

Medina R., Anderzon

**Medina R., Anderzon es Doctor en Lingüística por la Universidad de Los Andes. Es Profesor Titular adscrito al Departamento de Inglés de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes, su correo electrónico: anderzonmedina@gmail.com*

Resumen

Este ejercicio de investigación estudia aspectos del complejo proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Utilizando el análisis del discurso, se analizó un curso ELE tomado por dos estudiantes universitarios norteamericanos y dictado por tres docentes hispanohablantes en una capital suramericana. Este análisis muestra el proceso de enseñanza/aprendizaje del curso, considerando los resultados obtenidos a través de una prueba estandarizada al inicio, la planificación y desarrollo de las sesiones durante, así como los resultados obtenidos al final del curso. Estos datos se triangularon con datos obtenidos a través de observaciones aleatorias de los estudiantes en su interacción con hablantes nativos en el sitio de estudio, así como entrevistas no estructuradas a dichos hablantes. El análisis combina elementos de la Lingüística Sistémico Funcional y de la Teoría Sociocultural. Además, se muestra el nivel de lengua de cada participante al inicio y final del curso. Finalmente, el ejercicio invita a considerar el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas como uno complejo que demanda de enfoques no lineales, no solo para su investigación sino para la práctica diaria en cada situación de aprendizaje, sea esta en un salón de clase o a través de medios y modalidades menos tradicionales.

Palabras claves ELE, Enseñanza/Aprendizaje de lenguas, análisis del discurso, Lingüística sistémico-funcional.

Inmersión cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera

Abstract

This research exercise studies aspects of the complex process of teaching / learning Spanish as a foreign language (ELE for its acronym in Spanish). Using discourse analysis, an ELE course taken by two North American university students and taught by three Spanish-speaking teachers in a South American capital was analysed. This analysis shows the teaching / learning process of the course, considering the results obtained through a standardized test at the beginning, the planning and development of the sessions during the course, as well as the results obtained at the end of the course. The data was cross referenced with data obtained through random observations of the students in their interaction with native speakers at the study site, as well as unstructured interviews with some of those speakers. The analysis combines elements of Systemic Functional Linguistics and Sociocultural Theory. In addition, the language level of each participant is shown at the beginning and at the end of the course. Finally, the exercise invites us to consider the language teaching / learning process as a complex one that demands non-linear approaches, not only for research but also for daily practice in each learning situation, be it in a classroom or through of less traditional means and modalities.

Key words Spanish as a Foreign Language, Language Teaching / Learning, Discourse Analysis, Systemic Functional Linguistics.

I. Introducción

En el mundo contemporáneo, la enseñanza de segundas lenguas ha estado dominada por el inglés, lo que no causa ninguna sorpresa al considerar que durante los últimos dos siglos esta lengua ha mantenido importancia global, a través de algunas de las culturas que las hablan. Después de todo, “una lengua alcanza estatus global genuino cuando alcanza un rol especial que es reconocido en cada país” (Crystal, 2003, p. 3, traducción propia)¹; un estatus que dependerá de las culturas que hablan dicha lengua y su influencia en el escenario global. Podemos entonces acordar y entender cómo la importancia del mundo angloparlante ha hecho del inglés un requisito en cada ámbito de la vida que busque tener un alcance más allá del entorno inmediato, para aquellos que no lo hablamos como primera lengua. En tal sentido, aunque no es la lengua con más hablantes nativos, sí es la lengua con más hablantes como segunda lengua o como lengua extranjera (Cf. Crystal, 2003; Graddol, 2006).

De esta manera, nos encontramos hoy con un muy nutrido campo de estudio y trabajo: lingüística aplicada a la enseñanza (y aprendizaje) de lenguas extranjeras. Allí, desde hace al menos un siglo, han florecido teorías, metodologías, métodos, técnicas, actividades que se utilizan en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, si bien la enseñanza del inglés como lengua extranjera puede remontarse hasta hace dos siglos y medio (Howatt & Smith, 2014). Se ha convertido esta en una industria productiva a través de la que el inglés y algunas de las

culturas que lo hablan son promovidas por todo el mundo. Hay sin embargo otras lenguas que mantienen su importancia en el escenario global de la economía, ciencia, tecnología y comunicaciones; lenguas que buscan desafiar el estatus del inglés como única lengua global. No obstante,

...sin una base estable de poder, de cualquier tipo, ninguna lengua podrá avanzar como medio internacional de comunicación. Las lenguas no tienen una existencia independiente (...) [sino que] existen solo en las bocas y cabezas y oídos y manos y ojos de sus usuarios. Cuando estos tienen éxito, en el escenario internacional, su lengua tiene éxito. Cuando fracasan, su lengua fracasa (Crystal, 2003, p. 7, traducción propia)².

Esta relación éxito-fracaso nos hace pensar no en el inglés, cuya base estable de poder es incuestionable, sino en el español que, en las últimas décadas, ha ido ganando terreno como un medio internacional de comunicación. Aunado al hecho de ser la segunda lengua con mayor número de hablantes nativos en el mundo, el aumento de interés en aprender español como lengua extranjera lo presenta hoy como una lengua camino a convertirse en lengua global. Repasemos unos datos interesantes:

- a. Es la primera lengua extranjera en los Estados Unidos, país que en 2060 será el segundo país con más hablantes nativos del español (Instituto Cervantes, 2019, p. 5).

- b. En Inglaterra, la demanda para estudiar español en secundaria ha crecido de manera consistente en las últimas dos décadas, mientras que la demanda para francés y alemán ha disminuido (Instituto Cervantes, 2019).
- c. En el Reino Unido como un todo, se concibe al español como la lengua extranjera más importante para el futuro, dado a variables como mercados emergentes, exportaciones, prioridades diplomáticas, turismo y estrategias de educación internacional del Reino Unido (Instituto Cervantes, 2019, p. 31).
- d. El español es una de los seis idiomas oficiales de la ONU.
- e. El español es el tercer idioma más utilizado en la Internet en general, el segundo más utilizado en Wikipedia, Facebook y Twitter (Instituto Cervantes, 2019, p. 50), lo que implica un flujo constante de información producida y recibida en la lengua, el que suma a la representación y difusión de realidades culturales diversas del mundo hispanohablante.
- f. En 2019, cerca de 22 millones de personas estudiaban español como lengua extranjera (ELE); lo que se suma a los más de 580 millones de personas que lo hablamos (sumando hablantes nativos, hablantes con uso limitado de la lengua y estudiantes de ELE (Instituto Cervantes, 2019, p. 5).

Con esta información en mente, este trabajo busca enfocarse en la enseñanza de ELE y explorar una forma de hacerlo combinando elementos de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday &

Matthiessen, 2014) y la Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1979). La decisión de combinar elementos desde estos enfoques teóricos respondió no a una ruta preestablecida, sino que derivó de la práctica a lo largo del curso, el que se enmarcó en enfoques funcionales y comunicativos respecto a las lenguas y al aprendizaje de lenguas, respectivamente, donde elementos de estos enfoques coexistieron y funcionaron provechosamente.

II. Las bases desde la teoría

La propuesta teórica para este ejercicio combina elementos de la teoría sociocultural de Vygotsky, de la lingüística sistémico funcional de Halliday (LSF), al igual que de un enfoque constructivista al aprendizaje. Se espera con estos poder obtener herramientas que ayuden en una mejor comprensión y práctica en el campo de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas.

Cada clase de lenguas exitosa tendrá al menos dos principios de trabajo que darán marco a las actividades de enseñanza/aprendizaje y cada decisión que se tome en esta. Por una parte, está la visión respecto cómo funcionan las lenguas, por la otra, la visión respecto a cómo es que aprendemos. Estas dos decisiones establecerán los parámetros para la organización de contenidos curriculares, contenidos de cada clase, así como una referencia para el diseño o selección de materiales y actividades que se llevan a cabo en las clases, para alcanzar metas, desarrollar competencias y, como un todo, mejorar el conocimiento y uso de la lengua estudiada.

Respecto al funcionamiento de la lengua, podemos concebirla como una

serie de estructuras que se utilizan para comunicarse y enfocarnos aquellas que deben ser manejadas por los aprendices para comunicarse de manera adecuada. Por otra parte, podemos concebir la lengua más como una herramienta con la que llevar a cabo la función de comunicar, caso en el que las estructuras son medios para un fin; es decir, las estructuras están allí para llevar a cabo la función de comunicación y lo que importa más es comprender los mensajes que se comunican y la manera de hacerlo efectivamente.

Respecto a la manera en la que aprendemos, podemos concebirla como un proceso en el que los individuos responden a estímulos del ambiente, los que influirían en las acciones y búsqueda de aprendizaje; aquí, los aprendices son sujetos pasivos y su aprendizaje se mide a través de cambios observables en su comportamiento frente a una situación dada. También podemos concebir el aprendizaje como un proceso cognitivo de cada individuo, que ocurre con cada comportamiento observable; desde esta perspectiva, los aprendices son sujetos activos en su proceso de aprendizaje, ya que no solo reaccionan a un estímulo, sino que piensan respecto a lo ocurrido. Este procesamiento interno de la información es donde ocurre el aprendizaje. No menos interesante es concebir el aprendizaje como una construcción en la que creamos significados partiendo de cada experiencia, basándonos en conocimiento previo, lo que funciona como base para la creación de modelos mentales individuales con los que tales experiencias cobran sentido; el aprendizaje será la adaptación de tales modelos para incluir nuevas experiencias.

Para este ejercicio de investigación, se toma la perspectiva sistémico-funcional respecto a cómo concebimos la lengua, y respecto a la manera en que aprendemos, se asume un enfoque de construcción de conocimiento. Para elaborar un poco en torno al uso y funcionamiento de la lengua, la lingüística sistémico-funcional (LSF) plantea que la mayor función de la lengua es comunicar y que cada vez que hablamos, comunicamos simultáneamente tres tipos de significados diferentes. Estos significados están entrelazados para conformar un mensaje que tanto emisor como receptor comprenden sin mayores dificultades, en tanto que compartan contextos lingüístico y sociocultural. Es decir, si hablantes de lenguas diferentes tratan de comunicarse cada cual, en su propia lengua, como es de esperarse, no tendrán éxito; pero incluso cuando hablantes de la misma lengua, pero con contextos socioculturales diferentes, serán necesarios algunos ajustes para que la comunicación sea fluida.

La LSF refiere a significados ideativos, interpersonales y textuales, los que apuntan al mundo que queremos representar, la manera en que concebimos a otros y a nosotros mismos en la situación de comunicación y el rol que juega la lengua en la situación de comunicación (cómo se produce y recibe el mensaje), respectivamente. En esta postura teórica, estos significados son relacionados con elementos que permiten comprender y estudiar mejor el contexto inmediato de comunicación, a saber: campo, tenor y modo. Estos son parámetros de adecuación de lo que decimos en la situación de comunicación y tal adecuación se conoce como registro (Halliday & Matthiessen,

2014). Cada intercambio comunicativo que hayamos tenido, tengamos y los que tendremos está compuesto por los mismos tres tipos de significado y los elementos en la lengua funcionan de manera sistemática para regular el funcionamiento del sistema y así asegurar la efectividad de la comunicación, lo que deriva de la adecuación de la lengua al contexto (registro). A esta funcionalidad intrínseca del lenguaje se le refiere como las tres meta-funciones en la LSF: ideativa, interpersonal y textual, las que se vinculan con los elementos del contexto y tipos de significados mencionados más arriba.

Más aún, además del contexto inmediato de comunicación, hemos de considerar el contexto cultural en el que la comunicación sucede y cómo podemos ver la adaptación de nuestros textos al mismo. Existen parámetros de producción y recepción de nuestros textos (orales y escritos), culturalmente establecidos, que deben comprenderse y utilizarse de manera adecuada para que la comunicación sea eficiente. Estos parámetros de producción y recepción de textos dentro de una cultura refieren a los géneros discursivos (Bajtín, 1985; Medina & Domínguez, 2009; Shiro, Charaudeau & Granato, 2012), cruciales para la configuración de nuestra identidad como sujetos en la cultura en la que nos estemos comunicando.

Por otra parte, en lo que respecta al aprendizaje, lo comprendemos a través de Vygostky como un proceso mediado, en parte consciente, en el que la corrección de errores cumple un rol importante. La corrección de errores ocurre en un proceso de aprendizaje que se enmarca dentro de un sistema en que la lengua extranjera y sus estructuras se presentan en un orden

preestablecido, donde el alumno puede establecer su propia ruta para aprender que se mueve desde el ensayo y error para comprender las reglas de la lengua extranjera hasta dominarlas, las que además se vuelven cada vez más complejas a medida que avanza la ruta de aprendizaje. En este proceso surge la necesidad del monitoreo constante del progreso del aprendiz, lo que a la larga le ayudará a desarrollar una identidad personal y profesional en la cultura cuya lengua (y variedad de lengua) quiere aprender. El monitor dentro del sistema de aprendizaje y todas las herramientas que este ofrece (lecciones, módulos, audio, video, materiales escritos, etc.) sirven de andamiaje para el aprendiz y lo llevan a su zona de desarrollo próximo, donde el aprendizaje es más probable con la ayuda del profesor o compañeros más avanzados.

3. Diseño de la investigación

3.1 Descripción general del curso

Esta investigación deriva de la recolección de datos y supervisión hecha a un curso intensivo de inmersión de ELE en una empresa educativa en Bogotá, Colombia, que se dio durante seis semanas (entre mayo y junio de 2019). El curso fue tomado por dos jóvenes hermanos estadounidenses, estudiantes universitarios, quienes viajaron a la ciudad a mejorar su español y fue enseñado por tres docentes distintos hablantes nativos de español. Como conocimiento previo, los estudiantes habían tomado clases de español en secundaria y en la universidad y el mayor de ellos había tomado un curso de español en Buenos Aires dos años antes del curso en Colombia. El hermano menor no tenía experiencia ELE significativa previo a su

viaje a Bogotá. Dos de los docentes tenían un diplomado en ELE, del Instituto Caro y Cuervo, la tercera docente, es licenciada en enseñanza de lenguas modernas y esta fue su primera experiencia en ELE.

El curso se organizó para seis semanas de duración con sesiones diarias de tres horas durante la mañana; de esta manera los estudiantes tuvieron las tardes para desenvolverse en la ciudad y experimentar la cultura local, lo que les podría llevar a situaciones en las que necesitarían utilizar el español en contextos reales. En tal sentido, aunque en el papel se trató de un curso de 90 horas, se esperaba que la posibilidad de inmersión cultural fuera del horario de clases surtiera efectos favorables en el proceso de aprendizaje.

El curso se concibió de la siguiente manera:

1. Las clases debían ser dadas por más de un profesor. Tres profesores (dos mujeres, un hombre) estuvieron a cargo de la clase, bajo la coordinación y supervisión de un cuarto profesor. La intención principal de esto fue ofrecer a los estudiantes no solo varios estilos de enseñanza, sino también diferentes dialectos de la lengua extranjera.
2. Como actividad de inicio, los estudiantes tomaron una prueba estandarizada en línea, cuyos resultados ofrecieron una idea clara de su nivel de lengua, lo que fue crucial para el diseño de los contenidos comunicativos y estructurales a desarrollar en las clases. La prueba aplicada fue la prueba DIALANG alojada por la Universidad de Lancaster en el Reino Unido en su sitio web, encargada por el Consejo de Europa y diseñada bajo los parámetros

del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), estándar utilizado para la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia.

3. Una vez obtenidos los resultados de la prueba, se planteó la hoja de ruta para los contenidos del curso, el que inició en el nivel B1, del MCERL.
4. Los contenidos comunicativos y estructurales de las clases debían presentarse a través de materiales auténticos en torno a temas de la cultura colombiana.
5. A partir de la cuarta semana de haber iniciado el curso, se incorporaron salidas de campo a sitios de interés cultural en la ciudad.
6. Los contenidos (comunicativos, estructurales, culturales), así como materiales y observaciones para cada clase y salida de campo debían cargarse en un documento de seguimiento al que tuvieron acceso todos los docentes implicados en el curso.
7. Como actividad de cierre, se evaluaron las habilidades de comprensión y producción oral y escrita en español a través de un examen escrito y una entrevista con el coordinador del curso.

3.2 Paradigma y enfoque de investigación

Dada la naturaleza del fenómeno documentado en este ejercicio de investigación, el estudio se llevó a cabo considerando aspectos del paradigma de la complejidad. Esta decisión deriva del hecho de que la “teoría de la complejidad ve al mundo de formas que rompen los modelos de causa-y-efecto, predictibilidad lineal, y un enfoque de disección para entender un fenómeno, los que reemplaza con enfoques

orgánicos, no lineales y holísticos” (Santonus, 1998 p. 3, en Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 33, traducción propia)

3. Es precisamente un enfoque no lineal lo que se ha buscado al combinar elementos de diferentes disciplinas, cuyos aportes teóricos han sido útiles en la comprensión de los procesos de enseñanza/aprendizaje de ELE.

El aprendizaje de una lengua nos posiciona frente a un sistema complejo cuyo funcionamiento ha de ser comprendido de manera que podamos progresar hacia el uso competente de la misma. Este progreso se alcanza a través de un sistema igualmente complejo de enseñanza y aprendizaje que combina prácticas académicas institucionalizadas, así como otras más espontáneas, cuando nos enfrentamos a situaciones reales de comunicación, las que no solo ponen a prueba lo que sabemos, sino de las que también aprendemos.

Por ello, se entiende que un sistema complejo está constituido por varios elementos, cuyo funcionamiento en conjunto es mayor que la suma de sus partes, lo que dará cuenta del comportamiento del sistema complejo como un todo (Cf. Cohen, Manion & Morrison, 2007). Este hecho nos previene de la ingenua pretensión de querer cubrir cada aspecto del proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación que se ha observado y estudiado para esta investigación. Así, desde el paradigma de la complejidad, el enfoque que se ha considerado como más adecuado para llevar a cabo la investigación ha sido el cualitativo, en el que la recolección “ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis”

(Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 409), hecha, además, a través de la ejecución de aspectos pertinentes del diseño. En tal sentido, lo que se ofrece es una lectura razonable de aspectos relevantes de ese proceso, abordados con las herramientas teóricas referidas más arriba, en el marco del diseño metodológico que aquí se describe.

3.3 Tipo de investigación

Toda investigación constituye un esfuerzo para generar conocimiento acerca del mundo. En nuestro caso, el aspecto del mundo que se ha querido abordar es el aprendizaje de español como lengua extranjera, visto en ocasión de un curso de inmersión cultural tomado por dos estudiantes universitarios norteamericanos en una capital suramericana. Así, se ha escogido al paradigma de la complejidad como marco de acción, utilizando un enfoque cualitativo, en el que se considera que la investigación de corte etnográfico es la que mejor se adecúa para lo que se ha hecho para generar conocimiento acerca de esta ocasión del fenómeno abordado.

3.4 Recolección de datos

Las fuentes primarias de datos recolectados para este ejercicio son tres. En primer término, están la prueba estandarizada clasificatoria y los resultados obtenidos por los estudiantes del curso; luego se encuentran los datos en el documento de seguimiento, con anotaciones y observaciones para cada clase; finalmente, los resultados arrojados por el examen escrito y entrevista como actividades de cierre del curso. No obstante, existieron instancias de monitoreo de avance por parte del coordinador del curso

(y autor de este ejercicio de investigación), así como recopilación de información de terceros (hablantes nativos del español que interactuaron a diario con los estudiantes, mientras duró el curso), las que han sido útiles para triangular una visión general del progreso del manejo de ELE por parte de los estudiantes del curso.

3.5 Método para el análisis de datos

Al considerar la naturaleza del fenómeno abordado en esta investigación y la multiplicidad de lecturas posibles que pueden hacerse de los datos recolectados, se ha decidido utilizar el análisis del discurso como método para el análisis de los datos. El análisis del discurso se concibe como un método de análisis, una metodología para las ciencias sociales, una disciplina dentro de la lingüística y, en el marco de los estudios del discurso, como una teoría para comprender lengua en contexto. En términos generales, el análisis del discurso se ha desarrollado en dos grandes tendencias: por una parte, aquella que se mantiene dentro de los límites de la lingüística estructural, enfocándose en las estructuras y su uso en contexto; por otra parte, está la tendencia que concibe a las lenguas y sus estructuras como medios para un fin, un enfoque semántico al análisis del discurso donde las lenguas y sus estructuras son una puerta de entrada hacia sus culturas y su estudio da acceso a la construcción de realidades, lo que hacemos a través de los discursos (Cf. Medina, 2015).

La tendencia de análisis del discurso a la que nos suscribimos aquí es la segunda descrita más arriba. Así, las estructuras (desde la selección léxica hasta el género

discursivo) presentes en un texto son abordadas de acuerdo a su potencialidad para el análisis del fenómeno estudiado, en búsqueda de ofrecer una lectura plausible de dicho fenómeno y la realidad discursiva construida, con el objetivo de que dicha lectura permita una mejor comprensión del fenómeno en sí mismo y su contexto.

De esta manera, el proceso de análisis de datos consistió, en primer lugar, en la clasificación de los datos de acuerdo al instrumento de recolección, de manera que se adecuara a cada tipo de dato un enfoque de análisis adecuado a su contenido y potencialidad para la investigación. En segundo lugar, se definió el nivel de análisis a aplicar a cada tipo de dato, utilizando para tal fin, herramientas desde las teorías presentadas más arriba. Finalmente, del análisis descriptivo de los datos, se deriva una discusión respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje ELE en el curso abordado.

Con esto en mente, los datos recolectados se clasifican de la siguiente manera:

1. La prueba diagnóstica y los resultados obtenidos: En este apartado se analiza la prueba utilizada al inicio del curso como un género discursivo y las implicaciones que esto tiene para los resultados obtenidos.
2. El proceso de las clases registrado en el documento de seguimiento compartido por y a cargo de los docentes del curso: En este apartado se analiza la decisión respecto al nivel de inicio del curso y la manera en que uno de los estudiantes se constituye en “el aprendiz” más avanzado para el

“andamiaje” de la Zona de Desarrollo Próximo de la teoría sociocultural.

3. Monitoreo de avance y entrevistas no estructuradas a terceros: En esta sección, se relata la recolección no sistematizada de información de individuos que no participaron formalmente en el proceso del curso.
4. Las evaluaciones al final del curso: En esta sección se presenta la evaluación hecha a cada uno de los estudiantes al finalizar el curso y se analizan sus resultados a la luz del MCER.

4. Análisis y discusión de los datos

4.1 La prueba diagnóstico y los resultados obtenidos:

DIALANG es una prueba diagnóstico en línea comisionada por el Consejo de Europa, diseñada según los estándares del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas. Es una prueba que puede tomar cualquiera que quiera hacerlo y fue concebida para medir el nivel de competencia de quien la toma. La prueba ofrece exámenes para catorce lenguas europeas, para las que evalúa competencias de lectura, escritura, escucha, gramática y vocabulario. Para efectos del inicio del curso de ELE aquí abordado, se solicitó a los estudiantes que tomaran las pruebas de escucha, lectura y escritura. Por razones técnicas, DIALANG no incluye una evaluación para la producción oral, lo que, en este caso, se complementó con una entrevista inicial post test con el supervisor del curso; de esta manera, se logró obtener una visual general del nivel de lengua de los estudiantes en su manejo de las cuatro destrezas.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Estudiante 1: escucha A2; lectura A1; escritura A2; habla A2.

Estudiante 2: escucha A1; lectura A1; escritura A1; habla A1.

DIALANG es una prueba diagnóstico reconocida internacionalmente, y si bien no es utilizada como certificado de competencia en ninguna de las catorce lenguas que evalúa, los estándares bajo los que está diseñada son ampliamente reconocidos a nivel global como referencia para medir el nivel de lengua de un hablante. En tal sentido, puede argumentarse que esta prueba pertenece a un género discursivo que podríamos llamar “pruebas internacionales de nivel de lengua”, uno en el que se pueden entender los parámetros de producción y recepción, culturalmente anclados, a través de aspectos de culturas locales, nacionales, regionales que se comparten en todo el mundo. Es decir, en los ámbitos profesional y laboral, el manejo de una lengua distinta a la propia es concebido ya no como un requisito sino como un deber ser y, para efectos laborales y académicos, tal conocimiento suele certificarse de acuerdo a estándares internacionales, lo que garantizará (tanto como pueda hacerse) el conocimiento que un candidato (a un postgrado o a un puesto laboral) tenga de una lengua extranjera. En tal sentido, esta prueba (tal como otras pruebas internacionales que sí certifican el nivel de lengua del aspirante, por un módico precio, como el TOEFL o el IELTS) ha sido diseñada considerando aspectos socioculturales pertinentes a la evaluación

de las lenguas de acuerdo al MCERL y al mismo tiempo, sus resultados pueden ser leídos como una referencia confiable del nivel de competencia de quien la tome.

Este género discursivo “pruebas internacionales de nivel de lengua” ofrece resultados codificados de una manera que la comunidad que los recibe entiende de manera rápida y eficiente la información encriptada en ellos. Por ejemplo, el TOEFL se evalúa en una escala del 0 al 120, en el IELTS se habla de “bandas” y el nivel más alto es la banda 9, ambos ejemplos suelen mostrar equivalentes de estos códigos a los niveles del MCERL, los que, como se dijo más arriba, son ampliamente reconocidos a nivel global. Estos niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2) establecen parámetros de recepción que darán a conocer a quien los lea (y participe de ellos) información pertinente.

Nuestros estudiantes tienen un nivel promedio de uso de ELE A2 (estudiante 1) y A1 (estudiante 2). Es decir, ambos se encuentran en niveles de usuarios básico y elemental del español, lo que tiene implicaciones claramente establecidas por el MCERL.

En el nivel A1, un hablante

Es **capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas** de uso muy frecuente, así como, **frases sencillas** destinadas a satisfacer **necesidades de tipo inmediato**. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar **información personal básica** sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que

conoce. Puede **relacionarse de forma elemental** siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (Consejo de Europa, 2002, p. 26; resaltado propio).

Mientras que en el nivel A2, el estudiante

Es **capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes** (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe **comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas** que no requieran más que **intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales**. Sabe **describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno**, así como cuestiones relacionadas con **sus necesidades inmediatas** (Consejo de Europa, 2002, p. 26; resaltado propio).

Desde la LSF, particularmente lo que refiere a la triple línea de significados, podemos argumentar que, según los resultados DIALANG, para el inicio del curso, estos estudiantes de nivel básico eran capaces de idear mensajes referentes a su entorno inmediato, posicionándose a sí mismos y a su interlocutor en ese entorno inmediato, configurando todo esto en estructuras básicas y limitadas de la lengua.

No obstante, de la entrevista hecha para complementar la información pertinente respecto a expresión oral, ambos estudiantes mostraron potencial y capacidades de comunicarse más eficientemente en lo que respecta a los significados ideativos e interpersonales, si bien los textuales fueron los que mayor debilidad presentaban. Es decir, el universo que lograban crear en su español limitado en estructuras, refería a un entorno más allá que el de interés y necesidades inmediatas. Intereses en la cultura colombiana en general y en sus acontecimientos políticos más recientes, dieron cuenta de creación y posicionamiento de mundo en mayor nivel de elaboración, si bien las estructuras utilizadas no eran ni fluidas ni las más adecuadas para expresarse. Tal comprensión del potencial y necesidades de aprendizaje de ambos estudiantes hizo que se cuestionaran los resultados arrojados por DIALANG, no porque la prueba tuviese alguna deficiencia en su diseño o adecuación, sino por el hecho de ser una prueba general que, como tal no da espacio a evaluaciones personalizadas como a la que se tuvo durante la entrevista inicial.

Este tipo de lectura sobre el nivel de competencia comunicativa no es el que usualmente se encuentra en la lectura de los resultados de una prueba diagnóstica. Más aún, no es el tipo de lectura que se busca. En tal sentido, de habernos conformado con los indicadores de los niveles iniciales A1 y A2, sin tomar en cuenta el potencial que se vio en cada estudiante durante la entrevista previa al inicio del curso, seguramente el curso se habría planteado como un nivel A2 para reforzar conocimientos del estudiante más avanzado (estudiante 1) y ayudar al

estudiante menos avanzado (estudiante 2) en su proceso de aprendizaje a acercarse más al nivel siguiente de competencia.

No obstante, en el proceso se comprendió la prueba DIALANG como perteneciente a un género discursivo en particular, con sus potencialidades y limitaciones, aprovechando las primeras y tratando de superar las segundas. Así, para el curso, la decisión fue iniciar con contenidos del nivel B1 de lengua para ambos estudiantes. Una lectura de esto se ofrece en la siguiente sección, prestando especial atención a las formas en que los profesores abordaron los contenidos solicitados.

4.2 El documento de seguimiento del proceso de clases:

Según el MCER, en el nivel B1, un hablante

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre **cuestiones que le son conocidas**, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre **temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal**. Puede **describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones**, así como **justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes** (Consejo de Europa, 2002, p. 26; resaltado propio).

El resaltado en el fragmento anterior llama la atención sobre aquellos aspectos comunicativos para los que se vio potencial a los estudiantes y que se buscó fomentar a lo largo del curso. Estos establecen habilidades lingüísticas y comunicativas base que se plantearon como meta del curso y que se enriquecieron con contenidos culturales. El nivel B1 del MCER inicia con el estudio de los pretéritos, los que se combinan para poder hablar de hábitos pasados y hacer narraciones. En este nivel también se incluyen estructuras para expresar probabilidad, obligación, pedir permiso, hacer descripciones, plantear hipótesis, dar consejos, reportar lo dicho por otros, dar órdenes, así como a estructurar y sostener un argumento. Es decir, se trata de un nivel umbral, en el que se pasa de un nivel en el que se habla de aspectos, situaciones e intereses del entorno y momento inmediatos, a poder elaborar más respecto al mundo alrededor y nosotros mismos en él, en parámetros del ahora y el antes. Los contenidos del curso se tomaron de un documento curricular de la empresa en donde se llevó a cabo el curso, elaborado por el coordinador del curso, que compila contenidos comunicativos y lingüísticos siguiendo los parámetros del MCER. Tales contenidos fueron distribuidos y monitoreados diariamente, estableciendo una planificación semanal que se fuera adaptando a los intereses y potencial de los aprendices.

Más aún, tales contenidos base, fueron entretejidos desde el principio con materiales auténticos en español colombiano que proveían contenidos culturales a través de los que se abordaron aspectos de la historia (de la guerra de

independencia, por ejemplo), cultura urbana, deportes típicos, agroturismo y cultura culinaria. Estos materiales se utilizaron para presentar y poner en práctica los contenidos comunicativos y estructurales del MCER. Las clases se organizaron en el marco del aprendizaje por tareas, de modo que, para cada sesión, se contaba con material auténtico y una serie de actividades a desarrollar derivadas del mismo, actividades que, desde un enfoque mayormente funcional, se enfocaba en fomentar la capacidad de comunicar de cada estudiante y en un segundo plano, se examinaban las estructuras. Es decir, que las estructuras estaban allí no como objeto de estudio en sí mismas, sino como medios para alcanzar un fin: comunicar.

Además de información acerca de qué contenidos del recorrido curricular planteado, en el registro del curso, los instructores incluyeron una lista de recursos utilizados (juegos, lecturas, material audiovisual) así como el contenido cultural en los mismos. Para esto, los instructores utilizaron episodios de “Los Puros Criollos”, una serie de documentales cortos que desarrolla diversos objetos de la cultura colombiana. Estos videos representaron un reto para los estudiantes quienes en algún momento manifestaron su frustración por no poder entender mucho de lo que en estos se decía, debido a las variedades dialectales, los temas, y el vocabulario utilizado. No obstante, los instructores insistieron en el uso de este material audiovisual, el que provee información tanto de cultura rural como cultura urbana colombiana, la que luego se utilizó como puntos de conocimiento en común sobre los que generar prácticas de conversación.

Este estudiar y decir la lengua y la cultura local se transformó en un hacer y vivir en contextos reales. A partir de la cuarta semana del curso, se llevaron a cabo salidas de campo en la ciudad a sitios de interés turístico en la ciudad. Tomando como base el argumento de Vygotsky de que el aprendizaje es un proceso social, vemos que, en el proceso de este curso, la interacción estudiante-estudiante y estudiante-profesor permitió socializar no solo conocimiento sobre la lengua objeto, sino que además se generó aprendizaje sobre cultura a través del cual se aprendía lengua. En el desarrollo de las clases quedó claro desde el principio el nivel superior de lengua extranjera del estudiante 1 respecto al estudiante 2, tal como lo mostraron los resultados de la prueba DIALANG, y que también encontramos en las observaciones de dos de los instructores respecto a las sesiones de clase de la primera semana:

Notas de la instructora 1:

- La clase estuvo muy productiva, me sobró un poco de tiempo que suplimos hablando de cosas generales para conocerlos mejor.
- Están muy interesados en la cultura colombiana, y una de sus principales para aprender español es conocer la cultura y poder comunicarse mejor con su familia colombiana.
- Considero que están más en el nivel B, sobre todo [el Estudiante 1]4. [El Estudiante 2] demora más en conjugar los verbos y tiene algunos errores.
- Están abiertos a la estructura y se apoyan en conceptos de verbo adverbio y demás para armar las oraciones.

Notas del instructor 2:

- El nivel de producción verbal es más alto en uno de los estudiantes, [el Estudiante 1], y por lo tanto fue necesario motivar más a la participación [al Estudiante 2].
- La realización de comparaciones entre elementos de su cultura y la nuestra fue muy productiva para la expresión verbal.
- Realizan correctamente comparaciones y reconocen adjetivos irregulares (mejor, peor, por ejemplo)

No obstante, dado que la diferencia de nivel no representó una limitación, el estudiante 1 se convirtió en punto de apoyo para el desarrollo y avance en competencia en lengua extranjera del estudiante 2; el “aprendiz más avanzado” para el “andamiaje” de la Zona de Desarrollo Próximo de la teoría sociocultural. En el día a día del curso, el avance del estudiante 2 fue más notorio que el del estudiante 1, pues pasó de calcular cada frase que decía, buscando la palabra correcta y deteniéndose a conjugar de manera adecuada cada verbo, procesos de los que estaba muy consciente, a comenzar a empalmar conversaciones más fluidas en las que los aspectos formales de la lengua (si bien no perfeccionados), pasaban a un segundo término en su atención, la que prestaba más a comunicarse de manera cada vez más fluida.

El estudiante 1 por su parte, ya tenía un grado de fluidez en producción oral mayor a los resultados en las demás habilidades evaluadas en la prueba diagnóstica en línea. Su nivel de comprensión de lengua (tanto hablada como escrita) era más bien literal,

lo que derivaba de falta de vocabulario y contextualización cultural de significados de palabras que manejaba. Este estudiante es quien siempre llevó la iniciativa en las discusiones de clase, y siempre buscó expresar su opinión respecto a los contenidos culturales presentados, fallando, no obstante, al encontrarse con vocabulario desconocido o con acepciones desconocidas de palabras que pensaba ya manejaba. Sin embargo, recurre a los docentes y a otros hablantes nativos; interacción esta que le ayuda a mejorar respecto a los contenidos culturales y estructurales (vocabulario, organización de ideas) que le permiten avanzar en su proceso.

4.3 Monitoreo y entrevistas no estructuradas a terceros:

El sitio en el que se llevó a cabo el curso es una pequeña empresa educativa. Su planta física es bastante acogedora, el personal no es numeroso, lo que da como un todo un ambiente familiar y de cercanía que resultó provechoso para estos estudiantes, quienes se adaptaron rápidamente a las clases, la gente y la rutina. La receptividad por parte del personal y otros estudiantes hispanohablantes generó intercambios diarios durante los recesos de clases en los que se veía a la recepcionista, profesores de español, otros profesores y estudiantes en la empresa conversando con los estudiantes de español, en español, acerca de las diferencias culturales entre norteamericanos y suramericanos, las diferencias entre colombianos y venezolanos (la recepcionista, por ejemplo, era venezolana) y de allí las diferencias entre el español venezolano

y el español colombiano, así como diferencias dialectales y sociolectales del español colombiano.

Estas conversaciones podían estar conectadas con algún contenido cultural que recién se había estudiado dentro de la clase. Así, de manera inmediata, lo aprendido en la clase se ponía a prueba en estos intercambios. Esto permitió un monitoreo, no participante, por parte del coordinador del curso quien, además, a través de entrevistas no estructuradas recopilaba más información respecto a la percepción del nivel de lengua de los aprendices y su progreso, desde la voz y perspectivas del personal que no estaba vinculado directamente en el proceso de enseñanza (por ejemplo, recepcionista, gerente de la empresa).

Esta instancia de monitoreo y entrevistas no estructuradas permitió, por una parte, generar una idea sobre la percepción del avance en la competencia comunicativa por parte de los aprendices a través de personas que interactuaban diariamente con ellos más allá de la función fática del lenguaje. Semanalmente, el coordinador del curso indagaba la percepción del gerente de la empresa y de la recepcionista, respecto al avance en la capacidad de comunicarse en español de los estudiantes, a través de intercambios casuales en los que se les preguntó sobre la fluidez percibida de los estudiantes en comparación con la semana anterior y, al avanzar las semanas, en comparación con el inicio del curso. Ambos entrevistados coincidían cada semana en los niveles de progreso de los estudiantes, así como los diferentes avances de cada uno de acuerdo al nivel al inicio del curso.

Por otra parte, esta instancia de monitoreo de avance permitió observar el andamiaje de los estudiantes con hablantes nativos dispuestos a colaborar en sus procesos de aprendizaje. En este particular, se observó la manera en que progresivamente los estudiantes se iban integrando a la comunidad discursiva de la institución, en la que establecieron vínculos con sus profesores, personal administrativo (por ejemplo, la recepcionista) y otros alumnos. En la tercera semana, ya se había conjugado un ambiente jovial y de confianza en el que los estudiantes podían comunicarse en español sin temor a equivocarse y con la confianza de que sus interlocutores estaban dispuestos a comprenderlos.

4.4 Evaluaciones finales:

Las evaluaciones finales estuvieron a cargo del coordinador del curso, estas consistieron en ejercicios de comprensión y producción escrita y comprensión y producción oral. Para la evaluación de comprensión lectora, se presentaron cinco fragmentos de artículos de opinión y noticias en torno a los acuerdos de paz firmados por el gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia en 2017, un evento que convirtió al presidente de Colombia en ese entonces, Juan Manuel Santos, en ganador del Premio Nobel de la Paz. A continuación, se presentan dichos fragmentos:

PARTE 1. COMPRENSIÓN LECTORA. Lea las siguientes 5 opiniones respecto al proceso de paz en Colombia y responda las preguntas más abajo.

- a) ¿El ingreso de las Farc a la vida civil y política puede llevar al país a una situación como la de Venezuela o Cuba?

Wilfredo Cañazares, defensor de derechos humanos y director de la Fundación Progresar:

Creo que no hay ninguna posibilidad. Estos ejemplos no tienen comparación. Por supuesto que partimos del hecho de que las Farc se desarmen a cambio de apostarle a una actividad política, pero lo que han demostrado todos estos procesos de desarme y de negociación política con las organizaciones guerrilleras, es que para que una agrupación que estuvo alzada en armas llegue al poder o tenga opción de aspirar por el poder, tiene que esperar entre dos y tres décadas. Ahora, no podemos negarnos que aquí un candidato de izquierda democrática, en el marco de la realidad de nuestro país, pueda tener opciones. Eso está en mano de los ciudadanos.

- b) Bajo su concepto de justicia, ¿las penas contempladas en la Jurisdicción Especial para la Paz son válidas?

Calixto Cortés, abogado:

El concepto de validez es relativo a la consideración de las personas. En mi consideración, sin que esto implique ninguna vinculación de mi servicio público, estimo que el diseño de la Jurisdicción Especial para la Paz, es justo y acorde a los estándares internacionales. Por lo tanto, no se podría decir que va a haber impunidad.

- c) **Para John Paul Lederach**, experto en temas de paz y profesor de la Universidad de Notre Dame, Estados Unidos,

Opina que el ambiente de ansiedad y polarización por el que atraviesa el país ante la implementación de los Acuerdos de Paz con las FARC es usual y necesario. Para el analista, la construcción de paz requiere un balance entre personas optimistas que reconozcan los aciertos, y pesimistas que identifiquen las debilidades de lo acordado.

- d) **Robert Ricigliano**, director del Instituto de Asuntos Mundiales de la Universidad de Wisconsin, Estados Unidos

Señala que la implementación de un acuerdo de paz no será tarea fácil, sobre todo por la atención y recursos que se van desvaneciendo con el tiempo. Señala además que modificar el Acuerdo de Paz no es algo negativo. Generalmente, las estrategias que se plantean en el inicio no son siempre correctas, por lo que se necesitan adaptaciones que nacen desde el aprendizaje en la marcha.

- e) **Jeremy McDermott**, director y cofundador de InSight Crime

"Mientras en el discurso del presidente Duque figura la paz, en la práctica ha desperdiciado el primer año que ya casi cumple de su mandato para tratar de destruir la Justicia Especial para la Paz (JEP), la columna vertebral del Acuerdo de Paz del 24 de noviembre de 2016. La inseguridad jurídica, política y social provocada con las maniobras de destrucción del Acuerdo de Paz con las FARC es tan grande que ha llevado a unos 3.000 exguerrilleros a abandonar el proceso de reintegración para unirse a bandas criminales que llamamos FARC-Mafia". Según el partido FARC, "desde la firma de la paz han sido registradas 11 desapariciones de excombatientes, y han sido asesinados 133, así como 34 de sus familiares".

Dados los intereses de los estudiantes en la cultura colombiana, el desarrollo de las clases y la inclusión de contenidos culturales, así como las salidas de campo a los sitios culturales de relevancia para la historia política y social de Colombia, se consideró lógico que textos en torno a este tema (recurrente en las conversaciones dentro y fuera de las clases) serían más accesibles para los estudiantes, así como el tipo de texto (noticias y artículos de opinión), dado el vocabulario, estructura y organización de la información.

Para la evaluación de escritura, se les solicitó un texto expositivo en el que presentaran la última actividad cultural que habían llevado a cabo como salida de campo en el marco del curso de ELE. Este texto sobre la salida de campo se utilizó, además, como punto de conversación para la evaluación de habilidades de comprensión y producción oral. Aquí, se planteó una entrevista semi-estructurada en la que se

evaluaron las capacidades expositivas y descriptivas de los estudiantes, así como sus capacidades de argumentar su punto de vista respecto al grafiti como expresión cultural o vandalismo.

Veamos a continuación el desempeño de cada estudiante en las secciones de la evaluación escrita (comprensión de lectura y producción escrita), así como en la entrevista (en la que se evaluó comprensión y producción oral). Para la comprensión y producción escrita, presentamos imágenes de los textos producidos por los estudiantes (tanto las respuestas a las preguntas en torno a los extractos de artículos presentados más arriba, como el texto expositivo realizado por cada uno). En cuanto a la comprensión y producción oral, se presentan imágenes de la grilla de evaluación que refleja el desempeño de cada estudiante.

Estudiante 1:

Evaluación de la comprensión lectora:

1. ¿Cuáles opiniones se dieron previas a la firma del acuerdo de paz?
 En general, estos profesionales dicen que la firma es algo benéfico y necesario para todos, pero también podría usar algunos cambios para parecer más felices.
2. Según Lederach, ¿cómo se siente el ambiente en Colombia respecto a la implementación de los Acuerdos de Paz?
 Es un balance necesario entre personas optimistas que reconocen los aciertos y personas pesimistas que identifican los debilidades del acuerdo y país.
3. Según Cañizares, ¿cuáles son las posibilidades de que los Acuerdos de Paz lleven a Colombia a un escenario político de socialismo latinoamericano? ¿De qué dependerá?
 Dice que no hay ninguna posibilidad que los lleven al país a una situación como Cuba o Venezuela, pero si la gente quiere, siempre se puede votar por otro lado, candidato de izquierda democrática.
4. ¿Qué ha causado la conformación de las FARC-Mafia?
 La inseguridad en el gobierno jurídicamente, políticamente, y socialmente. Hay maniobras de destrucción del Acuerdo de Paz que han provocado esta inseguridad.

En comprensión lectora, contesta de manera adecuada la mitad de las preguntas planteadas. Al considerar las respuestas que no fueron respondidas adecuadamente, se

infiere que su lectura en español está aún en un nivel literal de comprensión, pues no es capaz de comprender sutilezas del lenguaje ni significados idiomáticos.

Evaluación de la producción escrita:

PARTE 2. PRODUCCIÓN ESCRITA. Escriba un texto expositivo en el que describa aspectos relevantes para usted del recorrido hecho en la salida *Bogota Graffiti tour* (extensión del texto 200-250 palabras). El texto tendrá la siguiente estructura:

- Presentación del tema
- Exposición del tema
- Cierre del texto (conclusión, resumen o reflexión).

El Bogotá graffiti tour es un tour por Bogotá, Colombia para ver, y además entender, el graffiti que tiene esta ciudad. ~~El recorrido dura dos y media horas caminando por la Candelaria~~ El recorrido dura dos y media horas caminando por la Candelaria

Las y ^ calles alrededor del parque de periodistas.
 Al comenzar, el tour es muy educacional, pero educacional ^{sobre un} tema ^{muy} desconocido. da ^{guía} que tuvimos se llamaba Ana y explicó el significado del graffiti en general, así como ^{lo} que querían decir algunas artistas en algunos murales específicos. El graffiti es una manera ^{de} para la comunidad ^{para} contar ^{sus} opiniones sin ^{usar} violencia.
 A veces, graffiti puede ser feo. Ana dice que aunque algunos son feos, tienen significados ^{dentro de} esa comunidad y sus luchas. Otros son muy lindos, y también ~~cuentan~~ cuentan opiniones y historias. A mí me gusta el graffiti lindo, como murales y pinturas, pero no puedo apreciar letras negras y nombres mezclados que se ven feos en las calles y edificios. Aprecio las pinturas políticas o históricas porque cuentan opiniones y sentimientos, y también no ensucian la calle tanto. El graffiti es una manera de expresar su mismo, entonces pinta, dibuja, exprese, pero garabatear letras que nadie pueda leer, no resolverá nada.
 En conclusión, el Bogotá Graffiti tour es un tour muy educacional y chévere, y le ayuda entender la perspectiva de otras personas. ~~Lo recomendaría a todos, ciudadanos y extranjeros, porque muestra una perspectiva muy relevante e importante de la sociedad.~~ El graffiti es una manera no violenta de expresar opiniones e historias, y es una buena manera hacerlo.

Se puede leer que, en producción escrita, generó un texto que muestra buena organización general y contenido adecuado a lo solicitado. Es decir, presenta el tema, pasa a describir elementos relevantes y luego conduce al lector a una conclusión. Sin embargo, aún presenta errores básicos de estructura como uso de preposiciones

(“por” en lugar de “de”), sintaxis (“dos y media hora” en lugar de “dos horas y media”), vocabulario (“también no” en lugar de “tampoco”), así como el uso del artículo definido y la concordancia de género entre sustantivos y adjetivos, lo que afecta la organización general del texto y la fluidez del mensaje en este.

Evaluación de la comprensión y producción oral

PARTE 3. COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE LENGUA HABLADA. Grilla de evaluación para el docente

Criterio	Comprensión auditiva		
	Bien	Regular	Deficiente
Comprendo interacciones comunicativas extensas	✓		
Sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido	✓		
Criterio	Interacción oral		
	Bien	Regular	Deficiente
Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad	✓		
Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista	✓		
Criterio	Expresión oral		
	Bien	Regular	Deficiente
Presento descripciones claras y detalladas en torno a temas de mi interés	✓		
Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones	✓		

En la entrevista, este estudiante mostró ser capaz de mantener una conversación fluida en español en torno a temas de su interés, al lograr presentar y argumentar sus puntos de vista. Hay, no obstante, estructuras que debe trabajar para mejorar su producción, como por ejemplo

el uso del gerundio y el uso del imperfecto, el primero con calcos desde el inglés, el segundo por la ausencia de esa estructura en inglés (su L1).

Retomemos lo citado más arriba respecto a las capacidades de un hablante nivel B1 según el MCER, el que

es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, (...) [y que además] es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares (...) así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (Consejo de Europa, 2002, p. 26; resaltado propio).

Estas son características que pueden reconocerse en el uso de lengua evidenciado por este estudiante en la evaluación al final del curso, particularmente en lo que respecta a las habilidades de comprensión y producción oral. Con lo que, es posible argumentar una mejoría en su manejo de ELE luego de seis semanas de inmersión en una cultura hispanohablante.

Estudiante 2:

Evaluación de la comprensión lectora:

1. ¿Cuáles opiniones se dieron previas a la firma del acuerdo de paz?

La ^{Firma} ~~señala~~ del Acuerdo de Paz, depende en quien pregunta, es algo positivo o negativo.

Hay aspectos de paz que ayuda la país, pero hay mucha gente que no esta en acuerdo con la paz.

2. Según Lederach, ¿cómo se siente el ambiente en Colombia respecto a la implementación de los Acuerdos de Paz?

Según Lederach, la paz es ~~una~~ necesaria y usual, la paz necesita una balance entre los grupos que están en acuerdo y no están en acuerdo, y la paz es un balance.

3. Según Cañizares, ¿cuáles son las posibilidades de que los Acuerdos de Paz lleven a Colombia a un escenario político de socialismo latinoamericano? ¿De qué dependerá?

Cañizares dice que no hay ninguna posibilidades que los acuerdos de paz lleven a Colombia al socialismo, dice que ~~la~~ Colombia debería esperar para ver a situación en el andar, y la situación depende en los ciudadanos.

4. ¿Qué ha causado la conformación de las FARC-Mafia?

La desigualdad causó la conformación de las Farc-Mafia, porque la gente quería más oportunidad y pensó que había mucha corrupción en Colombia.

En comprensión lectora, la prueba muestra que este estudiante o bien no comprende las preguntas hechas en torno a los textos presentados o bien no logra derivar las respuestas a las preguntas de

los textos leídos, lo que hace que haya contestado de manera adecuada solo una de las preguntas formuladas. Esto da cuenta de que su nivel en esta habilidad no presentó avances reales respecto al inicio del curso.

Evaluación de la producción escrita:

PARTE 2. PRODUCCIÓN ESCRITA. Escriba un texto expositivo en el que describa aspectos relevantes para usted del recorrido hecho en la salida *Bogotá Graffiti tour* (extensión del texto 200-250 palabras). El texto tendrá la siguiente estructura:

- Presentación del tema
- Exposición del tema
- Cierre del texto (conclusión, resumen o reflexión).

El Bogotá Graffiti tour es un tour alrededor Bogotá, donde una compañía se llama Bogotá Graffiti, quien ayuda las personas con las oportunidades y seguridad entre Graffiti en Bogotá. En el tour caminamos en Bogotá entre la Plaza de los Periculis y la Calandaria

~ Cuando aprendimos sobre el arte y la historia de Graffiti en Colombia.

Empezamos en la Plaza de los Periculis y caminamos en las calles, hemos pasado a las artes más grande y importante en la ciudad. El Periculis ~~arte~~ mural que hemos visto fue un escrito que dijo "Fuera Mingo", que significa la fuerza entre la gente indígena y el tribu Mingo, porque su historia es difícil y no tiene muchas oportunidades pero todavía tiene su fuerza. Muchos de los artes y murales son políticos, sobre la desigualdad y la corrupción en Colombia. Graffiti es una manera para expresar sus opiniones ~~en~~ sin violencia y en una manera creativa. Vimos murales de muchos, street art, graffiti y muchas más hasta llegamos al ~~ya~~ porque la Concordia en la Calandaria, y la parque ~~es~~ es un parque que fue guardado de graffiti, porque antes ~~de~~ parque tenía muchos drogas, y criminales alrededor, pero una familia entre un padre y sus dos hijos empezaron a pintar, y ahora la parque está cubierto en arte de muchos artistas y ahora es una parque con muchas familias y mucha gente pasa tiempo allí ahora.

Finalmente, parece me contó la tour de graffiti porque me muestra que el graffiti no es algo malo, sino es una manera para expresar y compartir sus ideas, opiniones, y creatividad en sin violencia o crimen. El Parque de Concordia era mi parte favorita porque la muestra que arte puede ayudar las cosas más fea en el mundo, drogas, violencia, y convertirlas entre cosas increíble y bonita, porque arte tiene mucha fuerza en las comunidades.

En producción escrita, si bien presenta un texto con la macroestructura adecuada, en torno al contenido solicitado, también presenta errores básicos de uso de lengua, tales como el uso de los artículos definidos (cuándo usarlos y la concordancia

de género), vocabulario (“guardado de” en lugar de “salvado por”), y usos de ser y estar. Además, la organización interna de cada párrafo y la conexión entre párrafos carece de elaboración, acercándose más a un estilo de habla que de escritura.

Evaluación de la comprensión y producción oral

PARTE 3. COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE LENGUA HABLADA. Grilla de evaluación para el docente

Criterio	Comprensión auditiva		
	Bien	Regular	Deficiente
Comprendo interacciones comunicativas extensas		✓	
Sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido	✓		
Criterio	Interacción oral		
	Bien	Regular	Deficiente
Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad		✓	
Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista	✓		
Criterio	Expresión oral		
	Bien	Regular	Deficiente
Presento descripciones claras y detalladas en torno a temas de mi interés		✓	
Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones		✓	

En la entrevista, este estudiante muestra su capacidad de sostener una conversación sobre temas no cotidianos, que le sean de interés; además, logra expresarse haciendo pocas pausas. Presenta argumentos de forma lógica y los organiza para sustentar su punto de vista. Su mayor limitación está en manejo de estructuras base del idioma, lo que afecta de manera negativa su fluidez.

En el caso del Estudiante 2, recordemos lo dicho más arriba respecto al nivel A2 según el MCER, de acuerdo al que un estudiante en este nivel

Es capaz de **comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes**

(información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe **comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas** que no requieran más que **intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas** (Consejo de Europa, 2002, p. 26; resaltado propio).

Estas características pueden, a grandes rasgos, reconocerse en el uso de lengua de este estudiante evidenciado en la evaluación al final del curso, sobre todo en lo que respecta a las competencias de comprensión y producción oral. En tal sentido, como en el caso del Estudiante 1, es posible argumentar a favor de un progreso perceptible en su uso del español, luego de 6 semanas de inmersión en una cultura hispanohablante, y de sesiones de clase diarias, con actividades dirigidas por los profesores, así como la interacción con hablantes nativos, que no tienen manejo de la L1 del estudiante.

5. Cierre

El contexto de inmersión y clases personalizadas en el que se dio el curso aquí abordado puede concebirse como ideal para el aprendizaje de una segunda lengua. Además, al ser mediado por el recorrido curricular planteado de una manera dinámica y adaptativa, que se sirvió del

trabajo en equipo de varios facilitadores, se logró el desarrollo y construcción de conocimiento nuevo sobre el español con base en conocimientos previos de los estudiantes.

En tal sentido, el análisis inherente a la preparación, puesta en práctica y supervisión del curso observado para esta investigación cubrió desde la decisión de tener más de un profesor hasta la elaboración de las evaluaciones finales, pasando por la decisión del test clasificatorio a aplicar, el formato de seguimiento a implementar y la información recopilada del monitoreo en espacios de interacción extra clases dentro de la institución y el testimonio de terceros.

De ese proceso, la idea de llevar lo observado al formato aquí construido fue un producto secundario. Es decir, la investigación aquí presentada derivó de la práctica observada. En esa observación lo primero que llama la atención es la limitación de una prueba estandarizada y las bondades para diseño personalizado de clases de la interacción directa con el estudiante, sus capacidades, potencial y limitantes. Haber decidido utilizar los resultados de la prueba como un punto de partida y no como un marco de trabajo inamovible derivó en una experiencia de enseñanza/aprendizaje más rica para los participantes (docentes y alumnos). Al final del curso, con la interacción de seis semanas y conocimiento de los estudiantes, pensar en repetir la prueba estandarizada no pareció adecuado, por lo que se diseñó la prueba final de curso, bajo los estándares del MCERL, adaptada a la temática e intereses de los estudiantes.

Durante su progreso, el curso derivó, inadvertidamente, en desarrollo

de habilidades de comunicación oral, en detrimento de las habilidades escritas. Esto quizá debido a la falta de mayor supervisión y ciertamente en respuesta a los intereses de los estudiantes. La inclusión sistemática de material audiovisual auténtico sobre aspectos de la cultura local, las interacciones diarias con hablantes nativos (no-bilingües), las salidas de campo como oportunidades para poner en práctica lo aprendido durante las clases, son todos espacios para el reforzamiento de habilidades de comprensión y producción oral dentro y fuera de las sesiones de clase, dentro y fuera de la institución. No es sorpresa entonces que los resultados de la evaluación final hayan sido considerablemente mejores en estas habilidades y no tanto en la comprensión y producción escrita, cuya práctica fue limitada.

Finalmente, la intención de este ejercicio de análisis ha sido mostrar los aspectos considerados para la planificación, monitoreo y evaluación del progreso del curso aquí presentado. Más allá de la idoneidad de la situación, pueden derivarse aspectos teóricos que combinan formas de concebir el funcionamiento de las lenguas, la manera en que aprendemos y formas de evaluar las herramientas que utilizamos para plantear una ruta que reconozca la complejidad del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Aprender es un fenómeno complejo que implica entre otras cosas la interacción entre sujetos en un contexto, cada uno con su universo de saberes, expectativas, cosmovisiones, lo que representa diferentes grados de complejidad en sí mismos. Aprender una lengua distinta a la

propia supone la interacción de sistemas culturales distintos, potencialidades y limitaciones de comunicación que van más allá del manejo de lengua. Reconocer esta complejidad, comprender el proceso como uno no lineal en sí mismo, sino con múltiples elementos, permite incluir dentro de nuestra proyección de enseñanza la necesaria comprensión y adaptación de nuestra práctica docente a los estudiantes que tendremos en frente.

1“a language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country” (Crystal, 2003, p. 3)

2 “without a strong power-base, of whatever kind, no language can make progress as an international medium of communication. Language has no independent existence, living in some sort of mystical space apart from the people who speak it. Language exists only in the brains and mouths and ears and hands and eyes of its users. When they succeed, on the international stage, their language succeeds. When they fail, their language fails” (Crystal, 2003, p. 7).

3“complexity theory looks at the world in ways which break with simple cause-and-effect models, linear predictability, and a dissection approach to understanding phenomena, replacing them with organic, non-linear and holistic approaches” (Santonus, 1998, p. 3, en Cohen Manion & Morrison, 2007, p. 33)

4 Los nombres reales de los estudiantes han sido reemplazados por “estudiante 1” y “estudiante 2”.

Referencias

- Bajtin, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Shiro, M., Charaudeau, P. & Granato, L. (Eds.) (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Iberoamericana.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.) Londres y Nueva York: Rutledge Falmer.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2ª ed.) Londres: Cambridge University Press.
- Graddol, D. (2006). *English Next. Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. Londres: The British Council.
- Halliday, M. A. K. & Christian Matthiessen (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4ª ed.). Londres: Routledge.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.) México: McGraw Hill Educación.
- Howatt, A. P. R. & Richard Smith (2014). *The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective, Language & History*, 57:1, 75-95, DOI: 10.1179/1759753614Z.00000000028
- Instituto Cervantes (2019). *El español: una lengua viva. Informe 2019*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Medina Roa, Anderzon. (2015). *Textos, contextos, discursos. Lingüística para leer culturas*. FERMENTUM, 72, enero-abril. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/42979>
- Medina, A. & Domínguez, C. L. (2009). *La novela por entregas como género discursivo. El caso de The Way We Live Now de Anthony Trollope*. Núcleo, 21 (26), 201-224. Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897842009000100008&lng=es&tlng=es
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en julio de 2021, revisado en septiembre de 2021 y aprobado definitivamente en noviembre de 2021.