarrollo de materiales y los aportes de Tom Hutchinson y Alan Waters (1987) en cuanto a los criterios para la evaluación de los materiales. Respecto a la

metodología, las autoras tuvieron en cuenta los planteamientos teóricos de Seliger y Shohamy (1889) sobre la investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras y Tomlinson (1998) sobre los principios para el diseño de materiales y los planteamientos de Hutchinson y Waters (1987). En el apartado de análisis de resultados, las autoras resaltan la importancia de trabajar la variedad según el contexto, así mismo, diseñan cinco unidades donde los contenidos lingüísticos y culturales se presentan de manera contextualizada. En la Unidad 5 “Movilizándose en Bogotá” se muestra vocabulario sobre la ubicación la ciudad, por lo cual se relaciona con nuestro tema de investigación.

La investigación concluye con el diseño de un material audiovisual complementario, que surgió tras la respuesta al interrogante y el cumplimiento de los objetivos. Se evidenció la importancia de este tipo de materiales dentro de las clases de lengua, pues es una práctica común complementar el libro de texto mediante otro tipo de materiales. El material diseñado se basa en las necesidades identificadas, y en parámetros teóricos y metodológicos consultados. Este trabajo se relaciona con nuestra investigación ya que enfatiza la importancia de utilizar contenido audiovisual contextual con el fin de mejorar la comprensión expresión oral del estudiante, y que también pueda familiarizarse con el vocabulario, las expresiones y la entonación del contexto bogotano.

Morales L. & Romero N. (2014). *Tratamiento explícito de las colocaciones como parte del componente léxico. Desarrollo de una secuencia de actividades. (Trabajo de Grado) Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera.*

En esta investigación se identificó el poco o nulo tratamiento que se hace a la enseñanza del componente léxico en materiales didácticos utilizados en el CLAM, en concreto la enseñanza explícita de colocaciones. Se citan investigaciones que exponen la importancia de basarse en el PCIC para la selección de léxico para el diseño de un material. Como objetivo de investigación se busca “Proponer una secuencia de actividades sobre colocaciones que presente de manera reflexiva e intencionada el componente léxico.” (p. 19).

En cuanto a referentes teóricos, se exploró el concepto de unidad léxica desde autores como Gómez Molina (2004), Vidiella (2012) e Higuera (1997). Posteriormente, se compararon

distintas posturas en cuanto al concepto de colocación, y se hace una clasificación de estas teniendo en cuenta las unidades que las componen (verbos, sustantivos, etc.). Posteriormente, se profundizó en la adquisición de léxico y las distintas estrategias para su aprendizaje según Vallejo (2005), Lescano (2001) e Higuera (2006). En cuanto a la enseñanza de colocaciones, se expone la importancia de tener en cuenta la variación diastrática, diatópica y diafásica, siempre partiendo las necesidades e intereses de la población. Por último se tomaron diversos planteamientos de Tomlinson para el diseño de materiales. Respecto a la ruta metodológica, se siguió el marco para el desarrollo de materiales de Jolly & Bolitho (2010), el cual fue aplicado hasta la fase de evaluación.

Como resultado se obtuvo un material didáctico en el que se trabaja un grupo selecto de colocaciones teniendo en cuenta el tema del transporte urbano y los lineamientos del PCIC. Se usan diversas estrategias, y se busca hacer consciente al estudiante del concepto de colocación. El material fue evaluado por docente del CLAM, y se dio una retroalimentación que permitió replantear algunas secciones del material.

Este trabajo es pertinente para nuestra investigación ya que resalta la importancia de hacer una selección léxica partiendo de las necesidades de la población, y en la que se tiene en cuenta la variación de la lengua, así como documentos de referencia (PCIC y MCER). Al tratar el tema del transporte como punto de partida para la enseñanza de colocaciones, esta investigación guarda relación con nuestra situación problemática.

1.2.1.2 Nivel Nacional

Acosta Malpica, C. T., et al (2007). Propuesta didáctica para el fortalecimiento léxico del inglés en contextos específicos de la ciudad. [Trabajo de grado] Bogotá, Universidad de la Salle, Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés.

El propósito de esta investigación es fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés a través de contextos específicos de la ciudad a estudiantes de grado segundo de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá y nace a partir de la necesidad de recorrer la ciudad, aprender sobre ella, aprender el vocabulario y aplicar lo aprendido de forma contextualizada, desarrollando la

competencia pragmática que le permita un desenvolvimiento en distintas situaciones de la vida cotidiana.

De lo anterior, la pregunta de investigación que surge es: “¿Qué propuesta didáctica que tenga en cuenta el aprovechamiento de contextos específicos de la ciudad, es la más apropiada para fortalecer y complementar el aprendizaje léxico del inglés?” (p. 3). Como solución, en el marco teórico los autores mencionan la importancia del enfoque por tareas y el enfoque comunicativo.

El enfoque por tareas es mencionado como un conjunto de actividades significativas para el estudiante y según Richards (1986), en estas actividades se deben involucrar actos de habla reales para el aprendizaje de una lengua que ayuden a los estudiantes a seguir una ruta en su proceso de aprendizaje. Respecto al enfoque comunicativo se menciona que su principal objetivo es desarrollar la competencia comunicativa y según Luzón (2002) citado por Acosta et al. (2007) “La esencia de este enfoque se encuentra en el enriquecimiento de los objetivos de aprendizaje, no se trata únicamente de que los estudiantes adquieran un determinado sistema lingüístico, sino que sean capaces de utilizarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva” (p. 37). En cuanto al marco metodológico, los autores aplican la investigación-acción, la cual dividen en 5 fases, basados en autores como Elliot (2005), Sevillano (2005) y Ecurban (2004).

Este trabajo es pertinente debido a la relevancia que se le da al contexto en la enseñanza de lenguas, en concreto los distintos lugares de la ciudad de Bogotá, para así optimizar el aprendizaje aprovechando el contexto en el que se desenvuelve a diario el estudiante, lo cual genera una mayor significatividad a lo aprendido. Esta concepción del aprendizaje es esencial para el enfoque comunicativo y por tareas. Aunque nuestra investigación tiene como población estudiantes de ELE, esta investigación demuestra que el contexto de aprendizaje debe ser aprovechado para el aprendizaje de una lengua, lo cual aporta validez a nuestra investigación

1.2.1.3 Nivel Internacional

Álvarez Cavanillas, J. (2008), “*Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE*”, [Memoria de máster¹²] Barcelona, Universidad de Barcelona. Disponible en http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1-Semestre/ALVAREZ_C.html

Este trabajo tiene como objetivos analizar las principales aportaciones del enfoque léxico, proporcionar una tipología de actividades para trabajar las unidades léxicas en el aula de ELE, y finalmente proponer una unidad didáctica donde se tienen en cuenta algunas de las aportaciones del enfoque léxico.

En cuanto al marco teórico, se retoma a Cervero y Pichardo (2000), quienes afirman que en el proceso de aprendizaje de una LE siempre se ha dado prioridad a la enseñanza de la gramática y que la falta de conocimiento de vocabulario suele ocasionar malentendidos en una situación comunicativa. También se tuvo en cuenta a Morante (2005) quien dice que “el léxico puede facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua” (p.20), planteamiento que es sostenido por Lewis Morgan (2000) citado por Álvarez (2008), quien afirma que “la competencia lingüística consiste en el desarrollo de una buena base de léxico, palabras o bloques de palabras más sus asociaciones gramaticales”. Por lo tanto, aprender unidades léxicas no sólo se trata de reconocer su uso a nivel lingüístico sino también a nivel cultural (Higueras, 1996, pp. 114-117). Así mismo, se tiene en cuenta la postura de Lewis (1993) respecto a la importancia de poner en contexto una palabra, lo cual significa no solo conocer la situación en la que puede aparecer, sino también conocer el co-texto, es decir, conocer las palabras con las que se combina normalmente.

En cuanto a la enseñanza de colocaciones, el autor afirma que se debe tener precaución en cuanto a las variedades lingüísticas, siempre teniendo en cuenta los intereses de los alumnos: “(...) En cualquier caso, se podría optar por enseñar la variedad del lugar donde profesor y alumnos se encuentran, pero sin olvidar que existen otras opciones igualmente válidas.” (p. 54).

¹² Término utilizado por la mayoría de instituciones educativas de educación superior en Europa para referirse a los trabajos de grado de nivel de maestría.

Respecto al marco metodológico se tuvo en cuenta a Willis y Willis (1989) quienes proponen la metodología tradicional: presentación, práctica y producción (PPP). Sin embargo, Lewis (1993) rechaza este paradigma y propone una secuenciación que consta de tres fases: observación, realización de hipótesis y experimentación. Willis (1996) por su parte propone hacer una selección cuidadosa del lenguaje al que los estudiantes van a estar expuestos, pues la base de esta metodología es incrementar la exposición a la lengua oral y escrita. En primer lugar, se proponen actividades de presentación de las unidades léxicas, luego actividades para practicar las unidades seleccionadas (tareas posibilitadoras) y por último tareas para desarrollar la fluidez (tareas comunicativas).

Álvarez (2009) concluye que es posible enseñar gramática a partir de la enseñanza de las diferentes combinaciones que se pueden hacer con las unidades léxicas y considera la unidad léxica como “la unidad de significado en el lexicón mental, que a su vez sirve como elemento transmisor de la cultura” (Gómez (2004), citado por Álvarez (2008), p. 38). Tomando algunos planteamientos de Willis y Willis (1989) en cuanto la enseñanza de lengua a partir del léxico, se lograron adaptar algunas actividades a la enseñanza de ELE teniendo en cuenta el contexto o situación comunicativa y el co-texto sintagmático en que aparece la unidad.

Por último, consideramos este trabajo es pertinente para nuestra investigación ya que nos brinda literatura tanto para el marco teórico y metodológico correspondiente al diseño de unidades didácticas, la elaboración de las tareas (actividades) y la selección de léxico teniendo en cuenta las variedades y las necesidades e intereses de los estudiantes con el fin de que estos puedan llevar a la práctica lo aprendido, y así fortalezcan y mejoren su competencia comunicativa.

Izquierdo, María C. (2003), *La selección de léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*, (Tesis Doctoral), Valencia, España, Tesis de doble titulación entre la Universidad París III-Sorbonne Nouvelle (Francia) y la Universidad de Valencia (España).

Izquierdo analiza la necesidad de establecer unos criterios de selección de léxico para la enseñanza del español en estudiantes francófonos de nivel elemental, ya que algunos de los textos utilizados no respondían adecuadamente a las necesidades de los estudiantes a la hora de aprender ELE, pues la mayoría del contenido eran muestras materiales auténticos y estos no eran

analizados teniendo en cuenta el nivel y tampoco tenía en cuenta variedad léxica¹³. Para esto la autora acude a diferentes fuentes como Andión, Baralo, Higuera, García Santa-Cecilia, Lewis. Entre otros, que hacen de su investigación una fuente de valiosa información para futuras investigaciones en el campo de la educación en lenguas extranjeras. Además la autora considera pertinente que la selección de vocabulario debe ser coherente con el fin de favorecer los diferentes factores que forman parte de la competencia comunicativa.

La tesis se divide en tres partes y cada una de estas entre 3 y 7 capítulos. En la primera parte, se presentan algunas características que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera, la importancia de partir de un tema y una selección de léxico para trabajar aspectos gramaticales, funcionales y culturales. En segunda instancia, profundiza sobre los criterios de selección de léxico y gradualmente presenta las características que se deben tener en cuenta para hacer una selección de vocabulario, de la variedad a la que el estudiante va a estar expuesto, a partir del tema. Así mismo, la autora resalta importancia de hacer actividades a partir de la variedad diatópica, y en la tercera parte habla sobre las diferentes estrategias para trabajar el léxico.

Por último, Izquierdo concluye que su investigación no sólo da respuestas sobre los contenidos de aprendizaje sino la forma en cómo estos se pueden adquirir. Además, afirma que su trabajo es una guía docente para la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera y hace énfasis en la necesidad de seguir investigando en el campo de la didáctica de las lenguas.

Consideramos que este trabajo es pertinente para nuestra investigación ya que nos ofrece una serie de pautas para elaborar unos criterios de selección de léxico teniendo en cuenta el tema a trabajar en la clase de ELE, la variedad a la que van a estar expuestos los estudiantes, el nivel de la población, sus necesidades, el contexto y por último nos ofrece tipología de ejercicios (tareas) para trabajar el vocabulario según la variedad de lengua seleccionada.

¹³ el léxico presentado en las muestras eran de diferentes variedades como la peninsular y la latinoamericana. Sin embargo, no eran acordes al nivel de los estudiantes, ya que estas poseían una serie de combinaciones que solo podían ser entendidas por estudiantes de nivel avanzado de ELE.

San Mateo, A. (2005) *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos*, (Trabajo de Grado) Madrid, España, Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Licenciatura en filología hispánica

Este trabajo tiene como objetivo investigar más sobre el aprendizaje de léxico, teniendo en cuenta el uso y apropiación de algunos conceptos básicos, por lo que se encuentra dividido en 5 capítulos: el primero hace una presentación del marco teórico donde se tiene en cuenta la distinción entre adquisición y aprendizaje de lengua hecha por Krashen (1981). Sin embargo autores como Carter y McCarthy (1988) citados por San Mateo (2005) consideran que hacer este tipo de distinción no es útil ya que no están suficientemente tratados por el autor. Por esta razón, la autora sigue el planteamiento de López Molina (1993), quien sostiene que el aprendizaje de lengua es un proceso artificial y consciente de reglas gramaticales, y por último la autora tiene en cuenta los textos “El diseño de tareas para la clase comunicativa” de David Nunan (1989) y la “Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas (en adelante, ELMT)” de Estaire y Zanón (1990) como propuestas didácticas y puntos de partida donde el componente léxico recibe una gran atención desde el principio ya que estos especifican los objetivos comunicativos y se planea la tarea final. Así mismo, la autora tiene en cuenta el capítulo 6 del MCER donde se plantea el uso de las tareas para el desarrollo de las competencias (léxica y comunicativa) necesarias para la comunicación.

El segundo, se refiere al estado de la cuestión y a las investigaciones relacionadas con la adquisición de léxico, en donde se retoma a Jacoby y Craik (1979) quienes hacen hincapié en las características específicas de las actividades poniendo mayor énfasis en lo que el estudiante hace con el material que en la naturaleza del material en sí. San Mateo (2005) hace referencia a la investigación de Benítez Pérez et al (1996) quienes tienen en cuenta los planteamientos de Matanzo (1991) en cuanto a la metodología para el aprendizaje de vocabulario en ELE y así mismo establecen como objetivo el diseño de materiales didácticos teniendo en cuenta la tipología de actividades y se trabajaba el léxico para que pudiera ser aprendidos por los estudiantes en los cursos de español en la Universidad de Alcalá.

El tercer capítulo hace referencia al objetivo de la investigación, que tiene que ver con la creación de materiales y manuales didácticos, y el diseño de las actividades (tareas), teniendo en cuenta diferentes variables como la cultura, el léxico, el contexto y la población meta y de la

metodología utilizada según los planteamientos de Andi3n y Marrero (2001) de una investigaci3n sobre incorporaci3n l3xica en la clase de ELE y los 3ltimos cap3tulos hablan de los resultados de la investigaci3n, y en las conclusiones, se encuentra el material utilizado

Por 3ltimo, este trabajo de grado es relevante para nuestra investigaci3n, ya que aporta sustento te3rico necesario sobre el aprendizaje de lengua a partir del l3xico seg3n la variedad ling33stica, as3 como las diferentes estrategias (tipos de actividades) para la ense1anza del mismo. Tambi3n nos habla de la importancia de conectar las actividades teniendo en cuenta el enfoque por tareas, el dise1o de actividades para la clase comunicativa e informaci3n concerniente al enfoque l3xico y el dise1o de materiales con lenguaje aut3ntico.

1.2.2 Importancia

En primera instancia, mediante el desarrollo de este material se responde a una carencia encontrada en los libros de texto *Aula* y *Prisma* respecto a la presentaci3n de muestra de la variedad preferente en el contexto bogotano, as3 como contenidos culturales relacionados con la ciudad de Bogot3. Hay un beneficio para los estudiantes del instituto en la medida en que estar3an aprendiendo aspectos ling33sticos, y culturales que le permitir3n responder a sus necesidades e intereses de acuerdo al contexto en el que se encuentren. De esta forma, el estudiante conocer3 algunos referentes de la variedad hablada en Bogot3, tendr3 m3s herramientas para comunicarse con mayor efectividad al dar y pedir informaci3n relacionada con lugares en la ciudad de Bogot3, incluso podr3 aplicar estos conocimientos si contempla conocer otras ciudades de Colombia. El estudiante tambi3n adquirir3 conocimiento general relacionado con el sistema de nomenclatura de calles y carreras en la ciudad de Bogot3, aprender3 aspectos b3sicos del sistema de transporte p3blico y c3mo usarlo.

A nivel te3rico y metodol3gico, se estar3 dando relevancia a la variedad como un tema de importancia dentro del campo de la ense1anza e investigaci3n en ELE, as3 como la posibilidad de trabajar conjuntamente el enfoque l3xico y el enfoque por tareas mediante una unidad did3ctica.

A nivel institucional, esta investigación ayudará tanto a estudiantes y docentes de la Licenciatura en Lenguas Modernas como de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera a la realización de futuras investigaciones en relación con el desarrollo de materiales.

El material también puede considerarse un aporte en la medida en que puede ser usado por docentes de ELE que requieran tratar el tema de la orientación y el transporte en el contexto bogotano, y que encuentran en sus estudiantes necesidades similares a las encontradas en esta investigación. Lo anterior puede enmarcarse dentro de lo planteado en el Proyecto Educativo Javeriano (2009), se afirma que:

“La investigación y la docencia son SERVICIO primordial que la Universidad Javeriana presta a la sociedad colombiana. Así le señala metas ulteriores, enriquece su acervo cultural y científico, la crítica intelectualmente, le propone nuevos marcos axiológicos en la perspectiva de una cultura de la paz y le entrega javerianos que se distinguen por su saber, idoneidad, honradez y compromiso efectivo con los marginados. ...” (PUJ, 43) ¹⁴

A nivel nacional e internacional, se estaría mostrando el crecimiento que está teniendo el campo de la investigación en la enseñanza de español lengua extranjera en Colombia, pues se está dando importancia a los aspectos lingüísticos y culturales de la ciudad de Bogotá respecto a otras regiones en el mundo en la enseñanza de español.

¹⁴ Recuperado de:
<http://www.javeriana.edu.co/documents/10179/48161/Responsabilidadesocial.pdf/d1afdffa-b63f-4025-966b-de85621e4633>

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Proponer una unidad didáctica para la enseñanza del tema de la orientación y el transporte a estudiantes de ELE de nivel A1 en el instituto LMTS, que integre aspectos de la variedad y contenidos culturales de la ciudad de Bogotá.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar las necesidades de los estudiantes de nivel A1 del instituto LMTS en cuanto al tema de la orientación y el transporte en Bogotá.
- Analizar los contenidos a nivel lingüístico, cultural y nocio-funcional que presentan las unidades que tratan el tema de la orientación y el transporte en los textos *Aula* y *Prisma* utilizados en el instituto LMTS.
- Establecer una secuenciación de actividades a partir de los contenidos establecidos en la ruta metodológica.
- Producir físicamente la unidad didáctica.
- Aplicar y evaluar la unidad didáctica

3 Marco Teórico

Después de un análisis inicial, nuestra investigación tiene como propósito el diseño de una unidad didáctica en la que se aborden aspectos de la variedad bogotana (expresiones y léxico), y en la que se presenten contenidos culturales relacionados con la orientación y el transporte en Bogotá. Mediante ella se busca preparar a los estudiantes para realizar tareas como: pedir y dar información relacionada con la orientación y el uso del transporte en Bogotá.

Con el fin de diseñar esta propuesta de actividades, se hizo una revisión bibliográfica, de la cual resultó el presente marco teórico, el cual está dividido en cuatro ejes conceptuales que sustentan nuestro trabajo: en primer lugar se explica el concepto de variedad y su relación con el aprendizaje de una LE según el MCER. A continuación profundizamos en los enfoques léxico y por tareas, ambos con una perspectiva comunicativa de la lengua y que pueden considerarse como complementarios. En el siguiente apartado se explora el tema de la orientación y el transporte como contenido cultural en ELE, y por último, hablaremos del desarrollo de materiales didácticos según una serie de principios que propone Tomlinson (2010).

3.1 El español y sus variedades

En este apartado profundizaremos en el concepto de variedad desde el punto de vista de la sociolingüística, así como su relación con la competencia sociolingüística presente en el MCER.

En primer lugar es necesario definir y diferenciar los conceptos de *lengua* y *dialecto* desde una perspectiva sociolingüística. Montes (1980) plantea que la lengua es una “abstracción que reúne una multiplicidad de sistemas parciales” (p. 244) los cuales reciben el nombre de variedades o dialectos. Tradicionalmente la lingüística centró su objeto de estudio únicamente en la lengua, y concebía al usuario como un hablante ideal, desligándolo de un contexto de comunicación real. Gracias a autores como Hymes (1971) y Labov (1972) se comienza a hablar de *sociolingüística*, haciendo referencia al interés por estudiar lo que Saussure denominó *parole* o *habla*, es decir, el acto concreto de comunicación, en el cual converge un gran número de factores de tipo social, cognitivo, etc. (Moreno, 2008; Instituto Cervantes, s.f.).

El *variacionismo* es la corriente de la sociolingüística centrada en el estudio de la variación y el cambio lingüístico que se dan en un contexto social determinado (Gómez, 2004). Existen tres ejes para el análisis de la variación de una lengua: el eje *diestrático*, el cual se encarga de analizar los distintos registros que se dan dependiendo de los estratos sociales presentes en una comunidad; el eje *diatópico*, tiene que ver con la variación que se da en un espacio geográfico específico; y finalmente el eje *diafásico*, encargado de analizar la variación dependiendo del tipo de situación comunicativa y los participantes involucrados en la interacción, el medio (oral, escrito, etc.). (Instituto Cervantes, s.f.).

La lengua española, como muchas otras, funciona como un *diasistema*, es decir, como una confluencia de dialectos, los cuales se desarrollan en comunidades y áreas geográficas concretas, y forman un conjunto no unitario y variable (Moreno Fernández, 2008). Debido a esta situación surge el *estándar*, una abstracción de las variedades existentes, ya que no es posible asociarla a ninguna variedad específica del español. Esto se debe al principio de neutralidad, es decir, el estándar representa a toda la comunidad hispanohablante sin dar prioridad a ninguna variedad en específico (Andión y Gil, 2013). Otro principio es el de comunidad, que afirma que el estándar es el resultado de la síntesis de todos los elementos comunes de las distintas variedades. El estándar también se caracteriza por ser siempre correcto y por relacionarse con prestigio y cultura, aunque Andión Herrero y Gil (2013) advierten que lo “culto” y lo “prestigioso” tampoco es universal ni está geográficamente localizado en ninguna comunidad.

El estándar se posiciona en un nivel de abstracción muy alto, y puede asociarse al concepto Saussureano de la lengua, mientras que la *norma* tiene múltiples manifestaciones concretas, y puede asociarse a un contexto determinado (Andión Herrero, 2008). Cada región posee una norma, la cual tiene la cualidad de ser una “guía prescriptiva para sus hablantes y la fijan textos especializados (gramáticas, manuales de estilo, ortografías...), entidades (Academias de la Lengua, Comisión del Español Urgente), personalidades (intelectuales: literatos, filósofos, políticos, periodistas, científicos...), medios (de difusión, administración, escuela y afines)” (Andión Herrero, 2008, p. 17). La norma puede darse desde distintos estratos, desde un nivel local hasta uno internacional, como plantea Montes (1980):

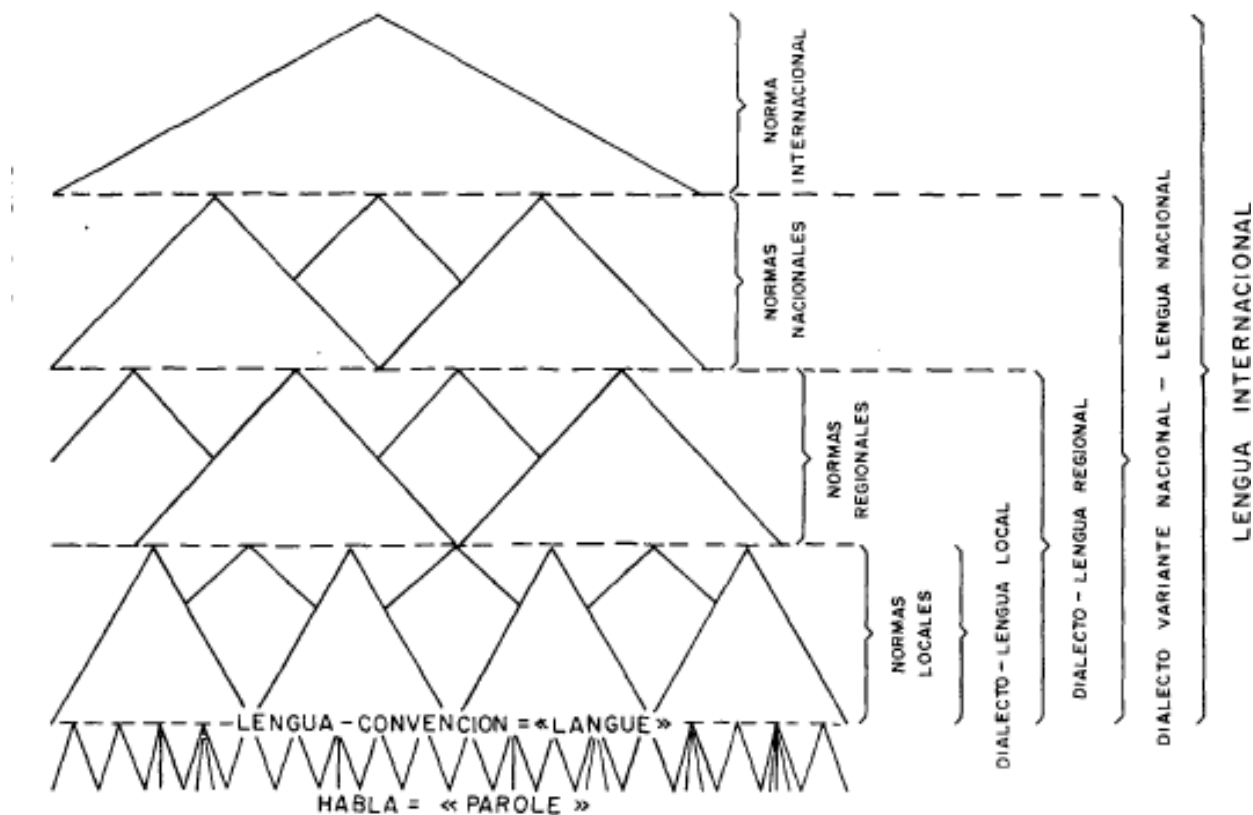


Ilustración 4. Niveles de norma según Montes (1980)

Frente a este fenómeno, se hace necesario acudir a un modelo de lengua para la enseñanza de ELE. La selección de un modelo es una tarea del profesor, y depende de ciertos factores, como el contexto de enseñanza-aprendizaje, las necesidades e intereses del estudiante, y los objetivos del curso (Andión Herrero y Gil, 2013). A esta selección se le denomina *variedad preferente* que se refiere a la norma culta de una región específica. La variedad preferente es mucho más extensa, por lo cual complementa y amplía al estándar. En consecuencia, las variedades cultas de otras regiones se pasarían a ser *variedades periféricas*, las cuales también complementan la variedad preferente, esta vez contrastando rasgos no compartidos (Andión Herrero y Gil, 2013). Si tenemos en cuenta que la variedad a seleccionar debe ser la hablada en el contexto bogotano, debido a las necesidades de los estudiantes y que Bogotá es el contexto de aprendizaje, las muestras de lengua deben tener como prioridad esta variedad; por lo cual, es necesario contar con una diversidad de textos representativos de esta, sin dejar de lado el hecho de que el estudiante debe tener igualmente referencias de variedades periféricas.

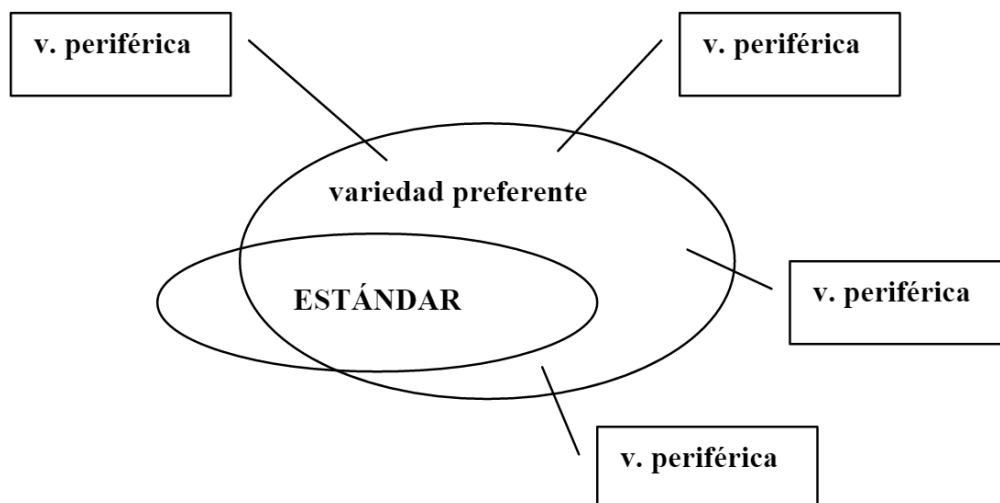


Ilustración 5. Variables a tener en cuenta para la selección de un modelo de enseñanza de ELE. Andión (2007)

3.1.1 La sub-competencia sociolingüística

El MCER habla de la *competencia sociolingüística* dentro de las competencias a desarrollar en el alumno. Esta sub-competencia consiste en “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua.” (Consejo de Europa, 2001, p. 116). La sub-competencia sociolingüística forma parte de la *competencia comunicativa* según Canale y Swain (1980). La competencia comunicativa está compuesta por cuatro subcompetencias:

La competencia lingüística: integra los aspectos fonológicos, léxicos, gramaticales, ortográficos y ortoépicas de la lengua. Mediante esta competencia, el individuo debe ser capaz de hacer explícito el conocimiento lingüístico implícito que un hablante nativo posee.

La subcompetencia sociolingüística: se relaciona con la capacidad del hablante de relacionar y adecuar la lengua al contexto comunicativo. Se divide en cinco sub-apartados que el hablante debe dominar:

- **Marcadores lingüísticos de relaciones sociales:** saludos y formas de tratamiento, las normas de cortesía, convenciones para los turnos de palabra, interjecciones y frases interjectivas las expresiones de la sabiduría popular.
- **Normas de cortesía:** cortesía positiva (mostrar interés), cortesía negativa (uso de evasivas), descortesía deliberada (brusquedad, franqueza).

- **Expresiones de sabiduría popular:** conocimiento de refranes, modismos, expresiones de creencias, actitudes o valores, etc.
- **Diferencias de registro:** variación en la lengua dependiendo de la situación comunicativa. Manejo de registros formales, informales, familiares, íntimos, etc.
- **Dialecto y el acento:** reconocimiento de marcadores lingüísticos, de la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico o el grupo profesional; en sus manifestaciones del léxico, la gramática, la fonología, las características vocales, la paralingüística o el lenguaje corporal.

La sub-competencia discursiva: tiene que ver con el manejo de las distintas formas y géneros discursivos. Mediante esta competencia, el hablante debe ser capaz de construir un tipo de texto específico, ya sea oral o escrito, con una adecuada cohesión y coherencia.

La sub-competencia estratégica: mediante esta competencia se intentan resolver dificultades o insuficiencias presentadas en las tres anteriores sub-competencias.

Como se adelantaba en la presentación del problema, la enseñanza de una LE está siempre permeada en mayor o menor medida por la variación dialectal, y es siempre necesario que los estudiantes entren en contacto y se familiaricen con las distintas formas presentes en las variedades de una lengua. Por lo tanto, se debe siempre promover el uso y reflexión de la lengua y sus distintas variaciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual significa:

Animar al alumno a que reflexione sobre cómo funciona la lengua que aprende y a que la use. El profesor es consciente de las variedades de uso de la lengua que enseña y hace consciente al alumno de esa realidad mediante muestras de lengua variada (...) (Instituto cervantes (2012), citado en Andión Herrero y Gil (s. f.), p. 49).

Debido a que hemos detectado la necesidad de que el estudiante tome conciencia de la variedad del español, el sub-apartado relacionado con el dialecto resulta de gran importancia para esta investigación. En este apartado se dan una serie aspectos de la variación a reconocer, como la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico, entre otras. Para ello, es posible

enfocarse en cualquiera de los sub niveles de la lengua (fonología, morfosintaxis o léxico) e incluso en aspectos paralingüísticos.

Si bien es importante que los estudiantes sean conscientes de las distintas variedades presentes en la lengua española, siempre se debe tener como prioridad sus necesidades e intereses a la hora de aprender una lengua. Debido a esto, es necesario que las muestras de lengua y de cultura que se den a los estudiantes tengan como prioridad las comunidades de habla en las que se moverán más a menudo o con las que estarán más en contacto, pues allí es donde los estudiantes tienen la necesidad de comunicarse (Moreno, 2007).

3.1.2 El español de Bogotá

Como se dijo anteriormente, la lengua debe analizarse desde tres dimensiones: diafásica, diatópica y diastrática. Esto también ocurre a nivel de variedad, pues aunque se pueda identificar una variedad en una región geográfica como la de Bogotá (nivel diatópico), este lugar siempre contará con variaciones que dependen del estrato social (nivel diastrático) y la situación comunicativa (nivel diafásico). En otras palabras, el *español de Bogotá* en términos geográficos no es tampoco uniforme, ya que en esta región podemos encontrar hablas vulgares, jergas especializadas, variaciones según la situación comunicativa, el medio (oral o escrito), etc. Por este motivo, tener presente las necesidades e intereses de los estudiantes es determinante, pues las situaciones comunicativas en las que participarán son las que determinan los registros a los que deben estar expuestos. Muchas de estas situaciones (realizar transacciones básicas, dar una opinión, etc.) han sido ya tipificadas en documentos de referencia como el PCIC y el MCER pues ambos documentos trabajan bajo la premisa de que el estudiante debe alcanzar el *nivel umbral*, es decir, debe ser capaz de comunicarse en las situaciones más cotidianas e inmediatas (Consejo de Europa, 2001).

Después de estas aclaraciones, profundizaremos en los tres niveles de variación con el fin de determinar qué características deben tener las muestras de lengua para el tema de la orientación y el transporte. A nivel diastrático, el español de Bogotá pertenece al *español andino o español de los Andes* (Moreno 2008; Montes 1995). Esta región comprende el norte y centro de la cordillera de los Andes, e incluye países como Bolivia, Perú, Ecuador y parte de Colombia y Venezuela,

como se ve en la ilustración 5 (p. 26). Respecto al eje diafásico, se manejan cuatro variables que determinan el registro usado: el medio empleado, la relación entre interlocutores, la materia abordada y la función u objetivo comunicativo perseguido (Instituto Cervantes, s. f.).¹⁵

Estas serían tales especificidades:

- Medio: Oral y escrito.
- Relación entre interlocutores
- Función perseguida: Dar y pedir información
- Materia: La orientación y el transporte



Ilustración 6. El español en América. Tomado de Moreno (2008)

En el nivel diastrático es posible distinguir tres niveles: el nivel de registro alto o culto, el nivel medio y el nivel bajo o vulgar. La recomendación que hacen distintos autores (Andión Herrero, 2010; Moreno Fernández, 2004) es la de presentar contenidos lo más cercanos en la norma, es decir con un registro culto o medio, pues de esta manera se garantiza que el estudiante pueda tener acceso a formas lingüísticas con mayor grado de aceptación y de dominio colectivo.

¹⁵ Según el instituto Cervantes, las variables que tiene el eje diafásico tienen las siguientes características: El medio puede ser oral o escrito, La relación entre los interlocutores puede ser de solidaridad o de jerarquía, una función comunicativa perseguida y un tema o materia específica.

Las variaciones lingüísticas que presenta el español, como es evidente, ocurren en los tres niveles de la lengua. Sin embargo, mientras que los niveles fonológico y morfosintáctico son grupos discretos, el nivel léxico es un nivel de gran amplitud y en constante ampliación. Por ello, aunque el léxico es parte importante de nuestro trabajo, no es pertinente hacer una descripción exhaustiva de todo el léxico usado en Bogotá, en parte porque no es el objetivo primordial de esta investigación; y también porque ya existe una serie de léxico, nociones y funciones que están determinadas por el tema de la orientación y el transporte, pero que deben ser adaptadas al contexto bogotano.

En el cuadro 2 se presentan algunas características a nivel fonológico y morfosintáctico según Moreno (2008) y Montes (1989):

Nivel fonológico	<ul style="list-style-type: none"> ● El fenómeno del yeísmo (pronunciación indistinta de los grafemas <y> y <ll> mediante el fonema africado /dʒ/, como en <i>llave</i> o <i>yeso</i>). ● Aspiración del fonema /x/ → /h/ como en <i>caja</i> [cáha]
Nivel morfosintáctico	<ul style="list-style-type: none"> ● Se hace uso del pronombre <i>ustedes</i>, como es común en gran parte de Latinoamérica. ● El uso de <i>usted</i> es mucho más extendido, y puede usarse en situaciones de familiaridad. ● El diminutivo <i>-ito</i> toma la forma <i>-ico</i> en palabras con sílaba final en /t/ + vocal: <i>gatico</i>. ● Diminutivo en adverbios <i>ahorita</i>.

Cuadro 2. Niveles de la lengua (fonológico y morfosintáctico) en la variedad bogotana basado en Moreno (2008) y Montes (1995)

Pasando al nivel léxico, a continuación presentamos una lista de unidades léxicas que encontramos en los textos analizados *Aula* y *Prisma* siguiendo la rejilla de evaluación propuesta por Fernández López (2004) (anexo 8). Mediante esta rejilla es posible analizar la totalidad de contenidos presentes en el texto o la unidad, su perspectiva de enseñanza, etc. A continuación presentamos las unidades léxicas encontradas que no pertenecen a la variedad bogotana, con el fin de mostrar las diferencias con el español de Bogotá¹⁶:

¹⁶ Para hacer la comparación de términos, consultamos el Corpus de Referencia del Español Actual CREA y el Diccionario Colombiano de Español Contemporáneo REDES.

	Variedad mexicana y española	Variedad bogotana
Nivel Léxico	<ul style="list-style-type: none"> ● Transporte: coche, camión, pesero, metrobús, microbús, boleto, billete, línea, ● Servicios de un barrio: antro, parking, tetería, central camionera, alberca, estética. ● Orientación: este, oeste ● Expresiones: todo recto, sale, redondo, un momentito, fíjate. ● Colocaciones: ¿Dónde ~ está?, ¿Dónde ~ hay?, ir/viajar ~ en coche, avión, metro, ir ~a, estación/parada ~ de tren/metro/autobús. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Transporte: carro, bus, buseta, <i>Transmilenio</i>, colectivo, tiquete, pasaje, troncal, ruta. ● Servicios de un barrio: bar, parqueadero, cafetería, estación de <i>Transmilenio</i>/bus, terminal de transporte piscina, peluquería. ● Orientación: oriente, occidente. ● Expresiones: derecho, listo, ida y vuelta, un momentico, mira. ● Colocaciones: ¿Dónde ~ queda?, ¿Dónde ~ hay?, ir/viajar ~ en carro, avión, metro, ir ~a, estación/parada ~ de tren/metro/bus.

Cuadro 3. Nivel léxico en la variedad mexicana, española y bogotana

3.2 Los enfoques léxico y por tareas

A continuación, abordaremos los enfoques por tareas y léxico, los cuales se derivan del enfoque comunicativo y guardan similitudes metodológicas entre sí.

3.2.1 El enfoque léxico

Mientras que el enfoque por tareas propone una metodología en la que se prepara al estudiante para realizar distintas tareas de la vida real (*real life tasks*) tales como: realizar transacciones básicas, solicitar información para llegar a un lugar, etc.; el enfoque léxico da pautas para trabajar unidades léxicas específicas requeridas en especial en los niveles básicos, ya que en estos niveles se debe disponer de un repertorio pequeño, simple y ensayado de estructuras lingüísticas, mediante las cuales se satisfagan necesidades primarias e inmediatas, de esto se hablará más adelante, en el apartado de criterios de selección de léxico.

El MCER (2001) menciona que para nivel de (A1), el estudiante debe poder participar en interacciones muy simples y de carácter cotidiano, atendiendo a necesidades básicas o a información concreta, para lo cual debe disponer de un repertorio de frases muy limitado, ensayado y organizado. Muchos de los estudiantes principiantes que entran al instituto lo hacen con el fin de lograr justamente ese objetivo, comunicarse en situaciones cotidianas básicas.

Es decir que para el nivel A1 se requiere hacer un especial énfasis en las funciones comunicativas, y en las *unidades léxicas*, más que en la gramática y el léxico por separado. El enfoque léxico se centra especialmente en trabajar estas unidades, y a partir de allí la gramática e incluso algunos aspectos culturales. Este enfoque se basa en el hecho de que los hablantes de una lengua disponen de una serie de fragmentos (*chunks*) de lengua en los que una misma palabra puede situarse para dar un significado contextual distinto (Willis, 1990). En otras palabras, el conocimiento de una lengua incluye un amplio manejo de *colocación*, es decir, de las combinaciones, tanto sintagmáticas como paradigmáticas que pueden hacerse con una palabra. (Hanks (1987), citado en Willis 1990).

En este sentido, varios autores han destacado la importancia de tomar el léxico como el eje central en el aprendizaje de una lengua. Autores como David Wilkins (1972) y Krashen (1987)¹⁷, mucho antes de la proposición formal del enfoque léxico, coinciden en afirmar que para comunicar un mensaje siempre es necesario conocer el uso frecuente de unidades léxicas en una situación comunicativa. Lewis (1993) por su parte insiste en que “la gramática no es la dirección más acertada, pues no se trata de sustituir la enseñanza de la gramática por la de léxico, sino de enseñar gramática a partir del léxico” (Lewis, 1993, citado por Álvarez, 2008, p. 23). Para Lewis, la adquisición de una lengua ocurre mediante una constante exposición a colocaciones y unidades léxicas usadas en contexto, algo similar a lo propuesto en el enfoque natural, con la diferencia de que en el enfoque léxico se insiste en la atención a las distintas unidades léxicas, las cuales se trabajan explícitamente, hallando combinaciones frecuentes y combinaciones gramaticales.

Por otra parte, Vidiella (2011) afirma que un aprendiente de una lengua extranjera debe siempre entrar en contacto con unidades léxicas durante su proceso de aprendizaje, lo cual le permitirá comunicarse en las diferentes situaciones en que estas unidades aparecen. De hecho, el enfoque léxico propone la enseñanza de unidades léxicas desde el nivel inicial con el fin de que los estudiantes puedan avanzar significativamente en el aprendizaje de una lengua extranjera, permitiéndole que a medida que se comunica, aprenda a identificar otras unidades, facilitando el aprendizaje de la gramática y de un nuevo léxico. Finalmente, Lewis (1993) citado por Higuera

¹⁷ David Wilkins (1972) «without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed». Krashen (1987) «when students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries».

(2009) menciona que la presentación del léxico en las actividades se debe tener en cuenta el contexto (situación dónde aparece la palabra) y el co-texto (las palabras con las que suele aparecer). Es decir, no solo aprender el significado de dichas palabras sino también los diferentes usos de las mismas.

Los criterios de selección de estrategias para la enseñanza de vocabulario no son generales ya que los aprendientes presentan una diversidad de estilos de aprendizaje. Así mismo, McCarthy (1990) citado por San Mateo (2005), menciona estrategias nuevas que tienen que ver, sobre todo, con el aspecto de la socialización y la relación con personas en la misma situación, lo cual lleva aparejado el conocimiento y el aprendizaje de una lengua.¹⁸ Además, autores como Cervero y Pichardo (2000), Oxford (1990) y Schmitt (1997) citados por (Cánovas Corral, 2004), establecen sus propios criterios de selección de estrategias para la enseñanza de vocabulario a través de taxonomías, que sirven de criterios para la selección de léxico específico. La enseñanza de vocabulario contextualizado es superior a la enseñanza explícita descontextualizada, aunque ambas estrategias deben ser complementarias. Los criterios de selección son una herramienta que puede ayudar a un investigador a llegar de manera eficaz al cumplimiento de sus objetivos. Por lo tanto, para el desarrollo de esta investigación se tendrán en cuenta dos tipos de criterios de selección, el primero hace referencia a la selección de léxico y el segundo al de selección de estrategias para la enseñanza de unidades léxicas.

3.2.1.1 Unidad léxica

La unidad léxica (en adelante *UL*), también sinónimo de *palabra* o *vocabulario*, puede definirse como “la secuencia integrada por una o más palabras con significado unitario que remite globalmente a un concepto” (Cervero & Pichardo, 2000, pág. 189). Para Gómez (2004), la UL es toda aquella unidad mínima de significado presente en la comunicación interpersonal. Gómez añade que la unidad léxica es “la unidad de significado en el lexicón mental¹⁹, que sirve como elemento transmisor de la cultura del español”. Para Vidiella (2011), las unidades léxicas son la

¹⁸ En esta cita, McCarthy hace referencia a un artículo de Ahmed Medani (1989) "Vocabulary learning strategies of "good" and "poor" learners".

¹⁹ Este término se explicará más adelante

combinación de dos o más lexemas, ya sea en palabras compuestas o en un grupo de palabras con estrecha relación semántica.

Existen muchas perspectivas de categorización de las unidades léxicas. Una primera división, en la que coinciden muchos autores es la diferenciación entre unidades léxicas simples y compuestas (*agrio, agridulce*) y unidades léxicas pluriverbales, (*buenos días, pedir la mano, etc.*). A continuación presentamos algunas clasificaciones de unidades léxicas desde distintos autores:

<p>En el MCER, las unidades léxicas se dividen en:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Fórmulas y estructuras fijas: <i>buenos días, por favor.</i> ● Refranes, proverbios ● Arcaísmos residuales: <i>válgame Dios.</i> ● Metáforas lexicalizadas: <i>estiró la pata.</i> ● Intensificadores, ponderativos o epítetos: <i>blanco como la nieve.</i> ● Verbos de régimen preposicional: <i>convencerse de, atreverse a.</i> ● Locuciones prepositivas: <i>delante de, por medio de.</i> ● Régimen semántico: <i>cometer (un crimen/error), ser culpable (de algo).</i> ● Polisemia: <i>banco</i>
<p>Desde Vidiella (2011), Es posible distinguir cuatro tipos de UULL²⁰:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Palabras simples y compuestas: las palabras simples son aquellas que están conformadas por un solo lexema (lápiz), mientras que las palabras compuestas poseen dos o más lexemas (tajalápiz). ● Colocaciones: unidades estables que presentan cierto grado de fijación y de habitualización. Son un punto intermedio entre las combinaciones libres y las expresiones idiomáticas. ● Expresiones fijas: también llamadas expresiones institucionalizadas, se refieren a saludos, refranes, peticiones, etc. No presentan variación. ● Expresiones semi-fijas: expresiones que pueden completarse de distintas maneras o que tienen un grado mínimo de variación.

²⁰ Unidades Léxicas

Higuera (2009) por su parte clasifica las unidades léxicas en:	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Frasas hechas o expresiones coloquiales</i>: expresiones fijas que no son claras en un significado literal (<i>tomar el pelo</i>). ● <i>Combinaciones sintagmáticas (colocaciones)</i>: es la suma de dos palabras que al unirse dan origen a un nuevo significado, es decir, más exacto (<i>perro blanco</i>), no obstante las palabras con el mismo significado no pueden aparecer en todos los contextos (mesa morena/ marrón/ café). ● <i>Expresiones institucionalizadas</i>: combinaciones de palabras que se usan en situaciones comunicativas muy concretas e incluso estereotipadas (Buenos días, de nada, etc.).
--	--

Cuadro 4. Categorización de las unidades léxicas. Según Higuera (2009), Vidiella (2011) y El Consejo de Europa (2001)

3.2.1.2 La competencia léxico-semántica

La competencia léxico-semántica es considerada en el MCER como una sub-competencia dentro de la competencia lingüística. Se trata del “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (Consejo de Europa, 2001, p. 108). En esta competencia se tienen en cuenta tanto elementos léxicos como palabras de grupos cerrados (proposiciones, cuantificadores, auxiliares, etc.) Para el Instituto Cervantes (s.f.), hablar de esta competencia equivale a hablar del *lexicón*, y consiste en la comprensión y el manejo tanto de morfemas como de UULL, de tal forma que el hablante sea capaz de interpretar y producir nuevas secuencias no interpretadas o producidas con anterioridad. Gómez Molina (2004) por su parte afirma que la competencia léxica tiene que ver con la capacidad de relacionar formas con significados y utilizarlos adecuadamente, mientras que el lexicón es el lugar donde reside tal conocimiento. En la competencia léxica se organiza, jerarquiza y clasifica la información a partir de una aprehensión de la realidad.

Es importante mencionar que el lexicón mental es individual, es decir, todo hablante tiene un lexicón mental propio con un conocimiento individual de unidades léxicas. El vocabulario por su parte es la suma de todas las unidades léxicas existentes en una lengua, trabajo logrado únicamente en los diccionarios y corpus lingüísticos, es decir, es un conocimiento compartido y supraindividual (Instituto Cervantes, s.f.). El lexicón, a diferencia de los diccionarios, no está organizado en orden alfabético, sino según una serie de “parcelas”, una red de significados clasificados y jerarquizados. Aunque las asociaciones están condicionadas por aspectos semánticos y morfológicos, en ocasiones el hablante puede establecer relaciones fonéticas,

gráficas, enciclopédicas, categoriales, situacionales, entre otras (Gómez, Molina, 2004). El lexicon está siempre en constante cambio y renovación por lo cual el aprendizaje de léxico es un proceso continuo e interminable (Gómez Molina, 2004).

3.2.1.3 El desarrollo de la competencia léxico-semántica

Como se ha dicho con anterioridad, el conocimiento de una unidad léxica implica no solamente su significado, sino también suficiente conocimiento acerca de su denotación, el contexto de uso, su estructura gramatical, su categoría gramatical, frecuencia de uso, reconocer su forma oral y escrita, sus relaciones sintagmáticas y paradigmáticas con otras palabras, conocer sus registros, utilizarla de manera adecuada en una situación comunicativa, saber la información cultural que transmite, sus usos metafóricos y su inclusión en unidades fraseológicas. No se puede pretender que el estudiante adquiera todo este conocimiento al mismo tiempo, por lo cual se debe presentar de forma gradual y progresiva (Gómez Molina 2004).

El aprendizaje de léxico es un proceso cíclico, ya que se requiere que el estudiante entre en contacto con la unidad léxica múltiples veces hasta adquirirla (Vidiella 2011, Lewis, 1997). Para Lewis (1997), el enfoque léxico guarda similitud con el enfoque natural, en la medida en que ambos dan importancia al input comprensible. Sin embargo, en el enfoque léxico hay una atención consciente a la forma, en concreto a las colocaciones, sus posibilidades y restricciones de combinación. Este proceso inicia en la comprensión (escrita y oral) la cual posibilita la producción, y de allí se reciclan ambas habilidades hasta el proceso de fijación y posterior recuperación. Para la aprehensión de una unidad léxica es necesario pasar por seis estadios: identificación/reconocimiento, comprensión/representación mental, utilización (R y P), retención (memoria a corto plazo), fijación (memoria a largo plazo) y recuperación para su reutilización (R y P) (Estaire 2009, citado en Vidiella, 2011). La secuenciación de actividades que se propone en Lewis (1997) se compone de tres estadios: observar, formular hipótesis, experimentar, metodología que surge en contraposición al paradigma presentación práctica y producción (PPP) propuesto por Krashen (1983). En el primero *Observar*, el estudiante debe tener un primer contacto con el nuevo léxico. La fase de *formulación de hipótesis* hace referencia a que el estudiante debe organizar cada unidad de manera provisional. Finalmente en la fase de

experimentación el estudiante intenta hacer uso de la L2 con el léxico nuevo como parte del desarrollo de la interlengua.

Nation (1990, citado en Gómez Molina, 2004) propone cuatro estrategias para la presentación o definición de unidades léxicas:

por método directo o mostración	Se realiza mediante dibujos, acciones, objetos, mímica, etc.
analítica o por abstracción	Se analizan rasgos básicos, se acude a nociones presentes en la mente de los hablantes nativos.
contextual	El alumno intenta descifrar el significado a partir de situaciones comunicativas.
por traducción	Puede darse únicamente cuando hay una equivalencia en la lengua materna del estudiante.

Cuadro 5. Estrategias para la definición de unidades léxicas

Gómez Molina también propone una serie de pautas para el desarrollo de la competencia léxica y la aprehensión de unidades léxicas, propuesta que consta de seis ejes:



Ilustración 7. Fuente: Gómez Molina, (2004): "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica", en Vademécum para la formación de profesores, p. 503.

Referentes	A partir de un texto, se recogen las unidades léxicas centrales y se intenta, mediante una lluvia de ideas, asociar la mayor cantidad de unidades léxicas con las unidades léxicas centrales, de manera que se reactiven los conocimientos previos a nivel esquemático, conceptual y pragmático. Puede hacerse como ejercicio de diagnóstico.
Lexicogénesis	Se refiere a la capacidad del estudiante de generar procesos de flexión, derivación y composición más comunes que puede tener una unidad léxica específica.
Relaciones sémicas	Es el desarrollo de asociaciones entre significados tanto connotativos como denotativos. El significado denotativo es el significado comúnmente aceptado en una lengua, mientras que en el denotativo entran a jugar factores culturales de carácter más local.
Agrupaciones conceptuales y funcionales	En este nivel se pretende que el estudiante realice asociaciones sintagmáticas (relacionadas con las funciones) y paradigmáticas (relacionadas con lo conceptual) entre una unidad léxica y otra.
Niveles de uso	Se refiere a las variaciones diatópicas y diafásicas de las unidades léxicas. Las variaciones diatópicas son las que tiene que ver con las variaciones de la unidad léxica respecto a un área geográfica. La diafásica tiene que ver con la variación que pueda tener la unidad dependiendo de la situación comunicativa.
Expresiones hechas	El estudiante entra en contacto con expresiones que requieren de una interpretación global de la unidad y que va más allá del significado referencial. Estas unidades se caracterizan por hacer uso de lenguaje figurado y de aspectos pragmáticos o culturales.
Generalización	Esta etapa busca que el estudiante consolide las unidades léxicas vistas mediante una serie de ejercicios de constante exposición a dichas unidades. Se busca que el estudiante incorpore las unidades léxicas en su lexicón mental mediante procesos de análisis, deducción, hipótesis, experimentación, etc.

Cuadro 6. El léxico y su didáctica según Gómez Molina 2004.

Del anterior planteamiento resaltamos el eje de los niveles de uso pues se relaciona directamente con el problema detectado. Nuestro objetivo es presentar muestras de lengua de la variedad bogotana como palabras o unidades léxicas usadas en el contexto bogotano, sin olvidar que el estudiante debe conocer posibles registros presentes en otras áreas geográficas. Así mismo, resaltamos las agrupaciones conceptuales y funcionales, en específico las relaciones

sintagmáticas que deben conocer los estudiantes para esta unidad (dónde ~, estación de ~, ir en ~, etc.)

Gómez Molina (2004) también propone unos criterios a tener en cuenta para la planeación y desarrollo de actividades para el desarrollo del léxico:

- Tareas que requieran de comunicación, pues hay más motivación en la comunicación real.
- Actividades orientadas al desarrollo de nociones, mediante mapas mentales, procesos funcionales y textuales, así como combinaciones paradigmáticas.
- Énfasis en el significado contextualizado y en la adecuación funcional más que en la corrección lingüística y la denotación. Mayor énfasis en niveles básicos.

Estos criterios dejan ver la clara concepción comunicativa de la lengua que busca el enfoque léxico, por lo cual es posible relacionarlo con el enfoque por tareas. Esta relación se ampliará en el siguiente apartado.

3.2.2 La enseñanza de lengua mediada por tareas (ELMT)

La enseñanza de lengua mediada por tareas, también llamada *enfoque por tareas*²¹ es un enfoque pertinente para esta investigación, pues mediante este se puede atender la serie de tareas que deben realizar muchos de nuestros estudiantes, en especial quienes son principiantes en la lengua, Así mismo este enfoque les ayudará a realizar tareas cotidianas en el uso de la lengua, como lo son: dar y pedir información sobre cómo ir de un lugar a otro, ubicación de lugares, orientación y el transporte.

Según Estaire y Zanón (1990), este enfoque surge en los ochentas como una evolución del enfoque comunicativo y en respuesta a las programaciones estructurales y nocio-funcionales, pues el concepto de competencia comunicativa comienza a ganar relevancia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Estaire y Zanón (1990), las subcompetencias que conforman la competencia comunicativa (el conocimiento formal o lingüístico; y el conocimiento instrumental: sociolingüístico, discursivo y estratégico) son difícilmente separables, por lo cual se

²¹ en adelante, EPT

hace necesario trabajarlas de manera conjunta mediante la proposición *tareas*, las cuales son el “punto de llegada de cada etapa” (p. 59). Podemos definir las *tareas* como “actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana” (Long (1985), citado por Estaire, 2007, p. 2). Desde esta perspectiva, las tareas deben ser actividades de la vida real en las que el estudiante participa. Sin embargo, Ellis (2003) afirma que las tareas también constituyen actividades no necesariamente de la vida real, sino con alguna relación a ella, y deben apuntar siempre a la autenticidad.

El EPT busca no sólo un aprendizaje de los aspectos formales de la lengua sino de sus respectivas funciones comunicativas, siendo la tarea el eje central para el desarrollo tanto de conocimientos como de competencias. Según Estaire (2007), las tareas en el aula son de dos tipos: las de tipo comunicativo, que se centran en el significado más que en la forma, y que tienen una finalidad comunicativa; y las de tipo lingüístico, que se centran en los aspectos formales de la lengua, y que sirven de apoyo a las tareas de tipo comunicativo. Otro aspecto importante del EPT es la *tarea final*, en la que se debe usar todo el conocimiento adquirido en las *tareas posibilitadoras*²², entendidas estas como las “tareas previas que proveen al estudiante de conocimientos y destrezas necesarios para realizar la tarea final” (Instituto Cervantes, S. F., p.7).

Desde el EPT, la lengua es concebida como instrumento para la interacción y la negociación del significado en un contexto comunicativo determinado. Según Estaire y Zanón (1990), existe un *continuum* entre el conocimiento formal de la lengua y el conocimiento instrumental de esta. Por lo tanto, la lengua no puede reducirse a una suma de estructuras y reglas, pues estas están ligadas “irresolublemente a las situaciones de interacción social” (Etaire & Zanón, 1990, p. 59). Esta concepción de lengua es congruente con el EPT, pues las tareas lingüísticas buscan desarrollar el conocimiento formal, mientras que las tareas de comunicación atienden a aspectos sociales, pragmáticos, discursivos, etc., involucrados en una interacción real.

3.2.2.1 El diseño de unidades didácticas mediante el enfoque por tareas

²² Se refiere a las *tareas de apoyo lingüístico* y a las *tareas comunicativas*.

Para la presentación y secuenciación de las tareas, tendremos en cuenta el *marco para la programación de unidades didácticas* a través de tareas propuesta por Estaire y Zanón (1990), la cuales se divide en seis fases, como lo muestran el siguiente cuadro:

Elección del tema de interés:	En este nivel resultan determinantes el nivel de los aprendices, sus intereses y necesidades. Se debe evitar la inclusión de metalenguaje como parte del título.
Especificación de objetivos comunicativos	Para esta fase se debe tener en cuenta la competencia comunicativa, por lo cual se debe trabajar tanto la comprensión como la producción escrita y oral. En necesario igualmente hacer saber al aprendiz los objetivos comunicativos que logrará tras el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Programación de tarea(s) final(es)	La tarea final debe ser siempre una tarea de comunicación, y representa el punto de mayor potencial comunicativo de la unidad, en donde se reciclan todos los contenidos vistos en esta. La participación del estudiante en la determinación de la tarea es también un factor enriquecedor y se debe pensar siempre en tareas que puedan demostrar el aprendizaje de los temas vistos.
Especificación de componentes temáticos y lingüísticos para la realización de las tareas finales	Teniendo siempre como referente la(s) tarea(s) final(es), se procede a seleccionar los componentes temáticos y lingüísticos (en los que se incluyen componentes léxicos, gramaticales, nocio-funcionales y culturales) que son necesarios llevar a la realización de la tarea final. Para este componente se tiene en cuenta la variedad y algunos contenidos culturales de la ciudad de Bogotá.
Planificación del proceso: organización y secuenciación de tareas y lecciones	En este punto se procede a hacer una visión “panorámica” del trabajo que se llevará a cabo en el aula. Al igual que en paso anterior, se debe tener como norte la tarea final, especificando los contenidos, procedimientos, participantes, tiempos y espacios, materiales, objetivos y demás.
Evaluación del proceso	Este paso resulta esencial para validar la eficacia del proceso. La evaluación puede hacer no únicamente al final de la unidad, sino también al finalizar cada lección o tarea. Se deben tener unos parámetros claros de evaluación, los cuales debe conocer el estudiante. Se debe evaluar el trabajo individual, en grupo, el trabajo del profesor, la eficacia del material y del proceso llevado a cabo.

*Cuadro 7. Fases de la programación de unidades didácticas por tareas*²³

²³ Obtenido de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/estaire05.htm

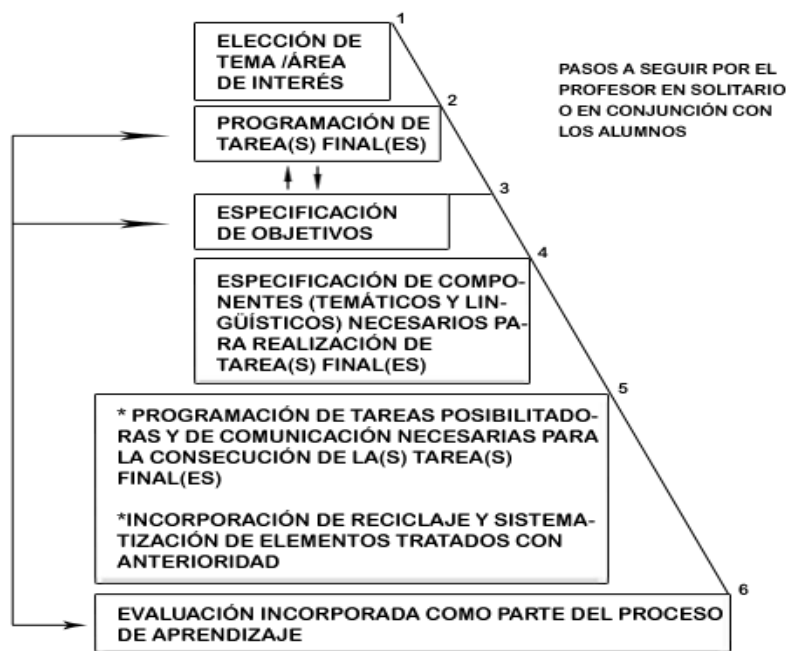


Ilustración 8. Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas. Tomado de Estaire y Zanón (1990)

3.2.2.2 Aprendizaje significativo

Aunque muchos de los estudiantes que llegan al instituto son nuevos en la ciudad y por lo general tienen dificultades para orientarse y desplazarse, no es adecuado afirmar que sus conocimientos acerca de la orientación y el transporte sean nulos. Todo estudiante tendrá una idea, por mínima que sea, sobre el transporte, la dirección del lugar donde reside, algún punto de referencia, el aeropuerto, etc. Incluso pueden tener experiencia en otras ciudades. De igual forma, es posible que el estudiante tenga algún conocimiento acerca de las variedades del español, o que tenga conocimiento de la variación de su lengua materna u otras lenguas que conozca. De estos conocimientos previos se puede construir el conocimiento necesario para comprender los contenidos culturales o aspectos de la variedad que requieren aprender.

El aprendizaje significativo se encuentra enmarcado dentro del *constructivismo*. Esta perspectiva del aprendizaje surge como una respuesta a las teorías conductistas clásicas de los años 30, en las que el aprendizaje se entendía como una respuesta a un estímulo y en la que no se daba importancia al “sujeto cognitivo” (Rivière, 1987, citado en Rosas y Sebastián, 2008, p. 8). En otras palabras, el aprendizaje no daba importancia al sujeto, desconocía los procesos cognitivos

que ocurrián en el aprendizaje de este. El constructivismo se interesa por la evolución de un estado cognitivo hacia otro, y el aprendiz es un constructor activo del conocimiento, por lo cual sitúa esta teoría dentro del cognitivismo.

El aprendizaje significativo se da mediante una reestructuración activa del conocimiento previo que el estudiante posee y no mediante una simple aprehensión pasiva de información, por lo cual se concibe el aprendiz en un agente activo en el proceso de aprendizaje (Ausubel, citado por Barriga y Hernández, 2010). Los autores conciben esta perspectiva como interaccionista en la medida en que “los materiales de estudio y la información se interrelacionan e interactúan con los sistemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz” (Barriga y Hernández, 2010, p. 53).

El conocimiento previo puede ser definido como “la información que una persona tiene (...) a partir de lo que ha experimentado o vivido, y que le permitirá participar adecuadamente en una determinada situación comunicativa” (Instituto Cervantes, s. f.). Este conocimiento resulta de gran importancia para tratar el tema de la orientación y el transporte en LE, pues orientarse y transportarse es una práctica indispensable en la vida cotidiana. Para el caso de nuestros estudiantes, al ser nuevos en la ciudad, sus conocimientos previos pueden ser limitados y seguramente están en búsqueda de una mayor comprensión de rutas, nombres, direcciones, etc. Respecto al tema de la variación, es posible aprovechar los conocimientos que tiene el estudiante de su lengua materna o de otras lenguas para tratar los temas a ver en la unidad entre ellos la variedad.

Estaire & Zanón (1990) recalcan la importancia del aprendizaje significativo dentro del aprendizaje de una lengua extranjera. El conocimiento previo es, según estos autores, de gran importancia para el *conocimiento formal* de la L2/LE. Para lograr un aprendizaje significativo, es necesario tener en cuenta tres tipos de significatividad:

- La **significatividad lógica** implica un orden y coherencia de los elementos a aprender, en este caso, los contenidos lingüísticos (y su relación con la variación lingüística), de tal manera que se evite ambigüedad o arbitrariedad. Es importante vincular este conocimiento formal con las funciones comunicativas y con las tareas de comunicación.

- La **significatividad psicológica** permite a los aprendientes hacer relaciones de los conocimientos previos con los nuevos, es decir, con los conocimientos del español, de otras lenguas, de la variación en las lenguas y de los contenidos culturales, con el fin de que se cumpla unos de los objetivos del curso.
- Adicionalmente, se requiere de una **actitud favorable** por parte del estudiante ante el proceso de reestructuración de conocimientos previos. En este punto es indispensable tener en cuenta el nivel del estudiante, y las necesidades e intereses identificados y así incrementar su motivación y eventualmente lograr que el estudiante desarrolle autonomía en su proceso de aprendizaje y pueda usar lo aprendido de manera formal dentro y fuera del salón de clase.

Con el fin de aprovechar y reestructurar los conocimientos previos, es necesario tener en cuenta una serie de fases a seguir en el desarrollo de la clase (O'Malley et al (1987), citado en Estaire y Zanón, 1990):

Fase de elaboración cognitiva	Se caracteriza por trabajar tareas de presentación, contextualización, práctica controlada. Se busca la atención del aprendiz a las muestras de LE en un intento por construir significados nocio-funcionales y estructurales.
Fase asociativa	Es el primer intento de uso del conocimiento instrumental visto en la fase anterior en tareas de comunicación no demasiado ambiciosas. Se caracteriza por producción en la LE con abundantes errores por parte del aprendiz. Se elaboran hipótesis sobre la relación forma-función.
Fase de autonomía	En esta fase el conocimiento adquirido es usado para desarrollar al máximo sus aspectos instrumentales. Se caracteriza por trabajar tareas o prácticas libres. El significado es el fin de la actividad.
Fase de reelaboración	Reciclaje de todo el proceso para la creación de nuevas redes de significado entre el conocimiento lingüístico y el funcional.

Cuadro 8. Fases para el desarrollo de la clase de lengua.

3.2.3 Relación del enfoque por tareas con el enfoque léxico

Como dos enfoques concebidos desde la perspectiva comunicativa de la lengua, es posible hallar convergencias entre el enfoque léxico y el enfoque por tareas. La concepción de *tarea*, puede entenderse como una tarea real (*real life task*) o como una tarea de lengua en clase (Consejo de

Europa 2001, Estaire 2006; 1990). Por lo cual, las tareas propuestas en un proceso de enseñanza-aprendizaje conserva la mayor fidelidad posible a las distintas situaciones comunicativas que se espera el estudiante realice.

Como se dijo anteriormente, las tareas finales que propone el enfoque por tareas son siempre comunicativas y son la cúspide de todos los contenidos vistos en la unidad. Allí se recicla el conocimiento lingüístico y el conocimiento instrumental de tal forma que se pueda llevar a cabo la tarea final de forma satisfactoria. Así mismo, el EPT recomienda una enseñanza donde todas las actividades estén articuladas en tres fases: presentación de las actividades, realización de tareas y la retroalimentación según los principios del enfoque por tareas (Delgado, 2010).

El enfoque léxico por su parte busca lograr la comunicación a través de un conocimiento profundo de las unidades léxicas, tanto a nivel estructural como a nivel comunicativo. Este enfoque también propone *tareas* o *estrategias* a usar en el aula para lograr que el estudiante adquiera conocimientos formales y funcionales necesarios para la comunicación (Etaire 2006; Baralo 2007). El enfoque léxico recomienda trabajar las UULL teniendo en cuenta el contexto y el co-texto y no la simple enseñanza de léxico o gramática fuera de contexto. Desde el enfoque léxico, el vocabulario es un eje central para la comunicación, y la falta de este en una situación comunicativa es un mayor problema que la falta de conocimiento gramatical: “la falta de dominio activo de vocabulario receptivo o productivo suele ocasionar más interrupciones, bloqueos y malentendidos en la comunicación que el desconocimiento o falsa aplicación de reglas gramaticales” (Cervero y Pichardo, 2000, p.8, citados en Álvarez, 2008).

Etaire (2006) recomienda una tipología de tareas de comprensión y producción oral y escrita para fortalecer el léxico. Los tipos de tareas más útiles son: tareas basadas en diagramas, tareas para trabajar colocaciones y expresiones, tareas para trabajar aspectos morfológicos y tareas para trabajar sinónimos y antónimos. Estaire (2006) también recomienda que el léxico debería trabajarse en dos fases: fase pre-tarea con el fin de activar las unidades léxicas conocidas, campos semánticos el cual aparecerá en la tarea de asociación de ideas alrededor del tema que se va a trabajar, y la fase de post-tarea para consolidar (integrar lo nuevo con lo desconocido, relacionar léxico visto con las vivencias de los alumnos y reutilizar “a través de otra tarea”). Es también

posible realizar tareas de léxico independientes no necesariamente vinculadas a otras tareas con el fin de afianzar las unidades léxicas y sus usos.

En suma, ambos enfoques buscan la comunicación mediante conocimiento formal y conocimiento instrumental, e incluyen una serie de tareas y estrategias de clase para lograrlo. Sin embargo, mientras que el enfoque por tareas basa su proceder en la tarea o tareas finales, el enfoque léxico se basa en el afianzamiento de unidades léxicas. Debido a esto, el enfoque por tareas no da prioridad a ningún nivel de la lengua sobre otros, por lo cual el léxico es un contenido más a tratar para la realización de la tarea final. El enfoque léxico por su parte siempre busca trabajar de manera explícita el léxico, aun cuando se planteen tareas de comunicación en las que el contenido lingüístico se encuentre implícito, pues las UULL deben también ser analizadas gramatical, fonológica y funcionalmente. En otras palabras, el conocimiento estructural se trabaja a la par con el instrumental, pues ambos son necesarios para realmente conocer una UL. Ambos enfoques hacen un constante proceso de reciclaje de contenidos como parte de la secuenciación didáctica, por lo cual también son complementarios.

3.3 La orientación y el transporte como contenido cultural en ELE

Como se identificó con las entrevistas hechas a profesores, los estudiantes que llegan al instituto por lo general desconocen la manera en que se organiza la ciudad. Tienen dificultades para orientarse, para usar el transporte público, para comprender una dirección, pues la forma en que comprenden la orientación y el transporte en otras ciudades puede ser distinta. Los contenidos que se encuentran en los textos conciben la orientación y el transporte de una manera distinta a como se hace en Bogotá, pues el sistema de nomenclatura se basa en números, los cuales se organizan de manera ordinal partiendo de un punto central. Así mismo, existe una diferencia entre calles y carreras, la cual está determinada por su sentido (norte-sur y oriente-occidente)²⁴. Y de igual forma, existen distintas formas de desplazarse por la ciudad, ya sea en transporte público, taxi, bicicleta, bicitaxi, etc., con una estructuración determinada, horarios, rutas, lugares, etc.

²⁴ Información consultada en <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/bogotanitos/bogodatos/avenidas-calles-y-carreras-en-bogota>

Es importante que el estudiante tenga conocimiento acerca de las convenciones sociales que existen en la comunidad en la que se encuentra, pues de ellas depende en gran parte lograr una comunicación efectiva. En otras palabras, los conocimientos acerca de la cultura, aunque no son conocimientos propiamente lingüísticos, tienen una relación directa con la lengua y la comunicación, pues permiten un verdadero entendimiento de las creencias, tradiciones, valores, actitudes, hábitos y costumbres que de manera consciente o inconsciente realizan individuos de una comunidad (Guillén Díaz, 2004; Miquel López, 2004).

El conocimiento o *saber sociocultural* es referido en el MCER como un conjunto de conocimientos y habilidades para comprender e interactuar con la nueva cultura. En primer lugar se encuentra el *conocimiento del mundo* o conocimiento empírico existente en toda comunidad:

Toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. En lo que se refiere al uso y al aprendizaje de lenguas, los conocimientos que entran en juego no están relacionados directa y exclusivamente con la lengua y la cultura. (...) El conocimiento empírico relativo a la vida diaria (organización de la jornada, las comidas, los medios de transporte, la comunicación y la información), en los ámbitos público o privado, es, por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera. (Consejo de Europa, 2001, p. 9).

El *conocimiento sociocultural* en sí mismo forma parte del conocimiento del mundo, sin embargo, se relaciona más con las creencias y prácticas de una comunidad, que por lo general no están en el conocimiento previo de los estudiantes, o puede estar encontrarse de manera estereotipada (Consejo de Europa, 2001).

Respecto a la *consciencia intercultural* puede definirse como la capacidad del estudiante de comprender su propia realidad cultural y la realidad de la nueva cultura, las relaciones y diferencias entre estas (Consejo de Europa, 2001; Guillén Díaz, 2004). El aprendizaje de una lengua debe siempre hacerse desde una perspectiva intercultural, en donde el estudiante realiza un contraste entre su cultura y la nueva, evitando prejuicios y estereotipos que pueden deformar este proceso.

El transporte y la orientación, en cuanto conocimiento sociocultural, se relaciona con la *vida diaria*, uno de los apartados propuestos en el MCER, del cual los estudiantes seguramente tendrán conocimientos previos, pues es una parte de la cotidianidad prácticamente de toda persona actualmente. Sin embargo, algunas especificidades respecto al sistema de nomenclatura de la ciudad, las pautas existentes para ubicar los puntos cardinales, el sistema de transporte público, etc., pueden ser distintos en otros países, y es la razón por la cual muchos estudiantes preferirían aprender este tema a partir del contexto en que se encuentran. Se evidencia así la pertinencia que tiene presentar a los estudiantes contenidos culturales específicos de la orientación y el transporte en la ciudad de Bogotá, mediante el aprovechamiento de sus conocimientos previos acerca este tema.

3.4 El desarrollo de materiales didácticos

Finalmente, hablaremos del diseño de materiales didácticos y la importancia de ellos en el aprendizaje, ya que a partir de una serie principios es posible diseñar un material ideal para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE/L2²⁵. Un principio fundamental es el de presentar muestras de lengua auténticas, en este caso de la variedad preferente, es decir la variedad hablada en Bogotá. Así mismo, lo enseñado debe ser relevante y útil para el estudiante, por lo cual debemos incluir referentes de la ciudad en la que se encuentra estudiando.

En primer lugar, es necesario definir el concepto de *material didáctico*. Soufiane Trabelsi (2010) cita tres autores para definir este concepto: en primer lugar, Tomlinson (2003) afirma que un material didáctico es todo lo que pueda ser usado para facilitar el aprendizaje de una lengua en cualquier formato (lingüístico, visual, auditivo, etc.). Desde la perspectiva de McGratch (2002), los materiales son textos diseñados específicamente para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, aunque también es posible seleccionar materiales auténticos para su uso en el aula. Finalmente, Mishan (2005) considera el material como una combinación de texto con contenidos gráficos o audiovisuales, además de las tareas aprendizaje relacionadas con estos contenidos.

²⁵ se ampliará en el apartado 4.4 del marco metodológico

Consideramos que debe tenerse una perspectiva amplia de lo que se considera un material, pues el objetivo principal de este es lograr un aprendizaje significativo en el estudiante. Sin embargo, como afirman los autores, este material debe acoplarse de alguna forma con los objetivos que se pretende alcanzar en un curso de lengua. Un mapa de la ciudad, por ejemplo, podría acoplarse perfectamente a esta unidad, ya que las dos unidades consultadas hacen uso de mapas, ya sea reales o ficticios, para sus ejercicios. Así mismo, hemos visto en numerosas ocasiones que los estudiantes cargan sus propios mapas, o hacen uso de estos por medio de aplicaciones móviles. La incorporación de un mapa de Bogotá dentro del material didáctico puede ser un gran incentivo para la motivación de los estudiantes, y puede ser de gran utilidad fuera del aula.

Según Cerrolaza M & Cerrolaza O. (1999), a todo material subyace un enfoque, entendido como “la perspectiva desde la cual se plantea la enseñanza de lengua, basada en una concepción de lengua, de la enseñanza y del aprendizaje” (p. 194) concepción compartida por Hutchinson y Waters (1987). Los enfoques tradicionales concebían la lengua simplemente como un conjunto de estructuras y de reglas gramaticales, por lo cual las actividades propuestas en los materiales eran de memorización y de mecanización, y se buscaba desarrollar únicamente la competencia lingüística. Tras la aparición del enfoque comunicativo, se comenzó a dar importancia a trabajar el conocimiento instrumental de la lengua, y los materiales debieron incluir actividades que promovieran el desarrollo de este conocimiento.

Para el desarrollo del material tomaremos cuatro principios propuestos por Tomlinson (2011) que consideramos de mayor relevancia para nuestro proyecto:

- **Lo que se enseña debe ser percibido por los estudiantes como relevante y útil.** La relevancia y utilidad que perciba el estudiante en el material generalmente estará determinada por sus intereses, o por las tareas o actividades reales (*real life tasks*) que realizan o que puedan llegar a realizar, así como aspectos culturales y conocimientos empíricos necesarios para desenvolverse en dichas tareas (Tomlinson, 2011). Este material está pensado para no hispanohablantes que aprenden español en Bogotá. Muchas unidades que tratan el tema de la orientación y el transporte carecen de ciertos aspectos contextuales, tanto a nivel lingüístico como cultural, lo cual les resta utilidad y relevancia.

- **Los materiales deben exponer a los aprendices a lenguaje de uso auténtico.** Los materiales pueden generar input auténtico mediante las instrucciones, ejemplos, y los textos orales y escritos que contienen. Estas muestras en ocasiones simulan input de situaciones reales, como entrevistas, programas de radio, etc., y se caracterizan por ser siempre input comprensible. El input debe ser variado a estilo, medio, modo, propósito; y debe dar oportunidad al estudiantes para interactuar con él de algún modo. Los materiales disponibles en el instituto para la enseñanza de la orientación y el transporte, como se ha visto, usan la variedad español a o mexicana en sus unidades. Si bien es importante exponer al estudiante a las distintas variedades del español, también es necesario que los materiales provean muestras de lengua auténticas de la variedad preferente, en este caso, de la variedad bogotana, ya que muchas de las interacciones reales que tendrán se darán en el contexto bogotano.
- **Los materiales deben dar a los estudiantes oportunidades de usar la lengua meta para lograr objetivos comunicativos.** Los materiales deben proponer actividades que desarrollen la competencia comunicativa de manera integral. Por ello, deben darse oportunidades para que el estudiante realice actividades de comprensión y producción tanto escrita como oral, así como constantes oportunidades de interacción. Las tareas que se propongan deben tener objetivos comunicativos relacionados con la orientación y el transporte, de manera que el estudiante use la lengua de manera comunicativa, y tenga más herramientas para comunicarse en situaciones cotidianas o incluso en las salidas que organiza la escuela.
- **Los materiales deben generar impacto:** Al generar impacto mediante el material, es más probable que se realice una apropiación del contenido lingüístico allí presentado (*intake*). Para que un material didáctico genere impacto, es necesario tener suficiente información acerca de la población objetivo acerca de lo que es de interés y puede generar impacto en ellos. Así mismo, el material debe ofrecer variedad en cuanto a actividades y temáticas para lograr impacto en estudiantes con diferentes intereses y estilos de aprendizaje.

4 Marco metodológico

Para la construcción del marco metodológico se hizo la respectiva revisión bibliográfica, la cual resultó en la proposición de 4 ejes. En primer lugar hablaremos de los tipos de investigación desde la perspectiva de la metodología en general propuesta por Hernández et al. (2010), así como los tipos de investigación respecto al aprendizaje en lenguas propuestos por Seliger y Shohamy (1989). Luego profundizaremos sobre la ruta metodológica para el desarrollo de materiales didácticos bajo los principios de Jolly and Bolitho (2010), después hablaremos sobre del análisis de necesidades bajo la perspectiva de Hutchinson y Waters (1987). Por último hablaremos de los criterios de selección de léxico, así como de los instrumentos utilizados para la recolección de información.

4.1 Tipo de investigación

El desarrollo de esta investigación se realizó bajo el enfoque de tipo cualitativo, pues según Hernández et al. (2010), en este tipo de investigación se hace una interconexión durante cada etapa del proceso investigativo, es decir, desde el planteamiento del problema, los marcos teórico y metodológico, hasta el análisis de los resultados. En relación con nuestra investigación este tipo de enfoque, también, nos permite hacer una descripción de la realidad de un contexto, así como del contenido lingüístico (léxico desde la perspectiva de la variedad) y cultural, y la consecución de las actividades existentes en las unidades de *Prisma* y *Aula*. Esta descripción se hizo después de hacer uso de la ficha para analizar un manual²⁶, propuesto por Medrano (2010) a partir del documento propuesto por Fernández (2004).

Por otra parte, este proyecto al enmarcarse en un tipo de investigación cualitativa, Seliger y Shohamy (1989) plantean tres tipos de investigación, en relación con la investigación en segundas lenguas: *teórica*, *aplicada* y *práctica*. Según los autores, la investigación teórica se encarga de la construcción de una teoría, aunque nosotros no nos enmarcamos en la creación de una, sí nos apoyamos en los diferentes constructos teóricos a fin de comprender a nivel conceptual los distintos factores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una

²⁶hace referencia a los textos utilizados por parte de los alumnos en la clase de lengua

lengua como: la variación dialectal y su tipología, los principios de los enfoques léxico y por tareas, los diferentes criterios de selección de contenido, así como los diferentes principios para el desarrollo de materiales.

En cuanto a la *investigación aplicada*, su objetivo es aplicar estas teorías en situaciones reales, en donde se intente resolver un problema de tipo práctico de una población y una situación específica. Por lo tanto, se plantea el desarrollo de un material para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos lingüísticos y culturales teniendo en cuenta: las necesidades de comunicación del estudiante, el contexto (ciudad de Bogotá) en donde se enmarca el aprendizaje de ELE, los principios de los enfoques léxico y por tareas y de desarrollo de materiales.

Por último, queremos resaltar que nuestra investigación es de tipo *práctico*, ya que nuestro objetivo es desarrollar un material con una secuencia de actividades para la enseñanza y aprendizaje del tema de la orientación y los medios de transporte de una ciudad (Bogotá) para el nivel A1 de ELE. Así mismo, la investigación de tipo práctico se da gracias a la relación entre lo *teórico* y lo *aplicado*, ya que el desarrollo del material se dio a luz de las diferentes teorías mencionadas en el marco teórico y a su aplicación en un contexto determinado, en este caso en LMTS.

4.2 Población

La población objetivo de este trabajo de investigación es población adulta no hispanohablante que estudia español en el instituto *Learn More Than Spanish* (LMTS). De esta población, se trabajará con los estudiantes que, después de determinar su proficiencia en el examen de clasificación, son ubicados en el nivel A1 según el MCER, y quienes deben ver el tema de la orientación y el transporte dentro del programa. Esta población es la que llega con más frecuencia al instituto y la cual tiene necesidades de comunicación muy concretas y de gran similitud. Muchos de los estudiantes llevan poco tiempo en la ciudad y desean poder llevar a cabo actividades básicas, como realizar transacciones básicas, visitar distintos puntos de la ciudad, dar y pedir información básica, etc.

Hemos tenido varias experiencias con estudiantes que optan por usar taxi para transportarse, o que usan solo una ruta de Transmilenio, y cuando quieren visitar otros lugares, encuentran dificultades debido a su desconocimiento de la organización de la ciudad, las rutas, calles, medios disponibles, etc. Por lo general se ve un interés por parte de los estudiantes en aprender a ubicarse, a comprender una dirección, a informarse de lugares de interés en la ciudad y la forma de llegar allí. Respecto a la variedad, existe un claro interés de los estudiantes por aprender a comunicarse en español, aunque en realidad desconozcan las diferencias que pueden llegar a darse entre las distintas variedades del español (ver anexo 9).

De igual forma, con el fin de ahondar en la necesidad de contar con materiales didácticos que enfatizan la variedad y aspectos culturales respecto al transporte y la orientación en Bogotá, se entrevistaron dos²⁷ docentes vinculados al instituto, de tal forma que se tuviera claridad respecto a la forma en que se aborda esta unidad, las dificultades que presenta y qué características debería tener un material adecuado para abordar esta unidad.

4.3 Técnicas de recolección

Para la recolección de datos se realizó una entrevista semiestructurada a dos docentes, la cual consta de diez preguntas: en primer lugar (preguntas 1 a 4) se indagan por la inclusión de la variedad bogotana y de la muestra de contenidos culturales dentro de las enseñanzas del tema de la orientación y el transporte y la manera de hacerlo. En segundo lugar (preguntas 5 a 8), se pregunta por los medios que usa el docente para presentar muestras de variedad y contenidos culturales de la ciudad de Bogotá en estas unidades. La segunda parte se enfoca en conocer los inconvenientes que pueden generar la variedad o los contenidos culturales que usan estos los textos presentes en el instituto (Aula y Prisma). Finalmente (preguntas 9 y 10), se pregunta por la necesidad de un material con uso de la variedad bogotana y con contenidos culturales de Bogotá, los posibles contenidos, aspecto, materiales, etc. Respecto a los estudiantes²⁸ del instituto, se realizó una encuesta del mismo tipo, en la cual se hicieron un total de cinco preguntas: se

²⁷ Para el momento de las entrevistas, el instituto contaba con un total de 5 docentes, de los cuales únicamente 2 habían aplicado la unidad.

²⁸ Únicamente dos estudiantes se encontraban en el nivel A1 al momento de recolectar esta información

preguntó por su tiempo de estadía en Bogotá, sus motivaciones para aprender español, su interés en el español de Bogotá y en aprender a orientarse y transportarse en Bogotá.

La selección de este tipo de entrevista se debe a la especificidad del tema, al cual se llegó tras diferentes experiencias de nuestra parte, por lo cual se intenta corroborar la problemática observada, esto sin descartar la posibilidad de recolectar nueva información u otra perspectiva que el entrevistado pueda aportar al tema.

Para la evaluación del material se usó una rejilla de evaluación para el docente, formulada teniendo como base las propuestas de evaluación de materiales de Jaramillo y Torres (2015), Blanco (2010), en la que se evalúa el material de manera general desde la perspectiva de su adecuación y pertinencia, contenidos, metodología y diseño (ver anexo 10).

4.4 Ruta metodológica

Fases del desarrollo de material didáctico:

Para el desarrollo del material didáctico tendremos en cuenta el *Marco para la creación de materiales* propuesto por Jolly & Boleto (1998). Este marco se divide en 7 fases:

- 1. Etapa de identificación:** Esta etapa se realiza con el fin de identificar un problema que puede ser solucionado a través de la elaboración de un material didáctico.
- 2. Etapa de exploración:** Consiste en profundizar en el problema, buscando qué contenidos, o qué habilidades se requieren para responder a la necesidad encontrada.
- 3. Etapa de realización contextual:** En esta etapa se proponen las ideas y los contextos y textos con los cuales se podría trabajar.
- 4. Etapa de realización pedagógica:** En esta etapa se propone la secuenciación de actividades más apropiada para responder a la necesidad encontrada.
- 5. Etapa de producción física:** En esta etapa se tiene en cuenta el diseño del material en cuanto a al tamaño, las imágenes, el sonido, video, etc.

- 6. Etapa de uso:** Esta etapa se refiere a la implementación del material en el aula como parte de una o varias clases, con el fin de responder al problema identificado en la primera etapa.
- 7. Evaluación:** Esta etapa está diseñada para realizar el pilotaje del material, con el fin de evaluar si este es adecuado para las necesidades identificadas o si es necesario realizar modificaciones.

5 Análisis de resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos del seguimiento de la ruta metodológica. Se inicia con la identificación inicial a partir de nuestra experiencia (fase de identificación) y se procede a recolectar y analizar información hasta llegar a la producción y aplicación del material.

5.1 Fase de identificación de necesidades

En esta fase tanto el estudiante como el profesor pueden notar una necesidad específica de aprendizaje de lengua. La identificación surgió en primer lugar de experiencias propias aplicando las unidades presentes en los libros *Aula* y *Prisma*, necesarias para abarcar los temas de la unidad 2 del currículo del instituto. En ocasiones ocurre que al presentar las unidades léxicas propuestas en el material, o cuando el estudiante pregunta por una palabra específica, en muchas ocasiones se debe aclarar que en el contexto bogotano son diferentes y que pueden entrar en malentendidos al usar otra palabra (como por ejemplo camión/bus, billete/tiquete, etc.), pues de antemano sabemos que su objetivo con las clases es llegar a comunicarse usando lo que han aprendido. Sabemos también que muchos estudiantes están interesados en aprender más sobre Bogotá, sobre la cultura, la comida, la literatura, etc. y en las clases muchas veces no se presentan suficientes contenidos relacionados con la realidad en la que están viviendo, por lo cual en ocasiones muestran desinterés hacia tales contenidos. Mediante las encuestas (anexo 9) pudimos corroborar que es un interés común de los estudiantes no solo conocer la variedad usada en Bogotá sino también aprender a orientarse y desplazarse en la ciudad.

Las necesidades de aprendizaje pueden ser de dos tipos: objetivas y subjetivas (García Santa-Cecilia 2008). Las primeras están directamente relacionadas con los objetivos esperados tras finalizar un curso y los contenidos que deben abordarse para lograr tal objetivo. Tradicionalmente, estas necesidades se definían bajo criterios puramente lingüísticos y por lo general intuitivos de relación a la simplicidad y la complejidad de la lengua. Estas necesidades las aportan documentos curriculares como el MCER y el PCIC, pues señalan objetivos y contenidos necesarios en el proceso de aprendizaje de lenguas.

Por otro lado, las necesidades subjetivas se relacionan con la metodología de enseñanza, pues siempre debe seleccionarse de acuerdo con los factores psico-sociales o cognitivos que influyen en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, el autor resalta la necesidad de relacionar las necesidades subjetivas con los contenidos y objetivos; es decir, permitir a los estudiantes decidir sobre los contenidos a tratar en el curso. Así mismo, se deben relacionar las necesidades objetivas con la metodología, es decir, el profesor debe reflexionar acerca de cómo enseñar los contenidos de una manera más eficiente.

Según Hutchinson y Waters (1991) para la enseñanza de una lengua extranjera es necesario tener en cuenta las necesidades de la población. Ya que para un curso de lengua general, estas necesidades son variadas, proponen las siguientes dos categorías: las necesidades meta (*target needs*) y las necesidades de aprendizaje (*learning needs*). La primera hace referencia a lo que el estudiante debe hacer en una situación meta y estas se dividen en tres puntos:

- Las necesidades (*necessities*), que consideran lo que el estudiante debe saber para desenvolverse efectivamente en una situación determinada. Estas necesidades están presentes en documentos de referencia, tales como el MCER y el PCIC, y dependiendo del nivel en que se encuentre el estudiante, se deben ver unos temas determinados durante el curso. Los contenidos para la unidad 2 del instituto, la orientación y el transporte, se determinaron basándose en dichos documentos. Por lo cual, el estudiante que se clasifique en nivel A1 requiere del conocimiento determinado para desenvolverse en las situaciones más inmediatas de la vida cotidiana.
- Las carencias (*lacks*), son la brecha entre el conocimiento requerido en determinada situación y el conocimiento que ya posee el estudiante. Es aquí cuando entra en juego el conocimiento previo que tenga el estudiante respecto a los contenidos lingüísticos, funcionales y contenidos culturales. Es posible que el estudiante ya conozca, debido a su lengua materna o a otras lenguas que conoce, algunas palabras vistas en la unidad (taxi, bus, etc.). Así mismo, puede que el estudiante conozca calles importantes de Bogotá, algunas rutas, etc. En otras palabras, sabemos que el estudiante es un agente activo con

conocimientos previos, pero que aún debe aprender ciertos contenidos, los cuales debe poder comprender y producir a nivel oral y escrito.

- Los deseos (*wants*) son la perspectiva del estudiante respecto a sus necesidades, las preferencias que tenga en cuanto a contenidos del curso, habilidades a mejorar, etc. En varias de nuestras experiencias usando *Aula* y *Prisma* hemos visto un continuo desinterés por parte de los estudiantes frente a los contenidos culturales presentados, ya que por lo general se presentan contenidos culturales de España u otros lugares de Latinoamérica. Es evidente que los estudiantes deben tener contenidos culturales de distintos lugares de habla hispana, pero en sus intereses por lo general prima el contexto en el que están aprendiendo la lengua. Mediante las encuestas (anexo 8 y 9) pudimos corroborar que es un interés común de los estudiantes no solo conocer la variedad usada en Bogotá sino también aprender a orientarse y desplazarse en ella. Así mismo, los docentes consideran importante la existencia de materiales que presenten la variedad de Bogotá y que presenten contenidos culturales de la ciudad.

Por otra parte, las necesidades de aprendizaje (*learning needs*) tienen que ver con lo que el estudiante debe hacer para aprender, la ruta que debe seguir desde su carencia hasta el objetivo de aprendizaje. En otras palabras, es importante tener en cuenta las posibilidades que ofrece el contexto de aprendizaje, los conocimientos, habilidades y estrategias del estudiante, así como su motivación.

En esta fase se explora la necesidad para poder determinar qué lengua, qué significados, qué funciones, qué habilidades, etc., deben ser abordadas para suplir la necesidad identificada. Ya se encontró, mediante encuestas, la necesidad de presentar la variedad hablada en Bogotá, así como contenidos culturales respecto al tema de la orientación y el transporte. También se habló de manera general del español de Bogotá, y después del análisis hecho a las dos unidades que tratan el tema de la orientación y el transporte (anexos 1 y 2), se realizó una entrevista a profesores del instituto (anexo 8), para indagar acerca de la necesidad de una unidad didáctica para abordar este tema en clase. El instituto cuenta con un total de cuatro profesores, entre ellos incluidos los autores de esta investigación, por lo cual solo fue posible entrevistar a dos profesores. Por lo

tanto, no resulta realmente productivo realizar tablas con porcentajes, teniendo en cuenta que las respuestas fueron en general muy similares.

En primer lugar se preguntó por los medios que usaban los docentes para presentar muestras de lengua de la variedad bogotana, a lo cual respondieron que simplemente mostraban las unidades léxicas correspondientes para las expresiones mostradas en las unidades *Aula* y *Prisma*, lo cual quiere decir que el material no las presenta y el docente debe aclarar o mostrar el equivalente usado en Bogotá.

Respecto a la manera de mostrar contenidos culturales de la ciudad de Bogotá, los profesores afirman hacer uso de mapas de la ciudad o del sistema de Transmilenio. Eso reafirma el hecho de que el material en sí mismo no está mostrando los contenidos necesarios para responder a las necesidades e intereses de los estudiantes.

En cuanto a la variedad usada en los materiales consultados, los profesores la ven como una dificultad, pues debe hacerse una constante aclaración de las formas usadas en Bogotá, en especial a nivel léxico.

Respecto a los contenidos culturales, los docentes afirman que están descontextualizados y en ocasiones los estudiantes preguntan por el funcionamiento de la ciudad, lo cual requiere aclaraciones y anotaciones.

Finalmente, los docentes respondieron positivamente ante la necesidad de una unidad didáctica que incluya muestras de la variedad bogotana y contenidos culturales de la ciudad. Los docentes encuentran importante dar relevancia a la variedad bogotana y a presentar contenidos culturales que muestren cómo moverse por la ciudad. Teniendo como antecedentes el análisis hecho a los textos y la entrevista a profesores, se pasará a la revisión de documentos de referencia: el diccionario combinatorio del español contemporáneo (2004), el Diccionario de uso del español (2007), MCER y el PCIC para seleccionar los contenidos lingüísticos y contenidos culturales específicos que se derivan de las necesidades encontradas y desde los campos semánticos de la orientación y el transporte.

5.2 Fase de exploración

Tanto los textos analizados como los diccionarios y documentos de referencia nos dan bases para el planteamiento de los contenidos de la unidad a diseñar. En el apartado 3 del MCER, titulado Niveles Comunes de Referencia, se propone que para el nivel A1-A2 (usuario básico) el estudiante debe ser “capaz de comprender y usar expresiones de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato” (Consejo de Europa, 2002, p. 26). Esto se ve reflejado en los objetivos de ambos textos, pues buscan enseñar contenidos básicos para contextos cotidianos como el transporte o el desplazamiento por lugares de la ciudad.

El transporte figura como una de las catorce áreas temáticas²⁹ a ser vistas para alcanzar el nivel umbral propuesto en el MCER (Gómez Molina, 2004), por lo cual es una de las áreas temáticas presentes en PCIC y el DELE. De esta área temática es posible partir para hacer una primera selección de contenidos léxicos. En todas estas referencias encontramos las funciones de *dar* y *pedir información* relacionada con *lugares*, en los que se trabajan los verbos *estar*, *haber*, y el uso del adverbio *dónde*. Se trabajan también las direcciones *derecha*, *izquierda*, y *todo recto*. Incluimos también las nociones de *orientación* y *dirección*, las cuales hacen parte de las *nociones espaciales*. Así mismo, se debe tratar la noción específica de *medios de transporte*, las funciones de *dar información* y *pedir información* relacionada con *lugares*. Sin embargo, los referentes presentes en estas unidades no dan suficientes herramientas a los estudiantes para desenvolverse en el contexto bogotano.

El conocimiento sociocultural según el MCER es “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla un idioma” (2001, p. 100). El PCIC por su parte dedica un apartado tanto a los *referentes culturales* como a los *saberes y comportamientos socioculturales*, los cuales son aspectos que, “si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa.” El apartado de *Conocimientos generales de los países hispanos*, incluye aspectos relacionados con el conocimiento factual relativo a las características geográficas, demográficas, económicas, políticas, etc. de los países

²⁹ Cada tema se divide en subtemas y nociones específicas, en donde encontramos la orientación.

hispanos. Este apartado está estrechamente relacionado con el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*, en cuanto que en este se recogen condiciones de vida, convenciones sociales, comportamientos rituales, valores y creencias respecto a las realidades, y aspectos sociales y culturales recogidos en el inventario de *Referentes culturales*. Por último, se encuentra el inventario de *habilidades y comportamientos socioculturales*, en el cual se prepara al estudiante para aproximarse a la nueva cultura, mediante la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en los dos niveles anteriores. Después de la consulta, encontramos que el tema del transporte urbano se debe analizar desde las siguientes áreas temáticas en los tres niveles propuestos en el PCIC³⁰:

Referentes culturales: El *transporte urbano*³¹ es un referente cultural presente en los textos analizados, referente fácilmente relacionable a las nociones y funciones anteriormente descritas. Los conocimientos factuales relacionados con la red de transporte urbano e interurbano se encuentran en este apartado.

Saberes y comportamientos socioculturales: Aquí se recogen aspectos relativos a los comportamientos y convenciones sociales que pueden percibirse en el uso del transporte urbano (puntos de referencia, horarios, organización vial y urbana, etc.)

Habilidades y comportamientos socioculturales: En este apartado se busca tomar conciencia de diferencias culturales en el sistema vial y el sistema de nomenclatura en la ciudad de Bogotá frente a otras ciudades.

En cuanto a la selección léxica, es importante hacer una selección de *unidades clave* en las diversas áreas temáticas que hagan parte de las tareas comunicativas que requiera el estudiante según sus necesidades. Se debe tener en cuenta la frecuencia de uso (pastilla antes que cápsula) y la productividad (alta posibilidad de asociación y de lexicogénesis) (Gómez Molina, 2004). Por otra parte, O'Dell, 1997; Guairas y Redran, 1996; Natrón, 1990 & Allen, 1983 citados por (Izquierdo Gil, 2003, págs. 207, 301, 316, 321) establecen como criterios: la facilidad del

³⁰ La tabla completa se encuentra en el anexo 5

³¹ Inventarios: Ver anexos

aprendizaje, la conveniencia, la frecuencia y el oportunismo³², esto alrededor del tema, la variedad léxica y de la tarea final.

El primero, se refiere a la facilidad de asociación de algunas *UULL* de la L2 con la L1; el segundo es la capacidad de identificar el vocabulario que se encuentran en las instrucciones de las actividades; el tercero, para el desarrollo de la comprensión y producción y el cuarto corresponde a las *UULL* más usadas en una situación comunicativa inmediata. En este mismo sentido, Roperó (1981, pág. 11) y Baralo (2007, pág. 388) consideran que otro criterio para selección de léxico que se debe tener en cuenta para la enseñanza, es el *campo semántico* que se vaya a trabajar, que en este caso corresponde a las *vías de comunicación o ubicación*³³, el *Instituto Cervantes* (2006) reitera que “Los criterios de selección léxica vendrán, en todo caso, condicionados por las distintas variedades de la lengua en el riquísimo acervo del español y en relación siempre con el entorno geográfico, social y cultural en el que se desarrolle el proceso de enseñanza y aprendizaje”³⁴.

En suma, vemos que es necesario presentar unidades léxicas clave según las nociones y funciones presentes en campos semánticos de la orientación y el transporte, pues estas serán las de mayor frecuencia y rentabilidad en las tareas de comunicación y por lo tanto las de mayor reciclaje. Se debe presentar también la unidad léxica correspondiente al contexto bogotano, y se deben formular estrategias para presentar posibles alternativas en otras variedades. A continuación presentamos la selección léxica hecha mediante los criterios anteriormente expuestos, así como la consulta del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) y el Diccionario Colombiano de Español Contemporáneo REDES.

³² Traducción literal por parte del autor del criterio de selección *opportunism*, el cual se refiere a tomar ventaja de las circunstancias, en este caso, según el contexto donde se esté realizando el proceso de enseñanza y aprendizaje de léxico.

³³ Para este criterio de selección es necesario tener en cuenta las Nociones Generales (*Nociones espaciales; localización, orientación y dirección*) y específicas (*medios y sistemas de transporte*) del PCIC

³⁴ Introducción de nociones específicas del apartado de en el PCIC del Instituto Cervantes (2006), Párrafo 5

Tema:	la orientación y el transporte.	
Campos semánticos	la orientación, el transporte, sistema vial y nomenclatura, servicios de una ciudad.	
Variedad lingüística Preferente	variedad bogotana	
Nociones	puntos cardinales, existencia, números ordinales y cardinales.	
unidades léxicas	unidades simples	unidades compuestas
	<ul style="list-style-type: none"> ● Transporte: carro (coche, auto), bus (autobús), colectivo, Transmilenio, moto, teleférico, taxi, bicitaxi, metro, bicicleta. Pasaje (billete, boleto), ruta (línea). ● Servicios de un barrio: panadería, estación de policía, cafetería, estación de Transmilenio/bus, terminal de transporte (central camionera), banco, droguería, ferretería. ● Orientación: norte, sur, oriente (este), occidente (oeste). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Expresiones: derecho, a la izquierda, a la derecha. ● Colocaciones: ¿Dónde ~ queda? (¿Dónde está?), ¿Dónde ~ hay?, ir/viajar ~ en carro (coche), avión, metro, ir ~a, estación/parada ~ de tren/metro/bus.
Nivel morfosintáctico	<ul style="list-style-type: none"> ● Propositiones desde, hasta. en, a. ● Cuantificadores. ● Artículos definidos e indefinidos. 	

Cuadro 9. Criterios de selección de léxico y de contenidos

Después de haber realizado una selección del léxico clave y los contenidos culturales para el diseño de la unidad didáctica teniendo como referente el tema de la orientación y el transporte urbano, el MCER, el PCIC y por último el plan de estudios del instituto, surgió el siguiente sílabo:

Funciones	Nociones	Gramática	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> ● Dar y pedir información relacionada con la ubicación de lugares ● Hablar de la existencia de lugares y de servicios de una ciudad 	<ul style="list-style-type: none"> ● Puntos cardinales ● Localización ● Orientación y dirección ● Números ordinales 	<ul style="list-style-type: none"> ● Preposiciones desde, hasta, en y a ● Verbos estar, quedar y haber ● Artículos definidos e indefinidos ● Los cuantificadores 	<ul style="list-style-type: none"> ● El transporte en Bogotá ● Sitios de interés en Bogotá ● Puntos de referencia en Bogotá y Colombia

Cuadro 10. Sílabo de la unidad didáctica

5.3 Fase de realización contextual del material

En esta fase se consideran el contexto en donde se aplicará el material, así como posibles textos a usar. El contexto particular en el cual se pretende desarrollar el material es el *Instituto Learn More Than Spanish*, en el cual se enseña español como segunda lengua a población no hispanohablante de cualquier nivel. El instituto ofrece cursos teniendo como referente el Marco Común Europeo de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Los estudiantes realizan un examen de clasificación para ser ubicados en uno de los niveles según el MCER. Existe un programa a seguir para el nivel A1, que cuenta con unos contenidos lingüísticos, funcionales y culturales determinados. La unidad 2 de este programa es la que trata el tema de la ubicación y el transporte, para lo cual se deben usar los textos guía principales, *Aula internacional 1* y *Prisma Latinoamericano 1*. Después de las entrevistas y el análisis hecho a los textos para el tema específico de la orientación y el transporte, se encontró que estos en ocasiones resultan insuficientes para ofrecer a los estudiantes contenidos lingüísticos de la variedad bogotana, la cual debe ser la variedad preferente en este contexto determinado. Así mismo, se ofrecen contenidos culturales fuera de la experiencia inmediata de los aprendices, lo cual en muchas ocasiones genera desinterés, puesto que dentro de los intereses (*wants*) de los estudiantes se encuentra conocer más acerca del contexto en que se encuentran. La creación de un material con aspectos contextuales de Bogotá podría generar una mayor motivación en el estudiante (Tomlinson, 2010, Jolly & Bolitho, 1998, p. 109).

Con el material propuesto se espera que el tema de la orientación y el transporte en la Unidad 2 pueda abordarse de una manera más significativa, mediante muestras de lengua de la variedad preferente, a la vez que presenta aspectos de la ciudad de Bogotá, de tal forma que el estudiante encuentre mayor utilidad en lo aprendido, lo pueda relacionar con sus conocimientos previos, y pueda aplicarlo fuera de clase. Según Hutchinson y Waters (1987) el diseño de materiales debe hacerse teniendo en cuenta cuatro elementos: La tarea, el input, el enfoque en el contenido y el enfoque en el lenguaje.

El input	Es cualquier texto, material audiovisual, objeto, etc., que provee tanto contenido como muestras de lengua.
Enfoque en el contenido	Se refiere a todo el contenido no lingüístico que puede ser usado para generar comunicación en el aula.
Enfoque en la lengua	Se refiere a la posibilidad que ofrece el material de analizar el funcionamiento de la lengua.
La tarea	Todo material debe ser diseñado apuntando a una tarea comunicativa, para lo cual se debe tener en cuenta tanto el contenido como la lengua que provee el input a lo largo de la unidad.

Cuadro II. Variables en el diseño de materiales según Hutchinson y Waters (1987)

Debido a que el tema tiene que ver con la orientación en la ciudad, la movilidad mediante el uso de medios de transporte y rutas principales, se hace necesario el uso de un mapa que haga parte del material. Ambos materiales consultados hace uso de mapas reales y ficticios dentro de sus ejercicios, y de igual forma, los estudiantes por lo general hacen uso de mapas para ubicarse o transportarse a nuevos lugares. Después de consultar varias herramientas, tomamos la decisión de usar *Google Maps*, una herramienta gratuita en la que se puede consultar el mapa de cualquier parte del mundo, y con la cual es posible crear nuevos mapas con rutas específicas. Es posible hacer uso de los mapas en clase a la par que se trabaja con el material impreso, planteando actividades que requieran ambas partes, haciendo que el estudiante se involucre directamente con un mapa real que puede usar fuera de clase para orientarse o desplazarse.

En cuanto al contexto de las actividades, ya se mencionó que la ciudad de Bogotá es el eje central de esta unidad, por lo cual los distintos textos y contenidos visuales giran alrededor de la orientación y el transporte en Bogotá. Los mapas servirán de guía para contextualizar la mayoría de input centrado en la lengua, como se muestra en la imagen: servicios de un barrio (1), números cardinales (2), calles y carreras (3), puntos cardinales (4). También es posible trabajar la orientación y dirección, las preposiciones *desde* y *hasta*, y verbos *estar*, *quedar* y *haber*.



Ilustración 9. Muestra información presentada en Google Maps

Para las actividades de uso de mapas, creamos dos mapas con rutas específicas, para resaltar aspectos importantes en cada actividad. Mediante el mapa “Avenidas” el estudiante podrá ver el sentido de cada una de las avenidas, para así discernir entre calles y carreras, así mismo, se tienen los cerros orientales y Monserrate como referente:

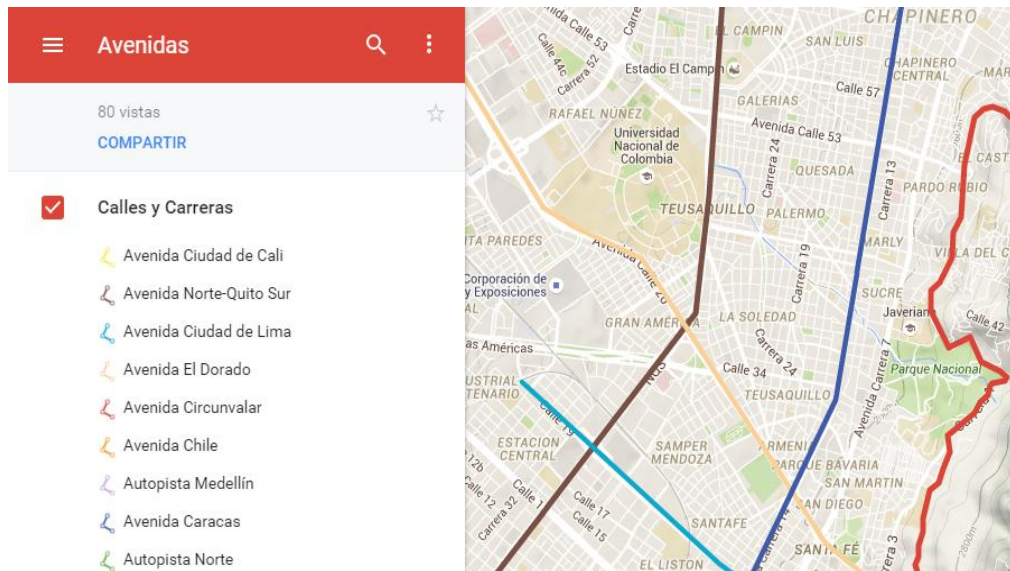


Ilustración 10. Mapa “Avenidas” realizado mediante Google Maps

Mediante el mapa “Rutas” el estudiante podrá identificar las rutas del sistema de Transmilenio, las estaciones y portales existentes, las posibles rutas que podría tomar para llegar a un lugar en Bogotá.

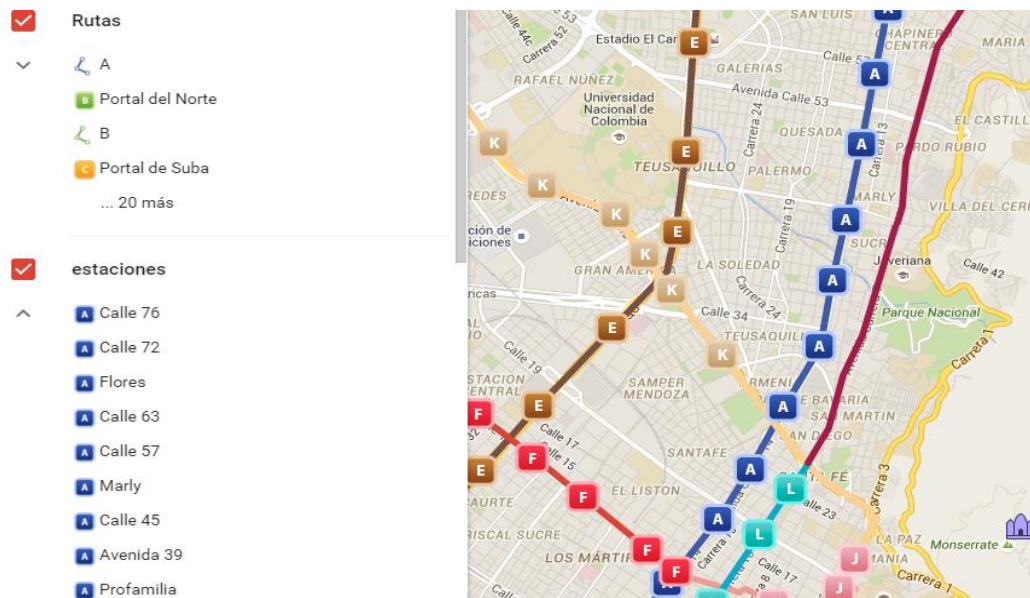


Ilustración 11. Mapa “Transmilenio” realizado mediante Google Maps

El total de actividades se presentarán en una cartilla impresa, en la cual se desarrollarán actividades de comprensión y producción tanto escrita como oral. En el siguiente cuadro se muestran los textos mediante los cuales se trabajará cada uno de los contenidos de la unidad. La secuenciación y gradación de estos textos y sus respectivos contenidos se presenta en la realización pedagógica.

Contenido	Texto a trabajar
Dar y pedir información relacionada con la ubicación de lugares	Diálogos de personas preguntando por lugares. Google Maps
Hablar de la existencia de lugares y de servicios de una ciudad	Imágenes de servicios típicos en los barrios en Bogotá. Google Maps
Puntos cardinales	Lectura sobre Monserrate
Localización	Diálogos de personas preguntando por lugares.
Orientación y dirección	Google Maps
Números ordinales	Google Maps
Preposiciones desde, hasta, en y a	Rutas de transmilenio y ciclovía, Google Maps
Verbos estar, quedar y haber	Lectura sobre Monserrate, diálogos de personas preguntando por lugares.
Artículos definidos e indefinidos	Imágenes de servicios típicos en los barrios en Bogotá. google Maps
Los cuantificadores	Imágenes de servicios típicos en los barrios en Bogotá.

Cuadro 12. Textos a trabajar según el contenido.

5.4 Fase de realización pedagógica del material

En esta fase se reflexiona acerca de los posibles ejercicios y actividades necesarios, así como la adecuada redacción de instrucciones de uso. En esta fase encontramos que el problema se relaciona sobre todo con el nivel léxico y la variación, por lo cual vemos en el enfoque léxico una manera de abordarlo. Así mismo, el instituto trabaja con textos que usan el enfoque por tareas, y en ocasiones se realizan tareas reales con los estudiantes fuera de clase (comprar, ir a un lugar turístico, etc.), por esto el enfoque por tareas, que también concibe la lengua de forma comunicativa, aportará en el desarrollo de la unidad.

Como se planteó en el marco teórico, ambos enfoques realizan un proceso de reciclaje de contenidos, de tal manera que se garantice una constante exposición a input comprensible, y se pase de una fase de comprensión a una de producción. Aunque el enfoque por tareas explicita una tarea final la cual es el resultado de los contenidos de la unidad, el enfoque léxico sigue una secuenciación similar, en la que se propone comprensión antes que producción, pero que no propone como tal una tarea final, simplemente el afianzamiento de unidades léxicas y sus interrelaciones semánticas, de tal modo que se logre la comunicación. De cualquier forma, ambos enfoques proponen tareas de comunicación, para lo cual debe conocerse tanto aspectos lingüísticos como funcionales de la lengua.

Este material fue concebido bajo una combinación del enfoque por tareas y el enfoque léxico. Existe una tarea final, a la cual se podrá llegar tras realizar las tareas posibilitadoras previas. Dentro de estas se proponen tareas de apoyo lingüístico centradas en la forma, y tareas de comunicación centradas en el significado. En ocasiones las tareas son complementadas con una fase de *pre-tarea* o *post-tarea* en las cuales se trabaja y recicla el léxico. En la *pre-tarea* se activan posibles unidades léxicas conocidas que se van usar en la tarea, también puede trabajarse un campo semántico del cual aparecerá léxico nuevo en la tarea, o pueden hacerse asociaciones de ideas alrededor del tema que se va a trabajar. En la fase de *post-tarea* se amplía y consolida el léxico visto, se relaciona lo ya conocido por los estudiantes con el contenido nuevo y con las vivencias de los alumnos. En esta fase se reutiliza el léxico, incluso a través de una nueva tarea.

A continuación presentamos el seguimiento de los seis pasos propuestos por Estaire y Zanón (1990) para el diseño de una unidad didáctica mediante el enfoque por tareas según Estaire

Elección del tema de interés

El tema seleccionado, tanto desde necesidades e intereses de los estudiantes, como desde lo planteado en el Programa del instituto (y por lo tanto en el MCER y el PCIC) es el tema de la orientación y el transporte.

Especificación de objetivos comunicativos

Los objetivos comunicativos, basados en el programa del instituto son:

- Dar y pedir información relacionada con lugares
- Hablar de la existencia de lugares

Programación de tareas finales

Dar información a un amigo para llegar a un lugar de Bogotá. Indicar dirección, localización en la ciudad, y servicios cercanos. También debe indicarse la forma de llegar mediante Transmilenio.

Especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesarios/deseables para la realización de las tareas finales

Nuevamente se presenta la tabla de contenidos temáticos y lingüísticos

Funciones	Nociones	Gramática	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> • Dar y pedir información relacionada con la ubicación de lugares • Hablar de la existencia de lugares y de servicios de una ciudad 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntos cardinales • Localización • Orientación y dirección • Números ordinales 	<ul style="list-style-type: none"> • Preposiciones desde, <i>hasta</i>, <i>en</i> y <i>a</i> • Verbos <i>estar</i>, <i>quedar</i> y <i>haber</i> • Artículos definidos e indefinidos • Los cuantificadores 	<ul style="list-style-type: none"> • El transporte en Bogotá • Sitios de interés en Bogotá • Puntos de referencia en Bogotá y Colombia

Planificación del proceso: secuenciación de pasos a seguir a través de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación organizadas por lecciones

Antes de presentar la secuenciación de tareas se hablará de manera general de la estructuración de la unidad a nivel macro, es decir según las fases de desarrollo de la unidad que propone Esta iré y Zanjón (1990). La unidad se divide en cuatro fases, en las cuales se desarrolla el conocimiento desde una perspectiva cognitiva:

En la fase de *elaboración cognitiva* se busca centrar la atención del estudiante en las muestras de lengua de manera que pueda construir los significados nocionales, funcionales y gramaticales. Se realizan tareas de presentación, contextualización o práctica controlada.

En la fase de *asociación* se usa el conocimiento adquirido en la fase anterior para realizar tareas de comunicación no muy ambiciosas. La producción de lengua que se realice tendrá abundantes errores, y se contrastan las hipótesis iniciales acerca de la estructura y el significado.

En la fase de *autonomía* se usa el conocimiento de las fases anteriores en ejercicios de comunicación. En esta fase, a diferencia de las anteriores, se plantean actividades de práctica libre en las que prima el conocimiento instrumental.

Finalmente, en la fase de *reelaboración* se retoman y reciclan todos los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la unidad de tal forma que se desarrollen nuevas redes de significado tanto formal como instrumental.

Estas fases no son totalmente excluyentes entre sí, y no suponen una secuenciación forzada. Es posible e incluso necesario, volver a estadios previos después de haber hecho un avance, ya que si se presentan nuevas muestras de lengua, se requiere nuevamente de observación y formulación de hipótesis. Sin embargo, es evidente que a medida que se avanza en la unidad, el estudiante va adquiriendo mayor conocimiento y autonomía, y va pasando de la comprensión y la práctica controlada a la producción y la práctica libre. Igualmente, los contenidos se reciclan

repetidamente de tal forma que el estudiante pueda tener una constante exposición a ellos, y llegue a usarlos en la tarea final.

La secuencia se compondrá de tareas de apoyo lingüístico y de comunicación, las cuales tendrán una fase de pre-tarea o pos-tarea como plantea Estaire (2006), según sea pertinente para reforzar el contenido léxico de dicha tarea. Así mismo, se tomará el eje de *niveles de uso* propuesto por Gómez (2004) para el tratamiento de unidades léxicas centrales y sus posibles variaciones, en este caso diatópicas. Así mismo, al presentar léxico nuevo, se tomarán los planteamientos de Lewis (1997) respecto a la secuenciación de contenidos léxicos Observación - Hipótesis - Experimentación.

Lección	Fases	Enfoque Léxico	Enfoque por tareas	Contenidos trabajados
L1. ¿Cuál usas más?	Fase de elaboración cognitiva	<p>Estrategia para la presentación de léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • método directo o mostración. <p>Fases de aprendizaje de léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de diferentes imágenes de los medios de transporte. • Hipótesis se hace a partir de las posibles similitudes entre las unidades léxicas de la L2 con la L1. • Experimentación: Uso del léxico aprendido para hablar de la frecuencia de uso de medios de transporte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase de pre-tarea: Observación de imagen como input sobre los diferentes medios de transporte terrestre en Bogotá y Colombia. • Tarea de apoyo lingüístico (actividad 1): Trabajo del léxico relacionado con transporte urbano. Asociación de nuevo (grafía) con lo conocido (imagen). • Fase de post-tarea (actividad 2): Práctica controlada del léxico aprendido para hablar de la frecuencia de uso de medios de transporte 	<p>Léxico: campo semántico: el transporte terrestre: transporte urbano. Muestras de variedad (ej. carro, coche)</p> <p>Gramática: Artículos definidos</p> <p>Cultural: medios de transporte en Bogotá</p>
L2. Una gran vista	Fase de elaboración cognitiva Fase asociativa	<p>Estrategia para la presentación de léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextual <p>Fases de aprendizaje de léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación: Nuevo léxico (calle, carrera, y algunos servicios de la ciudad) relacionado con los medios de transporte • La hipótesis: combinación <ul style="list-style-type: none"> ○ a/en + medios de transporte ○ Hay + sustantivo ○ Estar + al + punto cardinal • Experimentación: el uso de las colocaciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ Estar + al + punto cardinal ○ Hay+ sustantivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase de pre-tarea: Observación de imágenes y su relación con el texto. Retoma de posibles conocimientos previos acerca de los cerros orientales. • Tarea comunicativa (actividad 1): Texto escrito sobre Monserrate y su importancia como punto de referencia para la ubicación en Bogotá, se presentan diferentes combinaciones léxicas usadas en contexto. • Fase de post-tarea (actividad 2 y 3): Práctica controlada de las colocaciones a/en + medios de transporte y hay + sustantivo, estar + al + punto cardinal. <p>Relacionar las imágenes con los nombres de distintos puntos cardinales en Colombia.</p>	<p>Léxico: transporte urbano</p> <p>Gramática: Uso de <i>estar, haber</i>, Preposiciones para hablar de los medios de transporte y localización.</p> <p>Cultural: punto de referencia en Bogotá, Colombia y del extranjero (información proporcionada por lo estudiantes)</p>

L3. La Rosa de los vientos	Fase de elaboración cognitiva y asociativa	<p>Estrategia para la presentación de léxico: Contextual, método directo o mostración.</p> <p>Fases de aprendizaje de léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación: Se retoma el léxico de <i>calle</i> y <i>carrera</i> y se trabaja la unidad léxica <i>Avenida</i>. Así mismo como los nombres de los cuatro puntos cardinales. • Hipótesis: Se hace a partir de la relación de los puntos cardinales con la organización de la ciudad (calle y carrara) y los puntos cardinales. • Experimentación: Hablar de la ubicación de lugares según a partir de la comprensión básica del sistema de nomenclatura de Bogotá (las calles aumentan hacia el norte, las carreras aumentan hacia el occidente, de la calle 1 hacia el sur las calles se llaman calle _ sur). 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase de pre-tarea: Observación del mapa y mostrar la importancia de los cerros orientales en relación con la orientación. • Tarea de apoyo lingüístico (Actividad 1 y 2): Relacionar el léxico de los puntos cardinales con avenidas, calles y carreras. Con la tabla terminada, los estudiantes deben comparar sus resultados con los que se presentan en el audio. • Fase de post-tarea (Actividad 3): Práctica controlada de la interpretación y uso de las direcciones en Bogotá a través de ejercicios con <i>Google Maps</i>. Se tiene la opción de realizar una salida de campo para la búsqueda de direcciones cercanas al centro de estudio. 	<p>Léxico: Números ordinales, puntos cardinales, nociones de calle y carrera.</p> <p>Gramatical: Artículos definidos.</p> <p>Culturales: Principales avenidas en Bogotá. Orientación en la ciudad respecto a los cerros orientales.</p>
L4. ¿Cómo es el lugar dónde vives?	Fase de elaboración cognitiva Fase asociativa	<p>Estrategia para la presentación de léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por método directo o mostración • Analítica o por abstracción <p>Fases de aprendizaje de léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación: imágenes y léxico nuevo (servicios de una ciudad) • La hipótesis: Posibles similitudes entre las unidades léxicas de la L2 con la L1. Construcción de la colocación verbo haber + cuantificador. • Experimentación: Hablar de la existencia de estos servicios cercanos al lugar de residencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase de pre-tarea (actividad 1): Uso de conocimientos previos acerca del barrio donde el estudiante vive (dirección y servicios disponibles en el barrio). Observación de imágenes como input sobre los diferentes servicios que se pueden encontrar en un barrio. Trabajo del género mediante los artículos indefinidos. • Tarea de apoyo lingüístico (actividad 2): Relación de léxico nuevo con imágenes de servicios de un barrio. Expresar existencia, a través del uso de la colocación hay + cuantificador (hay muchos, hay pocos, etc.) Uso de artículos indefinidos. • Fase de post-tarea (actividad 3): Práctica controlada. Hablar de la existencia de estos servicios cercanos al lugar de residencia. 	<p>Léxico: Relacionado con servicios de un barrio, verbo haber.</p> <p>Gramática: Cuantificadores y artículos indefinidos.</p> <p>Funcional: expresar existencia.</p> <p>Culturales: Servicios de un barrio en Bogotá.</p>

L5. ¡Vamos!	Fase asociativa Fase de autonomía	<p>Estrategia para la presentación de léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por método directo o demostración • Contextual <p>Fases de aprendizaje de léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación: Elementos utilizados para buscar un lugar • Hipótesis: • Experimentación: Uso de la perífrasis estar en + lugar para expresar ubicación de persona, lugares y objetos 	<p>Parte 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase de pre-tarea (actividad 1): Observar imágenes de sitios turísticos de Bogotá y hablar de lugares conocidos. • Tarea comunicativa (actividad 2 y 3): Práctica controlada. Uso de la perífrasis ir a + sustantivo para hablar de destino uso de la perífrasis ir en + sustantivo (medios de transporte). • Fase de post-tarea (actividad 4): Diferenciación explícita de las dos colocaciones mediante ejemplos. <p>Parte 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase de pre-tarea (actividad 5): Visualización de imágenes relacionadas con transportes usados en ciclovía. • Tarea comunicativa y post-tarea (actividad 6 y 7): Práctica controlada. Lectura corta para el repaso de verbos haber y estar. Uso de preposiciones desde y hasta. 	<p>Léxico: Lugares de interés en una ciudad, reciclaje de léxico relacionado con otros medios de transporte</p> <p>Gramática: ir ~ a vs. ir ~ e Preposiciones: en, a, de, desde, hasta, Repaso de los artículos definidos</p> <p>Cultural: Lugares turísticos y de interés en Bogotá. La ciclovía en Bogotá y su influencia en otras ciudades.</p>
L6. Próxima parada...	Fase asociativa Fase de autonomía	<p>Estrategia para la presentación de léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por método directo o demostración • Contextual <p>Fases de aprendizaje de léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación: Rutas de Transmilenio, léxico relacionado con el sistema de transporte público (estaciones, portales, rutas, colores) • Hipótesis: Posibles nombres de los colores. • Experimentación: Hablar de la existencia de lugares. uso del verbo haber en forma negativa o afirmativa según sea el caso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase de pre-tarea (actividad 1): Visualización del mapa de rutas de Transmilenio y las imágenes de la estaciones. Preparación de léxico relacionado con estaciones, rutas y colores. • Tarea de apoyo lingüístico (actividad 2 y 3): Aprendizaje de los colores según las rutas y portales de Transmilenio. Revisión del mapa “rutas” para hacer la distinción entre ruta fácil y ruta expreso. • Fase de post-tarea (actividad 4): Trabajo de las preposiciones desde y hasta para indicar trayectos en Transmilenio, uso de léxico y gramática trabajada en pre-tarea y tarea. 	<p>Léxico: Colores, números ordinales, lugares relacionados con los medios de transporte (estación, portal, terminal)</p> <p>Gramática: Uso del verbo haber para expresar existencia. Preposiciones desde y hasta para hablar de origen y destino</p> <p>Cultural: El sistema de Transmilenio, rutas, estaciones y portales.</p>

Portal gramática	F. Elaboración cognitiva	Preparación para la fase de elaboración en la que todo el contenido visto es usado Repaso de toda a gramática y las funciones vistas durante la secuencia. Resolución de posibles dudas en cuento al conocimiento lingüístico visto hasta el momento.		
L7. ¿Dónde queda?	Fase de autonomía	<p>Estrategia para la presentación de léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> Contextual <p>Fases de aprendizaje de léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observación: Estructuración de una conversación simple entre desconocidos. Expresiones para interrumpir a una persona para pedir información. Funciones usadas para dar y seguir indicaciones para llegar a un lugar Hipótesis: El posible uso de las expresiones “Qué pena” “Disculpe”. Verbos quedar, seguir y voltear. Expresión derecho. Experimentación: uso de las expresiones según el contexto. Así como el uso de instrucciones usando el presente de indicativo 	<ul style="list-style-type: none"> Fase de pre-tarea (actividad 1): Activar conocimientos previos cuando se requiere. Tarea de comunicación (actividad 2): Comprensión escrita de diálogos, capacidad para identificar turnos de habla y ordenar dos diálogos sencillos a partir de una secuencia lógica de la misma. Ordenamiento de la secuencia de turnos en una conversación para pedir información e un lugar. Preguntar por direcciones. Fase de post-tarea (actividad 3 y 4): Revisión del orden mediante la escucha del diálogo. <p>Práctica de la función dar y pedir información de lugar mediante la indicación de un punto específico en un mapa.</p>	<p>Léxico: Servicios de un barrio. Expresiones para interrumpir. Direcciones</p> <p>Gramática: Uso del presente de indicativo para dar indicaciones.</p> <p>Funciones: Dar y pedir información relacionada con lugares</p> <p>Cultural: Direcciones en Bogotá, servicios y lugares de Bogotá.</p>
L8. El guía turístico	Fase de reelaboración	<p>Tarea final: El estudiante será capaz de escribir un correo electrónico donde hace uso de las expresiones para pedir y dar información (indicaciones) teniendo en teniendo en cuenta el léxico aprendido durante la unidad en relación con los referentes culturales de Bogotá</p> <ul style="list-style-type: none"> - Invitar a un amigo de la escuela a un lugar turístico de Bogotá. - Escribir un correo electrónico donde indicas la dirección del lugar, el punto de la ciudad donde se encuentra (al norte, al sur, etc.). - Hablar de los lugares importantes que hay alrededor (bancos, restaurantes, etc.) <p>Tu amigo no tiene dinero para tomar taxi, por lo cual debes identificar una estación de Transmilenio cercana y la ruta que tu amigo debe tomar desde la escuela hasta el lugar. También debes dar instrucciones de cómo llegar desde la estación hasta el sitio de interés.</p>		<p>Léxico: Nociones de calle Servicios de una ciudad. Noción de dirección y orientación</p> <p>Gramática: Uso de verbos estar quedar, seguir y voltear, cuantificadores, preposiciones desde, hasta, en, a, pedir y dar información Cuantificadores. Artículos</p> <p>Cultural: lugares turísticos de Bogotá</p>

Cuadro 13. Gradación de actividades a partir de los enfoques Léxico y por Tareas

5.5 Fase de producción física

En esta fase se tiene en cuenta el diseño, la forma, el tamaño, la diagramación y demás aspectos que caracterizan al material. Para la producción física del material se tuvo en cuenta aspectos relacionados con el tema de la unidad didáctica (La orientación y los medios de transporte) en este caso, el uso de los colores que usa el sistema Transmilenio y muestras de imágenes de los diferentes medios transporte de Bogotá y Colombia.

Diseño

Para el diseño gráfico de nuestro material, es decir, la diagramación y maquetación se usó el programa InDesign con el fin de que el texto, las imágenes y los colores armonizan y así lograr un aspecto atractivo y llamativo tanto para docentes como estudiantes. Por otro lado, se tuvo en cuenta la perspectiva del diseñador en cuanto a la estética y comunicación del producto y cómo los otros dos actores interfieren durante el proceso de desarrollo y diseño un material didáctico como se muestra en la ilustración 11, esquema propuesto por Moreno (2009).



Ilustración 12. Esquema que presenta los actores involucrados en la actividad del diseño gráfico de materiales didácticos.

A partir del esquema anterior nosotros proponemos el siguiente cuadro como modelo para describir de manera detallada algunos de los diferentes aspectos involucrados en la estética y la comunicación de una unidad didáctica. En el cuadro se hablará sobre la tipografía, el uso de las imágenes, Así mismo, se tendrá en cuenta la perspectiva de Max Lüscher (1997) en relación con la psicología del color, ya que habla de cómo los colores influyen en el estado de ánimo de las personas:

Partes de la unidad didáctica	Estética	Comunicación
Portada y contraportada	<p>Color del texto: Se hizo uso del contraste claro-oscuro a través del modelo CMYK³⁵ cuyos colores utilizados fueron el magenta y el amarillo³⁶ para destacar el texto de la imagen, pues este principio proporciona elegancia y sobriedad sobre la imagen.</p> <p>Tipografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Forma: se utilizó un tipo de fuente griega (Blokletters Viltstift) a fin de que el texto y la imagen tenga armonía. Así mismo con el nombre que ha recibido la ciudad de Bogotá, “La Atenas de Suramérica” ● Tamaño: La fuente es 32pt para que pueda ser visible desde una distancia moderada. ● Ubicación: el título está dividido en dos, cada uno en la parte superior e inferior con alineación a la izquierda. 	<p>Las imágenes seleccionadas son de los diferentes lugares y actividades más representativos de la ciudad de Bogotá como el edificio más alto de Colombia, el centro histórico, centros educativos como la PUJ, lugares de ocio (fiesta, rumba), y actividades culturales como el FITB, Festival Iberoamericano de Teatro de Bogotá.</p> <p>Como imagen de fondo se seleccionó una vista nocturna de la capital colombiana, con una mezcla entre el paisaje natural (los cerros orientales) y el paisaje urbano a fin de transmitirle al estudiante confianza y serenidad que puede encontrar. También, como analogía esta imagen sirve para hablar del nombre que recibe la ciudad, La Atenas de Suramérica</p>
Diagramación	<p>En cada página del material en la parte externa se puede encontrar una franja (5 mm de ancho) de color diferente, aquí se hace uso de la paleta de colores primarios como secundarios. Así mismo, cada página cuenta con una numeración. En cuanto a las márgenes, cada extremo cuenta con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 5 mm (parte superior y externa). ● 10 mm (parte interna e inferior) para no interferir en la encuadernación y paginación. 	<p>Los colores utilizados hacen referencia a las diferentes troncales o líneas del sistema Transmilenio, de esta manera, desde la primera actividad se trabajan aspectos cognitivo en relación con aspectos lingüísticos (los colores y los números) y saberes culturales (sistema de transporte público, Transmilenio).</p> <p>En cuanto a la numeración la primera parte está en números romanos para la guía del profesor y la segunda parte para los estudiantes a fin de que asocien número, grafía y sonido.</p>

³⁵ El modelo CMYK Cian “azul celeste”, Magenta “fucsia”, Yellow “amarillo” y black “negro” es usado en el contexto de las artes gráficas, así mismo, para la producción física de material, las impresoras usan estos 4 colores. Por lo tanto si necesitamos un color específico, por ejemplo: el marrón, debemos hacer la siguiente combinación (C=40, M=70, Y=100, K=50). Obtenido de <http://www.impresiononline.net/CMYK-2.php>

³⁶ Calculadora para la combinación y obtención de colores, obtenido de <https://www.easycalculation.com/colorconverter/rgb-color-converter.php>

<p style="text-align: center;">Contenido general Texto</p>	<p>Color del texto: A través del modelo CMYK los colores utilizados para la mayoría del texto fue el negro (C=100, M=0, Y=0, K=100) y para otros tipos de texto se usó: el rojo (C=0, M=99, Y=100, K=0), el azul claro (C=100, M=30, Y=0, K=0), un tipo de azul oscuro (C=100, M=80, Y=10, K=0), un tipo de amarillo dorado (C=100, M=56, Y=92, K=4) tinto magenta y el amarillo para destacar el texto de la imagen, pues este principio proporciona elegancia y sobriedad sobre la imagen.</p> <p>Tipografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Forma: para el título de la unidad se utilizó la fuente (Blokletters Viltstift) y para el resto del texto se utilizaron las fuentes Tahoma Regular y Tahoma Bold. Para los ejemplos se utilizó la fuente Blokletters a fin de que el texto y la imagen tenga armonía. ● Tamaño: La fuente para los títulos es de 35 pt. Para el resto de texto 12 pt ● Ubicación: Alineación es justificada. 	<p>Color del texto³⁷:</p> <p>El negro representa: la elegancia, la sofisticación, el estilo y modernidad.</p> <p>El rojo representa: dinamismo, poder, asertividad.</p> <p>El azul claro representa: energía</p> <p>El azul oscuro representa: fuerza, credibilidad y concentración.</p> <p>El amarillo dorado representa: calidez, hospitalidad y comodidad.</p>
<p style="text-align: center;">Imágenes</p>	<p>Iconografía Tamaño: iconos pequeños</p> <p>Fotografías: Tamaño: diferentes tamaños teniendo en cuenta el espacio y la distribución del contenido, sin saturar y afectar la armonía en relación con imagen y palabra</p>	<p>El uso de iconos se hizo con el fin de guiar tanto al docente como al estudiante sobre el tipo de actividad a realizar durante el desarrollo de la unidad didáctica.</p>
<p style="text-align: center;">Tipo de encuadernación</p>	<p>En grapa³⁸:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Este tipo de encuadernación es adecuada ya que el grosor del material cerrado es inferior a 5 milímetros. ● Al momento de abrir el material facilita la manipulación, el uso, la lectura y la visualización de imágenes ● La grapa Omega (Ω) se sitúa en el lomo, uniendo todos los pliegos por medio de ganchos, no se hace uso de la coedora tradicional sino de palanca 	

Cuadro 14. Descripción de la unidad didáctica desde la perspectiva del diseño gráfico de materiales didácticos

³⁷ Psicología del color, obtenido de: <http://www.psicologiadelcolor.es/por-colores/psicologia-del-color-azul-oscuro/>

³⁸ Obtenido de: <http://www.cevagraf.coop/posts/tipos-de-encuadernacion-revistas-y-libros/>

5.6 Fase de uso y evaluación

La evaluación del material debe darse a partir de la capacidad que tuvo para dar solución a la problemática detectada. A continuación presentamos las cuatro áreas a evaluar en el material³⁹, así mismo la rejilla de evaluación⁴⁰:

- **Adecuación y pertinencia:** Mediante este criterio intentamos ver la adecuación del material al contexto de enseñanza, al nivel del estudiante y a sus necesidades e intereses, pues fueron factores determinantes la formular a situación problemática.
- **Contenidos:** Como se determinó un principio, los contenidos que se requerían en el material debían ser las muestras de la variedad preferente para el contexto bogotano, así como contenidos culturales que trabajarán el tema de la orientación en Bogotá. Es necesario ver en qué grado hubo presencia de estos contenidos y si efectivamente fueron pertinentes.
- **Metodología:** En este apartado queremos ver si se tuvo coherencia con los enfoques léxico y por tareas en la secuenciación de actividades, así como el resultado que tuvo en su aplicación y su adecuación para responder a las necesidades detectadas.
- **Diseño gráfico:** El diseño es igualmente importante para apoyar el aprendizaje y generar mayor impacto, por lo cual se requiere evaluar qué aspectos del diseño son adecuados y qué puede mejorarse.

Resultados de la evaluación

Debido a las condiciones del instituto al momento de evaluación, el material fue usado únicamente por una de las docentes del instituto, en un período de cuatro horas, con una

³⁹ La evaluación completa se encuentra en el Anexo 10.

⁴⁰ La presente rejilla fue una adaptación entra la matriz propuesta por las docentes Ana María Rojas y Marisol Triana de la Maestría en Lingüística Aplicada citado Jaramillo y Torres (2015) y el documento de Blanco (2010).

estudiante de origen kazajo de nivel A1. Debido a la disponibilidad del estudiante y el docente, solo fue posible aplicar el material hasta la lección 6, aunque la docente evaluó, mediante la primera parte de la rejilla, la utilidad del material en general desde su perspectiva y experiencia en el campo de ELE.

Aunque con algunas dificultades, fue posible enseñar al estudiante los contenidos propuestos en el material con suficiente impacto, motivación e interés de su parte. Se hizo uso efectivo de la variedad preferente en actividades, instrucciones, etc., a la vez que se motivó la toma de conciencia de la variación dialectal mediante algunas unidades léxicas. Respecto a los contenidos culturales, en su mayoría fueron de interés y utilidad tanto para la docente como para la estudiante. Por otra parte, la secuenciación evidenció un fundamento en el enfoque tareas, y el trabajo de las unidades léxicas se dio mediante aportes del enfoque léxico.

En la evaluación general del material, la docente calificó de manera muy positiva la mayoría de criterios, tanto en el diseño, como en los contenidos, las actividades y la metodología. Sin embargo, notó algunas dificultades en cuanto al uso de los mapas y en cuanto al interés de los estudiantes en actividades concretas. La docente nos hizo entrega de la rejilla, y nos hizo algunos comentarios a manera de comunicación personal

Adecuación y pertinencia: La docente calificó como positiva la adecuación y pertinencia del material. En general el material responde a la necesidad detectada, aunque en algunas actividades no se logró el impacto esperado. La mayoría de actividades fueron adecuadas y pertinentes para el nivel y las necesidades del estudiante. La docente nos explicó que percibió desinterés por parte del estudiante en aprender en detalle el funcionamiento de todo el sistema de Transmilenio, pues aunque era usuaria del sistema, se le presentó información extra que no consideraba relevante, por lo cual sugirió simplificar la actividad *próxima parada* de tal forma que no se requiera tanta información acerca de estaciones y portales para realizar la actividad. Sin embargo, la docente reconoció la utilidad de la actividad para estudiantes interesados en el funcionamiento de Transmilenio y la importancia de disponer de variedad en cuanto a actividades.

Contenidos: La variedad preferente fue implementada adecuadamente en el material, y se presentaron las unidades léxicas más relevantes para el tema de la orientación y el transporte en el nivel A1. En cuanto a variedades periféricas, solo fue posible presentar algunas muestras en la actividad *¿Cuál usas más?*, mientras que las actividades de *Lexicomanía* no pudieron ser aplicadas. Los contenidos culturales resultaron ser adecuados, interesantes y se relacionan con los contenidos lingüísticos.

Metodología: Desde la perspectiva de la docente, la secuencia sigue efectivamente los principios del enfoque por tareas y el enfoque léxico. Respecto al uso de la herramienta *Google Maps*, se propuso reevaluar la relevancia de los mapas en algunas actividades, pues parecen no haber tenido suficiente pertinencia. En cuanto a las instrucciones y explicaciones de algunas actividades, se sugirió dar un tiempo al estudiante para familiarizarse con los mapas, de tal forma que pudiera relacionarlos con la actividad.

Diseño: El diseño del material en general fue bien visto por el docente, tamaños, espacios, tipografías, íconos y demás ayudaron a dar claridad y a adecuado desarrollo de las actividades.

6 Conclusiones

Tras el proceso de investigación, se logró llegar a las siguientes conclusiones:

Se respondió al interrogante mediante la proposición de una unidad didáctica que abordara el tema de la orientación y el transporte y que aportara tanto muestras de la variedad hablada en Bogotá como contenidos culturales de la ciudad. Para ello, se estableció partir del análisis de las necesidades de la población respecto a las variables anteriormente mencionadas y llegar hasta la producción física del material.

Con respecto al análisis de necesidades, las encuestas realizadas a docentes y estudiantes de nivel A1 del instituto LMTS aportaron evidencia en cuanto a la necesidad de elaborar la unidad didáctica con las características anteriormente descritas. Se analizaron los contenidos de los textos *Aula Internacional 1* y *Prisma Latinoamericano 1* para tomar muestras de la variedad y de los contenidos culturales y se encontró que tienen carencias en cuanto a la presentación de muestra de lengua de la variedad preferente para el contexto bogotano, y contenidos culturales que reflejen la orientación y el transporte en la ciudad de Bogotá.

Una vez detectada la necesidad y explorados los textos *Aula* y *Prisma*, se procedió a desarrollar una unidad didáctica que lograra integrar los contenidos requeridos mediante una secuenciación de actividades sustentada teóricamente bajo los enfoques por tareas y léxico, así como por diccionarios y documentos de referencia, el PCIC y el MCER para el nivel A1 y para la temática del transporte y la orientación. A nivel teórico, fue posible establecer similitudes entre el enfoque léxico y el enfoque por tareas, y plantear una secuencia didáctica que incluya una tarea final y una serie de tareas lingüísticas y comunicativas, las cuales a su vez son apoyadas por pre-tareas y post-tareas en donde se refuerza el contenido léxico, trabajando explícitamente colocaciones, campos semánticos, etc.

Mediante este material es posible presentar muestras de lengua de la variedad hablada en Bogotá al tratar el tema de la orientación y el transporte, a la vez que se presentan contenidos acerca del ordenamiento de la ciudad, sistema de direcciones, medios de transporte, puntos de referencia,

entre otros. La unidad resultante puede ser de gran utilidad para la enseñanza de ELE en el contexto bogotano, pues hace uso de la variedad preferente requerida para este contexto, y presenta contenidos culturales que los estudiantes pueden usar en su cotidianidad. Se integró una herramienta digital ampliamente usada actualmente pero que prácticamente es desconocida dentro del aula, *Google Maps*, en especial para tratar un tema como el de la orientación y el transporte, en el cual hacer uso del contexto de aprendizaje resulta enriquecedor. Los mapas creados para la unidad son de carácter libre y pueden ser consultados en cualquier momento por el estudiante, conectando así lo aprendido en la clase con sus conocimientos previos y con futuras actividades que pueda realizar. Así mismo, aunque los límites de uso del material fueron establecidos para el instituto LMTS, no hay razón para decir que este límite puede extenderse al contexto bogotano en general.

Aunque realizamos una propuesta didáctica siguiendo planteamientos teóricos y metodológicos, mediante los cuales secuenciamos cada una de las actividades, la aplicación nos arrojaría los resultados más contundentes para validar la pertinencia y utilidad real del material propuesto. Sin embargo, el lapso de tiempo que tuvimos para realizar la aplicación del material no fue suficiente para evaluar la secuencia completa. Las actividades que pudieron ser sujetas a evaluación nos proporcionaron información importante acerca de la validez y pertinencia del material en general. Pudimos ver que la mayoría de actividades fueron del agrado tanto del profesor como del estudiante, ya que se ofreció y se dio suficiente variedad en cuanto al tipo de actividades (orales, escritas, interactivas, etc.). La docente reconoció que las actividades que no fueron del agrado del estudiante, pueden ser muy útiles e interesantes para otros estudiantes.

Desde el punto de vista práctico, esta investigación se convierte en un aporte al desarrollo de materiales didácticos como campo de investigación, al estudio de la variación dialectal y su relación con la enseñanza de lengua el cual es poco estudiado en el campo de diseño de materiales y es abordado de manera tangencial en muchas investigaciones que consultamos. Aunque el tema cultural es ampliamente trabajado en varias investigaciones, consideramos que el tema de la variación y el diseño de materiales en la enseñanza de lengua es un vasto campo al cual debe dársele igual importancia. Es necesario tener claridad en cuanto al modelo de lengua que el profesor debe seleccionar según las características y necesidades de la población, así como

el contexto de enseñanza. De igual forma, pensamos que el docente de ELE debe no solo conocer a profundidad la variedad lingüística de la cual forma parte (en caso de ser nativo), sino también debe ser consciente de otras variedades y otros contextos de enseñanza, pues cada uno de ellos demanda un modelo de lengua diferente, y como profesional debe estar en capacidad de adaptarse.

Por otra parte, queremos resaltar que este trabajo de investigación logró hallar similitudes metodológicas entre enfoque léxico y el enfoque por tareas, lo cual nos permitió desarrollar una propuesta didáctica que tuviera como base los principios de ambos enfoques. En cuanto a limitaciones, sabemos que es necesario no solo aplicar el material en su totalidad, sino también utilizarlo con más estudiantes, de tal manera que se logre tener una retroalimentación de mayor solidez. Así mismo el tiempo disponible para aplicar la unidad no fue suficiente, por lo cual recomendamos que se disponga de 3 sesiones de 2 horas cada una para poder aplicar el material completamente.

Finalmente, este trabajo puede ser punto de partida para futuras investigaciones, no solo reevaluando los resultados obtenidos, sino también usándolo como antecedente para formular nuevas propuestas para el diseño y desarrollo de materiales para la enseñanza-aprendizaje de ELE teniendo en cuenta la diversidad de contextos, variedades lingüísticas, y necesidades que pueda tener una población aprendiente de ELE.

Bibliografía

- Acosta Malpica, C. T., Arévalo Díaz, S. L., Montealegre Sanchez, C. C., & Orozco González, J. M. (2007). *Propuesta didáctica para el fortalecimiento léxico del inglés en contextos específicos de la ciudad*. Trabajo de grado, Universidad de la Salle, Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, Bogotá. Recuperado el 20 de Octubre de 2014
- Alaguna, C., & Manjarres, L. (2012). *Diseño de una unidad didáctica modelo para la enseñanza del español como lengua extranjera con contenidos culturales colombiano para niños entre 8 y 10 años bajo un enfoque por tareas*. Universidad Javeriana, Bogotá.
- Álvarez Cavanillas, J. L. (2008). *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado el 21 de Octubre de 2014, de http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1-Semestre/ALVAREZ_C.html
- Andión Herrero, M. A. (2008). Modelo, estandar y norma, conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista española de lingüística aplicada*, 21, 9-26. Obtenido de hispadoc.es/descarga/articulo/2925909.pdf
- Andión Herrero, María Antonieta; Gil, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: que debemos saber enseñar en ELE/L2. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_a
- Baralo, M. (2007). *Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas*. Universidad Antonio Nebrija. SGEL. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf
- Barriga, & Hernández . (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México: Edasma.
- Blanco, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *Revista en Español de Lingüística Aplicada*, 23, 71-91. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3898630.pdf>

- Calderon, N. (2010). *Propuesta de Actividades Contextualizadas, Diseñadas Para la Enseñanza de Refranes Típicos Colombianos en el Curso de Español Para Extranjeros de la Universidad Javeriana*. Trabajo de Grado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Obtenido de <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>
- Castillo, M., & Montes, J. (2005). *el uso de tú, usted, sumercé como formulas de tratamiendo en Funza*. Instituto Caro y Cuervo, Cundinamarca, Bogotá.
- Cerrolaza, M., & Cerrolaza, O. (1999). *Cómo trabajar libros de texto*. Madrid: Edelsa.
- Cervero, M., & Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Consejo de Europa. (2002). *Ministerio de Educación de Colombia*. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf
- Corpas, J., Garmendia, A., & Soriano, C. (2005). *Aula Internacional*. Difusión.
- Delgado, D. (2010). La evolución de las prácticas de enseñanza/aprendizaje de léxico y del significado de los libros de texto de francés lengua extranjera. *Anales de Filología*, 18, 85-101.
- Estaire, S. (2006). Tareas para reciclar el léxico y ampliar sus redes asociativas. *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*.
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lengua mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. *FAEA*, 1 - 23. Obtenido de <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didáctica en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación , lenguaje y educación*, 55-90.
- Fernández López, M. C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En *Vademécum para la formación de profesores, para la enseñanza de español como segunda lengua(L2)/Lengua extranjera (LE)* (págs. 715-734). Madrid: SGEL.
- Gómez Molina, J. R. (2004). Los contenidos léxico-semánticos. En *Vademécum para la formación de profesores, para la enseñanza de español como segunda lengua(L2)/Lengua extranjera (LE)* (págs. 789-808). Madrid: SGEL.

- Gómez Molina, J. R. (2004a). La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez Lobato, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (Primera ed., págs. 491-510). Madrid: Alcobendas.
- Gómez Molina, J. R. (2004b). Unidades Léxicas en Español. *Carabela*(56). Obtenido de <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=a7hlNyXfuZA%3D&tabid=774&mid=1543&language=en-US>
- Hamón Ruíz, C. M., & Hernández Torres, F. J. (2007). *Diseño de material audiovisual suplementario para la enseñanza de expresiones coloquiales del contexto bogotano*. Trabajo de grado CD T.LE 0112 H15, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Bogotá. Recuperado el 21 de Octubre de 2014
- Hernandez Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta ed.). México D.F.: McGraw Hill.
- Higueras Garcia, M. (1996). *Aprender y enseñar léxico*. marcoELE. Obtenido de <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>
- Higueras García, M. (2004). Claves Practicas para la enseñanza de léxico. *Centro Virtual Cervantes*, 5-25. Recuperado el 18 de Noviembre de 2014, de <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=PCcPVWTircc%3D&tabid=774&mid=1543&language=es-ES>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_a1-a2.htm
- Instituto Cervantes. (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
- Izquierdo Gil, M. C. (2003). *La selección de léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*. Tesis Doctoral - Doble titulación, Universidad París III Sorbonne Nouvelle y Universidad de Valencia, Valencia y París. Recuperado el 25 de Octubre de 2014
- Jaramillo, N., & Torres, C. (2015). *Enseñanza de léxico: Guía didáctica para profesores de español como lengua extranjeraa*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

- Javeriana, P. U. (2 de 12 de 2009). Recuperado el 17 de Noviembre de 2014, de <http://www.javeriana.edu.co/documents/10179/48161/Responsabilidadsocial.pdf/d1afdffa-b63f-4025-966b-de85621e4633>
- Jolly, & Bolitho. (1998). A framework for materials writing. En *Materials development language teaching* (págs. 109-140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. (Vol. 1). England: Language Teaching Publications. Obtenido de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ejo2/ejo2r3/>
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Londres, Inglaterra: Language Teaching Publications.
- Lüscher, M. (s.f.). *Sobre los colores*. Obtenido de Teoría de la psicología del color: <http://sobrecolors.blogspot.com/2008/01/teora-psicologica-del-color-segn-max.html>
- Medrano, D. (2010). *La enseñanza del léxico en E/LE. Análisis comparativo del tratamiento del léxico en 4 manuales: Nuevo Ven, Gente, Redes, Aula*. Memoria de Máster, Universitat Rovira i Virgili, Departamento de Filologías Románicas, Cataluña. Recuperado el 25 de Octubre de 2014, de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_13Medrano.pdf?documentId=0901e72b80e1f5bf
- Montes, J. (1980). Lengua, Dialecto y Norma. *Thesaurus*, 35, 237 - 257.
- Montes, J. (1995). En *Dialectología general e hispanoamericana, Orientación teórica, metodológica y bibliográfica*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Moreno Rodríguez, C. (2009). *EL diseño gráfico en materiales didácticos*. Obtenido de http://www.carlosmoreno.info/publicaciones/dg_materiales.pdf
- Moreno, F. (2004). EL modelo de lengua y la variación lingüística. En *El modelo de lengua y la variación lingüística. En: Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Moreno, F. (2007). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- Pinto García, A., & Zambrano Ortiz, Y. (2009). *Diseño de una unidad didáctica modelo para enseñar lenguaje académico a los estudiantes del Centro Latinoamericano de la PUJ, a partir de material audiovisual*. Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado el 20 de Octubre de 2014

- Rosas, R. (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana, constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- San Mateo Valdehíta, Alicia. (2005). *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos*. Tesis de Máster, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/SAN-MATEO-UNED.html>
- Saussure, F. (2000). El valor lingüístico en su aspecto conceptual. En *Curso de Lingüística General* (págs. 146-149). Reflexion.
- Seliger, H., & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University.
- Soufiane, T. (2010). Developing and Trialling Authentic Materials for Business English Students at a Tunisian University. En *Research for materials development in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (1999). *Materials Development in Language Teaching*. Modern Language Journal.
- Vidiella, M. (2011). *El enfoque léxico en los manuales de ELE*. Tesis de Maestría, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus. A new approach to language teaching*. Glasgow: Bell and Brain.

Bibliografía del corpus de análisis

- Equipo Prisma (2011). Prisma Latinoamericano, Comienza Nivel A1. Libro del alumno. México: Garmendia, A.; Corpas, J, García, E; Soriano, C. (2010). Aula Internacional 1. Libro del alumno.

7 Anexos

Anexo I. Análisis del Manual Aula Internacional 1, 2005

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL				
Título	Aula Internacional 1			
Autor/es	Jaime Corpas, Eva, García, Agustín Garmendia, Carmen Soriano			
Datos Bibliográficos	Editorial Difusión, Barcelona, España. 2005, 1ra Edición			
Material	Impreso	Libro del alumno	Visual	No disponible
	Sonoro	1 CD	Multimedia	No disponible

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivo	Experimentar el funcionamiento de la lengua a través de "micro-tareas comunicativas" en las que se practican los contenidos presentados en la unidad.
Metodología	La metodología que proponen los autores en el material es comunicativa, donde los estudiantes aprenden las reglas de manera explícita. Se presentan actividades variadas donde se combinan trabajos individuales y de grupo. Sin embargo esta metodología muestra los contenidos lingüísticos (variedad y léxico) y culturales de una manera superficial. Tampoco se propone una reflexión a partir de la competencia sociolingüística y léxica, pues la parte de léxico se trabaja únicamente el apartado <i>Más Ejercicios</i> .
Tipo de método o enfoque	El manual se basa bajo los principios del enfoque comunicativo orientado a la acción. Es un enfoque funcional que considera al aprendiente como agente social. según los objetivos establecidos por el MCER
Destinatarios	Dirigido a jóvenes y adultos
Adaptación explícita o no al MCER o al PCIC	Este manual solo cuenta con las referencias de nivel del MCER, en ninguna parte se hace una asociación con los contenidos lingüísticos, nocio-funcionales y culturales que propone el PCIC.
Organización del nivel	El manual está establecido bajo los parámetros del nivel A1 que propone el MCER.
Variedad Lingüística	La variedad lingüística utilizada en el manual es la ibérica ya que se dan muestras del uso de vosotros, en este caso, las instrucciones.
Organización del Manual	<p><i>Aula Internacional 1</i> está organizada en 10 unidades didácticas, en el índice de cada unidad se evidencia el contenido nocio-funcional, contenido gramatical y el contenido léxico, al principio cada unidad se da a conocer la tarea final. Además este manual cuenta con 5 apartados más:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● MÁS EJERCICIOS: Ofrece al estudiante un abanico de actividades para afianzar los contenidos lingüísticos vistos durante la unidad. ● MÁS CULTURA: Muestra al estudiante diferentes contenidos culturales en relación con la unidad trabajada a fin de ampliar sus conocimientos sobre la cultura del español. ● MÁS GRAMÁTICA: Muestra detalladamente la gramática a través de ejemplos.

	<ul style="list-style-type: none"> ● MÁS INFORMACIÓN y TRANSCRIPCIONES: ofrece información básica sobre los otros lugares del mundo donde se habla español en el mundo. Así mismo se muestran las transcripciones de los audios proporcionados en el manual. <p>Cada unidad de <i>Aula Internacional 1</i> se compone de la siguiente estructura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● COMPRENDER: Muestra a los estudiantes textos que contextualizan los contenidos lingüísticos y comunicativos a través de actividades de comprensión. ● EXPLORAR Y REFLEXIONAR: Permite al estudiante descubrir cómo funciona la lengua a nivel morfológico, léxico, sintáctico, funcional, discursivo, etc., a partir de pequeñas muestras de lengua. ● PRACTICAR Y COMUNICAR: el estudiante hace una práctica lingüística y comunicativa de los contenidos presentados en la unidad a través de micro-tareas comunicativas. promueven la ejecución de una trabajo “tarea” final. ● VIAJAR: esta sección presentan materiales de contenido cultural (artículos, canciones, fragmentos literarios, etc.) que ayudan a comprender la cultura y la realidad de los países de habla hispana.
--	--

DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL TEMA: LA ORIENTACIÓN Y EL TRANSPORTE	
Unidades didácticas en las que aparece	<ul style="list-style-type: none"> ● Unidad 3 - ¿Dónde está Santiago? ● Unidad 8 - El Barrio Ideal
Modo en el que se introducen las unidades léxicas nuevas del tema	<ul style="list-style-type: none"> ● Unidad 3 - ¿Dónde está Santiago? La forma que introduce las unidades léxicas es a través de preguntas para hablar de la existencia o de la ubicación lugares como se ve en la portada de la unidad 3 (p.25) al principio de esta unidad se trabaja un texto corto con una imagen para hablar de la Autopista Panamericana. Luego en la actividad 5A. de la misma unidad se habla de las cosas que hay en España. No se evidencia uso de otras unidades léxicas de otras variedades. ● Unidad 8 - El Barrio Ideal la forma que introduce unidades léxicas es a través de listas de palabras (p.66). en la actividad 4A. se trabajan unidades léxicas para pedir información. sin embargo estas unidades léxicas corresponden a la variedad ibérica.
Aparición o no de un contexto inicial	Sí. Cada unidad cuenta con un título para introducir el tema que se va a trabajar durante la unidad aunque el contenido léxico y cultural es muy superficial y se refiere al contexto español (U3. fotografía de Santiago de Compostela) o al mexicano (U8. fotografía de una Calle de la Ciudad de Oaxaca).
Enseñanza del léxico en sí mismo o como pretexto para trabajar otra competencia	Este manual hace la debida aclaración que su enfoque es basado en la acción por lo tanto el tratamiento del léxico es limitado y se subordina a la variedad ibérica.
Relación con otros temas	Viajar, el turismo, el clima,
Competencias lingüísticas con las que se relaciona	COMUNICACIÓN: expresar existencia, hablar de la ubicación, y pedir /dar información para llegar a un lugar. GRAMÁTICA: usos de <i>estar, haber (hay)</i> e <i>ir a + lugar</i> y preposiciones de lugar.

Número de unidades léxicas que se presentan	medios de transporte (sustantivos): 5 servicios de un barrio: 33 verbos: 3 otros sustantivos: 24 expresiones: 6
Número de unidades léxicas que se presentan y frecuencia de aparición	<p>Unidad 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Otros sustantivos: carretera (1), autopista (2), mapa (2) ● Preposiciones: hasta (1), desde (1) ● Verbos: estar (25), haber - <i>hay</i> (14) <p>Unidad 8</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Medios de transporte: a pie (1), metro (1), coche (2), tren (1), autobús (1) ● Servicios de un barrio: zona peatonal (1), zona residencial (1), restaurante (5), parque (3), hotel (1), contenedor de basura (1), cajero automático (1) teléfono público (1), centro comercial (3), tienda (12), bares (3), discoteca (2), cine (2), supermercado (1), parking (1), estación de metro (1), escuela (4), biblioteca (2), farmacia (2), cementerio (2), hospital (1), zona verde (3), parada de autobús (1), iglesia (1), galería (2), tetería (1), carnicería (1), plaza (3) gimnasio (2) centro histórico (1), polideportivo (1), club de tenis (1), mercado (1) ● Otros sustantivos: ciudad (4), barrio (47), pueblo (3), plano (1), calle (13), recto (4), edificio (5), paralelo (2), perpendicular (2), planta (1) tráfico (2), autopista (2), mapa (2), manzana (4), jardín (2), esquina (1), costa (1) norte (2), sur (2), este (2), oeste (2) ● Expresiones: a la derecha (1), todo recto (1), a la izquierda (1) ● Preposiciones: cerca (2), dentro (1), fuera (2), lejos (3) al lado (3) ● Verbos: estar (15), haber - <i>hay</i> (40) <p>uso de <i>haber</i> (<i>hay</i>) para expresar existencia y el uso de <i>estar</i> para dar y pedir información sobre la ubicación de lugares, imperativos, preposiciones de lugar,</p>
Número de unidades léxicas recogidas en el PCIC	Son 94 unidades léxicas para la ubicación y el transporte propuestas por el PCIC de las cuales se trabajan 74 con una frecuencia de aparición 303 veces.
Número de actividades en las que se trabaja el léxico	En cada actividad de las dos unidades se trabaja el léxico. sin embargo, solo la actividad 4A. (pág. 80) de la unidad 8 trabaja las unidades léxicas para la ubicación, esta actividad no es suficiente la cual es reforzada por otras actividades como: 3B, 4B Y 4C (pág. 80).
Tipos de actividades	Mirar cuadro 2 y 3
Aparición o no de tareas	Las tareas aparecen pero no es explícitas. pues no aparece la palabra tarea como tal, sino con otros nombres como <i>portafolio</i> , que está en la sección PRACTICAR Y COMUNICAR . Al final de las unidades 3 y 8 se proponen las siguientes tareas. Unidad 3 - 9A (pág. 31) Pensar en un país que les interese o quieran conocer, escribir un pequeño texto y luego hablar de él - 10A (pág. 31) Preparar 8 tarjetas con preguntas sobre países del mundo hispano. Unidad 8 - 6C (pág. 70) Ayudar a un extranjero a visitar lugares de la ciudad. - 8A (pág. 71) Hablar del barrio ideal.
Papel otorgado al	El rol del profesor es más activo en las actividades 2B y 6A de la unidad 3, El alumno es

profesor y al alumno	quien más tiene protagonismo en su proceso de aprendizaje. La mayoría de las actividades son individuales y en algunas ocasiones estas son en parejas al inicio y las de grupo generalmente al final de cada unidad el trabajo es grupal. La unidad 3 cuenta con 26 actividades, de las cuales 21 son individuales, 2 son en parejas y 3 son en grupo, la unidad 8 cuenta con 24 actividades, de las cuales 19 son individuales, 1 es en parejas y 4 son en grupo.
Presencia o no de Evaluación	Este manual no tiene una evaluación al final de cada unidad, solo cuenta con los portafolios que pueden ser considerados como una especie de evaluación, además hay unas actividades de refuerzo que se encuentran en la sección MÁS EJERCICIOS - MÁS CULTURA.

Cuadro 1. Organización del contenido léxico en *Aula Internacional 1*

UNIDADES Y TÍTULO	COMPETENCIA LÉXICA INCLUIDA ⁴¹
Unidad 3 ¿Dónde está Santiago?	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de lugares y países • El clima
Unidad 8 El barrio ideal	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de barrios y ciudades • Los servicios de un barrio

Cuadro 2. Tipos de actividad unidad 3 *Aula internacional 1*

Tipo de actividad ⁴²	Actividad	Tipo de trabajo en clase
CE ⁴³ -I	1A. (pág. 26) Lee el texto y observa el mapa ¿Cuáles son los países de habla hispana que atraviesa la autopista panamericana? Señálalos en el mapa y coméntalo coméntalo con un compañero.	Individual y parejas
CE	3A. (pág. 28) Lola está de viaje por Latinoamérica y escribe un correo electrónico a sus padres. ¿En qué país crees que está ahora? ¿En Guatemala, en Argentina o en Cuba? 3B. (pág. 28) Ahora lee el texto de nuevo y escribe en tu cuaderno en dos columnas, las frases que contiene las formas está/están y las que tiene es/son	Individual
CE-I	5A. (pág. 28) Lee esta conversación de chat entre Leda, una chica brasileña que quiere visitar España, y Ana, una chica valenciana. ¿Crees que Leda sabe mucho o poco de España? Coméntalo con un compañero.	Individual y parejas
CO	7B. (pág. 30) Escucha y comprueba si tus respuestas son correctas	Individual
EE	9A. (pág. 31) Piensa en un país que te interesa, o que conozcas bien, y escribe un texto describiéndolo.	Individual

⁴¹ No aparece en el Índice, se ha extraído a partir del análisis hecho en cada unidad didáctica.

⁴² Nos basamos en la tipología que ofrece el MCER (p. 14).

⁴³ CE: comprensión escrita, CO: comprensión oral EO: expresión oral EE: expresión escrita I: interacción.

EO	9B. (pág. 31) Ahora, preséntaselo a la clase	Individual
CO	11B. (pág. 32) Ahora, vas a escuchar a cuatro personas que hablan de lo que ves en las fotografías. Comprueba de qué países se trata. ¿Has acertado?	Individual

Cuadro 3. Tipos de actividad unidad 8 *Aula internacional 1*

Tipo de actividad	Actividad	Tipo de trabajo en clase
CE	1A. (pág. 66) Este es el centro del barrio de San Andrés. ¿Dónde están las cosas de la lista? Escribe el número al lado.	Individual
I	1D. (pág. 66) ¿Y tú? ¿En qué barrio vives? ¿Y tu compañero? Hacedos preguntas.	Parejas
CE	2A. (pág. 67) Aquí tienes una descripción de un famoso barrio: el Ensanche. Lee el texto. ¿Sabes en qué ciudad está?	Individual
CE	2B. (pág. 67) ¿Quieres saber más de Barcelona? Vas a conocer al urbanista creador del Ensanche, Ildefons Cerdà, y su plan original. Compáralo con el Ensanche actual y, después decide si las frases del cuadro hablan del Plan Cerdà, del Ensanche actual o de los dos. Compáralo con tu compañero. ¿Podéis encontrar alguna diferencia más?	Parejas
CE	3A. (pág. 68) ¿Cómo es tu barrio o tu pueblo? Marca con una cruz las informaciones que sean verdad	Individual
PE-PO	3B. (pág. 68) Prepara seis frases más describiendo tu barrio o tu pueblo. 3C. (pág. 68) Ahora, describe tu barrio o tu pueblo al resto de la clase	Individual
I	6C. (pág. 70) En grupos de tres, imaginan que un español va a vivir a vuestra ciudad o a vuestro pueblo y os pide ayuda para encontrar una serie de lugares. Uno de vosotros hacer de español y los otros dos le ayudan.	Grupal
EE	8A. (pág. 71) Hoy tenéis la oportunidad de solar con el barrio en el que os gustaría vivir. En grupos, completad primero esta ficha.	Grupal
I	8B. (pág. 71) Ahora, haced un plano para explicar al resto de la clase cómo es el barrio que habéis diseñado. Los demás pueden hacer preguntas porque luego, entre todos, vais a decidir cuál es el mejor barrio para todos.	Grupal
CE-EO	9A. (pág. 72) ¿Sabéis cuántos millones de hispanos hay en Estados Unidos? ¿De qué países creéis que provienen la mayoría de inmigrantes latinos de ese país? Comentadlo entre todos y, luego, leed el siguiente artículo	Individual y grupal

Anexo 2. Análisis del Manual Prisma Latinoamericano A1, 2011

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL				
Título	Prisma Latinoamericano, comienza A1			
Autor/es	Equipo prisma: Isabel Bueso, Raquel Gómez, Carlos Oliva, Isabel Pardo, María Ruíz de Gauna, Ruth Vázquez. Adaptación versión Latinoamérica: Elizabeth Reyes, Mercedes Cárdenas, Rosa Dávila, Luis Navarro, Martha Martínez.			
Datos Bibliográficos	Editorial Edinumen, Madrid, España. 2011, 1ra Edición			
Material	Impreso	Libro del alumno Libro de ejercicios	Visual	No disponible
	Sonoro	no disponible	Multimedia	Audios Digitales

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivo	Dotar al estudiante con conocimientos necesarios para defenderse en un ambiente de habla hispana. Así mismo, este manual pretende dar muestras significativas de la variedad y riqueza de los países que forman parte de la cultura latina, explicando algunas diferencias significativas (gramaticales, léxicas, etc.). Sin embargo, la mayoría del manual es etnocentrista ya que su contenido es mexicano, además la muestras de lengua que dan de otros países son exclusivamente de España y Argentina.
Metodología	La metodología que proponen los autores en el material es desde una perspectiva comunicativa, donde los estudiantes aprenden las reglas de manera inductiva y deductiva. Cada unidad recoge aspecto gramaticales, léxicos y culturales a través de actividades comunicativas. Se presentan actividades variadas donde se combinan trabajos individuales y de grupo. Sin embargo esta metodología muestra los contenidos lingüísticos (variedad y léxico) mexicanos en su mayoría.
Tipo de método o enfoque	El manual se basa bajo los principios del enfoque comunicativo según los objetivos establecidos por el MCER
Destinatarios	A estudiantes y centros cuyo proceso de enseñanza y aprendizaje del español tiene lugar en un contexto latinoamericano ⁴⁴ .
Adaptación explícita o no al MCER o al PCIC	Este manual solo cuenta con las referencias de nivel del MCER, en ninguna parte se hace una asociación con los contenidos lingüísticos, nocio-funcionales y culturales que propone el PCIC. Al final del manual a nivel hace una comparación entre la nomenclatura, según la Gramática de Andrés Bello y el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)

⁴⁴ Obtenido de

http://www.edinumen.es/index.php?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&product_id=395&category_id=125&option=com_virtuemart&Itemid=4

Organización del nivel	El manual está establecido bajo los parámetros del nivel A1 que propone el MCER.
Organización del Manual	<p><i>Prisma Latinoamericano A1</i> está organizada en 12 unidades didácticas, en el índice de cada unidad se evidencia el contenido funcional, el contenido gramatical, el contenido léxico y el contenido cultural.</p> <p>Cada unidad de <i>Prisma Latinoamericano A1</i> se compone de 3 o 12 macro actividades y tiene en cuenta la siguiente estructura⁴⁵. No obstante, el manual no da a conocer el objetivo final de cada unidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● INTEGRACIÓN DE ACTIVIDADES: las actividades están planteadas para trabajarse de manera individual o grupal con el fin de potenciar la interacción y la interculturalidad ● GRAMÁTICA: se muestra de manera inductiva y deductiva para que los estudiantes construyan sus propias reglas gramaticales a partir de su propia experiencia en el aprendizaje de la lengua. ● PLURICULTURALIDAD: se dan muestras culturales a partir de texto y audiciones durante la unidad y se hace un énfasis en el apartado <i>Nos Conocemos</i>. ● AUTOEVALUACIÓN: esta sección, los estudiantes comentan sobre lo que aprendieron durante la unidad, así mismo, esta sección permite relacionar los temas vistos en unidades anteriores

DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL TEMA: LA ORIENTACIÓN Y EL TRANSPORTE	
Unidad didáctica en la que aparece	Unidad 4 - no hay título de la unidad
Modo en el que se introducen las unidades léxicas nuevas del tema	La forma que introduce las unidades léxicas la asociación de imagen con palabra, esta introducción se hace en los numerales 1.2, 2.2, etc. Así mismo, presentan unidades léxicas de la variedad mexicana.
Aparición o no de un contexto inicial	No. solamente hace la asociación imagen-palabra o lista de palabras para que el estudiante conozca su significado.
Enseñanza del léxico en sí mismo o como pretexto para trabajar otra competencia	Este manual hace la debida aclaración que su enfoque comunicativo y el léxico se presenta para lograr la competencia comunicativa. El tratamiento del léxico se subordina a la variedad mexicana.
Relación con otros temas	Viajar, los intereses, otros medios de medios de transporte
Competencias lingüísticas con las que se relaciona	<p>COMUNICACIÓN: expresar necesidad, deseos y preferencias, pedir y dar información espacial.</p> <p>GRAMÁTICA: usos de <i>querer</i> y <i>necesitar</i> + infinitivo/sustantivo, uso de preposiciones <i>en</i> y <i>a</i> con verbos de movimiento.</p>

⁴⁵ Información obtenida de la introducción que aparece al principio del Manual de *Prisma Latinoamericano A1*, 2011

Número de unidades léxicas que se presentan	medios de transporte (sustantivos): 14 servicios de barrio: 11 verbos: 3 otros sustantivos: 14 expresiones: 6
Número de unidades léxicas que se presentan y frecuencia de aparición	Medios de transporte: autobús (9), tren (6), avión (7), barco (4), bicicleta (3), carro (3), camión (4), metro (12), moto (1), taxi (1), pesero (1), a caballo (2), a pie (7), bicitaxi (1). Otros sustantivos: boleto (10), estación (6), maleta (1), chofer (2), viajero (1), asiento (4), tarjeta (2), línea (2), peaje (1), carretera (1), autopista (1), billete (1), pasaporte (1), dinero (1) Servicios de un barrio: central camionera (3), alberca (1), oficina de correos (1), supermercado (1), estética (1), teatro (1), cine (1), puesto de periódicos (1), banco (1), videoclub (1), cantina (1). Expresiones: sale (2), momentito (1), hacer cola (1), redondo (3) Preposiciones: en, a Verbos: venir (3), ir (4), necesitar (3), querer (3), estar (12), hay(4)
No. de unidades léxicas recogidas en el PCIC	Son 94 unidades léxicas para la ubicación y el transporte propuestas por el PCIC de las cuales se trabajan 38 con una frecuencia de aparición 114 veces.
Número de actividades en las que se trabaja el léxico	En cada actividad de las dos unidades se trabaja el léxico. Sin embargo, solo la actividad 4.4. (pág. 81) y la macro actividad 6.1. y 6.3. (págs. 63 y 64) de la unidad 4, trabajan las unidades léxicas para la ubicación, pero están supeditadas al contexto mexicano.
Tipos de actividades	Mirar cuadro 5
Aparición o no de tareas	Para trabajar el tema del transporte se hace mediante “tareas” de interacción, pero estas resultan ser descontextualizadas. Además no hay actividades, es decir, no se proponen tareas, que consoliden las unidades léxicas aprendidas durante la unidad.
Papel otorgado al profesor y al alumno	El rol activo del profesor se evidencia únicamente en la actividad 4.6. (pág. 62) , La mayoría de las actividades son individuales, en algunas ocasiones estas son en parejas y otras en grupo. El alumno es quien más tiene protagonismo en su proceso de aprendizaje. La unidad consta de 39 de actividades en total, trabajo individual (23), trabajo en parejas (13) y trabajo grupal (3).
Presencia o no de Evaluación	Este manual tiene un apartado llamado <i>Autoevaluación</i> en la página 66, donde los estudiantes evalúan su proceso de aprendizaje, y así mismo, evalúan la unidad didáctica que trabajaron.

Cuadro 4. Organización del contenido léxico en *Prisma Latinoamericano A1*

UNIDADES Y TÍTULO	COMPETENCIA LÉXICA INCLUIDA⁴⁶
Unidad 4	<ul style="list-style-type: none"> ● Transportes ● Establecimientos comerciales y de ocio

⁴⁶ Aparece en el Índice, se ha extraído a partir del análisis hecho en cada unidad didáctica.

Cuadro 5. Tipos de actividad unidad 4 *Prisma Latinoamericano A1*

Tipo de actividad	Actividad	Tipo de trabajo en clase
CE	1.2. (pág. 56) Relaciona los nombre con los dibujo. A ver cuántos nombres de medios de transporte conoces.	Individual
I	1.2.2. (pág. 56) Pregunta a tu compañero	Parejas
PE	3.1. (pág. 59) A continuación, tienes una <i>lista de “cosas”</i> ⁴⁷ más o menos necesarias para viajar. ¿Puede añadir tres más? Tu diccionario puede ayudarte	Individual
CE	4.2.1. (pág. 60) Lee este diálogo y completa los datos del boleto que aparecen en blanco	Individual
CE	4.3. (pág. 61) Lee el siguiente texto 4.4. (pág. 61) Observa parte del plano del metro del D.F. (Distrito Federal) y contesta a las siguientes preguntas	Individual
I	4.6. (pág. 62) Practica el diálogo anterior. Te damos otros datos. No mires la información de tu compañero. Antes de empezar, lee tu tarjeta. ¿Entiendes todas las palabras? ¿No? Pregunta a tu profesor.	Parejas
CE	Nos Conocemos 2. (pág. 67) Lee el siguiente texto y comprueba tus respuestas del ejercicio anterior.	Individual
EO	Nos Conocemos 5. (pág. 68) Elijan dos países de la ruta panamericana y prepares un viaje por carretera. ¿Qué ciudades puede visitar, cuántos kilómetros van a recorrer, qué vegetación van a encontrar...? Pongan sus resultados en común.	Grupal

⁴⁷ lista de palabras

Anexo 3. Saberes y comportamientos socioculturales

1.13. Viajes, Alojamiento y transporte

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>1.13.1. Viajes</p> <ul style="list-style-type: none"> Comportamientos relacionados con la planificación y desarrollo de viajes <i>Formas de reserva y compra de billetes, épocas del año en las que normalmente suelen realizarse viajes, vinculación de los viajes con los periodos vacacionales...</i> Destinos turísticos nacionales e internacionales más demandados por los españoles <i>Costa mediterránea, Canarias...</i> 	<p>1.13.1. Viajes</p> <ul style="list-style-type: none"> Concepto de viaje de estudios Grado de incidencia de las corrientes de moda en la demanda de destinos y tipos de viaje más frecuentes 	<p>1.13.1. Viajes</p> <ul style="list-style-type: none"> Los viajes de la tercera edad: los servicios del IMSERSO Ecoturismo, turismo rural, turismo cultural, turismo verde, turismo de aventura
<p>1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras</p> <p>[v. Referentes culturales 1.9.1., 1.9.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipos de billete <i>ida y vuelta, sencillo, billetes especiales para turistas y pensionistas...</i> Adquisición de billetes de medios de transporte <i>en la taquilla de la estación, en máquinas expendedoras de billetes, en agencias de viaje, por teléfono, por Internet...</i> Instalaciones y servicios de los aeropuertos <i>zonas de información, terminales de salida y llegada, aduana, facturación, zonas de tránsito, salas de espera y descanso, zonas libres de impuestos, tiendas...</i> Instalaciones y servicios de las estaciones ferroviarias y de autobuses <i>zonas de información, andenes, taquillas, salas de espera, tiendas...</i> Instalaciones y servicios en la carretera <i>áreas de descanso, áreas de servicio, gasolineras...</i> 	<p>1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras</p> <p>[v. Referentes culturales 1.9.1., 1.9.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipos de aeropuertos <i>internacionales, nacionales, militares, de tráfico de mercancías...</i> Tipos de puertos <i>tráfico de mercancías, transporte de personas, puertos turísticos, puertos deportivos...</i> Tipos de recorridos de tren <i>viajes de cercanías, viajes de largo recorrido nacionales e internacionales, trenes de alta velocidad (AVE)...</i> Horas de máxima concentración de vehículos en calles y carreteras <i>aumento de tráfico en las horas de salida y entrada de trabajos y escuelas, los fines de semana...</i> Concepto de operación salida 	<p>1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras</p> <p>[v. Referentes culturales 1.9.1., 1.9.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Comportamientos sociales relacionados con el cuidado del coche <i>adornos en el interior y exterior, revisión anual, lavado...</i> Asistencia en carretera <i>servicios de grúas, puestos de socorro...</i> El carné por puntos Infracciones y sanciones de tráfico <i>exceso de velocidad, retirada del permiso de conducir...</i>
<p>1.13.4. Transporte urbano</p> <p>[v. Referentes culturales 1.9.2.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Principales medios de transporte urbano <i>metro, tren de cercanías, autobús, taxi, tranvía, trolebús...</i> <p>[v. Nociones específicas 14.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 3.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 14.3.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p>	<p>1.13.4. Transporte urbano</p> <p>[v. Referentes culturales 1.9.2.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Líneas nocturnas de autobús Concepto de bajada de bandera y carrera en los taxis <i>precio de la bajada de bandera, según la población; pago de suplementos: equipaje, estación, servicio nocturno...</i> Valores asociados al transporte 	<p>1.13.4. Transporte urbano</p> <p>[v. Referentes culturales 1.9.2.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Transportes de ocio y transportes turísticos <i>funiculares, trenes históricos...</i> Convenciones

<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de las redes de metro y trenes de cercanías <i>líneas de metro, estaciones de metro, estaciones de tren de cercanías...</i> • Tipos de billete <i>billetes sencillos, metrobús, billetes mensuales, abonos, billetes de ida y vuelta...</i> • Adquisición de billetes de transporte urbano según el medio utilizado <i>en máquinas de los vestíbulos de las estaciones, en estancos y quioscos de prensa, en el propio autobús...</i> • Instalaciones y servicios de las estaciones de metro <i>máquinas expendedoras de billetes, taquillas, mapas de la red y de la línea, mapa de localización de las salidas, megafonía, rótulos electrónicos de andén, tiendas en algunas estaciones...</i> • Ciudades españolas que tienen metro <i>Madrid, Barcelona...</i> • Convenciones sociales y comportamientos relacionados con el uso de transportes públicos • Convenciones sociales relacionadas con el uso del autobús <i>las paradas de autobús están señalizadas con una marquesina o un poste; es normal hacer colas en las paradas; hay autobuses que paran en todas las paradas, en otros casos es necesario hacer una señal al conductor; se puede pagar directamente al conductor o validar el metrobús en máquinas canceladoras...</i> • Convenciones sociales relacionadas con el uso de taxis <i>colores, según las ciudades (blanco en Madrid, amarillo y negro en Barcelona...), indicativos de disponibilidad u ocupación... los taxis no se comparten con desconocidos; pueden tomarse en la calle, levantando el brazo para que paren, o en una parada; lo habitual es sentarse en los asientos traseros; no hay estipulada una propina fija...</i> 	<p>público <i>ahorro, comodidad, cuidado del medio ambiente...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Normas en el uso del transporte urbano <i>viajar siempre con el billete validado, conservar el billete durante todo el trayecto, prioridad en el asiento para las personas mayores, mujeres embarazadas y discapacitados, prohibición de fumar...</i> 	<p>relativas al transporte de animales en los transportes públicos <i>normalmente no se permite el transporte de animales, excepto en cajas especialmente preparadas para ello o cuando se trata de perros lazarillos...</i></p>
--	--	--

1.9. Medios de transporte

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>1.9.1. Transportes de largo recorrido: aviones, trenes y barcos</p> <p>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Transporte aéreo Aeropuertos internacionales y nacionales más importantes <i>Barajas (Madrid), El Dorado (Bogotá), Silvio Pettirosi (Asunción)</i>. Compañías aéreas representativas <i>Iberia (España), Aerolíneas Argentinas (Argentina), Avianca (Colombia), Viasa (Venezuela), Ladeco (Chile), Mexicana de Aviación (México)</i>. Logotipos y siglas ● Red de ferrocarriles Redes ferroviarias de los países hispanos <i>RENFE (España), FCO S.A. (Bolivia), FFCC (Chile), FA (Argentina)</i>... ● Transporte fluvial y marítimo Puertos representativos de los países hispanos <i>Barcelona, Algeciras (España); La Guaira, Maracaibo (Venezuela); Veracruz, Lázaro Cárdenas (México)</i>. Vías fluviales de navegación más importantes <i>Amazonas, Paraná, Río de</i> 	<p>1.9.1. Transportes de largo recorrido: aviones, trenes y barcos</p> <p>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Transporte aéreo Compañías aéreas de vuelos chárter más importantes <i>Spanair (España), Aerovías DAP (Argentina)</i>. ● Red de ferrocarriles Grandes líneas <i>líneas de Yaciretá (Argentina-Paraguay), Euromed (España)</i>. Trenes nacionales y de alta velocidad Estaciones de tren representativas <i>Atocha (Madrid), Estación Retiro (Buenos Aires)</i>. ● Transporte fluvial y marítimo Importancia y lugar que ocupa el Canal de Panamá en América Central Valor que se da al mar como formador de identidades comunes Importancia y lugar que ocupa el río en la formación de la identidad e idiosincrasia del lugar por donde transcurre 	<p>1.9.1. Transportes de largo recorrido: aviones, trenes y barcos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Red de ferrocarriles Trenes regionales y de cercanías <i>Altaria (España); Ferrocarril del Sud, Ferrocarril General Roca. (Argentina)</i>. Importancia y lugar que ocupa el transporte ferroviario en la calidad de vida y en la infraestructura comercial de las sociedades hispanas Trenes míticos <i>el tren del fin del mundo (Chile), La Trochita (Argentina), Tren de la Costa (Argentina)</i>. ● Transporte fluvial y marítimo Principales líneas marítimas Valores asociados al concepto de ciudad portuaria Puertos deportivos Construcción naval: astilleros más importantes <i>Cádiz, El Ferrol (España); Astilleros Río Santiago (Venezuela)</i>. Catástrofes marítimas y fluviales <i>hundimiento del Prestige (España), derrame de petróleo en las islas Galápagos (Ecuador), accidente del Métula (Chile)</i>.
<p>1.9.2. Transporte urbano e interurbano</p> <p>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.4.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Redes de transporte urbano <i>metro, autobuses urbanos, nocturnos, interdepartamentales,</i> 	<p>1.9.2. Transporte urbano e interurbano</p> <p>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.4.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estaciones de autobuses representativas intercambiadores (España), alimentadores (Colombia). 	<p>1.9.2. Transporte urbano e interurbano</p> <p>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.4.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Principales compañías de autobuses <i>Alsa, Continental Auto (España); Ormenio (Perú)</i>.

<p><i>regionales, vehículos colectivos, tranvías, trolebuses.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Transporte masivo <i>Transporte Público Suburbano (España), Sistema de Transporte Colectivo-Metro (México), SBA (Argentina), Transmilenio (Colombia)...</i> • Iconos para designar el metro en diferentes ciudades 		
<p>1.9.3. Transporte por carretera</p> <p><u>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.3.]</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Redes de carreteras <i>carretera Panamericana, autovía del Mediterráneo (España), autopista del Oeste (Argentina).</i> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia y lugar que ocupa la carretera Panamericana como vínculo de todos los países del hemisferio occidental del continente americano 	<p>1.9.3. Transporte por carretera</p> <p><u>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.3.]</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Carreteras nacionales, autopistas y autovías • Seguridad vial <i>control de velocidad, campañas de prevención, control de alcoholemia.</i> 	<p>1.9.3. Transporte por carretera</p> <p><u>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.3.]</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Financiación de la red de carreteras: peaje • Órganos de gestión y control de la red de carreteras <i>Dirección General de Carreteras (DGC), Dirección General de Tráfico (DGT) (España); Dirección Nacional de Transporte (DNT) (Uruguay).</i>

Anexo 5. Nociones específicas

14.3. Sistemas de transporte y 20.3. Espacios urbanos o rústicos

<p>14.3.1. Red de transportes [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> • calle, carretera • aeropuerto, puerto, estación ~ de tren/de metro • parada ~ de autobús/de taxi/de metro • ir ~ andando/en coche/en taxi/en tren/en metro/en autobús/en avión/en barco 	<p>20.3.1. Ciudad [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.10.,1.13.4., Referentes culturales 1.9.2.]</p> <ul style="list-style-type: none"> • (el) centro • casa, calle, plaza, parque, restaurante, tienda, centro comercial, hospital, iglesia, colegio, escuela, museo • oficina de ~ información/turismo • parada ~ de autobús/de taxis/de metro, estación ~ de tren/de autobuses/de metro
<p>14.3.2. Tipos de transporte</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transporte por tierra [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.4.] <ul style="list-style-type: none"> ○ coche, metro, tren, autobús, taxi ○ conductor, taxista ○ aparcamiento, garaje ○ estación ~ de tren/de metro/de autobuses ○ ir ~ en metro/en coche/en autobús ▪ Transporte marítimo y fluvial <ul style="list-style-type: none"> ○ puerto ○ ir/viajar ~ en barco ▪ Transporte aéreo <ul style="list-style-type: none"> ○ avión, aeropuerto ○ ir/viajar ~ en avión 	
<p>14.3.3. La conducción Normas de circulación</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ carné de conducir ▪ policía 	<p>20.3.2. Campo</p> <ul style="list-style-type: none"> • campo, pueblo

Anexo 6. Nociones Generales

3. Nociones espaciales

<p>3.1. Localización</p> <ul style="list-style-type: none"> • lugar • estar <i>Tikal está en Guatemala.</i> • aquí, allí [Hispanoamérica] acá, allá 	<p>3.3. Posición relativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • cerca (de), lejos (de) • a la derecha (de), a la izquierda (de) • al lado (de) • al final (de) • al norte/al sur/al este/al oeste ~ (de) • en el centro (de) • en, entre <i>Las llaves están en la cartera.</i> <i>Hay una calle pequeña entre el supermercado y la cafetería</i> 	<p>3.4. Distancia</p> <ul style="list-style-type: none"> • aquí, allí [Hispanoamérica] acá, allá • cerca, lejos
<p>3.5. Movimiento, estabilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ir, volver • venir, llegar • viajar • salir, entrar • a pie, en coche, en metro, en autobús, en tren, en barco, en avión <i>Normalmente voy a pie al trabajo.</i> <i>Prefiero viajar en tren.</i> 	<p>3.6. Orientación, dirección</p> <ul style="list-style-type: none"> • calle <i>¿Dónde está la calle Velázquez? La segunda calle a la derecha.</i> • todo recto • a la derecha, a la izquierda • venir 	

Anexo 7. Funciones generales

<p>1.2. Pedir información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persona 	<p>1.3. Dar información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Datos personales
--	---

<p>¿Quién es? [señalando con un gesto]</p> <p>¿Cómo te llamas? ¿Cómo se llama tu hermano?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cosa ¿Qué es esto? [señalando con un gesto] ● Lugar ¿Dónde.? ¿Dónde vives? ¿Dónde trabajas? ● Nacionalidad ¿De dónde eres? ● Actividad ¿Qué haces? ¿A qué te dedicas? ¿Cuál es tu profesión? ● Cantidad ¿Cuántos? ¿Cuántos años tienes? ¿Cuántas lenguas hablas? ● Hora ¿Qué hora es? ● Razón, causa <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Por qué? ¿Por qué estudias español? <p>1.2.1. Proponiendo alternativas [v. Funciones 3.4., Gramática 14.2.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿... o...? ¿Té o café? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enunciado declarativo [-¿Cómo te llamas?] -Mikel. [-¿Cuántos años tienes?] -Quince. [-¿De dónde eres?] -(Soy) senegalés. [-¿A qué te dedicas?] -Soy profesor de francés. <ul style="list-style-type: none"> ● Cosa <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enunciado declarativo [-¿Qué es eso?] -Mi móvil. ● Lugar <ul style="list-style-type: none"> ▪ Da. lugar, locución preposicional [-¿Dónde está el diccionario?] -Aquí. -En la mesa. <p>[v. Gramática 8.2., Nociones generales 3.1., 3.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Hora, tiempo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adv. tiempo, locución preposicional [-¿Qué hora es?] -Son las seis. [-¿A qué hora te levantas?] -Temprano. [-¿A qué hora tienes clase de español?] -Ahora. <p>[v. Gramática 8.2., Nociones generales 4.1., 4.3.12.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Finalidad <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para + inf. Voy a clase para aprender español. Estudio español para trabajar en Chile. <p>[v. Gramática 15.3.5.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Razón, causa <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque... [-¿Por qué estudias español?] -Porque quiero trabajar en Chile. <p>[v. Gramática 15.3.4.]</p> <p>1.3.1. Corrigiendo otra información previa [v. Funciones 2.10.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En respuesta a un enunciado afirmativo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ No + enunciado previo, negado [-Katrin es alemana.] -No, no es alemana. ▪ No + nuevo enunciado -No, es austriaca. ● En respuesta a un enunciado negativo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Si + enunciado previo, negado [-Katrin no es austriaca.] -Sí, es austriaca.
---	--

Anexo 8. Encuesta a profesores

Encuesta

Entrevistado N.1

1 ¿Ha enseñado el tema de la orientación y el transporte a estudiantes de nivel A1 en el instituto? - Sí
2 ¿Presenta muestras de la variedad lingüística bogotana dentro de la enseñanza de esta unidad? - Sí
3 ¿Qué medios usa en específico? Los referentes léxicos bogotanos de las expresiones usadas allí
4 ¿Presenta referentes culturales colombianos (mapas, rutas, puntos de referencia, sitios de interés) para enseñar este tema? - Sí
5 ¿Qué medios usa en específico? Un mapa de la Candelaria y uno de Bogotá.
6 La variedad del español que usan estos textos ha representado algún tipo de dificultad para usted? - Sí
¿De qué tipo? En el léxico, en los textos cuando hablan de ciudades organizadas totalmente diferentes a la nuestra.
7 Los contenidos culturales que representan estos textos han representado algún tipo de dificultad para usted? - Sí
8 ¿De qué tipo? La organización de la ciudad. Los estudiantes preguntan por qué [sic] Bogotá no tiene metro, porque [sic] hay buses tan viejos y contaminantes, porque [sic] es tan difícil usar la bicicleta, porque [sic] no hay respeto por las reglas. Algunas veces es necesario explicarle al estudiante la situación de la ciudad.
9 ¿Cree usted que existe la necesidad de que una unidad didáctica que presente muestras de la variedad bogotana y contenidos relacionados con la ciudad de Bogotá? - Sí
En caso de ser necesarios ¿Qué características deberían tener esta unidad? (contenidos, recursos, aspecto, etc.) No sólo privilegiar la variedad bogotana sino mostrarla como un referente válido e importante para su situación (la de los estudiantes) de inmersión. Contenidos pertinentes para el nivel, recursos reales ofrecidos por el entorno. Aspecto atractivo y significativo para la situación de aprendizaje de los estudiantes.

Entrevistado N.2

1 ¿Ha enseñado el tema de la orientación y el transporte a estudiantes de nivel A1 en el instituto? - Sí
2 ¿Presenta muestras de la variedad lingüística bogotana dentro de la enseñanza de esta unidad? - Sí
3¿Qué medios usa en específico? Solo enseñé algunas expresiones como: gire a la derecha, tome la izquierda, camine hacia arriba, abajo, al sur, al norte, al oriente, al occidente, siga derecho, camine dos cuadras... Algunas preguntas como: Disculpe, ¿Dónde está la estación de Transmilenio? ¿Dónde está el paradero del bus? ¿Dónde queda el Jardín Botánico?
4 ¿Presenta referentes culturales colombianos (mapas, rutas, puntos de referencia, sitios de interés) para enseñar este tema? - Sí
5 ¿Qué medios usa en específico? Mapa del sistema de transporte masivo existente en Bogotá (Transmilenio)
6 La variedad del español que usan estos textos ha representado algún tipo de dificultad para usted? - Sí
¿De qué tipo? Inconsistencia y choque entre las muestras que presenta el libro y la realidad experimentada por el estudiante
7 Los contenidos culturales que representan estos textos han representado algún tipo de dificultad para usted? - Sí
8 ¿De qué tipo? Están descontextualizados y es necesario hacer constantes acotaciones y aclaraciones con respecto a la información que presentan (En Bogotá eso no se usa)
9 ¿Cree usted que se requiere de una unidad didáctica que presente muestras de la variedad bogotana y contenidos relacionados con la ciudad de Bogotá? - Sí
10 En caso de ser necesario ¿Qué características deberían tener esta unidad? (contenidos, recursos, aspecto, etc.) Contenido. (Mostrarle un poco al estudiante cómo moverse en la ciudad)

Anexo 9. Encuesta a estudiantes

Survey

Encuestado N.1

How long have you been staying in Bogotá? Almost 2 weeks.
Why did you come to Colombia? On a bussines trip
What are your motivations for learning spanish? Spanish sounds beautiful, and it one of the most spoken languages in the world. Knowing such language can make traveling more fun and obviously, an enriching experience.
Are you be interested in learning about the spanish used in Bogotá? Yes, indeed! The accent of bogota [sic] people is the best
Are you be interested in learning how to move though Bogotá and use public transportation as part of your spanish classes? Yes, that would be insteresting

Encuestado N.2

How long have you been staying in Bogotá? 3 months
Why did you come to Colombia? To work as technical engineer
What are your motivations for learning spanish? Work atmosphere Communicate with different people in latin america
Are you interested in learning about the spanish used in Bogotá? yes
Are you interested in learning how to move though Bogotá and use public transportation as part of your spanish classes? Yes

Anexo 10. Rejilla de evaluación



Pontificia Universidad Javeriana
Facultad De Comunicación Y Lenguaje
Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera

REJILLA DE EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA
ATENAS DE SURAMÉRICA

La siguiente rejilla⁴⁸ se diseñó a fin de evaluar el material propuesto. Por favor, complétela:

Criterios		5	4	3	2	1	0	Observaciones adicionales
Adecuación y pertinencia	El material responde a las necesidades de la población	X						
	La secuencia corresponde al nivel A1 del MCER y el PCIC	X						
	El material genera impacto en los estudiantes mediante la inclusión de contenidos de interés y variedad de actividades.		X					Algunas actividades no generaron suficiente impacto en el estudiante.
Contenidos	Lingüísticos		X					Las muestras de otras variedades se hace únicamente en la primera actividad
	Culturales	X						El tema de la orientación y los medios de transporte encaja muy bien con los contenidos trabajados.
	Las actividades son pertinentes, actualizadas e interesantes para el docente.		X					
	Las actividades son pertinentes, actualizadas e interesantes para el estudiante.			X				La estudiante muestra interés en la ciclovía pero dice que no le interesa conocer el sistema de Transmilenio.

⁴⁸ La presente rejilla fue una adaptación entra la matriz propuesta por las docentes Ana María Rojas y Marisol Triana de la Maestría en Lingüística Aplicada citado Jaramillo y Torres (2015) y el documento de Blanco (2010).

	Las actividades se desarrollan de una manera coherente.	X							
	El silabo ayuda a identificar la organización de la secuencia. contenido	X							
Metodología	Se muestra una estructura clara y secuenciada	X							
	La secuencia de actividades evidencia una fundamentación en el enfoque léxico.	X							
	La secuencia de actividades evidencia una fundamentación en el enfoque por tareas.	X							
	Las explicaciones didácticas son claras y guían suficientemente al docente		X						El manejo del mapa puede ser confuso en algunas actividades
	La metodología empleada facilita la comprensión de la estrategia para la enseñanza del léxico.		X						
	Las actividades son variadas, atractivas y pertinentes para el material desarrollado.	X							
	El uso de tecnología es pertinente para las diferentes actividades.		X						Los mapas contienen información relevante pero se requiere tiempo para que el estudiante pueda usarlos.
Diseño gráfico	El material gráfico enriquece el contenido y apoya el aprendizaje.	X							
	El diseño gráfico es equilibrado y ayuda a la comprensión de los contenidos.	X							Las imágenes son de calidad y concuerdan con las actividades. Los ícono ayudan a la comprensión.
	El diseño gráfico permite el uso del texto de manera didáctica: espacios, tamaños, marcaciones y tipografías.	X							El manejo de colores y letras de Transmilenio el llamativo.
	El formato del material es adecuado para su uso.	X							

Lecciones	Resultado	Observaciones
<p>Lección 1 ¿Cuál usas más?</p> <p>Objetivo: Conocer el léxico de los medios de transporte, haciendo énfasis en el contexto bogotano.</p>	<p>La estudiante pregunta por la diferencia en los colores de los buses y conoce otros medios de transporte como la chiva, el bicitaxi, el mototaxi y a pie</p>	
<p>Lección 2 Una gran vista</p> <p>Objetivo: Identificar a Monserrate y Guadalupe como lugar turístico y cultural de Bogotá, así como un punto de referencia al orientarse.</p>	<p>La estudiante comprendió la importancia de Monserrate y los cerros orientales como punto de referencia para ubicarse.</p>	<p>Hubo algunas dificultades con conectores en la lectura.</p>
<p>Lección 3 La rosa de los vientos</p> <p>Objetivo: Identificar direcciones mediante el sistema de nomenclatura de Bogotá.</p>	<p>Aprendizaje la diferencia entre calles y carreras</p> <p>Aprende la diferencia los números ordinales</p>	<p>Se requiere de un tiempo extra para explicar al estudiante el funcionamiento del mapa.</p>
<p>Lección 4 ¿Cómo es el lugar dónde vives?</p> <p>Objetivo: Hablar de servicios de un barrio.</p>	<p>Aprende el uso del género y los cuantificadores</p>	
<p>Lección 5 ¡Vamos!</p> <p>Objetivo: Hablar de los lugares visitados al llegar a una nueva ciudad y conectar algunos referentes culturales de Bogotá con Latinoamérica y el mundo, uso del verbo ir y el contraste con las preposiciones en/a.</p>	<p>La estudiante muestra interés, pregunta la ubicación de lugares como el Jardín Botánico y Theatron y pregunta por el precio de entrada.</p>	<p>Sería bueno mostrar en los mapas estos lugares con fotografías</p>

<p>Lección 6 Próxima parada</p> <p>Objetivo: Conocer el sistema de Transmilenio, rutas, estaciones y avenidas por las que pasa.</p>	<p>Fue algo complejo por el sistema de rutas, por el uso de los diferentes colores.</p> <p>A la estudiante solo le interesa saber cómo transportarse de su casa a la escuela pero no se muestra interesada en saber a fondo el sistema</p>	<p>La actividad puede ser simplificada para generar mayor interés en los estudiantes.</p>
<p>Lección 7 ¿Dónde queda?</p> <p>Objetivo: Preguntar por direcciones y lugares</p>	<p>Aprendizaje usos de verbos seguir, voltear, subir, bajar</p>	<p>Es posible realizar la actividad sin el uso de dados o fichas. Puede simplemente asignarse un color para dar inicio a la actividad. Se podría incluir un audio donde una persona dar indicaciones, así el estudiante escucha y puede rayar en el mapa</p>