



Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Magíster en Educación mención

Facultad de Pedagogía

# Diseño de una unidad didáctica fuera del aula para desarrollar la competencia intercultural en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE).

Autor: Edson Pizarro Velásquez

Profesora Guía: Mg. Nataly Pérez Cisterna

**Propuesta de innovación pedagógica presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación, mención Didáctica e Innovación Pedagógica.**

**Enero, 2021**

**Santiago, Chile**

## ÍNDICE.

ÍNDICE.....	2
AGRADECIMIENTOS.....	6
RESUMEN.....	7
ABSTRACT.....	8
RESUMO.....	9
1. INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	10
1.1. ESTADO DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.....	10
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
2. DISEÑO TEÓRICO.....	16
2.1. DIDÁCTICA DE LENGUAS.....	17
2.1.1. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	18
2.1.2. EL MARCO COMÚN DE REFERENCIA DE LENGUAS Y LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL.....	21
2.1.3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.....	24
2.2. EL CONCEPTO DE <i>CULTURA</i> Y EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL PARA LA DIDÁCTICA DE LENGUA EXTRANJERA EN CONTEXTO DE INMERSIÓN..	29
2.2.1. DEFINICIÓN DE CULTURA.....	29
2.2.2. INCORPORACIÓN DE LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA.....	32
2.2.3. EL ROL DE LA INMERSIÓN LINGÜÍSTICA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE INTERCULTURAL.....	35
2.2.4. EL CHOQUE CULTURAL.....	38
2.2.5. MODELOS DE ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: ENFOQUE DE LAS DESTREZAS SOCIALES Y EL ENFOQUE HOLÍSTICO. ....	40

2.2.6.	EL ACTOR INTERCULTURAL.....	41
2.2.7.	PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA INCORPORAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO.....	45
2.3.	DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA IMPLEMENTARSE FUERA DEL AULA, ENMARCADO DENTRO DEL ENFOQUE POR TAREAS. ....	48
2.3.1.	DISEÑO DE MATERIALES DIDÁCTICOS. ....	48
2.3.2.	SALIDAS DIDÁCTICAS Y ACTIVIDADES FUERA DEL AULA.....	51
2.3.3.	PATRIMONIO CULTURAL Y SU INCORPORACION EN LAS SALIDAS DIDÁCTICAS.....	54
2.3.4.	PLANIFICACIÓN DE UNA ACTIVIDAD FUERA DEL AULA.....	56
2.3.5.	EL ENFOQUE POR TAREAS. ....	61
2.3.6.	DEFINICIÓN DEL CONCEPTO <i>TAREA</i> .....	63
2.3.7.	DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DENTRO DEL ENFOQUE POR TAREAS. ....	65
3.	SUPUESTOS E HIPÓTESIS.....	70
4.	OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	71
4.1.	OBJETIVO GENERAL.....	71
4.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	71
5.	DISEÑO METODOLÓGICO.....	72
5.1.	DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA. ....	72
5.1.1.	NIVEL DE COMPETENCIA DE LOS PARTICIPANTES.....	72
5.1.2.	SECUENCIACIÓN PASO A PASO SEGÚN EL ENFOQUE POR TAREAS. .....	74
5.2.	DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	83
5.2.1.	TIPO DE ESTUDIO.....	83
5.2.2.	MUESTRA. ....	84
5.2.2.1.	CENTRO EDUCATIVO. ....	86

5.2.2.2.	PERSONAL DOCENTE. ....	88
5.2.2.3.	ESTUDIANTES. ....	88
5.2.2.4.	PARTICIPANTES. ....	89
5.3.	PRODUCCIÓN DE DATOS. ....	90
6.	RESULTADOS. ....	92
6.1.	IMPLEMENTACIÓN. ....	92
6.2.	NARRATIVA DE LA IMPLEMENTACIÓN. ....	92
7.	EVALUACIÓN Y ANALISIS. ....	100
7.1.	ESTUDIANTES. ....	100
7.1.1.	ENTREVISTAS DE DIAGNÓSTICO. ....	100
7.1.2.	ENTREVISTAS POST-IMPLEMENTACIÓN. ....	103
7.2.	DOCENTE. ....	105
7.2.1.	ENTREVISTA DE DIAGNÓSTICO. ....	105
7.2.2.	ENTREVISTA POST-IMPLEMENTACIÓN. ....	107
8.	APORTES, LIMITACIONES E IMPLICANCIAS. ....	112
9.	REFERENCIAS. ....	115
10.	ANEXOS. ....	123
10.1.	DISEÑO DE ENTREVISTAS. ....	123
10.1.1.	PAUTA ENTREVISTA A PROFESOR: ....	123
10.1.2.	PAUTA ENTREVISTA A ESTUDIANTES. ....	124
10.2.	TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS. ....	125
10.2.1.	PARTICIPANTE G0. ....	125
10.2.2.	PARTICIPANTE A0. ....	129
10.2.3.	PARTICIPANTE J0. ....	134
10.2.4.	PROFESORA PARTICIPANTE P0. ....	139
10.3.	TRANSCRIPCIÓN FRAGMENTO FINAL DE CLASE. ....	156

10.2. MATERIAL DIDÁCTICO DEL ALUMNO.....	158
--	-----

## **AGRADECIMIENTOS.**

A mi familia, Evaristo, Margarita, Carolina, Luis, Eloísa, Amada y Albert, quienes me ha apoyado en todas las decisiones que he tomado en mi vida.

A Juliana Carvalho, por estar conmigo, alentándome durante todo este período.

A Rubén Arriagada, mi queridísimo amigo y compañero del arma mía.

A la profesora Nataly Pérez, por su guía durante el desarrollo de esta investigación.

A todos mis ex colegas y amigos que pasaron por Coined, en especial a Onofre Morales, Cristian Villarroel, Natalia Muñoz, Nicole Muñoz, Andrés Bagus, Daniela Puig, María Canales, Verónica Jorquera, Catalina Glé, Daniela Fernández, Valentina Carrasco, Felipe Gamboa, Gloria M. Melo, Claudia Jimenez, Luis Caroca, Nelson Muñoz, Manuel Vallejo, Eduardo Farías, Marcos Atenas, Leah Simoncelli, Katja O'Bähr, Coral Romero, Clotilde de Coudenhove y Felipe Labra.

A la Escuela Bellavista, especialmente a su director, Fernando Eichin, por todas las facilidades que me dio para la implementación, a las profesoras María Cristina Herrera, Mónica Morales y Jenny González por su generosidad, y a la Asociación Chilena de Escuelas de Español (ACHELE), especialmente a Stefan Meffert, por su apoyo y colaboración para la ejecución de esta investigación.

Al Programa de Español de la Pontificia Universidad Católica de Chile, compuesto por Gloria Toledo, Marcia Sierra, Daisy Bravo, Carolina Carvajal, Francisco Quilodrán, Juan Carlos Gómez, Constanza Sarralde, Francisca González y Matías Sepúlveda.

A mis amigos poetas y escritores Christian Aedo, Luis Vergara y Marco Yupanqui.

A todos los docentes que elegimos enseñar español, sobre todo en este difícil contexto de pandemia.

Al gran Esteban Paredes y a toda la hinchada colocolina.

A todos los que perdieron sus ojos en las calles de Santiago de Chile.

## RESUMEN.

El presente estudio se realizó con el objetivo de diseñar una unidad didáctica, mediante el enfoque por tareas y orientada a realizarse fuera del aula de clases en contexto de inmersión, con el fin de desarrollar la competencia intercultural en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), explorando las valoraciones que tienen tanto estudiantes como profesores sobre este tipo de actividades.

Esta unidad didáctica fue implementada en las dependencias de la Biblioteca Nacional - Patrimonio Cultural de Chile-. Los estudiantes debieron llegar a este lugar, dirigirse a la Sección de Diarios y Revistas, e investigar noticias impresas en periódicos nacionales ocurridas el día de nacimiento de cada uno, para, finalmente, exponer los resultados de manera oral frente a toda la clase.

La muestra corresponde a un curso nivel B1 -según el MCER-, compuesto por estudiantes adultos extranjeros de un centro de idiomas privado de Santiago de Chile, en enero de 2020. La metodología de investigación se enmarca en el estudio de caso y la recolección de datos se realizó por medio de entrevistas semiestructuradas y la observación directa.

Como conclusión, las salidas didácticas son valoradas positivamente tanto por los estudiantes como por la docente de la muestra. Además, se pudo evidenciar que el desarrollo del componente intercultural se ve favorecido con este tipo de actividades.

Aunque, por el tamaño de la muestra, no se pueda establecer resultados concluyentes ni hacer generalizaciones, la presente investigación espera entregar un aporte significativo para el debate y reflexión en torno a la enseñanza de ELE.

**Palabras clave:** interculturalidad, enfoque por tareas, salidas didácticas, español como lengua extranjera, didáctica de lenguas.

## **ABSTRACT.**

This research aims to design one teaching unit, thought a task-based approach and focused on being carried out outside the classroom in an immersion context. In order to develop intercultural competence in the learning of Spanish as a foreign language (ELE), exploring the assessments that students and teachers have about this type of activities.

This teaching unit was implemented at the facilities of the National Library - Cultural Heritage of Chile -. The students had to arrive at this place, go to the Newspaper and Magazine Section, and investigate news printed in national newspapers on the day of their birth, and finally present the results with an oral presentation in front of the whole class.

The sample is a B1 level class - according to the CEFR - made up of foreign adult students from a private language institute in Santiago of Chile in January 2020. The research methodology is based on the case study and the data collection was carried out through a semi-structured interview and direct observation.

In conclusion, educational activities are highly valued by both the students and the teacher of the exhibition. Furthermore, it could be seen the development of the intercultural component is benefited by this type of activity.

Although, due to the size of the sample, it is not possible to establish conclusive results or generalize. This research hopes to provide a significant contribution to the debate and reflection on the education of ELE.

**Keywords:** interculturality, task-based approach, educational outings, Spanish as a foreign language, language didactics.

## RESUMO.

Esta pesquisa pretende conceber uma unidade de ensino, pensada numa abordagem baseada em tarefas e focada em ser realizada fora da sala de aula em contexto de imersão, com o objetivo de desenvolver a competência intercultural na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE), explorando as avaliações que alunos e professores têm sobre este tipo de atividades.

Esta unidade didática foi implantada nas dependências da Biblioteca Nacional - Patrimônio Cultural do Chile -. Os alunos deveriam chegar neste local, dirigir-se à Seção de Jornais e Revistas, pesquisar as notícias impressas nos jornais nacionais no dia de seu nascimento e, por fim, expor os resultados com uma apresentação oral para toda a turma.

A amostra é uma turma de nível B1 - de acordo com o QECR - composta por alunos adultos estrangeiros de um instituto de línguas privado em Santiago do Chile em janeiro de 2020. A metodologia de pesquisa é baseada no estudo de caso e a coleta de dados foi realizada por meio de um entrevista semiestruturada e observação direta.

Em conclusão, as atividades pedagógicas são muito valorizadas tanto pelos alunos quanto pela professora da amostra. Além disso, pôde-se constatar que o desenvolvimento da componente intercultural é beneficiado por esse tipo de atividade.

Porém, devido ao tamanho da amostra, não é possível estabelecer resultados conclusivos ou generalizar. Esta pesquisa espera fornecer uma contribuição significativa para o debate e reflexão sobre a formação de ELE.

**Keywords:** interculturalidade, abordagem baseada em tarefas, passeios educacionais, espanhol como língua estrangeira, didática da língua.

## 1. INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.

### 1.1. ESTADO DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

La enseñanza de Español como Lengua Extranjera -en adelante, ELE- y/o Segunda Lengua -en adelante, ESL- es un área que ha venido cobrando cada vez más fuerza, como consecuencia del creciente interés que ha despertado el aprendizaje de este idioma en el mundo.

Se podría pensar que la investigación en la enseñanza de ELE data de hace muchos años, pero la realidad es otra: no fue sino hasta los años ochenta cuando profesores, investigadores, productores de materiales y demás especialistas se agruparon y le dieron origen a este campo de estudio. Años después, en 1991, debido a la alta demanda de cursos de ELE, se creó el Instituto Cervantes con la finalidad, según su propia página web [www.cervantes.es](http://www.cervantes.es), de “promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior”, siendo el principal ente investigador y difusor de estudios de esta área.

El Instituto Cervantes emite anualmente el informe *El español: una lengua viva* (Instituto Cervantes, 2019), en el cual se detallan datos concretos sobre la relevancia de la lengua. En su última publicación de 2019, se calcula que en el presente año hablan español más de 580 millones de personas, incluidos los hablantes de dominio nativo, los de dominio limitado y los estudiantes de español como lengua extranjera, disputándose con el francés y el chino mandarín el segundo puesto en la clasificación de lenguas más estudiadas como segunda lengua.

FIGURA 1. HABLANTES DE ESPAÑOL 2019.

	Mundo hispánico	Fuera del mundo hispánico	Totales
Grupo de Dominio Nativo	438.676.796	44.272.290	482.949.086
Grupo de Competencia Limitada	25.060.044	50.207.746	75.267.790
Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera			21.882.448
Grupo de usuarios potenciales			580.099.324

Fuente: Instituto Cervantes (2019, p.12)<sup>1</sup>.

La Figura 1 nos evidencia la alta demanda que tiene la enseñanza de ELE en todo el mundo. Como se puede apreciar, a pesar de la ausencia de datos universales, completos y comparables, la cantidad registrada de aprendices sólo por el Instituto Cervantes a través de todos sus centros en el mundo llega a casi 22 millones de personas con una potencialidad de usuarios de más del medio billón para el próximo año. Estas cifras hacen referencia a todos los niveles de enseñanza, incluyendo a la no reglada, impartidos en 107 países, centrándose en Norteamérica -Estados Unidos, Canadá y México- y la Unión Europea -especialmente España- (Instituto Cervantes, 2019).

En Chile, el aumento de la población migrante no hispanohablante es considerable:

FIGURA 2. POBLACIÓN NO HISPANOABLANTE EN CHILE.

País de nacimiento	Total
Brasil	16.491
China	9.599
Francia	6.278
Alemania	6.725
Haití	64.567
Italia	4.465
Corea del Sur (República de)	1.232
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	3.098
Estados Unidos de América	13.892

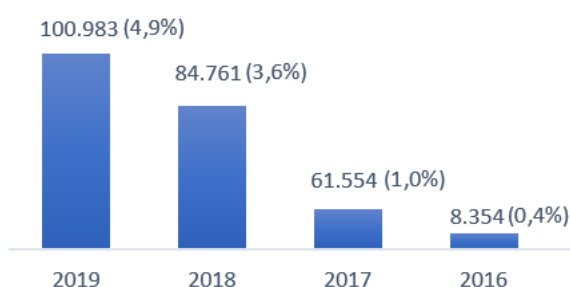
Fuente: Sumonte, Sanhueza-Henríquez, Fritz-Carrillo & Morales-Mendoza (2018), a partir de datos estadísticos del Departamento de Extranjería y Migración años 2005-2010; 2011-2016; 2017; 2018

---

<sup>1</sup> En el *Grupo de Dominio Nativo* se contabilizan los bilingües como hispanohablantes, pero no los monolingües en otras lenguas. El *Grupo de Competencia Limitada* incluye a los hablantes de español de segunda y tercera generación en comunidades bilingües, a los usuarios de variedades de mezcla bilingües y a las personas extranjeras de lengua materna diferente del español residentes en un país hispanohablante.

A esta cifra de la Figura 2, hay que sumar el de los estudiantes de intercambio y a los que vienen de paso para hacer turismo idiomático en nuestro país. Esto evidencia el desafío de que la enseñanza del idioma constituye una plataforma potencial para el desarrollo de las fuerzas globalizadoras en ámbitos tales como los movimientos de personas, migratorios, inversiones y desarrollo de proyectos empresariales.

FIGURA 3. CANTIDAD Y PORCENTAJE DE TURISTAS INGRESADOS POR VÍA AÉREA QUE DECLARARON HABER REALIZADO LA ACTIVIDAD *APRENDIZAJES DEL IDIOMA*<sup>2</sup> DURANTE SU ESTADÍA EN CHILE.



Fuente: elaboración propia, a partir de datos estadísticos entregados por la Subsecretaría de Turismo de Chile en su página web <http://www.subturismo.gob.cl/turismo-receptivo/> (revisada el 19/01/2021)

De la mano con este aumento de demandas lingüísticas, han comenzado a emerger las ofertas de cursos de ELE, impartándose principalmente en universidades, centros de idiomas privados; y cursos informales gratuitos enfocados a la población migrante, impartidos principalmente por municipalidades, fundaciones u organizaciones religiosas.

## 1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En vista del informe anterior, se proyectan dos escenarios: primero, que el español se ha convertido en uno de los idiomas con mayor número de hablantes en el mundo, creciendo su influencia a nivel internacional; y, segundo, que en Chile ha aumentado considerablemente la

---

<sup>2</sup> En el ítem *Actividades realizadas (Respuesta Múltiple)*, en 2016 y 2017 sólo estaba la opción *Aprendizajes del idioma*. En 2018 y 2019 esta opción se amplió a *Aprendizajes del idioma, otros estudios*.

cantidad de extranjeros que han hecho de este país su residencia de manera temporal o permanente sea por motivos laborales, turísticos o familiares.

Debido a esto, se advierte la necesidad de que en la enseñanza de un idioma extranjero - español en nuestro caso-, se incluya el uso de estrategias dinámicas y enriquecedoras en las que se promueva el trabajo activo de los estudiantes. Para lograrlo, el diseño curricular que se implemente en el curso de lengua en contexto de inmersión deberá romper el esquema de clase magistral, meramente expositivo, y resaltar la gran diversidad cultural que ellos poseen. Algunos estudiantes ya tienen conocimientos previos del idioma que están estudiando, aunque, por ser aprendices inexpertos, muchas veces no saben desenvolverse adecuadamente dentro de esta cultura. Este conocimiento debe proporcionárseles de manera eficiente, como uno más de los contenidos acordes a su nivel.

En relación con el currículo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) plantea al estudiante desde dos perspectivas: la primera pone al alumno como *sujeto de aprendizaje*, en la que se distinguen tres dimensiones, como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*; la segunda perspectiva se centra en la lengua como objeto del aprendizaje, distinguiendo una serie de componentes —gramatical, pragmático discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje— relacionados en sentido amplio con la lengua. Ambas perspectivas buscan también el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural. Si se entiende al estudiante como un *agente social*, quiere decir que es un sujeto que interactúa y hace cosas dentro y con otros integrantes de la sociedad, por lo cual las actividades deberán diseñarse a fin de entrenar la resolución de conflictos, en la negociación de significados y en los malentendidos. Dichas interacciones podrían verse potenciadas mediante el encuentro con hablantes nativos y, así, el estudiante como *hablante intercultural* puede ir tomando conciencia de su propia identidad dentro de la cultura meta, inmerso en un contexto de respeto intercultural. Esto favorecerá su autoaprendizaje pues, más allá de la actividad en sí, el estudiante como *aprendiente autónomo* será capaz de desplegar sus habilidades y autoevaluarse por medio del grado del éxito comunicativo obtenido en estas interacciones.

Estas interacciones culturales directas pueden ser incorporadas y aprovechadas por los profesores para diseñar propuestas de aprendizaje más innovadoras, en pro de sumar nuevos conocimientos e integrarlos a los esquemas previos de los estudiantes a través del contacto directo con la realidad. De ahí que las actividades realizadas fuera del aula constituyan un valioso

recurso pedagógico que favorece un acercamiento sensorial, motivacional y visible de los hechos que conforman el contenido real de las diversas materias y conocimientos escolares (Vilarrasa, 2003).

El acto de sacar al estudiante fuera del aula modifica el contexto educativo habitual donde se desenvuelve el estudiantado y lo traslada hacia un nuevo marco de aprendizaje, tomando relevancia el contacto directo con el mundo que le rodea. Por ende, la tarea del docente será tener como referente el país y la cultura de cada uno de sus estudiantes, desplazarlos y hacerlos sentir cómodos en un contexto mucho más familiar y, de esta manera, evitar la lejanía entre el estudiante y el profesor. Y si, además se integra el espacio patrimonial de una manera didáctica y no únicamente como finalidad recreacional o turística, esta inmersión cultural se enriquece. Más allá de aprender una cultura, es entender cómo conviven y coexisten unas con las otras.

No obstante, los profesores muchas veces han seguido realizado sus clases al interior de una sala de clases, dando mucho énfasis al componente gramatical, dejando en segundo plano el aprendizaje del componente intercultural, vital para comprender la lengua *en uso*. Liceras Ruiz (2018) señala que, a pesar de que las salidas didácticas poseen una tradición pedagógica consolidada, las aulas siguen siendo el contexto preferente donde se desarrolla casi en exclusiva la vida escolar y que “las actividades fuera del aula y la utilidad del medio como recurso didáctico tampoco parecen tener, en general, una asidua presencia en el plan de formación del futuro profesorado” (p.68). Esto se debe, entre otras razones, a las dificultades en su organización, la escasez de tiempo lectivo que tiene el docente para hacerlo, la falta de recursos económicos para su realización, la irrupción de las nuevas tecnologías que hacen posible realizar actividades sin la necesidad de estar presencialmente en el lugar, etcétera (Monteagudo & Miralles, 2014). Sumado a esto, como las actividades didácticas fuera del aula no están integradas en el diseño de las programaciones curriculares institucionales o no han sido planificadas debidamente, si un docente decidiera arriesgarse y realizar una, lo más probable es que cause una confusión en el estudiantado, ya que ellos no sabrían distinguir cuándo una salida es con fines didácticos o de tipo lúdico-recreativos, vinculada al turismo o al tiempo de ocio.

Esto no es una excepción en el diseño de actividades de los distintos centros de idiomas existentes en Chile. Generalmente, el elemento intercultural fuera del aula se incorpora principalmente de manera superficial (Omagio Hadley, 2001) -mapas de ciudad y cómo orientarse en ellas- o con finalidad meramente turística -visitar museos y escribir crónicas-, las

cuales se enfocan sólo en su realización en sí, sin un tratamiento organizativo y didáctico desarrollado en fases o momentos que abarquen tanto el antes como el después de la actividad.

Entonces, la pregunta de investigación que surge es la siguiente:

¿Cómo se puede llevar a cabo una actividad fuera del aula en contexto de inmersión lingüística, dentro del enfoque por tareas y utilizando las instalaciones de un espacio patrimonial, que esté orientadas tanto a desarrollar destrezas interculturales y que sean valoradas como una experiencia de aprendizaje tanto por estudiantes como profesores de español como lengua extranjera?

## 2. DISEÑO TEÓRICO.

El presente diseño teórico se subdividirá en tres categorías.

En primer lugar, se narrará el proceso de evolución en la incorporación del componente cultural en la didáctica de lenguas. Para ello, se hará un breve recorrido histórico desde sus inicios hasta la aparición de la *competencia comunicativa*, la cual marca un cambio de paradigma en esta área de enseñanza. En este apartado se hará mención también al Marco Común Europeo de Enseñanzas de Lengua, conocido como MCER, y su aporte con las definiciones de las competencias *sociolingüísticas* y *sociocultural*, las cuales desembocan en la *competencia intercultural*.

En Segundo lugar, se articulará el concepto de *cultura* dentro del proceso de aprendizaje de una lengua y la importancia del tratamiento del *choque cultural* que sufre el estudiante durante el contexto de inmersión para llegar a ser un *actor intercultural*. Tomando estos elementos, se retomará el concepto de *competencia intercultural*, sus modelos de enseñanza y propuestas metodológicas.

Por último, el tema abordado será el diseño y planificación de una salida didáctica dentro del contexto de la enseñanza de lengua extranjera, la incorporación del patrimonio cultural en el proceso de aprendizaje, y el desarrollo de una unidad didáctica dentro del enfoque por tareas.

## 2.1. DIDÁCTICA DE LENGUAS.

Como toda didáctica -desde la *Didáctica Magna* de Comenio hasta nuestro días-, la didáctica de lenguas se ha ido construyendo a través del transcurso del tiempo principalmente motivada por un discurso crítico sobre lo que es la enseñanza, elaborando una gran cantidad de propuestas, enfoques, metodologías e innovaciones.

La didáctica de las lenguas es una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas, y las complejas relaciones entre los tres polos del *triángulo didáctico*: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas. Como explican Dolz, Gagnon, & Mosquer (2009), la didáctica de lenguas aborda las interrelaciones y las interdependencias entre estas instancias que constituyen una totalidad organizada, denominada sistema didáctico, siendo su objeto central el estudio de la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto de aprendizaje.

Santos Gargallo (1999) detalla que, en un primer momento, la enseñanza de lenguas predominaba el *Método tradicional o de gramática de la traducción*, cuyos orígenes se registran desde el siglo XIX, y que estaba enfocado en el conocimiento explícito de la gramática de la lengua meta, siendo su principal procedimiento el de la traducción directa e inversa de frases y enunciados completamente descontextualizados, donde el aspecto cultural no era relevante. A partir de los años 1930, surge el *Método de base estructural*, siendo su enfoque el de la automatización de las estructuras gramaticales del sistema lingüístico, donde el aprendizaje se lograba mediante la repetición continua de estructuras gramaticales, de elementos fonéticos y léxicos, y, aunque los aspectos lingüísticos sí estaban ligados a un contexto, el aspecto cultural se integraba de una manera muy estereotipada y superficial.

El término *didáctica de lenguas* comienza a utilizarse en la década de 1950, aunque desde una perspectiva de tipo prescriptiva y aplicacionista, inspiradas en la psicología del aprendizaje -como el conductismo *skinneriano*- y en las corrientes lingüísticas del estructuralismo, el funcionalismo y el generativismo, donde seguía primando un enfoque de enseñanza explícito de la gramática de la lengua meta desde la comparación y traducción de las lenguas, la memorización de reglas y la repetición de estructuras de manera automatizada. Estas metodologías rápidamente fueron criticadas y rechazadas a partir de la década de 1960, tomando

como marcos de referencia, por una parte, al constructivismo piagetiano que pone en perspectiva la actividad del aprendiz en la adquisición de conocimientos, y, por otra parte, el interaccionismo social inspirado en los trabajos de Vygotski (Dolz, Gagnon, & Mosquer, 2009), sumado al aporte de las disciplinas lingüísticas de la sociolingüística y la pragmática.

La didáctica de lenguas puede ser estudiada, en primer lugar, en función de la disciplina escolar enseñada. Las *lenguas* constituyen un objeto intrínsecamente transversal, puesto que recurre a contenidos múltiples que pertenecen a diversas realidades: puede tratarse de *lengua materna*, de *primera lengua*, de *segunda lengua*, de *lengua extranjera*, *lengua o lenguas de enseñanza* (Dolz, Gagnon, & Mosquer, 2009). Las lenguas, además, son estudiadas desde distintos ámbitos: la fonética, la gramática, la pragmática, la literatura, la escritura, la lectura, la comunicación oral.

### **2.1.1. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA.**

La *competencia comunicativa* se ha convertido en el concepto clave para entender la influencia de la pragmática en la Didáctica de Segundas Lenguas. Este concepto fue introducido por Chomsky en 1965 y nace de la distinción establecida entre *competencia* y *actuación*, quien señala que “La *competencia* es el conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua, y la *actuación* es el uso real de la lengua en situaciones correctas” (1965, p.4). Debido a esto, la *competencia* equivale al conocimiento que se tiene de la gramática y de las reglas lingüísticas que puedan generar frases gramaticalmente correctas, mientras que la *actuación* se centra el uso y en los factores psicológicos implicados en la comprensión, aceptación y producción de dichas frases en el discurso. Por esto, su estudio se centra en esta última, en la *competencia*, y no se ocupa ni de la *actuación*, ni del uso de la lengua, ni de su adquisición, ni mucho menos de su enseñanza.

Fue en su conocido artículo llamado *Acerca de la competencia comunicativa* (1971) donde D. Hymes, desde la etnografía de la comunicación, acuña el término *competencia comunicativa*, rechazando así completamente el concepto chomskiano de *competencia lingüística* pues, en ella, no se tomaba en cuenta la *adecuación* de un enunciado en el contexto situacional, y que se debía incluir los conceptos de *adecuación* y *aceptación* en su definición.

En palabras de Hymes (1972), en el lenguaje existen reglas de uso social, sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Se trata de *saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma*. De ahí que, en palabras simples, la competencia comunicativa sea la capacidad que posee un hablante, como miembro de una comunidad, de expresar enunciados que no sólo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente aceptados. Esto implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto a las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística -léxico, fonética, semántica- como a las reglas del uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación, así como el comportarse de manera eficaz y adecuada en dentro de una determinada comunidad de habla (Instituto Cervantes, 2003).

Años más tarde, el propio Chomsky (1980) expresaría la necesidad de diferenciar entre *competencia gramatical* -conocimiento de la forma- y *competencia pragmática* – uso apropiado según los diversos fines-, evidenciando en la investigación lingüística el cambio de paradigma desde los años 80 hacia la pragmática.

Con el fin de concretar los aspectos específicos que un estudiante de lenguas debe conocer, se han formulado varios modelos para poder definir las distintas dimensiones de la competencia comunicativa, siendo el de Canale & Swain (1980) –reformulado por Canale (1983)- el más tradicional y base de modelos posteriores, pues incluye no sólo el conocimiento de las reglas gramaticales, sino también la competencia contextual o sociolingüística que no es más que el uso de la lengua en el contexto social. Este modelo postula que la competencia comunicativa está formada por cuatro subcompetencias:

- lingüística o gramatical, relacionada al dominio formal de la gramática y del léxico;
- sociolingüística, relacionada con el uso adecuado de la lengua en el contexto social en que tiene lugar la comunicación;
- estratégica, relacionada al dominio de estrategias y mecanismos de comunicación que suplen carencias de las otras competencias, haciéndola posible y, en algunos casos, más fluida y eficaz;
- discursiva -añadida por Canale (1983), relativa a la relación entre los elementos del mensaje y de este con el resto del discurso, esto es, la cohesión de las formas y la coherencia del sentido.

El principal aporte de Canale y Swain (1980) es que distinguen entre *competencia comunicativa*, definiéndola como un sistema subyacente de conocimientos y habilidades requeridas para la comunicación, y *actuación comunicativa*, esto es, la realización de dichos conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y medioambientales (Oliveras, 200).

El modelo de Bachman (1990) también es necesario nombrarlo, puesto que desarrolla aún más el concepto de *competencia comunicativa* al considerarlo desde dos áreas o dimensiones que la componen:

- competencia organizativa: incluye las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir y reconocer frases gramaticalmente correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para producir textos. Se divide en *competencia gramatical* y en *competencia textual*;
- competencia pragmática: las relaciones entre signos y referentes, y también a relaciones entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación. Se divide en la *competencia ilocutiva* y *competencia sociolingüística*.

Bachman (1990) incorpora un nuevo término, denominándolo *habilidad lingüística comunicativa*, el cual se compone por el conocimiento o competencia, y la capacidad de poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso adecuado y contextualizado:

Considera que su denominación se acoge perfectamente a la definición de competencia comunicativa: La habilidad para crear significados explorando el potencial inherente en cualquier lengua para la modificación continua en respuesta al cambio, negociando el valor de la convención más que conformándose con el principio establecido. En suma..., una unión de estructuras de conocimiento organizadas con un conjunto de procedimientos para adaptar ese conocimiento a fin de resolver nuevos problemas de comunicación que no tienen solución a medida (Bachman 1987, citando a Candlin. Tomado de Oliveras 2000, p.24).

Cenoz (1996), quien ha estudiado en profundidad estos modelos, señala que los estudiantes de una segunda lengua deben aspirar a lograr una *multicompetencia*, es decir, “deben alcanzar no solamente un dominio de la fonética, del vocabulario y de la gramática, sino también de otros aspectos de la competencia comunicativa. Deben ser capaces de emitir y

comprender actos de habla apropiados al contexto, comunicar a un nivel textual que vaya más allá de la frase y debemos utilizar estrategias adecuadas para mantener la comunicación” (p. 458).

En conclusión, el concepto de *competencia comunicativa* se ha ido modificando y enriqueciendo hasta llegar a la actualidad, siendo entendida como el conjunto de conocimientos, saberes y recursos que permiten al aprendiente de una lengua comunicarse con otros hablantes. “Desde la perspectiva teórica del cognitvismo, además, adquirir/elaborar una competencia comunicativa es un proceso paralelo al de la propia formación de la mente, mediante la (inter) acción comunicativa continuada a lo largo de la vida” (Cantero Serena, 2008, p. 72).

### **2.1.2. EL MARCO COMÚN DE REFERENCIA DE LENGUAS Y LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL.**

Al adherirse a una perspectiva simbólico-cognitiva de la cultura -como se profundizará en el apartado *El concepto de cultura para la didáctica de lengua extranjera*- se hace necesario destacar que ésta se transmite y se enseña. Y, por consiguiente, es preciso evidenciar de que muchas veces no somos conscientes de que la transmisión de los elementos culturales también se hace desde distintos organismos educativos. Por ello, es necesario detenerse un momento y ver qué dice el Marco común de Referencia de Lenguas -en adelante, MCER<sup>3</sup>- (Consejo de Europa, 2002) al respecto.

---

<sup>3</sup> El MCER fue creado en 2002 por el Consejo de Europa - la primera organización política europea destinada a favorecer la cooperación cultural y educativa de sus estados asociados, fundada en 1942- y es un proyecto de política lingüística que busca suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Este texto incorpora la reflexión integradora sobre lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. Para ello, proporciona tanto una base común - compuesta por una escala de 6 niveles- para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa, como definiciones de conceptos y las bases de los objetivos del aprendizaje de lenguas. Es importante señalar que el MCER no está diseñado para ser implementado de una manera prescriptiva, sino que es una base para adaptar la enseñanza de una lengua para cada contexto en particular.

Tomando en cuenta toda la discusión anteriormente relatada sobre la competencia comunicativa, el MCER nos define el *conocimiento sociocultural* como “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma” (2002, p.100), el cual es la base para desarrollar la incorporación del componente cultural para la Didáctica de Segundas Lenguas pues, al contrario de otros aspectos del conocimiento de mundo, es probable que el conocimiento sociocultural no se encuentre desarrollado previamente por la experiencia de vida del alumno o puede que esté distorsionado por estereotipos.

El MCER (2002) determina que la *competencia sociolingüística* comprende todos los conocimientos y destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, en otras palabras, se refiere a los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

Según Martín-Peris (2008), la *competencia sociocultural* hace referencia a la capacidad de utilizar una lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa dentro de conocimientos propios que están enmarcados al interior de la comunidad de habla implicada, los cuales incluyen referencias culturales, rutinas y usos convencionales de la lengua, y convenciones sociales y comportamientos ritualizados no verbales. En otras palabras, mientras que la *competencia sociolingüística* se refiere al conocimiento del repertorio lingüístico que una determinada comunidad de hablantes ha construido en torno a la lengua y a los usos que hace de ella, la *competencia sociocultural* está relacionada con el conocimiento del entramado cultural en el que ese repertorio lingüístico adquiere sentido.

Sin embargo, esto es insuficiente. En la Didáctica de lenguas lo que se persigue es trabajar las actitudes como medio para desarrollar nuevas perspectivas más reflexivas sobre las culturas en general y, como señala Oliveras (2000), el desarrollo de la competencia sociocultural se ha basado principalmente en el modelo de enseñanza nativo, por lo tanto, se ha limitado a la presentación de una serie de “elementos culturales estáticos (..) sin profundizar en el significado de los signos culturales ni plantearse las necesidades del alumno a fin de proporcionarle recursos para evitar situaciones de conflicto en la comunicación” (p.32). Esto significa ir necesariamente más allá del binomio *competencia sociocultural/ competencia sociolingüística*: para adquirir estas competencias hace falta entrar en contacto con estas culturas e interactuar entre ellas, y así enriquecen a los individuos. Esta creencia aparece en el MCER cuando habla del multilingüismo

-entendido como “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (Consejo de Europa, 2002, pp. 4)- y del plurilingüismo:

El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. (2002, p. 47).

De ahí es lógico deducir que, si el aprendizaje o la adquisición de distintas lenguas produce mestizaje, interacción -e incluso contaminación-, el resultado del contacto con personas de otras culturas dará el mismo resultado, siempre y cuando no les cerremos las puertas a estas culturas, si no les creamos guetos, si promovemos la interculturalidad (Moreno García, 2005). Esta *conciencia intercultural* se menciona explícitamente en el MCER:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el *mundo de origen* y el *mundo de la comunidad objeto de estudio* (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales. (2002, p.101)

Al leer la cita anterior da la impresión de que esta *conciencia intercultural* se adquiere por simple contacto u observación de la lengua que estudia el alumno y que, obviamente, es distinta a la suya; y se hace referencia a que los estereotipos existen desde ambas partes y nada más. Esto se debe porque el MCER no profundiza en la forma en que esta *conciencia intercultural* debe ser desarrollada -pues tampoco es su finalidad decir *cómo* deben hacerse las cosas-. Lo que propone realmente el MCER es el desarrollo de la *competencia pluricultural* que, junto con

el plurilingüismo, constituyen uno de los objetivos principales de la política lingüística del Consejo de Europa (Álvarez Baz & Jllani, 2018). Este objetivo no se da por sí solo, necesita estar acompañado de una didáctica de la interculturalidad.

### 2.1.3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.

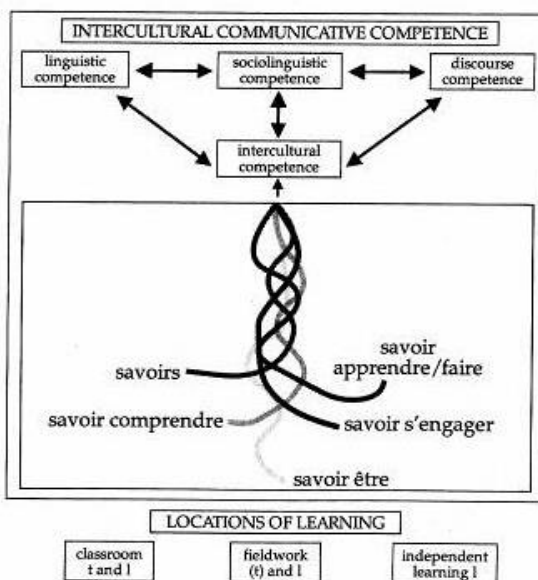
El concepto de la *competencia intercultural* es una de las propuestas metodológicas más relevantes a la hora de incorporar el componente cultural en la Didáctica de lenguas. Representa un verdadero avance de la teoría de la *competencia comunicativa*, a pesar de estar basado en ella, y su punto de partida está en que el sistema educativo y los cursos de lengua extranjera no han sabido enfrentarse al desafío de enfocarse más en el estudiante y sus necesidades al relacionarse con otra cultura o personas de otras culturas (Oliveras, 2000).

Durante la década de 90, Michael Byram acuña el término de *competencia intercultural* aclarando que, si bien los modelos pedagógicos anteriores que incorporan la *competencia comunicativa* buscan integrar el componente sociocultural, todos ellos están basados en prescribir lo que es -o debería ser- un *hablante nativo ideal*, sin recoger exactamente las necesidades de un aprendiente de una lengua extranjera como tal. Por tanto, redefine a este aprendiente como un *hablante intercultural*, esto es, “un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo.” (Byram, 1995, p.54).

La *competencia comunicativa intercultural* puede ser entendida como “la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella” (Martín-Peris, 2008). Apuesta, por un lado, por el diálogo ya que considera a este como un elemento propio del ser humano -sentimos, percibimos siempre con respecto a algo o a alguien- y, por otro lado, por la pluralidad cultural, esto es, aceptar y comprender el modo de ser y de pensar de la otra cultura sin imponer ni dominar en ninguna circunstancia. (Álvarez, 2010).

Tomando lo anterior en cuenta, Byram (1997) adaptó los contenidos de la *competencia intercultural* a la didáctica de lenguas, proponiendo el siguiente esquema:

FIGURA 4. MODELO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.



Fuente: Byram (1997, p. 73).

Como se puede apreciar, del enfoque comunicativo mantiene las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva propuestas por Canale & Swain (1980) y Canale (1983), las cuales interactúan activamente con la competencia intercultural, donde, según su definición (Álvarez Baz & Jllani, 2018), se distinguen tres características esenciales con las que pretende responder a las necesidades de un estudiante de lengua extranjera:

- La *dimensión sociocultural* como parte central del aprendizaje;
- La *presencia de la cultura original del alumno* como base a partir de la cual el estudiante irá aprendiendo a comprender mejor la nueva lengua;
- El *factor emocional-afectivo* como parte importante de todo el proceso.

Se evidencia en la Figura 4 que el autor considera estas tres características mencionadas al deshacer la competencia intercultural en distintas hebras, a manera de componentes de una

cuerda, identificando cuatro niveles de competencia llamados *savoirs*<sup>4</sup> y que están relacionados con las capacidades personales inherentes al aprendiente. Estas competencias son las siguientes: saber competencia existencial -actitudes y valores-, los saberes; conocimiento declarativo -conocimientos-, saber aprender; la capacidad de aprender -habilidad para aprender- y saber hacer; las destrezas y las habilidades -comportamientos- (Byram, 1995). Más tarde el propio Byram (1997) añadió dos aspectos más: saber comprender (*savoir comprendre*) y, saber implicarse (*savoir s'engager*).

FIGURA 5. SUBCOMPETENCIAS DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE BYRAM (1995,1997).

Nombre	Descripción.
Saber ser; <i>competencia existencial</i> (actitudes y valores).	Implica un cambio de actitud hacia la cultura extranjera. Ayuda al crecimiento en otras culturas y a ser más críticos con la suya propia.
Saberes; conocimiento declarativo (conocimientos).	Se trata de la adquisición de nuevos conceptos que pertenecen a la cultura extranjera.
Saber aprender; (habilidad para aprender).	Saber aprender de la otra cultura. Esta habilidad permite analizar y expresar la experiencia, así como adaptarla a nuevas situaciones dadas.
Saber hacer; las destrezas y las habilidades (comportamientos).	Saber comportarse en la nueva cultura.
Saber comprender (comprensión).	Comprender la nueva cultura ayudará a reducir el etnocentrismo inicial del que parte el alumno.
Saber implicarse (compromiso).	Implica un compromiso crítico con la cultura extranjera que parte de la suya propia. Se trata de un saber actuar de tipo cultural desde una posición crítica.

Fuente: Álvarez Baz & Jllani (2018, p. 48).

<sup>4</sup> Estos *savoirs* fueron incorporados en el capítulo 5 del MCER (Consejo de Europa, 2002), en el cual se desarrolla la interculturalidad en dos planos integrados, llamados de “consciencia intercultural” (saber) y de “destrezas y habilidades interculturales” (saber hacer); siendo el primero un fenómeno cognitivo, mental, y, el otro, un fenómeno comunicativo, social.

Por último, Byram (1997) en el modelo de la Figura 4 le da relevancia a los distintos *lugares del aprendizaje*, explicitando que ya no debe realizarse exclusivamente dentro de la sala de clases, incluyendo el trabajo de campo -salidas didácticas-, lo que evidencia la importancia de exponer al estudiante a experiencias directas con la segunda lengua, y el aprendizaje independiente que puede realizar el estudiante por su cuenta, incorporando nuevas tecnologías.

Byram (1995) advierte que, cuando una persona aprende una lengua extranjera se ve enfrentada a diferentes interpretaciones de los valores, las normas, comportamientos y creencias, las cuales se han asumido y adquirido como naturales y normales. Estos aspectos pueden estar ocultos para el estudiante, pues “una persona recién asomada a otra cultura no sabe qué ver, ni generalmente, cómo interpretar lo que ve. Está a la deriva en un mar de datos y generalmente tratará de interpretar dichos datos proyectando sobre ellos sus propias experiencias” (Iglesias Casal, 2003, p.10). De ahí que uno de los grandes beneficios de tener un encuentro intercultural fuera del aula sea el forzar a ser conscientes de lo que nuestra cultura nos permite percibir, conocer y también ignorar de la cultura, tanto de la propia como de la que se está aprendiendo.

A través del aprendizaje intercultural tratamos de ir más allá, porque partimos del principio de que los modos de pensar, actuar y sentir que definen cada cultura se adquieren socialmente; por medio del diálogo. Intentamos separarnos de los estilos aprendidos para mirar el entorno y hacernos con otros ajenos sin renegar de nuestra propia identidad cultural. De este modo, la cultura no se enseña, se aprende (Álvarez Baz & Jllani, 2018, p.49).

Esto se evidencia en el capítulo del MCER (2002) donde se expone sobre *la diversidad lingüística y el currículo*, señalando que “los que han aprendido una lengua también saben mucho sobre otras muchas lenguas sin que necesariamente se den cuenta de ello. El aprendizaje de otras lenguas facilita generalmente la activación de este conocimiento y aumenta la conciencia que se tiene de él” (p.168). Al leer esta cita hace reflexionar sobre la especificidad de la interculturalidad, pues los valores no son una asignatura en sí misma, sino que se transmiten de manera transversal desde cualquier asignatura del currículo, y no exclusivamente de la enseñanza de lenguas (Moreno García, 2005).

Desde una perspectiva de la didáctica de lenguas, la interculturalidad es una meta deseable, es un proceso y no un estado de las cosas. Los seres humanos somos seres lingüísticos y seres culturales, que organizamos el mundo y actuamos sobre él basados en el filtro de nuestra propia lengua y cultura, y la visión de mundo que tengamos nos impedirá ver ciertas cosas, nos hará fijarnos sólo en algunos segmentos, o nos hará malinterpretar -o interpretar con otros códigos- buena parte de los fenómenos comunicativos y culturales de la otra cultura (Miquel, 1999), y esto no está ajeno al conflicto (Moreno García, 2005), pues las actitudes que no se han interiorizado desde pequeños no son fáciles de inculcar. Es aquí donde el rol de los profesores se vuelve fundamental en la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural, pues no se busca renunciar a los modelos culturales propios, sino que busca encontrar las modalidades de negociación por medio de las cuales puede haber reciprocidad e intercambio de formas de comportamiento. Esto evidencia el siguiente desafío: la interculturalidad es algo que oficialmente no existe, pues no vivimos en una sociedad que acepte de inmediato las culturas diferentes y es necesario inculcar.

## **2.2. EL CONCEPTO DE *CULTURA* Y EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL PARA LA DIDÁCTICA DE LENGUA EXTRANJERA EN CONTEXTO DE INMERSIÓN.**

En el apartado anterior se ha hablado del cambio de paradigma que causó la aparición del concepto de la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas y de cómo ha adquirido relevancia en ésta el componente sociocultural e intercultural. Ahora, se procederá a delimitar el concepto de *cultura* para la presente investigación y se señalarán los factores que rodean el aprendizaje intercultural de una lengua extranjera en contexto de inmersión.

La enseñanza tradicional de la cultura, llamada *Landeskunde* en Alemania, *Background Studies* en Gran Bretaña o *Civilisation* en Francia, hacía una separación entre lengua y cultura. Se presentaban los elementos culturales como estáticos, llenos de patrones fijos que se debían conocer y aprender sin profundizar en el significado de estos signos culturales para evitar el conflicto en la comunicación, demarcando el conocimiento sociocultural al estudio de sistemas políticos, instituciones, folclor y tradición de un país en cuestión (Oliveras, 2000). En la actualidad, se tiene una concepción más amplia de lo que es el dominio de una lengua, siendo inconcebible pensar que el aprendizaje de una determinada lengua deba ser meramente de las formas lingüísticas.

### **2.2.1. DEFINICIÓN DE CULTURA.**

Edward B. Tylor (1977), autor de la primera definición antropológica de cultura, lo hará como “esa totalidad compleja que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, el derecho, la moral, las costumbres y cualquier otro hábito o capacidad adquiridos por el hombre en cuanto perteneciente a la sociedad” (p.1). Sin embargo, la crítica fundamental a esta definición es que juntó demasiados elementos que no resultaban coherentes: en base a ella no se podía hacer una distinción entre cultura, comunidad, estado u organización social.

Harris (1997) señala que *cultura* es “el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta)” (p.19), aunque rápidamente añade que algunos antropólogos restringen el significado de *cultura* exclusivamente a “las reglas mentales para actuar y hablar compartidas por los miembros de una determinada sociedad”, y

que estiman que estas reglas componen una suerte de *gramática de la conducta*, considerando a las acciones como fenómenos de índole *social* más que *cultural*.

Distingue, entonces, que una *sociedad* será un grupo de personas que comparten un hábitat común y que dependen unos de otros para su supervivencia y bienestar; y sus relaciones mutuas se considerarán como *aspectos de la cultura*, pues muchas sociedades se componen de clases, grupos étnicos, regionales, etc., pudiéndose formar *subculturas*. A causa de esto, Harris (1997) concibe a la *cultura* como una interrelación entre estas estructuras, las cuáles se influyen unas a otras, siendo la *cultura dominante* la relativa a la supervivencia, es decir, producción - satisfacer los requisitos mínimos de subsistencia- y reproducción - regular el crecimiento demográfico-.

Clifford Geertz (2001), también antropólogo, planteó una nueva definición en términos más concretos y desde una nueva perspectiva. La cultura se comprende mejor como una serie de mecanismos de control que gobiernan la conducta pues, para llegar a ser humanos tenemos que llegar a ser individuos, y nos transformamos en individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Por lo anterior, procede a definir la *cultura*, ya no como complejos esquemas concretos de conducta -costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos-, sino como “un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios” (p.70).

Esta concepción de la cultura que da Geertz (2001), desde la antropología simbólica, es muy pertinente para el presente estudio, pues le quita el factor de meros esquemas *de conductas*, pues, por medio de este sistema de significaciones y símbolos, “los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (p.88). La cultura se convierte, entonces, en un proceso de aprendizaje de símbolos, lingüísticos y culturales, influenciado por los conocimientos previos del individuo: concepciones, informaciones y experiencias. Se concibe como un ejercicio de interpretación, favoreciendo los aspectos emocionales y sociales de la cultura, así como la comprensión cognitiva de las diferentes culturas se da gracias a que sus miembros conocen los modos de codificar y decodificar los símbolos que en ella se manifiestan, posibilitando la construcción de nuevas significaciones.

Desde una perspectiva antropológica cognitiva social, el enfoque simbólico es insuficiente, pues no responde preguntas clave para conectar los fenómenos culturales con las acciones personales. No se pronuncia con respecto a cuáles son los símbolos que las personas atienden y los que ignoran, ni sobre los diferentes modos en que éstos pueden ser interpretados por subgrupos sociales a lo largo del tiempo. La cultura no está ubicada sólo en símbolos culturales sino también en las mentes de los actores sociales y la interpretación de estos símbolos.

La antropología cognitiva, pues, se articula bajo un postulado general: *la cultura está en la mente*. Sus trabajos están inspirados en la definición de *cultura* de Goodenough (1981), quien la entiende como cualquier cosa que uno debe saber o creer para operar de una manera aceptable (Rodríguez Salazar, 2006). En este sentido, los esquemas culturales no sólo cumplen las funciones de comunicación, sino que también funciones de motivación y justificación de las acciones que los individuos realizan dentro de una comunidad.

El valor atribuido al individuo confiere a la cultura su sentido individual y social. Es individual en tanto que permite al individuo analizar, organizar y entender el mundo a través del procesamiento de información e influenciado por sus conocimientos previos. Y es social porque se refiere al conjunto de valores, reglas y significados, compartidos por miembros de una comunidad y que controla sus comportamientos, acciones y productos. Este punto de vista, la antropología cognitiva describe a la cultura como aprendida, no heredada, colectiva y no individual -aunque cada individuo pueda tener sus propias interpretaciones y significados-:

Es precisamente el individuo quien en su proceso de interacción da el verdadero valor a la noción de cultura, movilizándolo un conocimiento cultural específico que debe ser racional, dinámico, crítico y reflexivo (Castro Prieto, 1999, p.44).

A partir de esta definición, la antropología cognitiva señala que el conocimiento cultural se organiza en secuencias de esquemas o modelos culturales, los cuales serían, por tanto, esquemas cognitivos “que organizan y dirigen no sólo la categorización o la comprensión, sino también el razonamiento y el pensamiento y, consecuentemente, el comportamiento de los individuos” (Trujillo, 2005, p.30). Es decir, la cultura no está ubicada sólo en símbolos culturales sino también en las mentes de los actores sociales, y la interpretación de estos símbolos, pues sus significados solamente pueden ser creados, sostenidos y transformados por las personas cuando los adquieren, rechazan o discuten. Se genera, por tanto, una retroalimentación entre,

por un lado, la experiencia y el mundo físico, y, por el otro, la cultura y los modelos culturales, lo que define qué es la realidad es para cada uno.

Por todo lo anterior, la presente investigación toma ambas posturas y se adhiere a la idea de que una definición simbólico-cognitiva de cultura representa una opción muy útil para una didáctica de lenguas, ya que presenta a la cultura como:

1. Un conjunto de significados adquiridos y construidos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios; y
2. Al ser humano como alguien que adquiere y construye estos significados como integrante de una o más comunidades -y no exclusivamente como miembro de la propia-, implicando la adopción selectiva de estos significados culturales.

### **2.2.2. INCORPORACIÓN DE LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA.**

Como ya se ha mencionado, la enseñanza de la *cultura* se ha vuelto una parte relevante de la instrucción en una segunda lengua. Además, varias investigaciones también sugieren que sería provechosa para los estudiantes, siempre y cuando se enseñe de manera consistente y secuenciada. Según Omaggio Hadley (2001), entre los problemas que se presentan al incluir temáticas culturales en la enseñanza de lengua relacionadas con los docentes son, en primer lugar, que estos no disponen tiempo necesario para desarrollar estos temas, al menos con la profundidad que merecen, dejándolos para cursos posteriores; en segundo lugar, el temor de los docentes al percibir que su propio conocimiento cultural les parece escaso; y por último, la dificultad de los docentes para lidiar con el componente actitudinal de los estudiantes ante lo que les puede resultar muy diferente, inusual o extraño de otra cultura la no poseer un referente similar en la propia.

Lo anterior pone de manifiesto que el personal docente necesita hacer un esfuerzo extra en la investigación sobre la cultura meta y, así, poder proponer y liderar actividades para sus estudiantes. Como se ha visto, una cultura no consiste simplemente en la suma de datos e información de manera indiscriminada, por ello, el profesorado debería ayudar a sus estudiantes a adquirir habilidades necesarias para darles sentido a los descubrimientos que ellos descubren por sí mismos al estudiar la lengua meta. Para ello, es necesario un diseño de cursos que puedan

incluir contenidos culturales que eviten enfoques superficiales, inapropiados o poco eficaces, los cuales Omaggio Hadley (2001) ha clasificado de la siguiente manera:

- a) El enfoque de las *4 efes* -llamado así por su sigla en inglés *folk dances, festivals, fairs and food*:- Se limita a incluir temas superficiales, tales como bailes folclóricos, festivales, ferias y comidas;
- b) El enfoque Frankenstein: Tratar el tema cultural agregando partes inconexas de elementos culturales de la lengua meta -por ejemplo, celebrar con los estudiantes el *día de los muertos*, fiesta propia de la cultura mexicana, comiendo paella y con un espectáculo de salsa-;
- c) El enfoque *guía turístico*: Esto es, visitar sitios históricos, monumentos, etc., de una manera anecdótica como lo haría un turista más en la ciudad -y no necesariamente un estudiante de lengua-;
- d) Enfoque *a propósito de...*: Esto es, dar explicaciones esporádicas sobre pautas de comportamiento enfocadas a enfatizar las diferencias culturales -por ejemplo, anécdotas que le ocurrieron a alguien durante un viaje-.

Miquel y Sans (1992), dos reconocidas investigadoras en el campo de la lingüística aplicada, también han entregado su aporte a esta discusión. Señalan que los profesores deben tener en cuenta que un solo individuo no representa la totalidad de la cultura, pues existe un mestizaje entre culturas y, por eso, a la hora de abordar las clases o de realizar materiales, es necesario tener en cuenta distintos puntos de vista para no limitar la cultura a la realidad del profesor. Hay que entender a la *cultura* como “una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad” (p.16).

Para ello, aparte de incorporar los conceptos de *cultura de origen* y *cultura meta* -C1 y C2, respectivamente-, dividen a la cultura en 3 dimensiones, llamadas *cultura con mayúsculas*, *cultura con minúscula* y *cultura con k*. Sin embargo, años después y ante posibles confusiones -por ejemplo, entender que la *cultura con mayúsculas* fuera la más importante-, Miquel L. (2004) matiza, reorganiza y renombra estos 3 tipos de cultura de la siguiente forma:

FIGURA 6. DIMENSIONES DE LA CULTURA.



Fuente: Elaboración propia. Basado en Miquel & Sans (1992) y Miquel (2004).

- *Cultura esencial* – antes *cultura con minúscula*:- correspondería al estándar cultural, esto es, las prácticas cotidianas compartidas por un gran número de hablantes para actuar o interactuar y que se dan por sabidas por la comunidad. Por ejemplo, las diferentes formas de saludar o que el color negro es asociado al luto en comunidades hispanohablantes.

Miquel (2004) enfatiza que la *cultura esencial* es la parte de la cultura compartida por todos, es mucho más estable en el tiempo, y que debía ser objeto prioritario del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Debido a esto, está directamente relacionada con la lengua y conformaría el componente sociocultural.

- *Cultura legitimada* -antes *cultura con mayúsculas*:- Lo que comúnmente se denomina *cultura general*, como la literatura, historia o arquitectura propia de un lugar.

Miquel (2004) añade que la *cultura legitimada* no la comparten todos los hablantes de una misma lengua o comunidad de hablantes, puesto que solo unos pocos tienen acceso a ella. Además, está sujeta a muchos cambios, debido principalmente a factores temporales y geográficos. Pese a lo anterior, se vuelve muy relevante debido a que los productos culturales de la *cultura legitimada*, y que pertenecían al acervo de la *cultura esencial*, podían ser trabajados en clase.

- *Cultura epidérmica* -antes *cultura con k*:- Son manifestaciones culturales propias de un colectivo particular o minoría en diferentes contextos y registros socioculturales, la cual no es compartida por todos los hablantes.

Miquel (2004) especifica que, como se refiere a usos y costumbres que son diferentes del estándar cultural y que no son compartidos por todos los hablantes de la *cultura esencial*, solo deberán formar parte de la programación en casos muy

específicos. Por ejemplo, la cultura de los adolescentes de un lugar, sabiendo que esta cambiará en el tiempo y en el lugar.

Para la autora, estos tres tipos de cultura son inseparables aunque hay que tener en cuenta tres aspectos importantes: primero, que la *cultura esencial*, de lo cotidiano, desbanca a la *cultura legitimada*; segundo, que lengua y cultura están estrechamente vinculadas a la lengua; y tercero, que la *cultura esencial* es un mestizaje de culturas, por eso, se producen choques *intraculturales*, es decir, capacidad de asombro de hablantes que comparten una misma cultura pero que pertenecen a dialectologías diferentes.

### **2.2.3. EL ROL DE LA INMERSIÓN LINGÜÍSTICA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE INTERCULTURAL.**

La globalización ha cambiado la forma de concebir las sociedades. Las que antaño eran monolingües y monoculturales, ahora son plurilingües y pluriculturales (Ríos Rojas, 2014). No solamente los procesos migratorios han llevado a una necesidad de aprender y conocer tanto la lengua como la cultura del país donde se encuentran, sino que existen muchas otras razones y contextos por las que una persona se aventura a aprender una lengua extranjera: diplomáticos, políticos, empresarios que se dedican al comercio exterior, comerciantes relacionados con las exportaciones e importaciones, estudiantes que continúan con sus estudios de postgrado en países diferentes o que necesitan conocer un idioma extranjero para poder graduarse, etc. (González Di Piero, 2008). Debido a los procesos de internalización del nuevo sistema lingüístico y sociocultural, y del rol que juegue la lengua meta dentro del ámbito geográfico espacial, se hace necesario revisar algunos conceptos relacionados con el contexto de aprendizaje de lenguas.

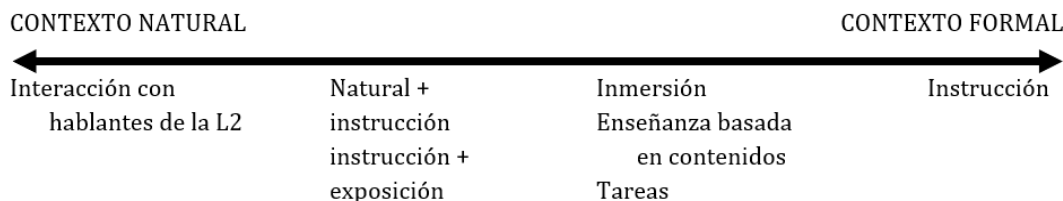
Aunque el concepto de *lengua materna* podría parecer evidente, entendido como la primera lengua que el niño adquiere de manera espontánea en su medio familiar, pierde todo su sentido en un contexto plurilingüe -por ejemplo, padre anglófono, madre lusófona que viven en un país hispanohablante-. En su lugar, se prefiere utilizar el término *primera lengua* -L1- que no se relaciona solamente al aprendizaje del niño de la lengua hablada por la madre, sino que se amplía a aquella lengua compartida por el grupo de individuos que forman una comunidad, identidad nacional, o a la lengua instrumental utilizada en la enseñanza de las materias escolares (Dolz, Gagnon, & Mosquer, 2009).

En oposición a la noción de primera lengua, se encuentran las *segundas lenguas* -L2- o *lenguas extranjeras* -LE-. Si bien ambas se aprenden posterior y, generalmente, en la escuela o un instituto, es necesario hacer la diferencia, siendo entendida la primera como “aquella que cumple una función social e institucional en la que se vive”, y la segunda como “aquella que se aprende en un contexto que carece de función social e institucional” (Santos Gargallo, 1999, p.21).

Desarrollando la idea anterior, el contexto del aprendizaje de una *lengua extranjera* se da cuando el contacto con la nueva lengua no se da dentro de una comunidad que la hable de manera cotidiana y cuando su aprendizaje es casi exclusivamente por medio de clases formales (Alarcón Neve, 2002), como es el caso de una persona cuya Lengua Materna -L1- es el español y vive en un país hispanohablante, pero decide aprender inglés o francés.

Ahora bien, para el aprendizaje de una L2, existen dos contextos posibles: naturales o formales – aunque pueden darse los mixtos- (Cenoz & Perales, 2000). El *natural* se asemeja a la adquisición de una L1, esto es, por la interacción con hablantes nativos de la L2 en distintas situaciones sociales sin una guía académica. En los *formales*, por otro lado, el aprendiente recibe una instrucción en la L2 a través de un programa de educación formal, que regula la cantidad de horas y el currículo a seguir. A pesar de que distinción pudiera parecer nítida, es común encontrarse ante situaciones de adquisición de una L2 en que se combinan ambas, permitiendo posiciones intermedias que impiden una dicotomía absoluta.

FIGURA 7. DISTINCIÓN ENTRE CONTEXTOS NATURALES Y FORMALES DE APRENDIZAJE, CON POSICIONES INTERMEDIAS.



Fuente: Cenoz & Perales (2000, p.110).

Como se puede apreciar, dentro de las posiciones intermedias se pueden hallar las que parten de un contexto de adquisición natural en la que se habla la L2 y que se complementan

con la instrucción, y las que, estando dentro de un contexto formal, combinan la instrucción con la exposición natural por medio de estancias en el extranjero. Dentro de este último tipo de instrucción se encuentran la inmersión, la enseñanza basada en contenidos o el enfoque basado en tareas.

La *inmersión lingüística* se entiende como el “programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar (o todas ellas) se estudia en una lengua que no es la L1 de los estudiantes” (Instituto Cervantes, 1997-2019). El objetivo de este tipo de programa de inmersión es que los aprendientes puedan ser competentes en dos lenguas, es decir, que sean bilingües. Así, en el aula se establece un contexto de adquisición en el que la L2 “se usa comunicativamente en actividades académicas, practicando las diferentes destrezas lingüísticas en textos y temas propios de la asignatura en cuestión.” (Instituto Cervantes, 1997-2019). Pueden ser de dos tipos: *inmersión total* si la L2 es la lengua vehicular en todo el curso, o *inmersión parcial* cuando la L1 y L2 funcionan de manera alternada como medio de la enseñanza de la lengua.

Teniendo en cuenta lo anterior, muchas personas ya socializadas dentro de una L1 que desean adquirir una nueva L2 como herramienta de comunicación, opten por hacerlo vivenciando un periodo de tiempo en otro país, dentro de la cultura en que se habla esta L2 y así poder practicarla en terreno. Cada vez son más las universidades y los centros de idiomas privados que ofrecen este tipo de programas de *inmersión total*, ofreciendo un contacto continuo, permanente y único con la lengua y cultura meta que están estudiando.

Esta decisión se ve reforzada puesto que existe por parte de los alumnos y profesores la creencia generalizada de que resulta muy efectivo complementar la instrucción formal de una L2 o LE con la estadía en un lugar que se hable la lengua meta por medio de programas de inmersión lingüística. A pesar de que no haberse encontrado una gran cantidad de estudios exhaustivos que investiguen el efecto que el estudio en el contexto de inmersión tiene en la comprensión de la cultura extranjera o en el desarrollo de la competencia cultural, los pocos existentes confirman esta creencia popular sobre el efecto positivo de la exposición natural como complemento de la adquisición formal (Cenoz & Perales, 2000; Martínez Arbelaz, 2002).

No obstante, por sí sola, la inmersión es insuficiente. Martínez Arbelaz (2002) comenta el estudio realizado por Wilkinson (1998) en el que se cuestiona la idea de que la estadía en un país extranjero resulte en una mejor comprensión cultural:

La autora afirma que se puede estar en un programa en el extranjero –en este caso, Francia- y no regresar con fluidez lingüística ni con la deseada comprensión cultural. Traduzco sus palabras: “No se puede garantizar una comprensión profunda, particularmente si los participantes tienen sólo su propia perspectiva cultural con la cual tienen que comprender las acciones motivadas por un conjunto de reglas alternativa e invisible”. Comenta el caso de una estudiante, Ashley, quien encontró numerosos ejemplos de diferencias culturales en sus interacciones con los franceses, pero sin una perspectiva francesa para interpretar sus experiencias, estos contactos llevaron al estereotipo y la denigración (“*French people are so obstinate!*”) en lugar de la empatía por gente que es diferente (Martínez Arbelaz, 2002, p. 591).

El estudio anteriormente citado por Martínez Arbelaz (2002) evidencia que el estudiante en contexto de inmersión siempre tratará de interpretar la información que lo rodea proyectando sus propias experiencias y creencias. Se necesita la existencia de un agente que funcione de intermediario y que le facilite el desarrollo de habilidades al aprendiente (Tébar Belmonte, 2009), no sólo en lo relacionado a lo lingüístico, sino también al desarrollo de sus emociones y la empatía.

#### **2.2.4. EL CHOQUE CULTURAL.**

Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas se ha enfocado casi exclusivamente en el nivel cognitivo del aprendiente, esto es, aprender una nueva lengua y la cultura que lo rodea, dejando de lado los aspectos emocionales al entrar en contacto con esta nueva cultura. Para reforzar la importancia de estos aspectos, Oberg (1960) introdujo el concepto *choque cultural*, expresando que una persona en contexto de inmersión, al perder sus signos y signos familiares que le permiten llevar a cabo las relaciones sociales, siente mucha ansiedad al verse enfrentado a esta nueva cultura. Sus síntomas son de *tensión* al tener que esforzarse para hacerse entender, de *miedo* a ser rechazado por la sociedad, de *desorientación* al no saber qué se espera de él ni si va a poder cumplir esas expectativas, de *sensación de pérdida* al no tener a sus parientes ni el

estatus social de su lugar de origen, de *sorpresa* al darse cuenta de que estas diferencias entre sus expectativas y lo que se observa causan en las personas fuertes emociones generalmente negativas, y, finalmente, de *impotencia* al no poder actuar de manera eficaz ante el nuevo entorno.

Así como describe los síntomas del choque cultural, Oberg (1960) también enumera sus etapas. La primera es de *luna de miel*, la cual ocurre al inicio del encuentro intercultural, y en ella se mantienen relaciones cordiales y superficiales, cuyas emociones son de entusiasmo, fascinación, euforia y curiosidad por descubrir novedades. La segunda es la *de la crisis*, pues las que eran en un principio exóticas y atractivas diferencias de lenguaje, valores y comportamiento en general de los nativos, causan pérdida de la autoestima, pues piensa que su forma de comportarse no es adecuada para su entorno. La tercera es la *de recuperación*, pues la persona logra encontrar formas de manejar estas nuevas situaciones y comienza a superar las emociones y sentimientos de la etapa anterior, pudiendo mantener relaciones interpersonales más cálidas y cercanas, con mayor seguridad en sí mismo. La última etapa es la de *la adaptación*, donde puede expresar su humor y confiar en las personas, expresándose sin dificultades, realizándose plenamente. Cuando logre esta última etapa del choque cultural, la persona conseguirá trabajar en su nuevo entorno y disfrutar las experiencias que vive.

Schumann (1975) también toma en cuenta estos aspectos emocionales y los reduce a tres tipos de desorientaciones que vivencian las personas que se encuentran por un largo período de tiempo en otro contexto cultural. Estos son el *choque lingüístico* -sentimientos de frustración por la falta de competencia en la L2-, *choque cultural* –las estrategias usuales que usa para resolver problemas en su propia lengua no funcionan- y *estrés cultural* -causado por problemas de identidad del aprendiente causado por el cambio de su *status* social en la nueva cultura.

Como señala Iglesias Casal (2003), “sin duda alguna, conocer las características los síntomas y las etapas del choque cultural nos puede ayudar a comprender nuestras reacciones, de pensamiento y de emoción, ante situaciones que involucran encuentros interculturales” (p. 12). La enseñanza del componente cultural debe ser transformadora de las prácticas, de las conductas y de los modos de establecer relaciones, para lo cual el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural se vuelve relevante.

### 2.2.5. MODELOS DE ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: ENFOQUE DE LAS DESTREZAS SOCIALES Y EL ENFOQUE HOLÍSTICO.

Al abordar la competencia comunicativa intercultural se tiene como punto de partida el hecho de que no puede ser *enseñada* como una asignatura más, sino que depende de diversas variables subordinadas al contexto y la situación. Estas variables son parte de los modelos de comportamiento, lingüísticos y no lingüísticos, de los nativos del país donde se aprende la lengua meta, y están implicadas en lo que se conoce como el *comportamiento adecuado o esperado*.

Ángeles Oliveras (2000) describe, a su juicio, los dos modelos más importantes de aprendizaje de la competencia intercultural que se han investigado y experimentado en la Didáctica de Segundas Lenguas:

- Enfoque de las destrezas sociales [*The Social Skills Approach*].

En este enfoque se adopta una definición desde la teoría de la psicología social de la *competencia intercultural*, la cual consiste en ser capaz de comportarse de forma apropiada durante el encuentro intercultural, es decir, acorde a las normas y convenciones de la cultura meta, intentando simular ser un miembro más de la comunidad. Es decir, para lograr un aprendizaje intercultural se debe adoptar una identidad que no es la propia para poder interactuar, integrarse y sentirse valorado dentro de la colectividad meta.

El lenguaje es considerado como una de las barreras más importantes entre las culturas, de ahí que deba aprenderse un amplio repertorio de fórmulas de comportamiento y dejar su propia cultura de lado. Su enfoque está centrado en elementos pragmáticos de la competencia comunicativa, como la cortesía, normas y relaciones sociales, entre otras, así como hace hincapié en la comunicación no verbal: mímica, gestos, contacto visual, distancia física de los interlocutores, etc.

Este modelo no sólo presupone un amplio conocimiento de la cultura meta, sino que también de todas las situaciones posibles en que uno se pudiera encontrar, de ahí que se deba aprender un sinnúmero de fórmulas de comportamiento, dejando la propia cultura fuera. Por ello, el riesgo que posee este modelo es que el interlocutor perciba una superficialidad y falta de sinceridad, tanto en sus acciones como de los mecanismos más profundos de la cultura en sí.

Además, no entrega estrategias para abordar el choque cultural ni el factor emocional que surge al estar frente a otras culturas.

- Enfoque holístico [*The Holistic Approach*].

Este enfoque parte de la idea que la *competencia intercultural* es, primero que todo, una actitud hacia las culturas en general y hacia la cultura propia. Por ello, la integración de destrezas generales relacionadas con aspectos afectivos y emocionales en clase juega un papel fundamental.

El lenguaje es considerado como parte de la cultura y no una barrera. Los signos y estructuras lingüísticas son únicamente la parte más visible de la cultura extranjera, evidenciando que no es suficiente estudiar la lengua para poder adquirir una mejor comprensión de la cultura. Los valores y creencias que el alumno pensaba que eran universales y dominantes en su propio sistema ya no lo son, sino relativos y diferentes en cada país.

A diferencia del *enfoque de las destrezas sociales*, para el *enfoque holístico* es fundamental que las personas mantengan su identidad en el proceso y la fortalezcan, siempre y cuando exista entre ellas una actitud de respeto, tolerancia y aceptación hacia el otro. Es necesario que el estudiante tome consciencia de la realidad cultural, tanto propia como ajena, en la que está inmerso, repercutiendo en un cambio de la propia actitud mediante la empatía, el contraste y la sana convivencia de culturas.

De ambos modelos, sin duda, este último es el que se corresponde con los objetivos del presente trabajo, por lo que será el que tendremos en cuenta de aquí en adelante.

#### **2.2.6. EL ACTOR INTERCULTURAL.**

En relación al enfoque holístico, según Oliveras (2000) es necesario detenerse en los siguientes puntos:

- *El papel de la personalidad y la identidad.* Se pretende que el estudiante en contacto con la interculturalidad siga siendo ella misma y, además, ayudar a los otros participantes a estabilizar la suya;
- *El desarrollo de la empatía.* Es muy importante comprender el punto de vista diferente, ponerse en el lugar del otro, y saber ubicar esa diferencia en la propia cultura. Esta

capacidad también incluye la capacidad de poder interpretar las respuestas verbales y no verbales del otro;

- *El actor intercultural*. Así se le denomina a la persona que adquiere una competencia intercultural y su función es la de mediador entre las culturas en contacto. Debe interpretar las expresiones, intenciones y expectativas de los grupos que entran en contacto, pero difieren en cultura, nivelando la comunicación entre ellas.

Además, en lo relativo a las destrezas y habilidades interculturales que el estudiante debe desarrollar según el MCER (2002) se enumeran las siguientes:

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

(Consejo de Europa, 2002, p.102)<sup>5</sup>

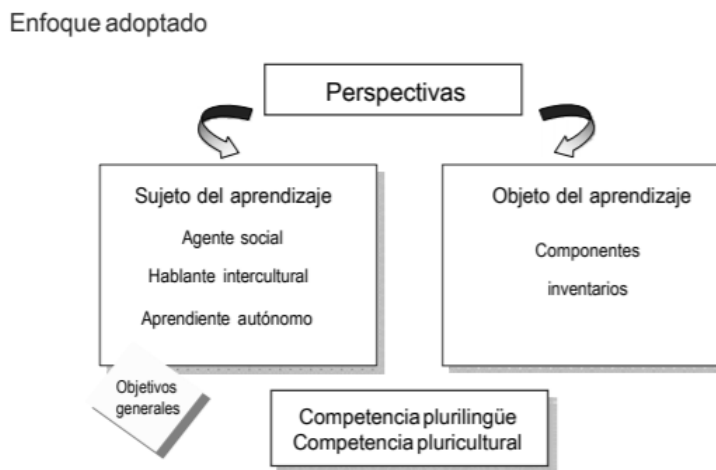
En relación con el currículo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) se hace cargo de estas preguntas y plantea al estudiante desde 2 perspectivas: la primera pone al alumno como sujeto de aprendizaje, en la que se distinguen tres dimensiones, como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*; la segunda perspectiva se centra en la lengua como objeto del aprendizaje, distingue una serie de componentes —gramatical,

---

<sup>5</sup> Conjunto con lo anterior, el MCER (2002, p.103) plantea las siguientes preguntas a modo de desafío: ¿Qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto?, ¿Qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto?, ¿Qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio? y ¿Qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural? Las dificultades que evidencian estas preguntas es la necesidad de pasar a la acción, esto devela que el MCER es consciente de las ventajas de desarrollar este componente intercultural, pero no da pautas para promoverlas.

pragmático discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje— relacionados en sentido amplio con la lengua. Ambas perspectivas buscan también el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural.

FIGURA 8. ENFOQUE ADOPTADO POR EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES.



Fuente: Sánchez-Cascado Nogales, García Llamas, Marco Oqueranza, & Maresma Duran (2007, p.448)

La primera perspectiva nos muestra que el enfoque adoptado por el Plan Curricular del Instituto Cervantes parte de la idea de que el alumno es el centro de cualquier planificación curricular, impulsando a desarrollar actividades comunicativas que el estudiante debe ser capaz de realizar en cada uno de los 3 niveles definidos:

- El alumno como agente social, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- El alumno como hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- El alumno como aprendiente autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo,

en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida. (Instituto Cervantes, 2006, p.33-34).

Si se entiende al estudiante como un agente social, quiere decir que interactúa y hace cosas dentro y con otros integrantes de la sociedad, por lo cual las actividades deberán diseñarse a fin de entrenar la resolución de conflictos, en la negociación de significados y en los malentendidos. Dichas interacciones podrían verse potenciadas mediante el encuentro con hablantes nativos y, así, el estudiante como hablante intercultural puede ir tomando conciencia de su propia identidad dentro de la cultura meta, inmerso en un contexto de respeto intercultural. Esto favorecerá su autoaprendizaje pues, más allá de la actividad en sí, el estudiante como aprendiente autónomo será capaz de desplegar sus habilidades y autoevaluarse por medio del grado del éxito comunicativo obtenido en estas interacciones.

El estudiante, para llegar a ser un actor intercultural, deberá pasar por varias fases para lograrlo. A continuación, se verán 3 propuestas en paralelo: la de Bennet (1986; 1983), Meyer (1991) y Howell (1982):

FIGURA 9. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL -CI- SEGÚN LOS MODELOS DE MEYER (1991), HOWELL (1982) Y BENNETT (1986; 1993)

Meyer (1991)	Howell (1982)	Bennett (1986; 1993)
Nivel monocultural	Inconsciencia e incompetencia	Negación
		Defensa
Fase crítica	Conciencia e incompetencia	Minimización
Nivel intercultural	Conciencia y competencia	Aceptación
		Adaptación
Nivel transcultural	Inconsciencia y competencia	Integración

Fuente: González Plasencia (2017, p.11)

González Plasencia (2017) describe la tabla anterior de la siguiente manera: El *nivel monocultural* es un estado base de *inconsciencia e incompetencia*, ya que el individuo no se desprende de su bagaje cultural ni siente la necesidad de hacerlo. Es necesario que pase por una fase de *consciencia e incompetencia* para que transite con éxito al *nivel intercultural*, es

decir, que sienta o tenga la necesidad de comunicarse con personas de otras realidades culturales y que quiera redefinir su identidad cultural. Esto lleva a una *fase crítica* donde el alumno aún no sabe cómo llevar a cabo lo que pretende porque aún no ha desarrollado las estrategias necesarias, aunque, por otro lado, sí ha ampliado su horizonte de expectativas. El *nivel intercultural* es un estado de *consciencia y competencia*, pues el estudiante ya ha desarrollado una serie de recursos para poder ser efectivo y adecuado, es competente, pero aún se encuentra negociando su identidad cultural, pues ella se basa en el contraste entre su cultura materna y la cultura meta. Finalmente, el *nivel transcultural* es una fase de *inconsciencia y competencia*, debido a que el individuo es efectivo en la interacción sin necesidad de actualizar o hacer presentes los recursos y, como consecuencia, ha desarrollado una identidad plural.

Ahora bien, una vez se han estabilizado con relativa claridad las fases generales por las que transitan las personas en el desarrollo de la competencia intercultural, es necesario especificar que la transición de la fase *monocultural* a la *intercultural* -o de ésta a la *transcultural*- depende de la participación de los estudiantes en determinadas situaciones interculturales, siendo este mayor o menor en función de los resultados que se obtengan en cada una de estas interacciones. Entonces, el papel del *actor intercultural* requiere este que sea una persona que tenga un pie en la cultura propia y el otro en la nueva, y que, desde esta posición, refuerce su propia identidad mirando ambas culturas con cierta distancia. Para lograr esto, se vuelve fundamental el diseño de unidades didácticas que estimulen el conocimiento y la comprensión de la cultura.

### **2.2.7. PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA INCORPORAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO.**

Como se ha señalado anteriormente, el mero contacto con la lengua y el país o territorio donde se habla esa lengua no garantiza el desarrollo de un actor intercultural, al menos no el contacto por sí mismo. A pesar de incorporarse un enfoque holístico, pareciera haber todavía una brecha al interior del aprendizaje de lenguas entre la adquisición de la lengua, por un lado, y de la cultura por otro. Para Coronado González (1999), los aportes metodológicos más interesantes para saltar esa brecha provienen de dos disciplinas: los estudios culturales -*Cultural Studies*- y la etnografía.

La autora describe que los *Estudios Culturales* han sido muy difundidos durante los años ochenta y noventa, llevándose a cabo como parte del currículo de muchas universidades europeas y norteamericanas. Tienen un carácter multidisciplinar y se basan en la interpretación de textos de los medios de comunicación, análisis de imágenes, textos escritos y orales que incluyen elementos de la otra cultura, sobre todo las urbanas, intentando despertar una *conciencia cultural* que yace en el estudiante. Buscan lograrlo en el aula mediante la reconstrucción de un tema o problema propuesto desde el punto de vista del hablante de la lengua meta, entablando comparaciones y relativizando la propia perspectiva de la cultura del estudiante en base a estas comparaciones. No obstante, y sin negar su utilidad, la metodología de los *estudios culturales* tiene una serie de limitaciones, siendo la principal de ellas que leer y oír hablar sobre una cultura es muy distinto a vivirla: “una cosa es aprender **sobre** una serie de prácticas culturales y otra aprender **con y a través de** esas prácticas” (p. 96, en negrita en el original).

Para subsanar este vacío, tanto Coronado González (1999) como varios autores prefieren incorporar los métodos de la etnografía como un intento de desarrollar el componente intercultural en niveles avanzados (Robinson & Nocon, 1996; Barro, Jordan, & Roberts, 1998; Cooper, 1998; Kaplan-Weigner & Ullman, 2015), esto es, convertir a los estudiantes de lenguas en etnógrafos, en otras palabras, ayudando al estudiante para que comprenda e interprete al "otro" observando, escuchando y participando adentro del mundo social y cultural de la lengua meta.

La etnografía es la metodología que fue elaborada primero por antropólogos y luego adoptada en otras disciplinas, como una manera de entender las prácticas culturales, significados y creencias de grupos sociales poco conocidos. Cuando la enseñanza de idiomas empieza a valorar favorablemente el concepto de aprender un idioma como herramienta de comunicación e interacción con gentes de otra sociedad y cultura, no es de sorprender que recurra a la etnografía para que le proporcione una «descripción somera» (Geertz, 1975) de un contexto en el que se emplee el idioma. Algunos de nuestros colaboradores demuestran que también la etnografía puede ser un método asequible a los estudiantes para que desarrollen su comprensión de otros entornos y de otros idiomas en contexto. (Byram & Fleming, 2001, p.9)

Coronado González (1999) afirma que realizar actividades de investigación etnográfica es idóneo para los estudiantes de nivel avanzado -aunque no exclusivo-, puesto que, al tener un conocimiento más elevado de la lengua, pueden interactuar con los nativos más fluidamente. Si bien es cierto que carecen de los conocimientos teóricos de los etnógrafos reales, se le puede entrenar y ayudarles a percibir de mejor modo lo que les rodea. Iniciarlos en conceptos y formas de trabajo como estos puede ayudarlos a evitar a hacer generalizaciones estériles en base a la observación de su entorno.

De ahí que, durante este acercamiento, los estudiantes utilicen técnicas etnográficas con fines didácticos, como el diario de aprendizaje, los estudios de campo o las entrevistas etnográficas, “que favorecen la observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferencias culturales, los cuales son procesos necesarios para la adquisición de la competencia intercultural” (C. Solís, 2012). Coronado González (1999) añade que esta última es la más utilizada, puesto que no se basa en preguntas preparadas de antemano, sino que es una conversación donde el estudiante puede comenzar interrogando sobre el tema que le interesa, así participa activamente, escuchando y haciéndole nuevas preguntas al hablante nativo.

Por todo lo anterior, en los programas de inmersión que se conciben desde una perspectiva intercultural, el objetivo primordial será generar espacios para propiciar el contacto e interacción entre estudiantes y hablantes nativos, los que desembocarán en un intercambio cultural y a un reconocimiento mutuo. Por esto, el desarrollo de unidades didácticas a desarrollarse fuera del aula, pueden permitirles participar adecuadamente en las actividades de comunicación intercultural, proveyéndoles las herramientas necesarias y adecuadas para que el encuentro intercultural se realice de manera armoniosa, dentro de la aceptación y el reconocimiento de la diferencia.

### **2.3. DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA IMPLEMENTARSE FUERA DEL AULA, ENMARCADO DENTRO DEL ENFOQUE POR TAREAS.**

En el presente apartado, se detallarán las consideraciones que se deben tomar en cuenta a la hora de diseñar unidades didácticas y de planificar una salida didáctica fuera del aula. Además, se profundizará en la incorporación de los principios de la competencia comunicativa por medio del enfoque por tareas en el diseño de unidades didácticas.

#### **2.3.1. DISEÑO DE MATERIALES DIDÁCTICOS.**

Los nuevos enfoques para la enseñanza de lenguas han marcado una gran diferencia con los tradicionales, puesto que le dan relevancia a otros dispositivos que ayudan al aprendiz a desarrollar su competencia comunicativa. Estos dispositivos se aglutinan bajo el término de *materiales didácticos*, entendidos como todos aquellos recursos que, sin importar el soporte, se emplean en la enseñanza de una lengua extranjera (Santos Gargallo, 1999). Tomlinson (2013) aclara que el desarrollo de material didáctico se debe entender desde dos aspectos que están en constante interacción: como *un campo de estudio* -cuyo objeto son los principios y procedimientos del diseño la implementación, así como la evaluación de los materiales para la enseñanza de una segunda lengua-, y como *un ejercicio práctico* – el cual se refiere a la evaluación, la adaptación y el diseño del material. Además, Tomlinson (2011) agrega que el diseño de materiales debería estar basado en los mismos principios de la adquisición del lenguaje:

FIGURA 10. PRINCIPIOS DEL DISEÑO DE MATERIAL PARA LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA.

Principios de la adquisición del lenguaje	Principios para el diseño de materiales para la enseñanza de lenguas
1. Un prerrequisito para la adquisición de lenguas consiste en que los aprendientes estén expuestos a un input de la lengua en uso que sea comprensible, rico y significativo.	Asegúrese de que la lengua a la que estén expuestos los aprendientes sea auténtica, es decir, que sea presentada en situaciones reales de uso.
2. Los aprendientes deben estar comprometidos afectiva y cognitivamente en la experiencia de aprendizaje de lenguas, con el fin de maximizar su exposición a la lengua en uso.	Las unidades deben basarse en textos o en tareas que tiendan a comprometer cognitivamente y afectivamente al aprendiente.
3. Los aprendientes que desarrollan un afecto positivo por el aprendizaje de lenguas están mucho más predispuestos a adquirir la competencia comunicativa que aquellos que no lo hacen.	Asegúrese de que los textos y las tareas sean tan interesantes, relevantes y agradables como sea posible. Esto permitirá ejercer una influencia positiva en las actitudes del aprendiente con respecto a la lengua y al proceso de aprendizaje.
4. Los aprendientes de segundas lenguas pueden sacar provecho del uso de aquellos recursos mentales que se emplean para el uso y aprendizaje de la lengua materna.	Se debe hacer uso de actividades que estimulen la visualización interna y el discurso interno antes, durante y después de trabajar con un texto escrito u oral.
5. Los aprendientes de lenguas pueden beneficiarse al detallar características sobresalientes del input recibido.	Se debe hacer uso de un enfoque experiencial que implique holísticamente al alumno. Se debe procurar que los aprendientes hagan descubrimientos por sí mismo, en vez de dirigir su atención a una característica particular de un texto o de darle información explícita acerca de la característica analizada.
6. Los aprendientes deben tener oportunidades para usar la lengua, en aras de cumplir propósitos comunicativos.	Es necesario proveer muchas situaciones para que los estudiantes hagan uso de la lengua para alcanzar los resultados esperados.

Fuente: Beltrán & Garzón (2013) a partir de Tomlinson (2011).

Como se puede ver, en estos principios no sólo se busca desarrollar habilidades lingüísticas, sino que además se procura profundizar en sus habilidades emocionales e interculturales. Para ello, se debe reconocer una intencionalidad pedagógica -premeditada y formativa- por parte del docente. En la enseñanza de lenguas, los materiales didácticos incorporados en la clase o en el curso tienen que, por un lado, impactar a los estudiantes, captar su atención e interés por aprender para, así, motivarlos; por otro lado, deben ayudar a los estudiantes a sentirse cómodos, a desarrollar su autoestima y confianza, buscando que ellos puedan sentirse seguros de sus propios conocimientos (Tomlinson, 2011).

Para lograr esto, por un lado, el docente debe involucrarse como un negociador que busque identificar tanto las necesidades formativas como comunicativas de los estudiantes, y por otro, la enseñanza de la lengua debe ser contextualizada y significativa. Para contribuir a ese propósito, se debe incorporar el uso de materiales auténticos, llamados *realia*, pues este tipo de materiales

tiende un puente entre el aula y la vida real. Tomlinson (2003) agrega que estos recursos o herramientas pedagógicas, utilizadas para facilitar el aprendizaje de una lengua, debieran ser: *instructivos*, pues informan a los estudiantes sobre la lengua; *vivenciales*, ya que proveen una experiencia de la lengua en uso; *estimulantes*, puesto que pueden incentivar el uso de la lengua; y *exploratorios*, debido a que ayudan a los estudiantes a hacer indagaciones y descubrimientos sobre la lengua por ellos mismos.

En el caso de español como lengua extranjera, la clase o el curso tiene que proveer el contacto con la cultura que en el contexto de inmersión supuestamente se da de forma natural. Sin embargo, todas estas innovaciones están enfocadas al trabajo *dentro* del aula, recreándose situaciones e interacciones que podrían ocurrir en la vida cotidiana, pero al interior de un ambiente controlado, en la sala de clases rodeado por sus compañeros -mediante juegos de roles o la escucha de conversaciones, por ejemplo-.

El libro de texto es tradicionalmente la fuente fundamental de la que los alumnos forman sus esquemas culturales. Esto es peligroso, puesto que (...) la mayoría de los textos ofrece una imagen de la cultura como colección de sellos de postales. (Martínez Arbeláiz, 2002, p. 589).

Si entendemos que gran parte del acto de educar es un intento de hacer de manera artificial algo que debería ocurrir de forma espontánea en la convivencia diaria, en el grupo familiar o en la comunidad, entonces la necesidad de elaborar un material didáctico orientado a desarrollarse fuera del aula que incorpore la realidad local cobra sentido. “Podemos afirmar, sin ninguna duda, que es improbable que los estudiantes alcancen altos niveles de proficiencia en una L2 si el único input que reciben se halla en el contexto de un número limitado de clases semanales basadas en un libro de texto” (Ellis, 2005, p.43).

Esto es apoyado por Nunan (2011) cuando habla del *escenario de aprendizaje*, el cual se refiere a la organización de la clase donde se implementará la tarea, y también si la tarea se va a realizar parcialmente en clase o totalmente fuera de ella. El *escenario* está compuesto por el *modo* y el *entorno*. El *modo* se refiere a saber si el estudiante operará de forma individual o grupal, mientras que el *entorno* se refiere a dónde se llevará a cabo el aprendizaje. “Hasta hace poco se asumía que el aprendizaje tenía lugar en una clase convencional, pero con la llegada de la tecnología y en particular de las posibilidades de aprender ‘en cualquier lugar y momento’

proporcionadas por la enseñanza a través de internet, nuestro concepto de 'aula' se está reformulando" (p.83) ya que, en la actualidad, existe un interés creciente en el mundo fuera del aula como un ambiente de aprendizaje.

Nunan (2011) añade que en un contexto donde la tecnología juega un rol importante, desde la televisión por cable hasta internet, y sumado al aumento de trabajadores nómades o que ya no trabajan en un punto fijo, los *escenarios* de aprendizaje de lenguas extranjeras se han vuelto dinámicos, haciendo que la enseñanza tradicionalmente limitada al aula se vuelva insuficiente. Debido a esto, el autor destaca que las tareas que utilizan la comunidad como recurso tienen tres beneficios en particular:

1. Dan a los alumnos oportunidades de tener interacción genuina que tienen un objetivo real;
2. Los alumnos pueden adoptar papeles comunicativos que circunvalan al profesor como intermediario
3. Pueden cambiar las relaciones en clase entre profesor y alumnos.

(Stevens, 1987, p.171, citado por Nunan, 2011.)

En resumen, si se quiere apuntar a una enseñanza de ELE donde el alumno pueda aplicar el conocimiento adquirido y relacionarlo con la vida real, de forma que este pueda ser percibido como útil para su vida cotidiana, las actividades fuera del aula son un recurso didáctico adecuado para tales propósitos.

### **2.3.2. SALIDAS DIDÁCTICAS Y ACTIVIDADES FUERA DEL AULA.**

Las *salidas didácticas*, también llamadas *salidas de campo* o *estudios de campo*, – y las actividades fuera del aula en general- presentan una larga tradición en la historia de la educación, siendo mayormente utilizadas en el área de las Ciencias Experimentales y Sociales, principalmente en la enseñanza de la Geografía.

A lo largo del siglo XX otros pedagogos como Pestalozzi, Decroly, Freinet o Dewey vincularon, así mismo, el aprendizaje de los alumnos con la experiencia directa fuera del aula, impulsando la idea de la conveniencia de realizar en la escuela clases-paseo, itinerarios didácticos, etc. centrados en la exploración del territorio.

(...) Más recientemente los movimientos de renovación pedagógica continuaron haciendo de las salidas didácticas un recurso muy importante para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. (Liceras Ruiz, 2018, p.68)

A pesar de esta larga tradición, este tipo de actividades raras veces son incorporadas en los currículos de enseñanza. Esto se debe a razones relacionadas principalmente con el esfuerzo extra que debe realizar el profesorado, el número de estudiantes por aula, aspectos económicos y burocráticos de la escuela, las limitaciones del tiempo disponible para realizar la actividad, la escasez de materiales didácticos sobre estas actividades y la naturaleza desconocida e imprevisibilidad de algunas situaciones que se podrían enfrentar (Rebelo, Marques & Costa, 2011; Monteagudo & Miralles, 2014).

Una de las definiciones más empleadas de las *salidas de campo* es la propuesta por Krepel y Durrall (1981, citado por Aguilera, 2018) como “aquel viaje que realiza una escuela o una clase con una intención educativa, donde el alumnado puede interactuar con el entorno, experimentar y observar para asociar sus ideas con conceptos científicos a través de la experiencia”, de ahí que sea una actividad que tiene lugar fuera del aula, con un fin educativo y que genera experiencia en el alumnado. Además, posee las siguientes características:

- Generalmente, tienen lugar en sitios atractivos para el alumnado (Orion 2001).
- Proporcionan una experiencia directa con aquello que se estudia en el aula, promoviendo la curiosidad del alumnado gracias a la actitud investigativa adoptada (Allen 2004).
- Inciden en el desarrollo social y personal del alumno (Gair 1997).
- Establecen conexiones entre la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad, permitiendo el desarrollo de una ciudadanía más activa (Pedretti 2003).

(Aguilera 2018, p. 3103-03)

Delgado y Alarios (1994), por su parte, advierten cierta falta de precisión conceptual en el uso de términos desde una perspectiva pedagógica luego de hacer una distinción entre *salida*,

*itinerario, paseo y visita*<sup>6</sup>, señalando que estas definiciones no ofrecen ninguna información sobre el aspecto didáctico, así que se centran únicamente en describir las *tipologías de salidas*, enfocándose en los *itinerarios* -siendo las cuales de carácter temático, metodológico y según el tipo de actividades, cada una con sus respectivas subdivisiones -concluyendo que no suelen aparecer en “estado puro”, produciéndose una gran cantidad de combinaciones, superposiciones y variantes entre ellas.

Los itinerarios didácticos se definen como unidades didácticas cuyo desarrollo transcurre fuera del aula y cuya programación debe atenerse a unos principios didácticos generales y a unos condicionantes específicos (Moreno Jiménez & Marrón Gaité, 1995; García Ruiz, 1993). Recogen la experiencia de los trabajos de campo, de las excursiones y de las salidas a terreno con el objetivo de favorecer un aprendizaje significativo en el alumno partiendo del entorno. Estos se realizan dentro de la programación y no como simple ejercicio de convivencia y distracción.

Como señala Liceras Ruiz (2018), los itinerarios son un recurso didáctico fundamental para desarrollo del aprendizaje de la realidad social, cultural, histórica y patrimonial, promoviendo el desarrollo de valores y competencias que se ven potenciadas por ser un trabajo colaborativo.

Para Wass (1992) una de las aportaciones primordiales para los estudiantes de las salidas didácticas es que les permiten obtener conocimientos por medio de la observación, la vivencia, la manipulación y la comprobación directa, in situ, pudiendo ampliar destrezas específicas y promover su desarrollo personal. Pélissier (1989), a su vez, defiende su importancia porque representan, por excelencia, la escuela de la interdisciplinariedad, pues permiten captar la realidad de manera integrada. Mientras que para Gómez Ortiz (1986), algunas de las ventajas

---

<sup>6</sup> *Salida*: “Actividad que se realiza fuera del centro educativo con objeto de cubrir alguno de los objetivos del currículum y que por extensión puede aplicarse al conjunto de otras actividades”; *Itinerario*: “Actividad fuera del aula que de una manera más o menos estructurada dirige el interés del alumno hacia los elementos que se localizan a lo largo de un recorrido y su distribución”; *Paseo*: “Actividad fuera del aula que implica un recorrido, pero cuya estructura es más abierta que los itinerarios”. *Visita*: “Actividad fuera del aula cuyo centro de interés se sitúa en un punto concreto; museo, taller, monumento, institución, centro comercial, etc.”. (Delgado y Alarios, 1994, p. 158).

que ofrecen los itinerarios se centran en que colaboran en la creación de un espíritu crítico, responsable y participativo en el alumno (Liceras Ruiz, 2018, p.70).

Además, López, Mora, Arrebola, & Medina (2017) aportan que los itinerarios didácticos favorecen la adquisición de múltiples competencias. Entre ellas se destacan las *Competencias en comunicación lingüística*, puesto que este tipo de actividades fuera del aula la desarrolla la lectura, mediante la búsqueda de información, la escritura, en la elaboración de un dossier por ejemplo, y la expresión oral, pues los estudiantes deben explicarle al resto del grupo los contenidos trabajados en los diferentes puntos del recorrido; y las *Competencias sociales y cívicas*, puesto que al trabajar en pequeños grupos, es indispensable una coordinación adecuada y buena armonía por parte de los participantes, y, además, gracias a la integración de las actividades didácticas en la ciudad, se promueve el vínculo del alumnado hacia la ciudad.

A pesar de que los autores antes citados se enfoquen en la implementación de actividades didácticas en el área de enseñanza de Geografía, no le son exclusivas. Las salidas de campo han sido un método de investigación utilizado ampliamente en el área de la Sociolingüística, por ejemplo, en la confección de paisajes lingüísticos, los cuales son muy útiles a la hora de tomar decisiones pedagógicas en contextos multiculturales. Por esto, estas competencias están completamente en línea con las habilidades que se pretenden desarrollar en un aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera. El valor de las actividades fuera del aula dentro de la tradición pedagógica ha sido tal que se han convertido en “signo y seña de renovación pedagógica” (Vilarrasa, 2003, p.13), ofreciéndole al estudiante de lengua la oportunidad de vincular el aprendizaje con su experiencia, ajustada a sus necesidades. Sin embargo, *las salidas de campo* son actividades esporádicas y, habitualmente, desvinculadas del plan de estudios. De ahí que puedan aportar experiencias que contribuyan a promover la motivación, la curiosidad y el interés de los estudiantes, propiciando aprendizajes significativos como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

### **2.3.3. PATRIMONIO CULTURAL Y SU INCORPORACION EN LAS SALIDAS DIDÁCTICAS.**

Si bien el *patrimonio cultural* -así como el concepto de *cultura*- puede llegar a ser un concepto muy amplio y cambiante, la definición que da la UNESCO ha sido aceptada por varios organismos internacionales, la cual señala que “el patrimonio es el legado que recibimos del pasado, lo que vivimos en el presente y lo que transmitimos a las futuras generaciones”

(UNESCO, 2008, p. 5). Esta definición inmediatamente revela que el patrimonio dentro un territorio es un fenómeno que no es estático, sino que está directamente relacionado con su condición colectiva, es decir, que sus parámetros están directamente ligados a lo que una comunidad defina como tal. De ahí que -sea material o inmaterial- una iglesia, una biblioteca, un paisaje, una canción, una comida, una leyenda popular o incluso una persona pueden ser considerada como patrimonio.

Monteagudo & Miralles (2014) reflexionan sobre el fenómeno del patrimonio desde cuatro perspectivas:

- **Patrimonio e identidad:** El patrimonio es capaz de dotar de identidad a los individuos y al colectivo, ya que este conjunto de bienes materiales (físicos e intangibles) provenientes del pasado se materializa su cultura, delimitando y definiendo su percepción identitaria. Por esto, es necesario que el patrimonio sea legitimado por los integrantes de la comunidad, pues tiene la capacidad de cohesionar a sus habitantes mediante una memoria histórica colectiva y la consciencia de pertenencia a un territorio que reconocen como propio.
- **Patrimonio y economía:** Existe una tendencia a considerar al patrimonio como un recurso económico capaz de generar riqueza, mientras haya personas dispuestas a invertir capital para verlo, disfrutarlo y entenderlo. Esto se visualiza claramente en el rubro del turismo, el cual le da un impulso a la economía local: si se incrementa la demanda turística, aumenta la creación de servicios colaterales, se impulsa el comercio local, se crean sitios de trabajo a numerosos profesionales y empresas, etcétera.
- **Patrimonio y educación:** En primer lugar, como valor educativo, el patrimonio es fuente primaria del conocimiento histórico, siendo facilitador de conocimientos y experiencias de una manera directa, incentivando la observación y el desarrollo de métodos de análisis. En segundo lugar, el hecho de contemplar y disfrutar este espacio sumerge al participante dentro de una atmósfera estética, emocional y vivencial que va más allá de la realidad científica, desarrollando cargas afectivo-emocionales. En tercer lugar, para la educación en valores el patrimonio también es importante, ya que permite ejercitar comportamientos de respeto y conservación. Además, a través del patrimonio se pueden formar ciudadanos críticos y tolerantes con la cultura, y se puede explicar y valorar la idiosincrasia de pueblos y naciones. En cuarto lugar, desde las ciencias sociales, favorece la construcción de una

identidad ciudadana responsable y respetuosa con la conservación del entorno y del pasado, promoviendo el desarrollo de un pensamiento social crítico, puesto que los alumnos son capaces de situar desde un punto de vista histórico las evidencias del pasado y otorgarles un significado social, político y cultural. Por último, estar cerca del patrimonio y el poder materializar del pasado despiertan la motivación y el interés de los estudiantes, involucrándolos e implicándolos en su aprendizaje.

- **Patrimonio y salidas escolares:** A pesar de que el tratamiento del patrimonio en el ámbito escolar tiene muchos beneficios, siempre queda en *buenas intenciones*, ya que se prefiere dedicarles más tiempo a otros contenidos del currículo, relegándolo a un tema transversal dentro del campo de los contenidos actitudinales. En los libros de texto, el concepto de patrimonio se presenta desde una perspectiva académica y disciplinar con criterios histórico-artísticos y poco simbólico-identitarios, sin darle cabida a la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza, sin proponer actitudes de compromiso, interacción y participación social. Además, se evidencia la necesidad de conocimiento patrimonial por parte del profesorado, para que así puedan diseñar unidades didácticas en colaboración con los centros de presentación del patrimonio.

Como se puede apreciar, realizar salidas didácticas a lugares patrimoniales favorece mucho al desarrollo del componente intercultural, puesto que enriquecen la experiencia del estudiante al tomar contacto con la realidad, favorecen el encuentro de grupos culturales diferentes, permitiendo la participación y facilitando la relación con otras poblaciones o territorios. Sin embargo, también señalan el riesgo al fracaso si no están integradas en los programas del currículo o si no han sido preparadas adecuadamente en el aula. Por esto, un diseño adecuado de estas se vuelve fundamental.

#### **2.3.4. PLANIFICACIÓN DE UNA ACTIVIDAD FUERA DEL AULA.**

En relación a la planificación, organización y desarrollo de una unidad didáctica fuera del aula, es necesario detallar las fases que la componen. Con la intención de ofrecer un marco amplio y diverso, López-Ruiz & Albaladejo Martínez (2016) realizan una síntesis de distintos modelos planteados por seis autores -Cuenca (2011), Delgado & Alarios (1994), López Parra (2008), Urones & Sánchez-Barbudo (1997), De los Reyes (2009) y Vilarrasa (2002)-:

FIGURA 11. MODELOS DE FASES Y TAREAS DE SALIDAS ESCOLARES.

AUTOR	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Cuenca (2011)	Motivación inicial.  Detección de ideas previas.  Presentación de una situación problemática.	Orientación espacial.  Observación, análisis, descripción y comparación de los elementos.  Recogida de información relevante en fichas o cuadernillos.	Ordenamiento y síntesis de los datos recogidos.  Presentación de la información en forma de murales, dibujos, debates, etc.
Delgado y Alarios (1994)	Fase de preparación  Resolución de aspectos técnicos (permisos, transporte, coste económico, ...).  Preparación de contenidos, objetivos y actividades de la salida: consulta bibliográfica; preparación de la documentación a entregar al alumnado; realización previa del recorrido; establecimiento de paradas a efectuarse; control horario y concertación del contenido con asesores externos.  Preparación previa de la salida en el aula: introducción de pautas de observación y registro de datos; organización de los grupos y el material.	Fase de realización  Práctica en un término medio entre la observación pasiva y la hiperactividad.  Uso del cuaderno de campo como instrumento de registro.  Profesor visible en todo momento.	Fase de reflexión y trabajo en el aula  Ejercicios dirigidos a completar la visión obtenida en el transcurso de la salida (trabajo con recursos audiovisuales, puesta en común y resumen de datos).  Establecimiento de relaciones con universos mayores, similares o diferentes.  Desarrollo de propuestas y toma de decisiones (juegos de simulación y de roles, mesas redondas y campañas escolares).  Resolución de problemas.  Elaboración de productos e informes (paneles, mapas, exposición de dibujos).
López Parra (2008)	Recogida de autorizaciones firmadas por los padres/madres/tutores.  Diálogo sobre dónde vamos y qué vamos a hacer.  Exposición de folletos y fotografías que aporten información sobre la visita.  Detección de conocimientos previos.  Elaboración de identificaciones a llevar.  Ejercicios de normas básicas de comportamiento.	Escucha atenta a los maestros o monitores.  Preguntas sobre alguna inquietud.  Realización de actividades programadas.	Asamblea de recuerdo: diálogo sobre lo que han visto y valoración de la experiencia.  Exposición de fotografías tomadas durante la salida.  Expresión de la experiencia en los diferentes lenguajes.  Realización del cuaderno de viaje.  Razonamiento y valoración sobre las conductas de los alumnos.  Realización de murales.

Urones y Sánchez-Barbudo (1997)	<p>Fase previa</p> <p>Elección del lugar.</p> <p>Visita previa del maestro.</p> <p>Recopilar información en torno al lugar de estudio.</p> <p>Programación de la salida.</p> <p>Contar con el permiso y la colaboración de los padres.</p> <p>Conocer lo que los alumnos saben sobre el tema.</p> <p>Motivar a los alumnos.</p> <p>Informarles de lo que van a hacer.</p> <p>Explicarles lo que deben llevar y lo que no deben hacer.</p>	<p>Fase de realización</p> <p>Poner a los niños tarjetas indicadoras.</p> <p>Hacer unas pocas paradas concretas para explicar cosas importantes.</p> <p>Se realizan las actividades de desarrollo previstas:</p> <p>observación; comparación; escucha de sonidos; recogida de objetos y muestras; realización de dibujos, juegos, fotos y grabaciones de sonidos e imágenes.</p> <p>Tiempo libre.</p>	<p>Fase posterior</p> <p>Puesta en común.</p> <p>Realizar diferentes actividades conectadas con la salida (comentar fotografías; escuchar grabaciones; comparar, clasificar y ordenar objetos recogidos; realizar murales y dibujos; resolver fichas; aprender canciones o realizar actividades de refuerzo).</p> <p>Hacer actividades complementarias (de ampliación).</p> <p>Hacer una evaluación posterior todos juntos.</p>
De Los Reyes (2009)	<p>Evaluación inicial</p> <p>Presentación de la cuestión a estudiar.</p> <p>Organización del aula en rincones de actividad.</p>	<p>Recoger datos a través de los sentidos.</p> <p>Uso del cuaderno de campo, con juegos y espacio para dibujos.</p> <p>Momentos de descanso.</p>	<p>Volcado de la información recogida.</p> <p>Corrección de los cuadernos de campo.</p> <p>Reflexiones y conclusiones.</p>
Vilarrasa (2002)	<p>Fase inicial</p> <p>Definir y plantear el problema.</p> <p>Detectar ideas previas.</p> <p>Motivar el interés de los alumnos.</p> <p>Organizar la tarea.</p> <p>Establecer objetivos de aprendizaje.</p>	<p>Fase de desarrollo</p> <p>Recoger datos (dibujar, fotografiar, preguntar...).</p>	<p>Fase de síntesis</p> <p>Tratar la información.</p> <p>Formular conclusiones.</p> <p>Valoración y formulación de alternativas.</p> <p>Elaboración y aplicación de proyectos y pautas de conducta.</p>

Fuente: López-Ruiz & Albaladejo Martínez (2016, p. 51).

En este sentido, todos coinciden en segmentar las salidas en tres etapas, que se corresponden con los momentos previos, de realización y posteriores de la unidad didáctica.

En base a ella, se desea proponer la siguiente estructura:

FIGURA 12. PROPUESTA DE DISEÑO DE UNA CLASE FUERA DEL AULA.



Fuente: Elaboración propia. Basado en López-Ruiz & Albaladejo Martínez (2016).

1. Fase previa: Subdividida en 2 partes:
  - a. Logística previa: Actividades previas que no corresponden a la actividad en sí pero que son necesarias para su realización: Que el docente conozca el lugar físicamente, programar la salida, verificar que el lugar se encuentre efectivamente abierto al público ese día, tener las autorizaciones, permisos y documentos correspondientes de los estudiantes, movilización, etc.
  - b. Contextualización: Actividades de introducción, motivación y activación de conocimientos previos de los estudiantes; Instrucciones de la actividad e introducción de pautas de comportamiento.
2. Fase de desarrollo: Desarrollo de la actividad tal como fue prevista: llegada al lugar, observación, recolección de datos, retirada, etc.
3. Fase de cierre o conclusión: En ella, socializan sus experiencias, sea como una exposición oral, fotográfica o escrita. Además, formulan reflexiones, valoraciones y conclusiones sobre la experiencia vivenciada.

En relación a la evaluación de las salidas didácticas, diversas fuentes concuerdan en que ésta no debe interferir con las oportunidades de los estudiantes para interactuar con el entorno durante la salida, sino que ésta debe ser diseñada de manera que promueva esa interacción.

Por ejemplo, Rebelo, Marqués, & Costa (2011) enumeran algunos criterios que pueden ser utilizados en la evaluación del estudiantado:

FIGURA 13. CRITERIOS A TENER EN CUENTA EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE (ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA SALIDA) Y EJEMPLOS DE HERRAMIENTAS QUE PUEDEN SER EMPLEADAS AL RECOGER LOS DATOS

Situaciones y ambientes de aprendizaje contemplados en la evaluación	Criterios a tener en cuenta en la evaluación (ejemplos)	Herramientas de evaluación (ejemplos)	Participantes
Preparación de la salida; Salida; Después-salida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empeño en las actividades propuestas</li> <li>• Pertinencia de las intervenciones realizadas</li> <li>• Autonomía en la realización de las actividades</li> <li>• Relación interpersonal</li> <li>• Capacidad de compartir</li> <li>• Habilidad en el uso de técnicas y manipulación de equipos</li> <li>• Calidad de los conocimientos compartidos</li> </ul>	Registro de observación, lista de comprobación, anotaciones libres realizadas por el profesor	Alumno/profesor
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad de la evaluación efectuada</li> </ul>	Registros de auto y de hetero-evaluación	Alumnos (autoevaluación) Grupo de alumnos (hetero-evaluación)
Preparación de la salida; Después-salida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de comunicar oralmente</li> <li>• Organización de la presentación</li> <li>• Calidad de los conocimientos presentados</li> </ul>	Presentación oral	Alumnos/ profesor
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de comunicar por escrito</li> <li>• Coherencia interna de los trabajos producidos</li> <li>• Calidad de los conocimientos evidenciados</li> </ul>	Trabajo escrito, V de Gowin, mapa de conceptos	
Salida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad de los registros efectuados</li> </ul>	Informe Guía de campo cumplimentada	
Preparación de la salida; Salida; Después-salida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad de la reflexión efectuada</li> <li>• Capacidad de comunicar por escrito</li> </ul>	Reflexión escrita individual	Alumno/profesor

Fuente: Rebelo, Marqués, & Costa (2011, p.23)

Los instrumentos de evaluación que figuran en la Figura 9, permiten recoger diversa información, como el conocimiento procedimental, la comunicación y las actitudes. No obstante, el docente deberá definir cada uno de los criterios indicadores y descriptivos del rendimiento, así como la ponderación que le va a asignar a cada uno de estos indicadores para que las herramientas anteriormente mencionadas se puedan utilizar de manera efectiva en la evaluación del aprendizaje. Rebelo, Marqués & Costa (2011) destacan que, con el fin de mejorar el

aprendizaje y alcanzar los objetivos previstos, es importante que los estudiantes sean conscientes de su rendimiento a lo largo del proceso de aprendizaje para que puedan, si es necesario, cambiar o adecuar su comportamiento.

Con todo, se puede apreciar que, a fin de que el diseño de estas actividades pueda integrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera adecuada, se necesita una correcta planificación didáctica. Su nivel de éxito se basará en el saber discernir entre *recursos didácticos* y *recursos de ocio* a la hora de organizar y programar cualquier actividad o salida. Por lo mismo, se desea proponer una secuenciación dentro del enfoque por tareas.

### **2.3.5. EL ENFOQUE POR TAREAS.**

Luego de la aparición de la *competencia comunicativa* se genera un cambio de paradigma metodológico, siendo incorporada desde distintos enfoques (Santos Gargallo, 1999)<sup>7</sup>. El primero fue el *enfoque nocio-funcional*, que aparece en la década de 1970, cuyo eje vertebrador del aprendizaje son las funciones lingüísticas -entendidas como cosas que hacemos con la lengua, tales como saludar, quejarse o expresar tristeza-. Planteaba que, como la lengua es un sistema orientado a la comunicación, los exponentes lingüísticos deben subordinarse a dichas funciones, por ello, en este enfoque se combinan procedimientos enraizados en la tradición gramatical y estructural, buscando un equilibrio entre la transmisión del significado y la corrección formal. Se comienza a integrar a la *competencia comunicativa*, entendida como el ser capaz de actuar de manera adecuada en una comunidad lingüística, donde la lengua meta es un vehículo para

---

<sup>7</sup> Las distinciones terminológicas entre *método* y *enfoque* se basan en las entregadas por Santos Gargallo (1999). *Método* es usado en la tradición anglosajona para hacer referencia al “conjunto de principios teórico-prácticos que fundamentan y justifican las decisiones que se toman en el aula para motivar y agilizar el proceso de aprendizaje” (p.48). También la palabra *método* se aplica a los manuales o libros de texto orientados al aprendizaje de la lengua. Por otro lado, el término *enfoque* se utilizará para referirse al “conjunto de las diferentes teorías sobre la naturaleza del lenguaje y a distintas aproximaciones al proceso de aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera, en otras palabras, hace referencia al componente teórico del método” (p.49). También se referirá como *enfoque* a propuestas metodológicas cuyo marco teórico es interdisciplinar, que integran aportes de diversas teorías.

la comunicación, donde los contenidos culturales cobran importancia, pues se enfatiza que el significado se transmite en una determinada situación comunicativa y en contextos específicos.

A mediados de 1970 surge el *enfoque comunicativo*, el cual busca desarrollar una competencia comunicativa que garantice la habilidad del hablante no nativo para participar de forma adecuada en situaciones comunicativas significativas -el *hablante ideal*-, integrando de forma interdisciplinaria elementos de la psicolingüística -estrategias de aprendizaje y el concepto de *autonomía*-, de la etnografía del habla -el concepto de *competencia comunicativa*-, de la pragmática – el concepto de *acto de habla*, fundamental para la definición del concepto *función lingüística*-, de la sociolingüística -la idea de la *variación lingüística* frente al modelo de lengua abstracta imperante décadas atrás-, y de la lingüística -aportes principalmente del *Análisis del discurso* y *Análisis de la conversación*-. El componente cultural en este enfoque es una habilidad más que el estudiante debe desarrollar.

Luego de la irrupción del *enfoque comunicativo*, a mediados de 1980, surgieron diversas tendencias metodológicas que no van en contra, sino que difieren en grado de sus principios. Una de estas tendencias metodológicas es conocida como *enfoque comunicativo moderado*, el cual busca conseguir un equilibrio en la doble consideración de la lengua como instrumento de comunicación y como sistema de signos y relaciones, de manera que el aprendizaje sea completo y coherente. Para lograr esto se contextualizan los contenidos mediante alguna actividad motivadora, presentándose los contenidos mediante muestras de la lengua dialogadas en las que haya dos o más interlocutores y que respeten las máximas conversacionales y los turnos de palabras. Las actividades centradas en la ejercitación de formas gramaticales se consideran innecesarias u obstaculizadoras del aprendizaje, y la conceptualización de los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales deben presentarse mediante esquemas claros, completos y breves, orientados al desarrollo integral de las cuatro destrezas.

A fines de 1980 surge una nueva orientación metodológica llamada *enfoque comunicativo por tareas* -o simplemente, *enfoque por tareas* o *por proyecto*-, que buscan ampliar los procedimientos didácticos de la competencia comunicativa. Este enfoque surge por la crítica que empieza a escucharse acerca de los principios comunicativos de las clases: primero, que existe una carencia de reflexión en torno a cómo se aprende una lengua; segundo, a que las actividades comunicativas crean contextos para la simulación pero no dan atención a los procesos comunicativos ni crean verdaderos espacios de comunicación; y, tercero, a que el diseño de las

unidades didácticas no permite una adaptación material a un contexto docente específico (Santos Gargallo, 1999). Además, empieza a cuestionarse la existencia de este *hablante ideal* que interactúa con otros hablantes ideales en el que se basa (Oliveras, 2000).

Por lo anterior, y dentro del marco general del enfoque comunicativo, el enfoque por tareas se propone lograr la competencia comunicativa mediante el desarrollo de auténticos procesos de comunicación en los que se seleccione, negocie y transmita significado en tareas reales.

El concepto de aprendizaje que subyace en el enfoque por tareas es que los estudiantes aprenderán mejor una lengua si participan de actividades que componga una *interacción auténtica* (Bachman, 1990), es decir, que exigen utilizar la lengua de forma parecida a como se usa naturalmente fuera del aula (Ellis, 2005, p.11).

El enfoque por tareas entiende al aprendizaje como una actividad creativa de construcción, no como un proceso de formación de hábitos donde el foco es la tarea, considerada como la unidad estructural del aprendizaje. (Estaire, 2011). Es más, consiste en el desarrollo de actividades que tienen como finalidad desarrollar la competencia comunicativa mediante el uso de la lengua y no de estructuras, nociones o funciones, donde lo que prima es la *fluidez* sobre la *corrección* (Ellis, 2005). Es importante aclarar que no se está negando la necesidad de que los estudiantes les presten atención a los aspectos formales de una lengua, sino que el proceso de aprendizaje debe ocurrir dentro de un contexto donde la atención al significado sea lo más importante.

Existen varias propuestas para concretar el enfoque por tareas, cada cual haciendo su respectivo aporte. En cuanto a la enseñanza de español, los primeros planteamientos destacados son de Estaire y Zanón (1990), quienes desarrollan lo que ellos denominan ELMT - Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas- y cuyo núcleo es adoptar a la tarea como unidad de diseño de cualquier unidad didáctica.

### **2.3.6. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO TAREA.**

El concepto de *tarea* es muy amplio cuya definición ha ido evolucionando en el tiempo. Dos definiciones provenientes de los primeros años de este enfoque son las que entregan Long, como componente de la vida cotidiana, y Breen, como instrumento pedagógico:

[Una tarea es] cualquier actividad realizada para sí mismo o para los demás [...] como rellenar un impreso, comprar unos zapatos, reservar un billete de avión. En otras palabras, entendemos por *tarea* todo aquello que solemos hacer en nuestra vida diaria, en el trabajo, en el tiempo libre, o en cualquier otro momento (Long, 1985, citado por Estaire & Zanón, 2011).

[Una tarea es] un plan estructurado para la creación de oportunidades para el desarrollo de conocimientos y capacidades implicados en el uso de una nueva lengua durante la comunicación (M. Breen 1989, citado por Estaire & Zanón, 2011).

El MCER (Consejo de Europa, 2002), 20 años después, hace una definición cercana a la de Long:

Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo (p. 9).

y añade que

La comunicación [...] implica la realización de tareas [...] la realización de estas tareas supone llevar a cabo actividades de lengua y necesita el desarrollo de textos orales o escritos (mediante la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación) (p.15).

En base a lo antes mencionado, Estaire (2009) propone a una tarea como un instrumento que tiene como finalidad intencionada el aprendizaje de una lengua, representa un proceso de comunicación en la vida real, se identifica como una unidad de actividad en el aula y está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo, que está orientada a la consecución de un objetivo.

En Estaire y Zanón (2011) también se clasifica a las tareas que pueden implementarse dentro de un salón de clases en dos grupos, los cuales se combinan e integran conjuntamente con el fin de proporcionar el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa: *las tareas de comunicación* y *las tareas lingüísticas*. El primer grupo hace

referencia a las tareas que tienen como fin “crear un contexto para el procesamiento comunicativo de la lengua, tratando la lengua como una herramienta para la comunicación” (Ellis, 2003. Citado en Estaire & Zanón, 2011, p.5), mientras que el segundo grupo hace relación a las tareas en las que los estudiantes “centran su atención en la forma, en aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.), desarrollando así el conocimiento explícito de la lengua” (Etaire & Zanón, 2011, p.6).

### **2.3.7. DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DENTRO DEL ENFOQUE POR TAREAS.**

La unidad didáctica es un elemento profundamente arraigado dentro del campo de enseñanza en general y en sus áreas específicas. Para el *enfoque por tareas*, es el instrumento que permite llevar las intenciones plasmadas en el currículo de cada institución educativa y en el plan de trabajo ejecutado en la programación de cada curso, hacia planes de acción concretos en el aula, y será definida dentro de este enfoque como

un conjunto de horas clase centrada en torno a un tema o área de interés. El objetivo de una unidad didáctica es desarrollar en el alumno los conocimientos y capacidades lingüísticos necesarios para permitirles hacer actividades en español que no era capaz de hacer antes o hacerlas mejor de lo que lo hacían. Su estructura es la secuencia de tareas posibilitadores y comunicativas que se organizan en torno a unas tareas finales. El funcionamiento de la unidad consiste en crear una dinámica orientada hacia un objetivo [las tareas finales] que se conseguirá gracias al dominio de progresivo de los contenidos y capacidades trabajados en las tareas posibilitadoras y comunicativas (Alba y Zanón, 1999, p. 154).

En síntesis, la unidad didáctica es una secuencia de actividades en las que se integran contenidos determinados previamente, centrados en un tema, que se desarrollan durante un período de tiempo determinado -hora clase- y que está orientado al uso de esta lengua en destrezas comunicativas. Se estructuran mediante una secuencia de tareas motivadoras en torno a una tarea final y estos objetivos siempre son conscientes y motivados por el mediador.

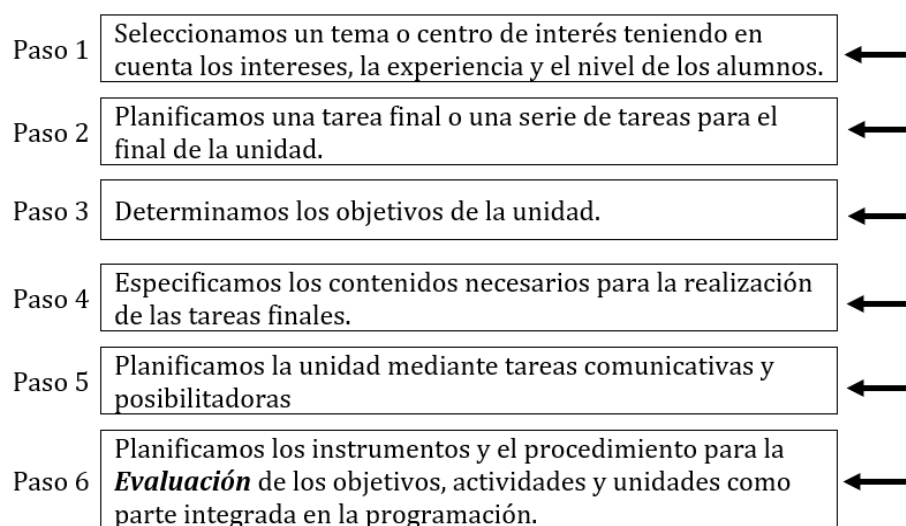
Sans (200) señala que existe una radical diferencia en la confección de unidades didácticas dentro del enfoque por tareas ya que, a diferencia de los otros enfoques que comienzan

estableciendo los contenidos y luego elaboran las actividades, el diseñador de material recorre el camino inverso: cuando se logra promover en el aula procesos de comunicación, las actividades motivadoras se convierten en eje de las unidades y punto de partida en la creación de los materiales.

Las unidades didácticas se convierten en un conjunto 'necesario' de componentes, donde cabe toda la tipología de actividades de los otros enfoques comunicativos. Hay lugar para la explicitación gramatical y para el entrenamiento estructural, para la exploración de muestras de lengua y para el trabajo específico de destrezas; para cualquier modalidad de práctica funcional o comunicativa, con mayor o menor complejidad formal y cognitiva. Pero cada componente y aspecto abordado en la unidad adquiere un sentido ante los ojos del aprendiz: todos los recursos que se le han ido brindando son herramientas y preparación para abordar el reto final, la tarea [una negociación, la elaboración de un producto, etc.]. Las formas lingüísticas van a ser relevantes para hacer un uso significativo del idioma. (Sans, 2000)

Como se ha señalado anteriormente, existen varios métodos para concretar el enfoque por tareas, cada cual haciendo su respectivo aporte. En el presente apartado se presenta la propuesta por Alba y Zanón (1999), la cual es derivada de la programación originalmente desarrollada en Estaire & Zanón (1990).

FIGURA 14. MARCO PARA LA ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS MEDIANTE TAREAS.



Fuente: Alba & Zanón (1999, p.144), adaptado de Estaire & Zanón (1994).

Se prefiere esta propuesta porque en ella se asume la total equivalencia entre los objetivos de la unidad y las tareas finales, tanto así que *la planificación de la tarea final* y *la determinación de los objetivos* intercambian posiciones, ubicándose en el paso 2 y 3 respectivamente.

**1) Selección del tema.** El tema o área de interés es el punto de partida y se elige en función de las preferencias y necesidades de los alumnos, por ejemplo, *organizar un viaje o problemas ecológicos del país*. Lo acotado que sea el tema seleccionado dependerá de la motivación e intereses de los estudiantes.

**2) Planificación de tareas finales.** Se decide qué tareas concretas van a realizar los estudiantes al final de la unidad didáctica, por ejemplo, *confeccionar una guía de la ciudad o exponer los resultados de una encuesta*. Las ventajas de planificar antes de decidir el resto de los componentes son que, en primer lugar, le da a la unidad didáctica el carácter de estar *dirigida hacia un objetivo*, con lo cual se puede organizar de mejor modo las *tareas*, analizando su desarrollo y entregando una visión global del trabajo; en segundo lugar, le permite dar sentido a todos los contenidos trabajados, lo cual es un quiebre a las dinámicas tradicionales de acumulación de bloques de contenidos sin relación ente sí; finalmente, permite desarrollar cualidades en los estudiantes tales como organización, orientación, autoevaluación y confianza.

**3) Especificación de los objetivos de la unidad.** La unidad ahora puede incorporar los objetivos del currículo correspondiente, en relación con las capacidades comunicativas - *comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita*- haciendo que aparezcan relacionadas con la *tarea final*. Esta primera aproximación a los objetivos se irá complementando a medida que se definan las tareas y los contenidos de la unidad didáctica.

El especificar los objetivos de comunicación constituye el punto de referencia de todos los elementos, resaltando *la realización de tareas como eje central de la unidad*. También es posible -o recomendable- incluir otros objetivos de diversa índole, como objetivos relacionados con el desarrollo de valores, actitudes o capacidades, o relacionados con la enseñanza de español con fines específicos.

**4) Determinación de los contenidos necesarios para la realización de tareas finales.** La especificación detallada de los contenidos lingüístico para cada nivel depende del currículo de cada institución educativa, pero, a diferencia de las programaciones convencionales,

los contenidos no fueron realizados previamente sino como resultado del análisis del punto de llegada, la *tarea final*.

Estos contenidos para cada nivel se desglosan en bloques, los cuales pueden ser de tipo *temáticos* o concretos relacionados que área de interés a trabajar especificado en el paso 1, o de tipo lingüístico, como gramaticales, funcionales, léxicos, fonológicos, etc. Se puede realizar en 3 pasos, respondiendo las siguientes preguntas:

- *¿Qué aspecto del tema o del área de interés se va a tratar?* Esto permite ajustar el tema en función del nivel de los estudiantes, de los contenidos oficiales, de los materiales, etc.
- *¿Qué contenidos funcionales y gramaticales son necesarios para realizar las tareas fijas?* Permite fijar de manera precisa los contenidos, en relación a la programación oficial.
- *¿Qué contenidos pedagógicos se desarrollan a través de las tareas de la unidad?* Esto está relacionado con la adopción de estrategias de aprendizaje que se utilicen.

**5) Planificación de las *tareas comunicativas y posibilitadoras* necesarias para la unidad.** Para organizar el trabajo de toda la unidad didáctica, de forma que se asegure la realización de la tarea final, se debe seleccionar un conjunto de *tareas comunicadoras* y *posibilitadoras* que aseguren el progreso de cada bloque temático, desarrollado en el paso anterior, en dirección a la *tarea final*. Esto permite graduar el proceso dedicado a aprender y analizar los contenidos, y el proceso dedicado al uso comunicativo de estos.

**6) Planificación de los instrumentos y procedimientos de evaluación.** La evaluación se entiende como parte integrada de la unidad didáctica, pues permite que el docente regule y modifique el rumbo del trabajo y que los estudiantes puedan descubrir y reflexionar sobre los elementos concretos que necesitan mejorar. Se pueden distinguir 2 niveles de evaluación:

- *Evaluación continua de la unidad:* Se analizan las tareas y sus resultados en relación a la realización de la tarea final y el avance de las tareas posibilitadoras. Este mecanismo regula el trabajo en cada clase y permite realizar ajustes sobre la marcha, ya sea extendiendo, reduciendo o agregando tareas mientras se avanza en la unidad.

- *Evaluación de los objetivos y contenidos de la unidad:* Se elaboran un conjunto de pruebas de evaluación acordes a los objetivos y contenidos del currículo de la institución educativa. En este caso, se confecciona un conjunto de pruebas para cada bloque temático. La información que entregan las pruebas permite llevar el control de si el estudiante ha asimilado o no los contenidos esperados y, además, permite relacionarlo con el grupo.

La información que entrega la evaluación es vital para la toma de decisiones en el desarrollo de la unidad didáctica, pues regula la consecución de objetivos permitiéndole al docente obtener información importante acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes, pudiendo desarrollar una serie de tareas reparatorias.

### **3. SUPUESTOS E HIPÓTESIS.**

El supuesto de esta investigación es que diseñar una unidad didáctica para realizarse fuera del aula podría ser valorada positivamente por los estudiantes extranjeros que se encuentran aprendiendo español en contexto de inmersión, ayudándoles a desarrollar su competencia intercultural, ya que al interactuar más profundamente con los hablantes nativos de la cultura meta dentro de estos espacios públicos, se pueden reforzar elementos propios de una sana convivencia, como lo son la empatía y el respeto hacia las otras culturas.

Además, la actividad que se presenta puede ser una estrategia didáctica efectiva para una aproximación más afectiva en el aprendizaje de la lengua española y con la cultura meta, pues al investigar sobre la historia del país en un momento tan específico y cercano para ellos como lo es la fecha de nacimiento de los propios participantes, se podrían desarrollar componentes afectivos positivos, como lo son la autoestima, motivación y autonomía al dar cumplimiento de las tareas propuestas.

#### **4. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

##### **4.1. OBJETIVO GENERAL.**

Diseñar una unidad didáctica, mediante el enfoque por tareas, orientada a realizarse fuera de la sala de clases, en contexto de inmersión y utilizando el espacio patrimonial de la ciudad, con la finalidad de desarrollar la competencia intercultural en el proceso de aprendizaje de ELE, explorando las valoraciones que tienen los estudiantes y profesores sobre este tipo de actividades.

##### **4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

Diseñar una unidad didáctica, mediante el enfoque por tareas y orientada a realizarse fuera del aula de clases en contexto de inmersión, con el fin de desarrollar la competencia intercultural en el aprendizaje de ELE.

Implementar una unidad didáctica de ELE en un espacio patrimonial de la ciudad con el objetivo de desarrollar la competencia intercultural en el aprendizaje de ELE en contexto de inmersión lingüística.

Evaluar la implementación de la unidad didáctica por medio de las valoraciones que tienen los estudiantes y profesores de ELE acerca de la incorporación de actividades didácticas fuera del aula, utilizando entrevistas semiestructuradas y la observación.

## **5. DISEÑO METODOLÓGICO.**

El diseño metodológico de la presente investigación se divide en 2 fases: La primera corresponde a la de diseño del material en sí, en la cual se detallará la secuencia de su confección, y la segunda, a la de la implementación de la unidad didáctica.

### **5.1. DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.**

En relación al diseño de materiales para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, este se ha constituido como un campo de estudio cada vez más riguroso dentro de la didáctica de lenguas y la lingüística aplicada, tomando elementos tanto de la didáctica como de otras disciplinas, tales como la pragmática y la psicología del lenguaje.

La presente unidad didáctica se enmarca en el *enfoque por tareas*. Esta elección se ha realizado porque, como ya se ha mencionado, este enfoque permite llevar a cabo un proceso de aprendizaje significativo, secuencial, progresivo y gradual, en el cual, el estudiante aprende mediante el uso real de la lengua en contextos comunicativos (Estaire, 2011) A continuación, se desarrollará su proceso de confección.

#### **5.1.1. NIVEL DE COMPETENCIA DE LOS PARTICIPANTES.**

La unidad didáctica está diseñada para estudiantes de nivel B1 según el MCER (2002). Como se detalló anteriormente, en este documento aparecen descritos los diferentes niveles según una serie de características comunes de referencia para cada nivel. El motivo de la selección de este nivel es porque, según la descripción de la escala global correspondiente, un estudiante de nivel B1:

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)

Además, el MCER (2002) también hace una descripción de las destrezas lingüísticas que definen una autoevaluación por parte del estudiante que se encuentra en el nivel B1, las cuales se señalan en el siguiente cuadro:

CUADRO 1. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA: CUADRO DE AUTOEVALUACIÓN CORRESPONDIENTE AL NIVEL B1.

Nivel B1		
Comprender	Comprensión Auditiva	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión lectora	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
Hablar	Interacción oral	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión oral	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.
Escribir	Expresión escrita	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

Fuente: Consejo de Europa (2002, p.30)

En relación la adecuación y destrezas sociolingüísticas, el MCER (2002) también hace una descripción de estas destrezas:

CUADRO 2. ADECUACIÓN Y DESTREZAS SOCIOLINGÜÍSTICAS A DESARROLLAR DURANTE EL NIVEL B1.

Adecuación Sociolingüística	
1	<p>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.</p> <p>Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.</p> <p>Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.</p> <p>Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p>

Fuente: Consejo de Europa (2002, p.119)

### 5.1.2. SECUENCIACIÓN PASO A PASO SEGÚN EL ENFOQUE POR TAREAS.

Se procedió a diseñar la unidad didáctica siguiendo los fundamentos del enfoque por tareas, según la propuesta de Alba y Zanón (1999), la cual fue detallada en profundidad en el Diseño Teórico. Se ha preferido esta propuesta porque en ella se asume la total equivalencia entre los objetivos de la unidad y las tareas finales.

**1) Selección del tema:** Antes de especificar el tema, hay que definir el lugar en el que se hará la salida didáctica. Se llevará a cabo en la Biblioteca Nacional, lugar que goza de la condición de ser lugar patrimonial de Chile. Siempre las bibliotecas han ejercido un rol cultural importante como depositarios de conocimiento, sin embargo, estos reservorios de un gran conjunto de conocimientos han estado dirigidos principalmente a un público erudito e intelectual académico, olvidando muchas veces que también son espacios de instrucción, educación y divulgación abiertos para todos, orientados a un público muy diverso. Ante lo cual, este recinto se ha esforzado no sólo en preservar su patrimonio, sino que a hacerlo accesible para todos.

Con el fin de incorporarlo con fines didácticos, el tema de esta unidad didáctica será que los alumnos tendrán que investigar sobre las noticias importantes que ocurrieron en Chile el día de su nacimiento. Para ello tendrán que ir a la Biblioteca Nacional, a la sección de Periódicos y Revistas.

**2) Planificación de tareas finales:** La tarea final será una exposición oral frente a todos sus compañeros, donde presentarán los resultados de su investigación.

**3) Especificación de los objetivos de la unidad:** En concordancia con la tarea final, se incorporaron los objetivos del currículo, en relación con las capacidades comunicativas que se desean desarrollar -comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Como se podrá observar, la unidad se dividió en 3 unidades: la primera de contextualización, la segunda de investigación propiamente tal de los estudiantes en la Biblioteca Nacional, y finalmente, con la exposición de dicha investigación, la tarea final.

CUADRO 3: ESPECIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

	Contextualización: Historia de la Biblioteca Nacional; Partes de un periódico.	Investigación en la Biblioteca Nacional	Evaluación: Exposición de la investigación
Comprensión auditiva	Comprender instrucciones generales sobre la actividad.	Comprender enunciados e instrucciones relacionados con el desarrollo de la actividad.	Comprender enunciados relacionados con las exposiciones de sus compañeros.
Comprensión escrita	Extraer información básica, en este caso, sobre la historia de la Biblioteca Nacional y de las partes de un periódico.	Comprender información que aparece en los periódicos.	Comprender la información básica extraída de su investigación.
Expresión escrita	Rellenar información sobre las partes de un periódico.	Rellenar formularios al registrarse en la Biblioteca Nacional.	Escribir una breve reflexión sobre su experiencia en la tarea anterior.
Expresión Oral	Leer en voz alta el texto, y expresar sus dudas y consultas relacionadas con la actividad.	Identificarse y dar información sobre sus datos personales al personal de la Biblioteca Nacional	Narrar las noticias correspondientes a su fecha de nacimiento, obtenidas en la investigación de la tarea anterior.

Fuente: elaboración propia.

#### 4) **Determinación de los contenidos necesarios para la realización de tareas**

**finales:** Como la tarea final será presentar los resultados de su investigación por medio de una exposición oral frente a todos sus compañeros, sus contenidos fueron desglosados en 3 bloques, el primero de contextualización, en el cual se les hará una introducción a la historia de la Biblioteca Nacional, resaltando su valor como espacio patrimonial, y una presentación de las partes que componen un periódico, con sus nombres en español; el segundo, correspondiente a la salida propiamente tal, que va desde el desplazamiento del centro intercultural a la Biblioteca Nacional hasta las actividades a realizar dentro de esta; y, por último, la tarea final, a realizarse el día siguiente, que consta de la exposición oral frente a todos sus compañeros, donde presentarán los resultados de su investigación. Estos tres contenidos temáticos se subdividirán en contenidos funcionales, gramaticales y léxicos, como se muestra en la siguiente figura.

CUADRO 4: ESPECIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS PARA LAS TAREAS FINALES.

	Contextualización: Historia de la Biblioteca Nacional; Partes de un periódico.	Investigación en la Biblioteca Nacional.	Exposición de la investigación.
Contenidos funcionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer en voz alta un fragmento de un artículo;</li> <li>• Identificar vocabulario en contexto;</li> <li>• Identificar las partes de un periódico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguir instrucciones para llegar a la Biblioteca Nacional;</li> <li>• Utilizar adecuadamente los casilleros de la biblioteca;</li> <li>• Pedir información sobre cómo llegar a la Sección de Diarios y Revistas de la biblioteca;</li> <li>• Registrarse en la red de préstamo de material de la biblioteca;</li> <li>• Pedir el material de su investigación, esto es, el periódico con la fecha de su nacimiento;</li> <li>• Visualizar el microfilm, en el cual está el periódico de su nacimiento, en el proyector;</li> <li>• Extraer la información solicitada del periódico correspondiente a su fecha de nacimiento;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exponer, de manera oral, los resultados de su investigación.</li> <li>• Comparar sus resultados con los de sus compañeros, pudiendo expresar sus percepciones y emociones;</li> <li>• Expresar sus valoraciones y opiniones sobre la actividad realizada.</li> </ul>

Contenidos gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempos de pasado de indicativo;</li> <li>• Conectores de relativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imperativos de localización;</li> <li>• Tiempos de pasado de indicativo;</li> <li>• Indicadores espaciales de proximidad y lejanía;</li> <li>• Interrogativos;</li> <li>• Conectores de relativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempos de pasado de indicativo;</li> <li>• Conectores de relativo.</li> <li>• Indicadores de anterioridad y posterioridad;</li> <li>• Estilo indirecto;</li> <li>• Conectores lógicos de secuenciación;</li> </ul>
Contenidos léxicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario relacionado con la historia de la Biblioteca Nacional: centro de acopio y preservación, acervo bibliográfico, soportes físicos y virtuales, quehacer cultural;</li> <li>• Vocabulario relacionado con el periódico y sus distintas secciones: portada, titular, prensa, editorial, columna de opinión, política nacional, política internacional, sección policial, cultural, economía, deportes, sociedad, cartas al director, espectáculos (prensa rosa), avisos clasificados, pasatiempos, publicidad y suplementos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario relacionado con la información personal;</li> <li>• Cortesía: “buenas tardes”, “necesito que...” “¿podría ayudarme a...?”, “¿dónde está...?”</li> <li>• Adv. lugar: aquí, allá...;</li> <li>• ¿Cómo se usa...?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario relacionado con el periódico y sus distintas secciones;</li> <li>• Primero, luego, para finalizar;</li> <li>• Me pareció bien /mal...</li> </ul>

Contenidos interculturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer la importancia patrimonial de la Biblioteca Nacional en la historia de Chile;</li> <li>• Interactuar de manera durante el desarrollo de la actividad con sus compañeros y con su profesor;</li> <li>• Contrastar el uso del periódico en papel y el digital desde una perspectiva generacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperar en la realización y desarrollo de la unidad didáctica;</li> <li>• Interactuar con los trabajadores de la Biblioteca nacional, utilizando normas de cortesía;</li> <li>• Solucionar los problemas que pudieran aparecer durante el desarrollo de la unidad;</li> <li>• Cooperar con sus compañeros en la realización de la unidad didáctica;</li> <li>• Valorar positivamente la utilización de las instalaciones de la Biblioteca Nacional como posibilidad de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatizar con la cultura chilena por medio de la exposición de noticias ocurridas en su lugar de nacimiento;</li> <li>• Interactuar con sus compañeros mediante preguntas aclaratorias o de índole personal;</li> <li>• Valorar la experiencia vivida en la Biblioteca Nacional, como posibilidad de aprendizaje.</li> </ul>
----------------------------	---	---	---

Fuente: elaboración propia.

**5) Planificación de las *tareas comunicativas y posibilitadoras* necesarias para la unidad.** Las 3 unidades anteriores se subdividieron en tareas comunicativas y posibilitadoras que buscan asegurar el desarrollo de cada bloque temático.

CUADRO 5: ESPECIFICACIÓN DE LAS TAREAS COMUNICATIVAS Y POSIBILITADORAS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

<p>Tarea 0. Logística previa:</p> <p>A realizar por el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Debe haber ido antes a la Biblioteca Nacional para conocer el espacio físico donde se realizará la actividad;</li> <li>- Verificar que la Biblioteca Nacional se encuentre abierta al público;</li> <li>- Haberles avisado a los estudiantes que deben llevar pasaporte o cédula de identidad chilena para poder realizar la actividad.</li> <li>- Haberles avisado que deben llevar monedas de \$100 para usar los casilleros.</li> <li>- Tener visto el modo de transporte y prepararse para ello;</li> </ul>
---

- Tener las autorizaciones firmadas por parte del Centro Educativo y de los estudiantes.

Tarea 1. Contextualización: Historia de la Biblioteca Nacional; Partes de un periódico.

En esta actividad se contextualizará a los estudiantes en relación a la Biblioteca Nacional y al vocabulario relacionado con el género periodístico.

**Actividad 1:** ¿Dónde vamos? Historia de la Biblioteca Nacional

Comprensión de lectura. Vocabulario en contexto.

Se reparte a los alumnos la ficha 1 “*Historia de la Biblioteca Nacional*”. En él, deberán realizar un ejercicio de vocabulario en contexto, esto es, aparece una palabra destacada y deberán seleccionar, de una lista de tres opciones, la palabra que pueda reemplazarla sin alterar el sentido del texto.

Materiales para trabajar la actividad: plumón, pizarra, guía de actividades.

Evaluación diagnóstica, por medio de preguntas.

**Actividad 2:** Partes del periódico: ¿Puedes identificarlas?

Reconocer conocimientos previos.

El objetivo de esta actividad es que los aprendientes, mediante un periódico y una lista de conceptos, puedan identificar las partes que componen a un periódico y sus nombres en español.

**Actividad 3:** Instrucciones a realizar en la Biblioteca Nacional

Se les da las instrucciones de la tarea a realizar:

- Ir a la Sección de Periódicos y revistas de la Biblioteca Nacional y pedir el diario “El Mercurio” y pedir la fecha de su respectivo nacimiento. En él deberán buscar:
  - 2 noticias nacionales que le llamen la atención;
  - 2 noticias de carácter internacional, de preferencia de su país, que le llamen la atención;
  - el valor del peso, del dólar y de la moneda de su país;

- la cartelera de cine y televisión;
- Alguna publicidad que les llame la atención.

El resultado de esta investigación deberán exponerlo oralmente al curso en el día siguiente.

Se refuerza la idea de que el profesor va solo como acompañante, por lo cual los estudiantes deberán resolver sus problemas hablando con los trabajadores o personas de la biblioteca.

Materiales: Guía de actividades.

Evaluación: Formativa individual, expresión escrita.

## Tarea 2: Investigación en la Biblioteca Nacional.

En esta actividad se utiliza a la ciudad como un ente educativo, recorriendo sus calles y utilizando los espacios públicos, en este caso la Biblioteca Nacional, como lugares posibles de aprendizaje.

### **Actividad 1:** Rumbo a la Biblioteca Nacional

Se les entregan fragmentos del trayecto a los estudiantes a fin de que ellos vayan guiando al grupo durante ciertas estaciones.

Materiales para trabajar la actividad: Mapa de la ciudad.

Evaluación: Formativa individual, de acuerdo a indicadores de logro.

### **Actividad 2:** Conociendo la Biblioteca Nacional.

Se les da un breve tour por la Biblioteca Nacional para que conozcan sus instalaciones.

Visita a Galería de Cristal: Disponibilidad de acuerdo a la instalación que se esté mostrando.

Los estudiantes deberán colocar sus cosas en el casillero, el cual posee un sistema de uso en base a una moneda de \$100. Los estudiantes que no sepan cómo se acciona el mecanismo, deberán pedir ayuda al personal de la Biblioteca Nacional.

**Actividad 3:** Investigando mi historia.

Una vez dado un breve tour general por las instalaciones de la Biblioteca Nacional, deberán pedir indicaciones para poder llegar a la sección de diarios y revistas.

Se dirigen a la sección de diarios y revistas y comienzan la actividad. Lo importante de esta etapa no es la tarea en sí, sino que deberán resolver muchos problemas:

- a) Los estudiantes deberán registrarse en la página web de la Biblioteca Nacional para pedir el material. Deberán hacerlo en las instalaciones de la Biblioteca Nacional, ante lo cual puede aparecer el problema de registrarse usando el pasaporte. Para completar esta etapa, deberán pedir ayuda en el mesón y hablar en español.
- b) Una vez registrados, para pedir el material deben seguir unas instrucciones, paso por paso, que están escritas en las mesas de los computadores. Si no siguen esas instrucciones al pie de la letra, no podrán pedir el material.
- c) Luego de solicitar el material, deberán esperar a que se les sea entregado. Se trabajará con el diario “El Mercurio” pues se encuentra archivado en microfilms. Para verlo en el proyector, deberán pedir ayuda a las personas que se encuentran a su alrededor para visualizarlo. Por lo general, las personas que están usando esta sala son comprensivas y facilitan la ayuda solicitada.
- d) Una vez instalado el microfilm en su proyector, deberán buscar y escribir la síntesis de las noticias solicitadas. Está prohibido tomarles fotos a los periódicos para hacer la tarea, pues se pierde la idea principal que es utilizar este espacio público para hacer la tarea.

Al terminar su tarea, pueden irse a sus casas y preparar la exposición de su investigación del día siguiente

**Tarea 3:** Evaluación: Exposición de la investigación.

Autocorrección y autoevaluación de la unidad didáctica por parte de los alumnos.  
Reconfiguración de los conocimientos.

Actividad 1:

- a) Los estudiantes socializan el resultado de sus investigaciones de manera oral. Se graba la exposición para después escuchar un fragmento de ellas en la clase.
- b) El docente, como un intermediario cultural, hará una línea de tiempo en la pizarra, anotando las fechas investigadas y anotará las informaciones entregadas por los alumnos, socializando preguntas de vocabulario y contexto histórico.
- c) Al terminar todos los estudiantes de exponer, el docente socializará un fragmento de la grabación de las exposiciones de cada estudiante, socializando dudas de pronunciación o de formas gramaticales que pueden aparecer.
- d) Socialización de impresiones sobre la experiencia intercultural que han tenido los estudiantes.

Materiales: grabadora de audio.

Evaluación: Formativa, de acuerdo a indicadores de logro.

Fuente: elaboración propia.

**6) Planificación de los instrumentos y procedimientos de evaluación.** Se evaluará según 2 tipos de interacciones: culturales e interpersonales.

CUADRO 6: ESPECIFICACIÓN DE LAS DIMENSIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Dimensiones de observación evaluadas	Criterios de observación a evaluar
Interacción cultural (entendida como la forma o modo en que un estudiante dialoga con personas y su entorno)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversan con nativos para resolver sus dudas.</li> <li>• Valoran positivamente la utilización de las instalaciones de la Biblioteca Nacional como posibilidad de aprendizaje.</li> </ul>
Interacción interpersonal y resolución de problemas (entendiéndose “Resolución de problemas” al grado de éxito en satisfacer sus necesidades en otro idioma, en este caso español, con diferentes grados de dificultad de ejecución de la tarea).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se relacionan adecuadamente en español con los trabajadores de la Biblioteca Nacional, planteándoles sus dudas y requerimientos.</li> <li>• Pueden registrarse en la página web de la Biblioteca Nacional, utilizando la expresión escrita en español.</li> <li>• Pueden pedir exitosamente el material a través de la página web por medio de la comprensión de lectura de las instrucciones en español.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pueden seguir instrucciones en español para instalar el microfilm en el proyector.</li> </ul>
--	--

Fuente: elaboración propia

## 5.2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

Chaudron (2000) menciona que la investigación sobre la enseñanza de segundas lenguas y extranjeras se ha dividido en muchas categorías, entre las que se incluyen la teoría didáctica o curricular, la metodología pedagógica, el desarrollo de la evaluación, estudios psicológicos, lingüísticos y sociológicos sobre adquisición de segundas lenguas de individuos y sus comunidades, el análisis del uso de la lengua meta y las necesidades de los aprendientes, entre otras. Gran parte de la atención se ha centrado en la adquisición de una L2 en contextos naturales, cuyo foco de investigación es la implementación de la L2 en la enseñanza dentro del aula.

Para la presente investigación de la adquisición de una L2 se han ido incorporado métodos asociados con la investigación cualitativa, debido a que este tipo de investigación permite hacer una descripción de las cualidades de un fenómeno que afecta un contexto real de aprendizaje y enseñanza, tanto dentro como fuera de un salón de clase (Seliger & Shohamy, 1990), además que la aproximación cualitativa evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación de la realidad (Corbetta, 2003).

### 5.2.1. TIPO DE ESTUDIO.

El tipo de esta investigación es un estudio de caso, pues, como señala Stake (2005), tiene como característica básica que aborda de forma intensiva una unidad y que esta unidad puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución. Agrega también que lo que hace distintivo está en la comprensión de la realidad del objeto de estudio, pues “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Para Yin (1989), el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas, de ahí que su importancia se encuentre en la contextualización de la investigación, o, como sentencia Pérez Serrano (1994), “su objetivo es comprender una experiencia” (p. 81).

Mackey & Gass (2005) señalan que los estudios de caso tienen claramente el potencial de una rica contextualización que puede arrojar luz sobre las complejidades del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, pues una de sus principales ventajas es que le permite al investigador enfocarse en un individuo o pequeños grupos de una manera que rara vez es posible hacerlo en otro tipo de investigaciones, y, además, pueden realizarse con más de un individuo o con más de un grupo existente de alumnos, con el fin de comparar y contrastar sus comportamientos dentro de su contexto particular. Ha dado cuenta de una forma muy detallada de los procesos y resultados en el aprendizaje de lenguas para varios sujetos, desde niños pequeños en ambientes bilingües, hasta adolescentes migrantes, trabajadores adultos migrantes y aprendientes de lenguas extranjeras con nivel universitario (Duff, 1990. Citado por Nunan, 1992). Por ello, en la lingüística aplicada, el estudio de caso ha jugado un rol importante en el aprendizaje de una segunda lengua, siendo utilizado en una gran variedad de estudios relacionados en el aprendizaje de segundas lenguas empleado principalmente como una herramienta para indagar sobre el desarrollo del aprendizaje.

No obstante, un punto esencial a tener en cuenta con los estudios de caso es que el investigador debe tener cuidado con las generalizaciones que se puedan extraer del estudio. Mackey y Gass (2005) señalan que, si bien esto es cierto para todas las formas de investigación, es particularmente pertinente para estudios de caso puesto que a menudo se emplea una pequeña cantidad de participantes que no son elegidos de manera aleatoria. Por esta razón, cualquier generalización que pudiera hacerse del individuo -estudiante- o del pequeño grupo -o salón de clases- a una población más grande de aprendientes de una segunda lengua debe hacerse con extrema precaución. "From a single case study, it may be difficult to recognize idiosyncrasies as such, with the potential that they are misinterpreted as typical language learning behavior" (p.172). En resumen, los estudios de caso pueden proporcionar información valiosa para ciertos aspectos del aprendizaje de una segunda lengua, pero no pueden hacerse generalizaciones con sus resultados.

### **5.2.2. MUESTRA.**

En los estudios cualitativos (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Pilar Baptista, 2014), se entiende a la *muestra* como un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia. De ahí que, para el estudio de caso, el tamaño de la

muestra no resulte importante desde una perspectiva probabilística pues el interés no reside en generalizar los resultados hacia una población más amplia, sino que es entender un fenómeno de estudio específico y responder a las preguntas de investigación que se han planteado.

Dentro de los estudios cualitativos se prefiere utilizar el método de muestreo *no probabilístico* o *dirigido*, pues la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o de quien hace la muestra. Además, Martens (2010) citado por Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Pilar Baptista (2008) señala que en el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos. Incluso la muestra puede ser una sola unidad de análisis, como lo que ocurre en el estudio de caso.

Considerando lo anterior, siguiendo los criterios proporcionados por Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Pilar Baptista, se ha optado por un muestreo no probabilístico de tipo homogéneo, ya que las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares.

Tomando en cuenta lo anterior y los objetivos propuestos, para definir el universo en el cual se implementará la unidad didáctica se utilizaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

- **Identificación del ambiente propicio:** Centro educativo dedicado a la enseñanza de ELE, en contexto de inmersión en Santiago de Chile;
- **Grupo:** Según lo especificado en el Diseño de la Unidad Didáctica, el grupo debe ser un curso correspondiente a un nivel B1 según el MCER, conformado por estudiantes de ELE, a cargo de un profesional de la educación, quien ejerce el rol de mediador a cargo;
- **Individuos:** Los estudiantes de este curso deberán poseer los siguientes rasgos:
  - Provenir de diversas nacionalidades;
  - Su L1 no debe ser el español;
  - Poseer diversidad etaria;
  - Tener diferentes intereses y motivaciones para aprender la lengua española.

En relación al profesional a cargo del grupo, este debe:

- Poseer experiencia enseñando español;
- Haber estudiado una carrera afín al cargo;
- Por el componente cultural a trabajar en el diseño de la unidad didáctica, es deseable que sea hablante nativo chileno.

A continuación, se procederá a detallar las características específicas de la muestra para la presente investigación, según los criterios anteriormente mencionados:

#### **5.2.2.1. CENTRO EDUCATIVO.**

La unidad didáctica fue implementada en el Centro de Idiomas “Escuela Bellavista”, cuya dirección es Calle del Arzobispo 605, comuna de Providencia, Santiago de Chile. Está ubicado en un barrio típico, cerca de museos, teatros, parques, restaurantes y bares. Está muy bien localizado, a sólo 100 metros de la estación de metro Salvador, cruzando el Puente del Arzobispo.

Este centro fue fundado en 1987. En cuanto a los cursos impartidos, ofrece clases tanto en formato *online* como presencial, siendo esta última su fuerte. Las clases presenciales tienen una duración mínima de 1 semana y se dividen en cursos *intensive* – curso básico de 20 lecciones grupales-, *super intensive* -20 lecciones grupales y 10 lecciones individuales- e *individual classes* -5 lecciones individuales, horario a convenir-. Cada lección tiene una duración de 45 minutos y las clases grupales tiene 8 estudiantes como máximo. Además, se ofrecen cursos de preparación para el examen DELE y clases particulares en el lugar de trabajo o en el hogar del estudiante.

Su horario de clases base en sus instalaciones es el siguiente:

FIGURA 15. HORARIO DE CLASES DE LA ESCUELA BELLAVISTA (LUNES A VIERNES).

Clases grupales		Opciones para clases individuales
10:00 - 11:30	Clases de español.	08:15 - 09:45
11:30 - 12:00	Coffee break.	14:45 - 16:15
12:00 - 13:30	Clases de español.	16:30 - 18:00
14:45 - 16:45	Actividades extracurriculares, opcionales y gratuitas.	18:00 - 19:30

Fuente: elaboración propia, basada en la información de la página web <https://www.escuelabellavista.cl/>. (Revisado el 30/08/2020)

Como se ve, también organizan actividades de corte cultural por las tardes, tales como recorrer lugares históricos, catas de vino, clases de cebiche, entre otras. También hacen labores de asesoramiento turístico, recomendándoles a los estudiantes agencias asociadas de turismo para que conozcan otros lugares de Santiago o de fuera de la ciudad durante los fines de semana, tales como Valle Nevado, Cajón del Maipo, Valparaíso, Viña del Mar, San Pedro de Atacama, Pucón, etc.

El precio de estos cursos varía entre US\$170 y US\$370 por semana, con una matrícula única de US\$40. Incluye los libros de texto y materiales complementarios -todos desarrollados por el propio Centro- y un certificado de nivel al terminar el curso, además de los servicios de *wifi*, café, té y dispensador de agua purificada de libre uso. Es importante señalar que también ofrecen la contratación de servicio de alojamiento, el cual puede ser en hostales o en casas de familia, así como el de *transfer* desde y hacia el aeropuerto.

En cuanto a lo académico, su currículo se basa en el MCER, clasificando a los cursos en *Principiante*, *Básico 1 y 2*, *Intermedio 1 y 2*, y *Avanzado 1 y 2*:

Our methodology focuses on speaking and listening. Grammar, reading, and writing are all included, but we teach it through a very practical approach without being tedious, boring, or repetitive. We believe the key to learning a new language is communication.

The goal of our methodology is to make people comfortable using their new language in practical situations encountered in everyday life, such as travel,

conducting business, meeting people, using the telephone, meetings, participating in a conversation effectively, etc.

Fuente: <https://www.escuelabellavista.cl/>. Revisado el 30/08/2020.

Como dice esta información extraída de su página web, tiene un fuerte énfasis en la producción oral y escrita, sin descuidar la dimensión afectiva, cultural y sociolingüística del estudiante.

#### **5.2.2.2. PERSONAL DOCENTE.**

Como el flujo de participantes que estudian en este tipo centros educativos no es estable, ya que varía mucho según la estación estival o invernal, la Escuela Bellavista cuenta con un cuerpo docente estable de 9 profesores contratados, sumándose profesores a honorarios que van variando según lo requiera la demanda de estudiantes que se tenga por temporada.

Si bien casi todo el personal docente contratado cuenta con títulos de pedagogía y certificaciones de cursos de perfeccionamiento en el área de enseñanza de ELE-las dos únicas universidades que imparten Diplomados de perfeccionamiento en esta área son la Pontificia Universidad Católica y, recientemente, la Universidad de Chile-, es importante evidenciar que no todo el personal a contrata los posee. Los requisitos para impartir clases de español son poseer licenciaturas en áreas afines de la lengua, tales como letras, traducción y periodismo.

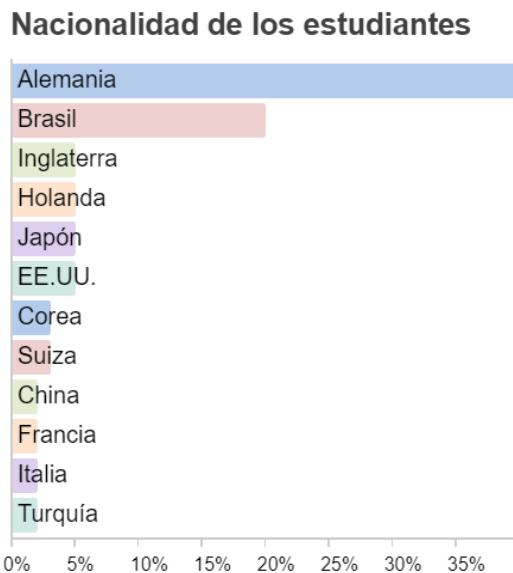
#### **5.2.2.3. ESTUDIANTES.**

La cantidad de estudiantes totales por semana que recibe la escuela fluctúa entre los 70 en verano -temporada alta- y 40 participantes el resto del año<sup>8</sup>, los cuales proceden de distintas regiones del planeta, siendo mayoritariamente de Alemania y Brasil.

---

<sup>8</sup> Los números de referencia de este apartado fueron extraídos de <https://www.languagecourse.net/escuela-escuela-bellavista-santiago.php3> (revisado el 30/08/2020).

FIGURA 16. NACIONALIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA BELLAVISTA (EN PORCENTAJE, PROMEDIO ANUAL)



Fuente: <https://www.languagecourse.net/escuela-escuela-bellavista-santiago.php3>

(Revisado el 30/08/2020).

La edad mínima de los estudiantes es 18 años, siendo la media de 26 años en verano y 20 el resto del año, siendo su motivación para estudiar español, diversa. Principalmente se conforma por una población de estudiante de tipo flotante -turismo idiomático- aunque ha aumentado la cantidad de los que buscan residir en nuestro país, principalmente por traslado laboral o por razones familiares. Sumado a lo anterior, por el valor de los cursos impartidos en este Centro, el nivel socioeconómico de los estudiantes es de clase media y alta, pues se debe contar con los recursos necesarios para pagar estos estudios, ya sea por cuenta propia, por sus padres, o por sus empresas.

#### 5.2.2.4. PARTICIPANTES.

La unidad didáctica se implementó durante la semana del 06 al 10 de enero de 2020, en un nivel intermedio 1, correspondiente al nivel B1. Los estudiantes de este curso eran un total de 4, más la profesora.

- G0, brasileña, 20 años. L1: portugués;

- Q0, vietnamita, 22 años. L1: vietnamita;
- A0, italiana-suiza, 57 años. L1: italiano;
- J0, inglesa, 62 años. L1: inglés;
- La profesora a cargo del grupo fue P0, chilena de 36 años, cuya formación es la de profesora de francés y con 12 años de experiencia enseñando español.

### 5.3. PRODUCCIÓN DE DATOS.

El estudio de casos es un método que abarca una gran diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información. Cebreiro López y Fernández Morante (2004) enfatizan esta cuestión cuando afirman que:

Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos (Cebreiro López y Fernández Morante 2004, p.666).

La entrevista, la observación y el análisis de documentos son los tres métodos cualitativos que se suelen emplear más frecuentemente en la investigación con estudio de caso, aunque también se pueden emplear los incidentes fundamentales, las cartas abiertas, el análisis del discurso, los relatos, el análisis de vídeos, las fotografías, los diarios, los artefactos, las anotaciones y bitácora de campo. Lo importante es que hay que seleccionar los métodos por su potencial de informar las preguntas de la investigación, y no porque puedan ser los que se usen con más frecuencia (Simons, 2011).

Para la presente investigación, los métodos de producción de datos seleccionados serán la entrevista y la observación<sup>9</sup>. La entrevista puede definirse como una reunión para conversar

---

<sup>9</sup> Tanto las entrevistas como las pautas de observación fueron validadas por Daisy Bravo, profesora de español en el Programa de Español para Extranjeros, y del módulo de Cultura en el aula de ELE del Diplomado en especialización en enseñanza de español como Lengua Extranjera, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

e intercambiar información entre una persona -el entrevistador- y otra (el entrevistado) u otras -entrevistados-. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Pilar Baptista, 2014). Kvale (2011) agrega que las entrevistas permiten que los sujetos expresen a otros su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras, por ello, la entrevista es un método de sensibilidad y poder únicos para captar las experiencias y los significados vividos del mundo cotidiano de los sujetos.

Para la presente investigación se procedió a diseñar entrevistas semiestructuradas para los estudiantes y la profesora, puesto que “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Pilar Baptista, 2014, p.403) y se registrarán por medio de una grabadora de audio para su posterior transcripción.

La observación en los estudios cualitativos no debe entenderse como una mera contemplación, estilo *sentarse a ver el mundo y tomar notas*, sino que implica que el investigador debe adentrarse profundamente en situaciones sociales, manteniendo un papel activo, estando atentos a los detalles, sucesos, eventos e interacciones; así como una reflexión permanente (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Pilar Baptista, 2014).

Según el rol del observador, los autores clasifican entre no participación, participación pasiva, participación moderada, participación activa y participación completa. Para esta investigación, el rol que se optará será el de una participación pasiva, pues estará presente pero no interactuará con los participantes.

Las observaciones del investigador se registrarán en lo que se denomina *diario de campo* o *bitácora*, que es una especie de diario personal, donde se tomarán distintos tipos de anotaciones: descripciones, mapas, diagramas, esquemas, listados y aspectos del curso del estudio. Además, serán acompañadas de una pauta de observación, apoyos visuales, como son las fotografías y videos, para ayudar en lo que es la confección de la narración del investigador de la implementación.

## **6. RESULTADOS.**

### **6.1. IMPLEMENTACIÓN.**

La implementación de la unidad didáctica tuvo varios problemas a la hora de ser ejecutada, principalmente por el fenómeno llamado “estallido social” ocurrido en Chile a mediados de octubre de 2019.

Este hecho consistió en multitudinarias manifestaciones, protestas y disturbios públicos en contra de la corrupción y la desigualdad social. Su detonante fue el alza de CLP\$30 en el pasaje del transporte público, tras lo cual cientos de estudiantes secundarios y universitarios se organizaron para realizar evasiones masivas dentro de las estaciones del servicio de metro de Santiago. Al pasar los días, estas acciones fueron en alza, así como la represión por parte del Gobierno, registrándose numerosos incidentes con Carabineros, los cuales tuvieron su día más álgido el día 18 de octubre, donde estos enfrentamientos fueron tan grandes que llevaron al cierre casi total de los servicios de transporte, incendios en varias estaciones del metro, barricadas, quemaduras de buses y destrucción del mobiliario público y amenazas de interponer querrelas criminales por la Ley de Seguridad del Estado contra quienes fueran responsables. De ese día en adelante hubo fuertes enfrentamientos entre manifestantes y Carabineros, lo que llevó a una paralización casi total de la ciudad.

Esto implicó que muchos lugares dejaran de atender público, entre ellos la Biblioteca Nacional y la Escuela de Idiomas Bellavista. Se tuvo que esperar hasta enero del 2020 para poder implementar la unidad didáctica y, sumado al contexto de pandemia por el COVID, supuso un retraso en la planificación original de esta investigación.

### **6.2. NARRATIVA DE LA IMPLEMENTACIÓN.**

El diseño de la unidad didáctica se desarrolló previamente a la implementación, basada en el enfoque comunicativo por tareas, con unas metas y objetivos específicos, buscando una práctica pedagógica dinámica y exploratoria, estructurada secuencialmente.

Esta unidad didáctica se implementó en las dependencias de la Biblioteca Nacional, los días 08, 09 y 10 de enero de 2020, en un nivel intermedio 1, correspondiente al curso nivel B1.

El grupo, como ya se señaló, estaba compuesto por 4 estudiantes de diferentes nacionalidades y por la profesora de nacionalidad chilena.

El miércoles 08 de enero se implementó la entrevista de diagnóstico tanto a los estudiantes como a la docente, con la finalidad de obtener información sobre las concepciones previas que tienen tanto los estudiantes acerca de la incorporación de actividades culturales a realizarse fuera del aula. El participante Q0 se mostró poco reacio en participar de la actividad y se negó a ser entrevistado. Se les recordó que debían llevar su pasaporte original a la Biblioteca Nacional y monedas de cien pesos chilenos para la utilización de los casilleros.

El jueves 09 de enero a las 09:00 se reunió el grupo en las dependencias de la Escuela Bellavista. En relación a la Tarea 0, la docente no tuvo la oportunidad de ir antes a la Biblioteca Nacional para conocer el espacio donde se realizará la actividad, por lo cual será su primera vez realizando la actividad. Se verificó que la biblioteca estuviese abierta al público, lo cual era fundamental tomando en cuenta el contexto social que estaba atravesando el país. La profesora les dio la indicación de llevar pasaporte o cédula de identidad chilena para poder realizar la actividad, sin embargo, la participante A0 no andaba con dicho documento puesto que le daba miedo perderlo, así que andaba trayendo su identificación de Suiza esperando que sea aceptada. En relación al transporte, la docente les pidió que llevaran sus tarjetas BIP cargadas para ir en metro, pero no todos la tenían con dinero. En cuanto a las monedas para los casilleros, la profesora andaba con monedas extra en caso de necesitarlas. Por último, las autorizaciones fueron firmadas el mismo día antes de salir por los estudiantes.

La Tarea 1 de *Contextualización: Historia de la Biblioteca Nacional; Partes de un periódico* se desarrolló sin mayores contratiempos. La profesora hizo leer alternadamente y en voz alta y a cada estudiante el texto de la actividad de comprensión lectora y vocabulario en contexto. Luego, al llegar a la actividad 2, sobre las partes del diario, se evidenció que los dos estudiantes más jóvenes no conocían la estructura de un periódico, pues dijeron que estaban acostumbrados a leer las noticias por medio de internet y sus redes sociales. Ahí los estudiantes contrastaron los diferentes conocimientos y experiencias que tenían por causa de su rango etario. Esta actividad concluyó a las 09:45 horas.

FIGURA 17. ESTUDIANTES DURANTE LA TAREA 1 DE CONTEXTUALIZACIÓN.



Fuente: Bitácora de observación.

En la tarea 2, actividad 1, *Rumbo a la Biblioteca Nacional*, los estudiantes localizaron en un mapa las instalaciones de la Biblioteca Nacional, marcaron el rumbo para llegar a su destino y salieron de la escuela hacia a la estación de metro Salvador, pues es la más cercana a su punto de partida.

FIGURA 18. PARTICIPANTES RUMBO A LA BIBLIOTECA NACIONAL.



FIGURA 19. PARTICIPANTES AL INTERIOR DEL VAGÓN DEL METRO.



Fuente: Bitácora de observación.

En ella apareció el primer desafío que era cargar con dinero sus tarjetas Bip, pues no todos la tenían. La profesora decidió no utilizar el mapa e instó a los estudiantes para que les preguntaran a las personas cuál ruta tomar, indicándoles que era la línea dirección San Pablo. Entraron al vagón e identificaron su bajada en los mapas que se encuentran en la parte superior de las puertas. En todo este tiempo fueron hablando en español junto a su profesora, quien iba motivándolos en todo momento, sincerándoles que ella hace mucho tiempo a la Biblioteca Nacional y preguntándoles sobre sus expectativas. Al ver que llegaron a la estación Santa Lucía, descendieron del vagón, salieron de la estación y la profesora les mostró el exterior de la entrada principal de la Biblioteca Nacional, ubicada en Avenida Libertador Bernardo O'Higgins 651, la

cual lucía completamente rayada con escritos de protestas debido al contexto de descontento social. Por lo mismo, se encontraba cerrado este acceso y tuvieron que dar la vuelta y hacer ingreso por calle Moneda 650.

FIGURA 20. ESTUDIANTES EN EL FRONTIS DE LA ENTRADA PRINCIPAL DE LA BIBLIOTECA NACIONAL, AV. LIBERTADOR BERNARDO O'HIGGINS 651.



FIGURA 21. ESTUDIANTES INGRESANDO POR EL ACCESO DE CALLE MORANDÉ 650.



Fuente: Bitácora de observación.

En esta puerta, la profesora les repitió por última vez las instrucciones antes de entrar -ir a la sección de periódicos y revistas y solicitar el periódico El Mercurio correspondiente a su respectiva fecha de nacimiento- y les recordó que ella estaba como acompañante y que, ante cualquier problema o duda, debían pedir ayuda tanto al personal de la biblioteca como a los usuarios de esta.

Al entrar -a las 10:10-, tanto a los estudiantes como a la profesora y al investigador se les prohibió el libre ingreso pues, debido al contexto, sus protocolos habían cambiado. Primero todos debieron mostrar sus identificaciones y anotar sus datos, luego debieron mostrar el interior de sus bolsos para, posteriormente, guardarlos inmediatamente en los casilleros -lo que estaba planificado como Actividad 3-. Aquí se observaron 2 interacciones, la primera con el personal del mesón de ayuda, y luego, con el guardia de seguridad, quien les explicó el uso de los casilleros, el cual consiste en colocar una moneda de \$100 en una ranura, cerrar la puerta y quitar la llave, para luego, cuando llegue el momento de retirar sus cosas, colocar la llave, abrir la puerta y retirar la moneda, pues esta se les devuelve. Los estudiantes se mostraron muy atentos a las explicaciones del guardia y todos pudieron realizar la tarea.

FIGURA 22. PARTICIPANTES REGISTRÁNDOSE PARA PODER INGRESAR A LA BIBLIOTECA NACIONAL.



FIGURA 23. ESTUDIANTES SIGUIENDO LAS INSTRUCCIONES DEL GUARDIA PARA PODER USAR LOS CASILLEROS.



Fuente: Bitácora de observación

Durante el desarrollo de la Actividad 2, Conociendo la Biblioteca Nacional, la profesora los guio hacia el segundo piso, donde pudieron pasar por fuera de la Sala Gabriela Mistral, principal salón de estudio donde se encuentra el fondo general de libros que ofrece en préstamo la biblioteca. Luego volvieron al piso 1 y siguieron recto, atravesando la sala Marta Cruz Coke, donde se encontraba abierta la exhibición *Marta Carrasco, 80 años de magia e ilustración*, en la que se mostraban portadas y revistas realizadas por esta ilustradora chilena. De ahí se dirigieron a la Galería de Cristal, espacio dedicado a exposiciones de carácter itinerante. En esta ocasión, se encontraba disponible la muestra *Tunekawa: 100 años de retratos*, la que conmemoraba cien años de la llegada del fotógrafo japonés Kyutaro Tsunekawa (1898-1985) al país. Los estudiantes se manifestaron muy interesados por los retratos y fotografías en exhibición y, sobre todo, por la diversidad cultural expuesta, leyendo los textos que entregaban información y haciéndole muchas preguntas a la profesora, pues esta exposición no contaba con guía.

FIGURA 24. ESTUDIANTES CONTEMPLANDO LA MUESTRA *TUNEKAWA: 100 AÑOS DE RETRATOS*

FIGURA 25. ESTUDIANTES CONTEMPLANDO LA EXHIBICIÓN *MARTA CARRASCO, 80 AÑOS DE MAGIA E ILUSTRACIÓN*



Fuente: Bitácora de observación.

Al terminar, los estudiantes se acercaron a un guardia que estaba cerca y le preguntaron dónde se encontraba la sección de diarios y revistas, quien les dio las indicaciones y pudieron llegar al nivel -1, donde está ubicado este lugar, llamado salón Camilo Henríquez.

Al desarrollar la Actividad 4 – a las 11:00- surgió el primer inconveniente, pues los estudiantes habían dejado sus pasaportes en sus bolsos, teniendo que volver a los casilleros a buscarlos. Ya con ellos en sus manos, procedieron a retornar al salón Camilo Henríquez, donde el funcionario fue muy amable, quien procedió a registrarlos a cada uno de ellos y ayudarlos con su pedido. Esta interacción se dio de manera muy fluida, todos los estudiantes pudieron entregarle sus datos y la información que requerían. Sin embargo, la estudiante de nacionalidad italiana tuvo un problema, pues ella no andaba con su pasaporte, sino que con una credencial de su país, por lo cual se negaron a darle el material. En este caso, fue la profesora quien le facilitó su propia cédula de identidad para que pudiera desarrollar la actividad. Esto hizo que la estudiante comenzara varios minutos después que sus compañeros.

Luego de solicitar el material, los estudiantes esperaron a ser llamados. Se les solicitó que pidieran expresamente el diario El Mercurio pues se encuentra archivado en microfilms y, para poder verlo, es necesario instalarlos en un proyector y los estudiantes requirieron la ayuda del personal para visualizarlo. El trabajador le instaló el microfilm a uno, mientras les iba explicando en voz alta cada paso, para que el resto lo imitara después. Todos pudieron lograrlo, aunque una de ellas tuvo un problema al poner la cinta al revés, pero lo solucionó fácilmente.

FIGURAS 26, 27, 28 Y 29. ESTUDIANTES REALIZANDO LA ACTIVIDAD PRINCIPAL, VIENDO LOS MICROFILMS CON LOS PROYECTORES.



Fuente: Bitácora de observación.

Mención aparte fue la estudiante italiana, debido al problema que tuvo antes mencionado, su microfilm fue instalado directamente por el mismo trabajador de la biblioteca. Siendo las 12:00, se les dio la instrucción de que debían terminar para volver a la escuela, pues a las 12:30 comenzaba su segundo bloque de estudios, el cual era impartido por un profesor diferente. Dos estudiantes manifestaron que no pudieron encontrar todas las informaciones solicitadas, pero la profesora se mostró flexible ante este hecho. Los estudiantes entregaron sus materiales a la biblioteca y volvieron a la escuela. Es importante señalar que, durante el viaje de vuelta, el participante Q0 le manifestó su descontento a la profesora, pues le dijo que este tipo de actividades no las veía como una clase para aprender español y que visitar una biblioteca podría hacerlo fuera de horario de clases.

La tarea 3, *Exposición de la investigación*, se realizó el día viernes 10 de enero. Los estudiantes fueron narrando el resultado de sus investigaciones, mientras la profesora realizaba una línea de tiempo con los relatos, corrigiendo el vocabulario y la pronunciación.

FIGURA 30. PROFESORA HACIENDO UNA LÍNEA DE TIEMPO CON LA INFORMACIÓN PROPORCIONADA POR LOS ESTUDIANTES.

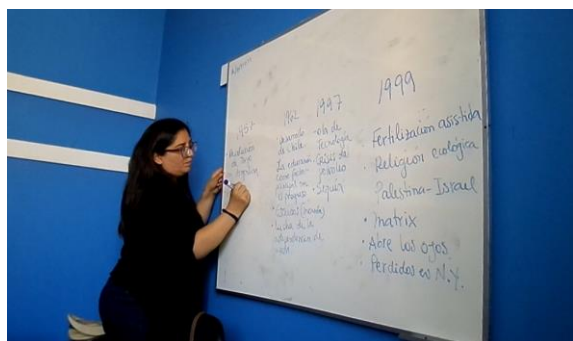


FIGURA 31. TRANSCRIPCIÓN FINAL DE LA PIZARRA.

1957	1962	1997	1999
Revolución de mayo en Argentina.	Desarrollo de Chile	Ola de tecnología	Fertilización asistida.
Accidente de bus.	La educación como factor principal en el progreso	Crisis del petróleo	Religión ecológica
Primera transmisión de televisión [PUCV].	Escudos (moneda).	Sequía.	Palestina-Israel
	Lucha de la independencia en Vietnam		Matrix
			Abre los ojos

Fuente: Bitácora de observación.

Es importante que, debido a las interacciones realizadas en la clase, el participante Q0 evidenció un cambio de actitud muy notoria, mostrándose muy participativo y contento de haber realizado la actividad.

## 7. EVALUACIÓN Y ANALISIS.

### 7.1. ESTUDIANTES.

#### 7.1.1. ENTREVISTAS DE DIAGNÓSTICO.

Con el fin de diagnosticar y obtener información sobre las concepciones previas que tienen los estudiantes acerca de la incorporación de actividades a realizarse fuera del aula, se aplicaron entrevistas tanto a los participantes como a la profesora a cargo del curso. Como se mencionó en la implementación, el participante Q0 se negó a participar de la entrevista de diagnóstico, por lo cual se trabajará en base a los datos entregados por A0, G0 y J0. Todos los participantes llevaban muy poco tiempo en el país, no más de una semana y permanecerían entre 2 y 3 meses en Chile.

Las tres participantes pertenecen a un nivel socioeconómico medio alto, pues son capaces de pagarse el curso, aunque una de ellas lo hizo con ayuda de su padre. G0 es estudiante universitaria, A0 trabaja y J0 se encuentra jubilada. En cuanto a las motivaciones expresadas para estudiar español en Chile -y no en otro país-, aparecieron en igual cantidad la seguridad y el clima de Santiago. El turismo y una preferencia de la variante chilena de español por sobre la argentina tuvieron 2 apariciones. Se suma, además, los motivos familiares de J0 pues su hija se casó con un chileno.

GRÁFICO 1

#### ¿Quién financió el curso?

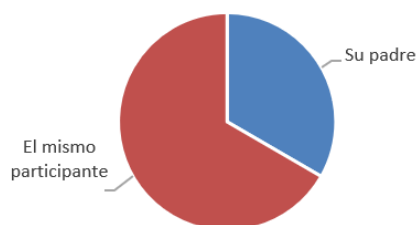
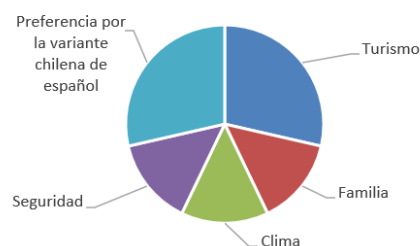


GRÁFICO 2

#### Motivos para aprender español en Chile



Fuente: elaboración propia.

En relación a su experiencia previa con el idioma, las 3 participantes habían estudiado español anteriormente en sus respectivos países de origen. Al preguntarles por las dificultades para aprender la lengua en contexto de inmersión, se mencionaron el problema de comprender

a los nativos -hablan muy rápido- y hablar espontáneamente con otras personas. Además, se manifestó la falta de confianza en los propios conocimientos y la ausencia de oportunidades de practicar la lengua con otras personas fuera de clases. Para enfrentarse a estas dificultades, la estrategia que apareció 2 veces fue la de romper la timidez y atreverse a hablar con nativos. En igual cantidad aparecieron escuchar música en español, el uso de diccionario y el no faltar a sus clases de español.

GRÁFICO 3

### Dificultades en el proceso de aprendizaje de español

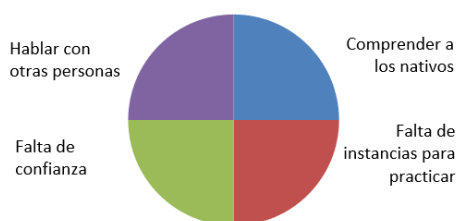
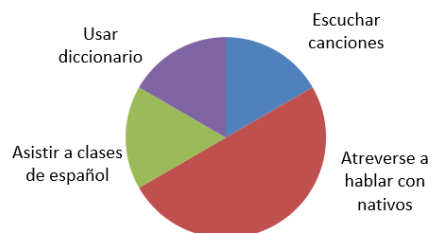


GRÁFICO 4

### Estrategias empleadas para superar las dificultades



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los aspectos emocionales, al preguntarles cómo se sentían al enfrentarse a estas dificultades estando inmersos dentro de la cultura chilena, todas las participantes manifestaron sentirse “bien” (A01.30), que cuando hablan muy rápido “*tengo* mantener la calma y solo pido para él hablar más despacio y está todo *certo*” (G01.28) y “Oh, muy bien, porque los profesores son muy amable... amables, muy simpáticos. Mis amigos son muy divertidos” (J01.26), lo que manifiesta que, conjunto al poco tiempo que llevan en Chile, que todavía se encuentran en la etapa de *luna de miel* del choque cultural (Oberg, 1960), que se presenta al inicio del encuentro intercultural, y en la cual se mantienen relaciones cordiales, afectuosas y superficiales, que se mantienen emociones de entusiasmo, fascinación, euforia y curiosidad por descubrir novedades, donde el apoyo de la escuela es fundamental.

En relación a los aspectos culturales, al pedirles una definición de la palabra *cultura* con sus propias palabras, sus respuestas fueron las siguientes:

Yo creo que es una unión de muchas cosas, de la lengua, de las comidas, de las *vestimentas*, de la manera como cada persona de una sociedad mira la vida y cómo trabajan, cómo son. Por ejemplo, en Brasil las personas son muy afectivas

y yo creo que *isso* hace parte de la cultura brasileña. La música también, principalmente. Yo creo que todos eso es para mí cultura. (G01.32)

*Penso* que la cultura es el ensamble de todos... de todos *l'artes*, la literatura, las historias de un país. (A01.42)

Para mí, es la diferencia entre... ¡uf...! La diferencia entre *diferentes país* y, em... que la gente le gusta, como la música...pensamientos. (J01.36)

Como se puede ver, en sus definiciones aparece la unión de muchas cosas, así como conceptos como *diferencia*, *ensamble*, *sociedad* e *historia*. Para recabar información sobre las percepciones que tienen sobre la cultura chilena, se les inquirió sobre los aspectos positivos y negativos de Chile:

GRÁFICO 5



GRÁFICO 6



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, todas respondieron que, aunque nunca habían tenido clases de español fuera del aula antes, pensaban que sí era una buena idea participar en ellas. Al preguntarles en qué medida este tipo de actividades podrían ayudarle en su aprendizaje de español, respondieron de la siguiente forma:

GRÁFICO 7

### Aspectos positivos de tener clases fuera del aula



Fuente: elaboración propia.

Por lo anterior, se confirma que existió una buena predisposición por parte de los estudiantes a participar en este tipo de actividades.

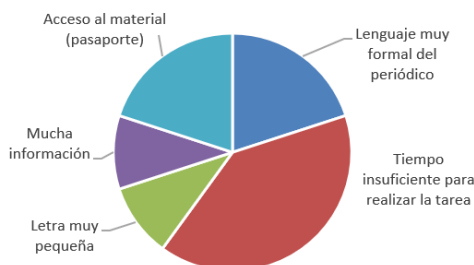
#### 7.1.2. ENTREVISTAS POST-IMPLEMENTACIÓN.

Esta fase se dedica a evaluar el impacto que causó en los estudiantes la implementación de la unidad didáctica. Se trabajará en base a los datos entregados por A0, G0 y J0. Si bien el participante Q0 se negó a participar de la entrevista de evaluación, como se grabó la clase de la exposición, sus percepciones se pudieron obtener por lo expresado al final de la clase.

Todos los participantes manifestaron que la actividad les gustó mucho, fue positivo salir todos juntos con sus compañeros, aunque el gran problema fue el tiempo insuficiente para realizar todas las tareas propuestas.

GRÁFICO 8

### Problemas detectados durante la realización de la actividad



Fuente: elaboración propia.

También, al final de la clase, los participantes evidenciaron cómo afectó la brecha etaria al realizar la actividad, pues los participantes más jóvenes -G0 y Q0- no estaban acostumbrados a informarse por un periódico, sino que por *app* o páginas web:

¿Cómo superar? No sé, creo que si yo tuviese más práctica de analizar periódicos sería *muy* más fácil, pero hoy tenemos teléfonos y casi no voy a mirar en los periódicos más de papel. Pero fue muy bueno, la experiencia. (G02.12)

Esto se develó más claramente en las siguientes interacciones:

A0: Sí, es muy bonita e interesante, sí... pienso que para mí, mirar un periódico no era especial como *por* otros joven... más joven... *Ma* era interesante. Muy difícil *a leer* porque era muy *consumado*, no... (C01.9).

Y en el siguiente diálogo:

Q0: Sí, para mí es muy interesante cuando...em...bajimos...

P0: "bajamos..."

Q0: bajamos, y en *este* habitación, porque hay computadores pero... enfrente había gente con estos libros gigantes y muy antiguos. Es interesante para ver *este* gente que tienen un interese muy específico, (risas) antiguo pero muy interesante. Y también es muy bien que existe un lugar para guardar todos las, las historias, sí. Y también es interesante para mí, para ver un periódico, fue la, creo, mi primera vez...

P0: ¡Guau!

Q0: ...un periódico que no es como en un *app* o en... (risas)

P0: En un media...

(C01.31-C01.36)

Además, todos concordaron que los trabajadores de la Biblioteca Nacional fueron muy amables y que les ayudaron mucho para realizar la actividad.

## 7.2. DOCENTE.

### 7.2.1. ENTREVISTA DE DIAGNÓSTICO.

La docente es chilena y posee una gran experiencia enseñando ELE, lleva 12 años ejerciendo en esta área y ha tenido alumnos de distintas edades y nacionalidades.

En cuanto a su formación, ella posee título universitario de profesora de francés como lengua extranjera y ha tomado cursos de perfeccionamiento en el área de ELE, valorando positivamente que los profesores se perfeccionen.

Hice el Diplomado de la [Pontificia Universidad] Católica y ahora estoy haciendo uno *on line*. Yo creo que siempre sirven porque uno va aprendiendo sobre innovación o sobre las nuevas formas de enseñar el idioma. Pienso que un profesor nunca termina de estudiar finalmente, estamos en constante aprendizaje, movimiento, etc., entonces, sí, creo que sirven mucho. (P01.20)

En cuanto al concepto *cultura*, su definición personal no está elaborada desde una perspectiva teórica, sino más bien de una manera muy general e intuitiva, emocional y empática.

Sí, no, es muy amplio porque la cultura desde este momento que ya estamos hablando, ya estamos compartiendo la cultura, es todo, es la forma de expresarnos, la comunicación, puede ser la historia, la música, la geografía, no sé, cultura es todo... (P01.24)

Es como la... la energía de una persona, finalmente. (P01.26)

(...) Todo parte de tu propia cultura, como que el aspecto cultural es tu esencia, cómo tú estás acostumbrado a tratar al otro, entonces a veces eso te choca po, no sé. (P01.42)

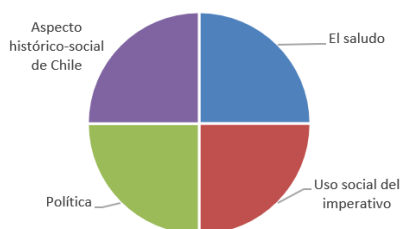
Sin embargo, a la hora de llevarlo a la práctica docente, al incorporarlo al aula, su respuesta se vuelve mucho más precisa, tomando en cuenta el contexto en el que se encuentra el estudiante.

De diferentes maneras, a veces es como el motor de la clase, cuando tengo clases de “cultura chilena” hay un aspecto histórico, político que es el motor, otras veces es la improvisación, cuando un estudiante te dice ‘profesora, ¿por qué se dice así y no así?’. También la vamos a introducir también con una canción, con las mismas noticias, con lo que ha pasado en el día, porque nuestros estudiantes están acá *po*, español de inmersión. (P01.28)

Al consultarle sobre cuál ha sido la mayor dificultad en incorporar el componente cultural, señala que principalmente se encuentra en la parte social e interaccional. Ejemplifica con el caso de que los extranjeros tienden a ser más abiertos a hablar de política y que, al tener puntos de vista diferentes, el chileno se enoja rotundamente y el extranjero, no.

GRÁFICO 9

**Dificultades observada por la docente al incorporar el componente cultural en el aula**



Fuente: elaboración propia.

Otros ejemplos que da son “los besos, las palabras... ponte tú, no sé, que te pidan el teléfono a la primera vez, o que te hagan preguntas de tu vida privada” (P01.38), agregando que, si bien estos problemas no aparecen frecuentemente en sus clases, cuando sucede ella no siempre los aborda desde la teoría, sino hablando desde la experiencia, por medio de la conversación y mediación.

Bueno, trato de poner el contexto primero, y después tratar de entender qué quiso hacer el chileno. Obviamente si es algo malo, va a ser malo aquí y en todos lados. Pero si son reacciones, por ejemplo, que son un poco normales en Chile, que el chileno lo hace, trato de explicarles por qué lo hace y también la libertad de decir “¿Sabes qué? No lo hagas”, de decir “no lo hagas”. (P01.50)

En relación a las clases fuera del aula, la docente afirmó que sí había implementado este tipo de actividades en la universidad donde trabaja, en el módulo de *comunicación y cultura*. En esta, cada estudiante debe tomar el rol de guía turístico del centro de Santiago, en un recorrido que comienza en la estación de metro Santa Lucía y termina en Moneda. Como la mayoría ya conoce el centro de la ciudad, ellos deben contarle a su profesora, quien toma un rol de espectadora, y al resto de los estudiantes algún aspecto histórico o arquitectónico de edificios patrimoniales de la ciudad (P01.54). La profesora declara que a los estudiantes que han participado en esta actividad les ha encantado esta actividad y que ha sido una experiencia motivadora (P01.56).

En cuanto al aporte de estas actividades, la docente señala que es súper positivo pues le da significado a lo que aprenden en clases pues, por un lado, incorporan los contenidos gramaticales esperados durante sus exposiciones, y, por otro, se ven expuestos a una experiencia inolvidable, lleno de anécdotas que, finalmente, contribuye a mejorar el proceso de aprendizaje. Los estudiantes adoptan una actitud positiva al enfrentarse a estas actividades, no las ven como un simple paseo, pues tienen que prepararlo todo en base a una pauta que se les entrega y mediante la cual serán evaluados. “Además, hablar frente a un público que no es solamente su curso, sino también la gente que está en la calle que se acerca a escuchar, también es como una doble presión, que ayuda a tener confianza para poder hablar en español”. (P01.60)

### **7.2.2. ENTREVISTA POST-IMPLEMENTACIÓN.**

Por medio de esta entrevista, se procedió a evaluar el diseño del material durante su implementación.

En la preparación, la profesora señala que, antes de implementar la unidad didáctica, le habría gustado ir sola a la Biblioteca Nacional y haber hecho todo el recorrido para armar bien una ruta marcada y así hacer más expedita la visita. Al preguntársele sobre los requerimientos previos, recalcó la importancia de tener una moneda de 100 pesos para los casilleros, tener una tarjeta Bip cargada, y el pasaporte original para poder pedir el material.

En la tarea 1 Contextualización: Historia de la Biblioteca Nacional; Partes de un periódico, Actividad 1: ¿Dónde vamos? Historia de la Biblioteca Nacional, donde se revisa la historia de la Biblioteca Nacional, la docente señaló que estuvo bien, aunque un poco extenso, pero se debió

principalmente que una de las estudiantes está en un nivel un poco más bajo que el resto. Entonces ella propone darle más tiempo a esta tarea en vez de acortar el texto.

En la *Actividad 2: Partes del periódico: ¿Puedes identificarlas?*, la profesora señaló que ayudó mucho, pues no todos conocían lo que es un periódico físico:

(...) Yo creo que ayudó, está bien, porque no todos conocían un diario, igual fue increíble, ¿no?, pero bueno, no todos conocían un diario. Tal vez yo habría traído un diario real. Entonces él, en vez de estar, no sé, a lo mejor lanzando la palabra en inglés, haber tomado el diario y “mira qué cree que es”, algo así, pero en verdad bien y fue rápido. Igual, lo conocían. (P02.48)

En la *Actividad 3: Instrucciones a realizar en la Biblioteca Nacional*, señaló que era mucha información por investigar para el tiempo que tenían, por lo cual cambió las instrucciones a “lo que más les llame la atención y que aparezca en el diario” (P02.54), y que prefirió dar 2 veces las instrucciones, una en la sala y otra afuera de la biblioteca, para que así quedaran bien claro para los estudiantes.

En la *tarea 2: Investigación en la Biblioteca Nacional, Actividad 1: Rumbo a la Biblioteca Nacional*, al ser consultada por qué no usó el mapa e instó que les preguntaran a otros pasajeros, la profesora señaló que “En el fondo también es dar la confianza a los estudiantes que se iban a enfrentar al español así, sin profesor, solitos, porque yo era como un guía observador. Entonces darles la confianza de que ellos sí podían hacerlo y podían resolver los problemas” (P02.60). Al preguntarle sobre si el trayecto otorgaba una buena posibilidad de enseñanza, ella sentenció: “El trayecto es una parte pedagógica también, pues es una acción del profesor a través de las opiniones, de la conversación de lo que está pasando en el momento, ¡estamos fuera de la clase!” (P02.62).

En la *actividad 2: Conociendo la Biblioteca Nacional*, por las medidas de seguridad debido al contexto social, se tuvo que invertir las tareas y empezar con la subtarea del casillero. La profesora señaló que sí se cumplió el propósito, puesto que

Fue chistosa igual, pero en el fondo pedagógicamente fue bueno para ellos. Tuvieron que resolver un problema que en el fondo yo no pude resolver porque no soy tan tecnológica y la moneda [en el en el casillero] no funcionaba y finalmente

la moneda se perdió. Y no podíamos abrir y dije “ya, yo no lo puedo arreglar, arréglenlo ustedes”. Y tuvieron la oportunidad de ir a hablar con el guardia y ya, funcionó. Fue como un acto comunicativo con resolución de problemas (P02.66).

En relación a las exposiciones ofrecidas en la Biblioteca Nacional, la profesora describió que por eso a ella le hubiera gustado ir antes que los estudiantes, pues no sabía nada acerca de estas y habría podido incorporarlas de una mejor manera. A pesar de esto, ella buscó hacer una conexión con la actividad en el momento, por ejemplo, “yo igual algo dije, ‘imagínense si esa persona nació el día de nuestro cumpleaños’ pero creo que podría haberlo usado” (P02.74). Al consultarle si esta actividad dependía en parte de la logística previa de parte del profesor y una posible sistematización, la profesora contestó que sí era posible pero tenía que tomarse sólo como una opción, puesto que, al no ser permanentes, no siempre las exposiciones pueden ser relacionadas con la actividad principal.

En la *Actividad 3: Investigando mi historia*, se analizó en conjunto la pauta de observación y se le consultó si había apreciado estas interacciones:

- *Conversan con nativos para resolver sus dudas.* Fue observado, en la instancia del casillero, cuando la estudiante A01 no podía obtener el material debido a que no portaba su pasaporte y cuando les entregaron los microfilms:

Lo observé en el momento del locker y de la señora italiana cuando me pidió que le prestara mi carnet porque el hombre le había dicho “¿sabes qué? no es posible [prestarte el material]”. Y también cuando sacaron la cinta. ¿te acuerdas cuando sacaron la cinta? Yo iba y... ¡eh, no, chao! (frenándose, risas). Entonces sí, dicen “Hola, no puedo sacarlo”, sí, en esos contextos (P02.80).

- *Valoran positivamente la utilización de las instalaciones de la Biblioteca Nacional como posibilidad de aprendizaje.* Sí lo hicieron, “De hecho, lo repiten hasta hoy día, estaban repitiendo que les había encantado la experiencia porque, ya salir y demostrar que pueden hablar español no sólo con el profesor ni con sus amigos cercanos, les dio confianza” (P02.83).

- Relación interpersonal: se relacionan adecuadamente en español con los trabajadores de la Biblioteca Nacional, planteando sus dudas y requerimientos. A pesar de estar más callados de lo normal, cumplieron las normas de cortesía al interactuar con los trabajadores. Además, le dio la impresión que emplearon frases más cortas, por ejemplo, en la interacción con el guardia por lo del casillero “cuando la niña devolvió la moneda [en los lockers], el hombre tampoco le dio la posibilidad para hablar, ella llegó e iba a hablar y el hombre dijo “gracias” (P02.84).
- *Pueden registrarse en la página web de la Biblioteca Nacional utilizando la expresión escrita en español.* Nadie completó el registro por sí solo, aunque tuvieron que darle sus datos de forma verbal al trabajador que atendía el mesón.
- Pueden pedir exitosamente el material a través de la página web por medio de comprensión lectura e instrucciones en español. A todos les dieron el material correcto.
- *Pueden seguir instrucciones para instalar el microfilm en el proyector.* Sí pudieron hacerlo, excepto A01 quién, debido a que se atrasó por causa del problema con el pasaporte, no le explicaron en conjunto al resto. “Ella fue y dijo *Hola, disculpa ¿tú sabes cómo funciona esto?, espéreme, ¿pero me puede explicar?, espéreme...* y al final esperó mucho rato, pero el tipo fue y le instaló el microfilm”. (P02.94)

Durante la *Tarea 3: Evaluación: Exposición de la investigación*, la profesora hizo una línea de tiempo para anotar los principales hitos que narraban sus estudiantes. Al preguntarle sobre esta decisión pedagógica, ella señala que fue, por un lado, para seguir con la planificación original – que correspondía a los tiempos futuros- y, por otro, por un cuidado emocionalmente hacia las personas mayores, “Cuando una persona es mayor en una sala, siempre se siente un poquito frustrada, entonces empecé al revés, hacia atrás, pero también para hacer un paralelo en la historia de Chile” (P02.109). Empezar el año 1999 con la primera fertilización *in vitro* en Chile hasta llegar a la primera emisión de televisión en Valparaíso era como ir mirando el avance de la historia del país en base a sus propias fechas de nacimiento. Y partiendo de sus propias experiencias, se puede hacer una proyección hacia el futuro, poder imaginar qué puede venir porque también tenía ese objetivo de practicar el futuro.

Para finalizar, cuando se le preguntó si esta actividad había ayudado a comprender mejor la cultura chilena, su respuesta fue categórica: “Sí. Sí yo creo que una experiencia como esta siempre te ayuda a comprender mucho mejor un ámbito de la cultura chilena” (P02.131), evidenciando una percepción positiva del tema.

## 8. APORTES, LIMITACIONES E IMPLICANCIAS.

El origen del presente trabajo de investigación parte de la propia experiencia del autor, pues como docente de español como lengua extranjera en contexto de inmersión y en modalidad presencial, ha detectado que varios alumnos le expresaban su deseo de practicar esta nueva lengua en contextos reales, no simulados, fuera del aula de clases, visitando, recorriendo y desplazándose por la ciudad de manera empírica, y así poder sentirse independientes y seguros a la hora de interactuar con hispanohablantes, pero sin hacerlo como un turista más que visita la ciudad en sus ratos libres de estudio, pidiendo distintas actividades a realizar en sus visitas para poder así presentarlas y ser revisadas en la sala de clases.

A partir de estas demandas, el autor realizó una exhaustiva búsqueda de materiales de ELE, impresos y en línea, orientados al propósito de incorporar espacios públicos de manera didáctica, como museos, bibliotecas y áreas verdes, en el proceso de aprendizaje del español. Tras la misma, el autor percibió que la mayoría de los manuales y textos de estudios no incorporan estas actividades fuera del aula de una manera secuenciada didácticamente. Como se ha señalado, esto se debe muchas veces a las dificultades en su organización y la escasez de tiempo lectivo que tiene el docente para hacerlo, la falta de recursos económicos para su realización, la irrupción de las nuevas tecnologías que hacen posible tener vivencias en el mundo virtual, entre otros. Además, al no estar integradas en las programaciones didácticas del currículo institucional o si no han sido debidamente planificadas, pueden resultar en una confusión entre salidas con fines didácticos y actos lúdicos-recreativos vinculados al turismo o al tiempo de ocio para el estudiantado.

En primera instancia, el principal aporte teórico de esta investigación es que se ha realizado un trabajo novedoso, pues la escasa bibliografía específica relacionada al diseño de materiales didácticos para realizar fuera del aula para la enseñanza de lenguas en contexto de inmersión, evidencia que es un campo poco explorado a pesar de ser manifestada su necesidad de aplicación. Es más, el propio *Marco común europeo de referencia de lenguas (2002)* -libro considerado un referente a la hora de planificar cursos de segundas lenguas- explicita que el enfoque a adoptarse al interior de sus páginas será uno basado en la acción, pues considera a quienes aprenden una lengua como agentes sociales, esto es, “como miembros de una sociedad que tiene tareas -no sólo relacionadas con la lengua- que llevar a cabo en una serie determinada

de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (p.9), y esta actividad se inscribe dentro de ese enfoque.

Como respuesta a cuál es la valoración que le dan los estudiantes y profesores de español como lengua extranjera, en contexto de inmersión, a la incorporación de actividades diseñadas para implementarse fuera del aula con la finalidad de desarrollar o fortalecer las destrezas interculturales, es que este tipo de actividades tiene una valoración positiva por los estudiantes y profesores, lo que se evidenció por el uso de palabras de connotación positiva –“me gustó mucho”, “muy interesante, muy lindo”-.

Otro aporte importante es el uso de lugares patrimoniales tienen un impacto positivo en los estudiantes, pues, al utilizar las instalaciones de la Biblioteca Nacional les permite no sólo familiarizarse con aspectos relacionados con la historia, el arte y la geografía urbana, sino que también se involucran afectivamente por medio de un hito tan personal como lo es su fecha de nacimiento.

Todos los participantes, además, coincidieron que el principal aspecto negativo de la unidad didáctica fue el corto tiempo asignado a su realización (primer bloque de 10:00 a 11:30). Esto refuerza la necesidad que este tipo de salidas didácticas estén contemplados dentro del currículo del centro educativo para una adecuada ejecución.

También es importante reforzar la preparación previa de la actividad. Lo ideal es que el docente que vaya a implementarla pueda ir por su propia cuenta a conocer el lugar para poder armar mejor su ruta y, así mismo, las posibilidades didácticas que puedan entregar las exposiciones itinerantes que se ofrecen en la biblioteca.

Finalmente, y como consideraciones a futuro, conviene señalar que:

- Aun cuando la implementación tuvo un impacto positivo para los estudiantes, una de las limitaciones de esta investigación fue el tamaño de la muestra, pues fue implementada en un solo curso. Por lo mismo, no se puede hacer generalizaciones, potenciándose su posibilidad de hacer este estudio a una muestra mayor para tener resultados más concluyentes.
- El contexto social y sanitario afecta a la realización de este tipo de actividades fuera del aula. En nuestro caso, tanto el Centro de Idiomas como la Biblioteca Nacional tuvieron

que cerrar sus puertas por causa del estallido social chileno y la pandemia COVID, ocurridas la primera a fines del año 2019 y la segunda desde marzo de 2020. En relación a este último evento mundial, habrá que tomar en consideración las medidas sanitarias que se estén implementando para la apertura de los lugares patrimoniales. De seguir con las restricciones, las salidas didácticas, como la propuesta en esta investigación, se vuelven poco viables de ejecutar.

## 9. REFERENCIAS.

- Aguilera, D. (2018). La salida de campo como recurso didáctico para enseñar ciencias. Una revisión sistemática. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*.
- Alarcón Neve, L. J. (2002). Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras. *Simposio La Investigación y el Desarrollo Tecnológico en Querétaro*. (págs. 124-132). Quétaro: CONCYTEQ.
- Alba, J., & Zanón, J. (1999). Unidades didácticas para la enseñanza del español/LE en los Institutos Cervante. En J. Zanón, *La enseñanza del español mediante tareas* (págs. 14-171). Madrid: Edinumen.
- Álvarez Baz, A., & Jllani, M. (2018). El aprendizaje de la interculturalidad por medio del análisis contrastivo cultural entre India y España. *Actas del VII Encuentro Práctico de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la India "Certificación, evaluación e innovación ELE"* (págs. 46-75). Nueva Delhi: Instituto Cervantes.
- Arnold, J., & Foncubierto, J. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Madrid: Edinumen.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llovera, & y. otros, *Competencia comunicativa* (págs. 105-128). Madrid: Edelsa.
- Barro, A., Jordan, S., & Roberts, C. (1998). Cultural practice in everyday life: The language learner as ethnographer. En M. Byram, & M. Fleming, *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (págs. 76-97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Beltrán, A., & Garzón, O. (2013). *Diseño de material de auto-acceso para la práctica de la comprensión auditiva en ele para estudiantes del centro lationamericano de la PUJ (tesis de pregrado)*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bisquerra, M. (2000). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.

- Byram, M. (1995). Acquiring intercultural competence. A Review of learning theories. En L. Sercu, & (ed), *Intercultural competence, vol. I.* (págs. 53-67). Aalborg, Dinamarca : Aalborg University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía.* Madrid: Cambridge University Press.
- C. Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada.*
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards, & R. Schmidt, *Language and Communication* (págs. 2-27). Londres: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1-47.
- Cantero Serena, F. J. (2008). Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 71-87.
- Castro Prieto, P. (1999). La dimensión europea de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: La competencia intercultural. *Lenguaje y textos*, 41-53.
- Castro Viúdez, C. (2003). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE* (págs. 217-227). Murcia, España: Centro Virtual Cervantes.
- Cebreiro López, B., & Fernández Morante, M. C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez, & A. Bolívar Botia, *Diccionario enciclopédico de didáctica. Vol. I* (págs. 665-668). Málaga: Aljibe.

- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE)* (págs. 449-462). Madrid: SGEL.
- Cenoz, J., & Perales, J. (2000). Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. En C. Muñoz, *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (págs. 109-125). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Chaudron, C. (2000). Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas. En C. Muñoz, *Segundas Lenguas, adquisición en el aula* (págs. 127-161). Barcelona, España: Ariel.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rule and representations*. Nueva York: Columbia University Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Cooper, A. (1998). Mind the gap! An ethnographic approach to cross-cultural workplace communication research. En M. Byram, & M. Fleming, *Language Learning intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnograph* (págs. 119-142). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coronado González, M. (1999). La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades. *Carabela*, 93-106.
- Delgado, E., & Alarios, M. (1994). La interacción fuera del aula: itinerarios, salidas y paseos. *Tabanque: Revista pedagógica*, 155-178.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquer, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol.2, 117-141.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: University of Auckland.
- Escandell, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 55-90.
- Estaire, S., & Zanón, J. (2010). El diseño de unidades didácticas mediante tareas en clases de español. *Marco ELE*, 410-418.
- Estaire, S., & Zanón, J. (2011). Principios Básicos del aprendizaje mediante tareas. *Marco ELE*, 1-17.
- García Parejo, I. (2003). Los cursos de “español para inmigrantes” en el contexto de la educación de personas adultas. *Carabela*, 45-64.
- García Parejo, I. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes adultos. En J. Sánchez, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (págs. 1259-1277). Madrid, España: Sgel.
- González Di Pierro, G. (2008). ¿Cómo evaluar la competencia intercultural en la enseñanza de E/LE dentro de un contexto de inmersión? Una propuesta basada en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. *XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)* (págs. 299-305). Alicante: ASELE.
- González Plasencia, Y. (2017). Incluso plus ultra: Revisión conceptual y metodológica de la competencia intercultural en ELE. *MarcoELE*.
- Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Pilar Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 5-28.

- Instituto Cervantes. (1997-2019). *Diccionario de términos claves de ELE*. Madrid: Centro Virtual Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2019). *El español: una lengua viva*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Jimenes Calderón, F., & Rufat, A. (2018). Diseño de unidades didácticas. En M. Martínez Atienza, & A. Zamorano Aguilar, *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE: Volumen III. Programación y diseño de unidades didácticas* (págs. 17-46). España: enClave-ELE.
- Kaplan-Weigner, J., & Ullman, C. (2015). *Methods for the ethnography of communication: Language in use for schools and communities*. New York: Routledge.
- Krepel, W., & Durrall, C. (1981). *Field trip: A guide for planning and conducting educational experience*. Washington D.C.: National Education Association.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Liceras Ruiz, A. (2018). Los itinerarios didácticos en la enseñanza de geografía: Reflexiones acerca de su eficacia en educación. *UNES*, 66-81.
- López, J. A., Mora, M., Arrebola, J. C., & Medina, S. (2017). Itinerarios didácticos interdisciplinarios en el grado de educación primaria: una propuesta en la ciudad de Córdoba. *X Congreso Internacional sobre investigación en Didáctica de las Ciencias*, 1851-1856.
- López-Ruiz, R., & Albaladejo Martínez, J. (2016). Entorno como realidad de aprendizaje: planificación, organización y desarrollo de salidas escolares en educación infantil. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 44-55.
- Mackey, A., & Gass, S. (2005). *Second language research : methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Medina Fernández, O. (2000). Especificidad de la educación de adultos. Bases Psicopedagógicas y señas de identidad. *Educación XX1*, núm. 3, 91-140.

- Miquel, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en aula. *Carabela*, 27-46.
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sanches Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. (págs. 511-531). Madrid: SGEL.
- Miquel, L., & Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, 15-21.
- Monteagudo, J., & Miralles, P. (2014). *Utilización didáctica del patrimonio en salidas escolares*. Saarbrücken: Publicia.
- Moreno García, C. (2005). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la conciencia a la educación intercultural. *Carabela*, 49-74.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen.
- Oberg, K. (1960). Culture Shock: Adjustment to a New Cultural Environment. *Practical Anthropology*, 177-182.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid, España: Edinumen.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Prati, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera: Elaboración de exámenes*. Buenos Aires: Libros de la araucaria.

- Rebelo, D., Marqués, L., & Costa, N. (2011). Actividades en ambientes exteriores al aula en la Educación en Ciencias: contribuciones para su operatividad. *Enseñanza de las Ciencias de la tierra*, 15-25.
- Ríos Rojas, A. (2014). El proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la experiencia. *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional 2013, Jaen* (págs. 615- 626). Jaen, España: ASELE.
- Robinson, S., & Nocon, H. (1996). Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 431-449.
- Rodríguez Salazar, T. (2006). Cultura y cognición: entre la sociedad y la naturaleza. *Revista mexicana de sociología*, 399-430.
- Rodríguez, J. R. (2009). Saquemos al alumno de clase: Diseño de tareas para realizar fuera del aula en cursos de inmersión de E/LE. *Dossieres Segundas Lenguas e Inmigración*.
- Sánchez-Cascado Nogales, R., García Llamas, B., Marco Oqueranza, J., & Maresma Duran, J. (2007). El nuevo Plan curricular del Instituto Cervantes: los niveles de referencia para el español. *Actas del IV simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro* (págs. 445-456). Rio de Janeiro: Instituto Cervantes.
- Sans, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* (págs. 10-22). Sao Paulo: Consejería de Educación en Brasil (MEC) y Colegio Miguel de Cervantes.
- Santamaría Martínez, M. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Madrid: ASELE.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Schumann, J. (1975). Affective factors and the problem of age in Second Language acquisition. *Language Learning*.

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sumonte, V., Sanhueza-Henríquez, S., Fritz-Carrillo, M., & Morales-Mendoza, K. (2018). Migración no hispanoparlante en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. *Diálogo Andino no.57*, 61-71.
- Tébar Belmonte, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2013). *Developing Materials for Language Teaching*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 23-40.
- UNESCO. (2008). *Carpeta de información sobre el patrimonio mundial*. París: Centro del Patrimonio Mundial UNESCO.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber*, 13-25.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- Zanón, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

## 10. ANEXOS.

### 10.1. DISEÑO DE ENTREVISTAS.

#### 10.1.1. PAUTA ENTREVISTA A PROFESOR:

Nombre proyecto: incorporación del componente cultural en el diseño de actividades de ELE, enfocado en trabajo práctico fuera del contexto aula	
Fecha entrevista:	
Grupo- Sector:	Profesores de español como lengua extranjera, nativos.
Nombre entrevistado:	
La presente entrevista tiene como fin registrar las opiniones y percepciones que tienen los docentes en relación a su labor pedagógica, enfocada principalmente en la aplicación del componente cultural en sus clases, actividades didácticas fuera del contexto aula y percepciones que ellos tienen sobre sus estudiantes.	
Dimensiones o categorías a indagar	Propuestas de preguntas a tratar durante la entrevista.
Datos Previos	Nombre, edad, nacionalidad, sexo. Perfil de los alumnos a los cuales imparten clases.
Valoración de la trayectoria y la formación del profesorado en relación a la enseñanza de español	¿Cuántos años de experiencia tienes enseñando ELE? ¿Cómo empezó a enseñar ELE? ¿Hay relación entre tu formación académica y la enseñanza de ELE? ¿Cómo crees que los cursos de perfeccionamiento en el área pueden ayudar al desempeño en aula?
Organización y planificación de clases: Currículo y metodología.	¿Dónde enseña habitualmente? ¿Te parece interesante la malla curricular? ¿Te entregan materiales o lo desarrollas tú? ¿De qué manera has incorporado el aspecto cultural en tus clases?

	¿Cuál ha sido la mayor dificultad que ha observado en tus alumnos, en relación al componente cultural, y qué ha hecho para tratarlo en tus clases?
Procesos de evaluación de las competencias culturales adquiridas por los alumnos.	¿Cómo crees que se sienten tus alumnos en relación a la cultura chilena? ¿Cómodos? ¿La rechazan? ¿Por qué crees que pasa eso? ¿Cómo has reaccionado tú? ¿Has hecho clases fuera del aula? ¿En qué medida piensas que pueden ayudar al proceso de aprendizaje de la lengua? ¿Cuál crees que es la postura de tus alumnos ante esta posibilidad?

### 10.1.2. PAUTA ENTREVISTA A ESTUDIANTES.

Nombre proyecto: incorporación del componente cultural en el diseño de actividades de ELE, enfocado en trabajo práctico fuera del contexto aula	
Fecha entrevista:	
Grupo- Sector:	Estudiantes de español como lengua extranjera.
Nombre entrevistado:	
La presente entrevista tiene como fin registrar las opiniones y percepciones que tienen los estudiantes en relación a su proceso de aprendizaje de la lengua, enfocada principalmente en la adquisición del componente cultural en sus clases y percepciones que tienen sobre actividades didácticas fuera del contexto aula.	
Dimensiones a indagar	Preguntas a tratar durante la entrevista.
Datos Previos	Nombre, edad, nacionalidad, sexo.
Indagación sobre la experiencia previa del estudiante en relación al aprendizaje de español y sus estrategias para solucionar problemas	¿Es primera vez que estudias español en otro país? ¿Por qué elegiste Chile para aprender español? ¿Qué es lo más difícil para ti de aprender el idioma? ¿Qué has hecho tú para superarlo?

Valoración del componente cultural en la vida diaria del estudiante.	¿Cómo te sientes conviviendo con la cultura chilena? ¿Qué te ha llamado más la atención? ¿Qué aspectos positivos deberían tomar de Chile en tu país? ¿Y viceversa?
Reflexión del componente cultural en el proceso de aprendizaje	¿Has hecho clases fuera del aula? ¿Piensas que es una buena idea o prefieres tener tu clase dentro del aula? ¿En qué medida piensas que pueden ayudarte al proceso de aprendizaje de la lengua?

## 10.2. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS.

### 10.2.1. PARTICIPANTE G0.

Fecha: 07-01-2020		Entrevista de diagnóstico	
Código:	Relato		
G01			
G01.01	Primero, ¿Cuál es tu nombre, edad y nacionalidad?		
G01.02	Mi nombre es G0, tengo 20 años y soy brasileña.		
G01.03	Bien. ¿Y tú a qué te dedicas?		
G01.04	En Brasil, estudio en la facultad, en una universidad pública, Universidad Federal de Uberlândia, que es una ciudad de Minas Gerais y estudio Letras de Español para ser profesora de español en Brasil.		
G01.05	¡Ufa! ¡Una colega!		
G01.06	Sí (risas)		
G01.07	Este curso, ¿quién lo pagó? ¿Pagaste tú, tu familia, el trabajo...?		
G01.08	Mi padre.		
G01.09	¿tu padre te pagó el curso?		
G01.10	Mi padre, sí. En primer momento, yo ayudé [a] mi padre a pagar. Después mi padre me pagó y pagó todo solo (risas).		
G01.11	¡Qué bueno! Y dime, ¿cuánto tiempo llevas en Chile?		
G01.12	Dos meses.		
G01.13	¿Y cuánto tiempo vas a estar acá?		
G01.14	Dos meses también.		
G01.15	¿Cuándo llegaste?		

G01.16	Llegué <i>en</i> sábado, día 4 de enero y mis clases <i>empiezan</i> ayer y <i>voy me quedar</i> en Chile hasta 28 de febrero y mis clases van hasta 28 de febrero también.
G01.17	Bien. ¿Es primera vez que estudias español?
G01.18	Estaba estudiando en facultad, ¿sí?, ya hace dos años que estoy estudiando en facultad, y en mi colegio yo tuve también, pero no era tan <i>den solo enseñó</i> , <i>eras</i> más básico.
G01.19	¿Y primera vez, entonces, estudiando fuera de tu país?
G01.20	Ah, sí, eso sí.
G01.21	Perfecto. ¿Y por qué escogiste Chile para aprender español?
G01.22	Primer momento, yo busqué una agencia de intercambio y cuando fui a Egali, que es la agencia, ella me dio dos opciones, una acá y una en Argentina, y yo empecé a pesquisar más y a mí me gustó más Chile, con los lugares para visitar, viajar, me gustó más por eso.
G01.23	¿Y qué es lo más difícil para ti de aprender de este idioma?
G01.24	Yo creo que muchas veces entender [a] las personas porque hablan muy rápido o juntan las palabras y no consigo comprender todo muchas veces. Tengo que pedir para <i>hablarem</i> más despacito.
G01.25	¿Y esto, cómo te hace sentir?
G01.26	¿Cómo yo me siento?
G01.27	Sí, cuando hablan muy rápido, ¿cómo te sientes ante eso?
G01.28	¡Ah! <i>Tengo</i> mantener la calma y solo pido para él hablar más despacio y está todo <i>certo</i> .
G01.29	¿Y tú qué has hecho para dificultar...? Perdón, ¿qué has hecho tú para superar esta dificultad?
G01.30	Yo, desde Brasil, cuando ya estaba estudiando allá, siempre <i>escuchabas</i> muchas músicas para intentar comprender todo [lo] que estaba cantando, eso no más. Y acá estoy intentando hablar <i>a todo tiempo</i> con chilenos para mejorar eso.
G01.31	Bien, Y una pregunta ¿cómo definirías la palabra cultura?
G01.32	¿Cultura? Yo creo que es una unión de muchas cosas, de la lengua, de las comidas, de las <i>vestimientas</i> , de la manera como cada persona de una sociedad mira la vida y cómo trabajan, cómo son. Por ejemplo, en Brasil las personas son muy afectivas y yo creo que <i>isso</i> hace parte de la cultura brasileña. La música también, principalmente. Yo creo que todos eso es para mí cultura.
G01.33	¿Qué actitudes has incorporado de la cultura chilena en tu vida, en este poco tiempo?

G01.34	¿En ese poco tiempo? mm... Está un poco, pero más... pero yo creo que las comidas, no sé, yo creo que las comidas, porque <i>estoy gustando mucho</i> .
G01.35	¿Y qué aspectos positivos debería copiar tu país de Chile?
G01.36	¿De Chile? Mm.. aspectos positivos... a mí me gustan mucho el metro, para mí es muy organizado. El metro de acá es muy fácil de... no tienen muchas personas, <i>conseguí sentar</i> . Para mí, el metro de acá es muy bueno.
G01.37	¿Y qué cosas Chile debería imitar de Brasil?
G01.38	Yo creo que las calles de acá son muy largas y para mí es muy asustador eso, porque en Brasil son más cortas y es más fácil para personas que están caminando atravesar la calle. Para mí, eso yo creo que Chile podría copiar.
G01.39	¿Y tú cómo te sientes ahora conviviendo con la cultura chilena? ¿Cómo te sientes? ¿Contenta, perdida, triste...?
G01.40	Muy contenta, muy contenta. Todo que estoy descubriendo acá está <i>haciendo mucho bueno</i> para mí, yo creo que también para mi futuro con la profesión. Está siendo muy bueno.
G01.41	¿Qué te ha llamado más la atención de la cultura chilena? ¿Qué te llama la atención?
G01.42	Acá las personas, para mí, son muy <i>desportivas</i> , no sé, porque yo fui <i>caminar domingo</i> y todos estaban andando en sus <i>bikes</i> ... bicicletas y con patines. Para mí eso fue muy increíble.
G01.43	¿En qué sector te estás quedando?
G01.44	En Providencia.
G01.45	Comuna de Providencia, perfecto. ¿Y qué cosa de la cultura chilena te causa más rechazo?
G01.46	¿Rechazo?¡ah! las personas que están... los motoristas que están <i>dirigiendo</i> sus coches no paran para personas que están caminando. Eso para mí es muy extraño.
G01.47	¿Has tomado clases fuera del aula, de la sala de clases?
G01.48	No, no solo en acá... ¿en Brasil o en Chile?
G01.49	Aquí en Chile, ¿no?
G01.50	No en Chile, sólo en la escuela...
G01.51	¿Y en tu país?
G01.52	Y en Brasil yo hago español porque estoy en la facultad sólo de eso, entonces todos los días tengo clases de español.
G01.53	¿Pero las clases en sí hacen fuera de un aula o las hacen siempre en sala?
G01.54	Yo tengo clases... de mi facultad, son siempre en sala.

G01.55	¿Piensas que es una buena idea tener clases fuera del aula o prefieres tener clases dentro de ella?
G01.56	Yo creo que un equilibrio sería muy bueno. Algunos días en clases, otros días fuera. Para mí sería muy bueno.
G01.57	¿Y en qué medida piensas que podría ayudarte en el proceso de aprendizaje del español hacer clases fuera de la sala?
G01.58	¿En qué <i>va me ayudar</i> ?
G01.59	Sí, ¿en qué te podría ayudar?
G01.60	Yo creo que <i>por cuenta de</i> la cultura yo <i>tenía</i> más cosas para observar. No sé, sería más palpable, ¿sabe? De observar el cambio de las lenguas... No sé, yo creo que en ese sentido.

Fecha: 10-01-2020		Encuesta de evaluación.	
Código: G02	Relato		
G02.01	Para el registro, ¿me puedes dar tu nombre y tu nacionalidad, por favor?		
G02.02	Sí, mi nombre es G0... ¿completo? G0 y soy brasileña.		
G02.03	Muy bien. ¿Qué te pareció esta actividad?		
G02.04	Muy buena porque, como ya había <i>te dicho</i> , ¿sí?, es muy bueno cuando tienes un equilibrio de salir de la clase y quedarse en la clase. Para mí, fue muy bueno <i>podemos</i> conocer bien un nuevo lugar muy bonito e ir con la clase, fue muy bueno.		
G02.05	¿Qué te pareció el personal de la Biblioteca Nacional?		
G02.06	¿Las personas?		
G02.07	Sí, las personas que trabajan.		
G02.08	Para mí, fueron bien educados, ¿sí? solo hablaban un poco muy bajo porque es una biblioteca y para mí fue un poco difícil eso, pero para mí fueron muy educados.		
G02.09	¿Cuál fue la parte que más te costó, la parte más difícil de realizar esta actividad?		
G02.10	¿Más difícil? Yo creo que... ¡ah! procurar en el periódico porque tiene muchas informaciones y las letras son muy pequeñas, pero fue muy bueno también, pero difícil (risas).		
G02.11	¿Y cómo superar eso?		

G02.12	¿Cómo superar? No sé, creo que si yo tuviese más práctica de analizar periódicos sería <i>muy</i> más fácil, pero hoy tenemos teléfonos y casi no voy a mirar en los periódicos más de papel. Pero fue muy bueno, la experiencia.
G02.13	¿y la experiencia en total esta unidad, con la Biblioteca y la implementación de hoy día?
G02.14	Ah, todo, hoy también fue muy bueno.
G02.15	¿Tú crees que comprenden mejor la cultura chilena?
G02.16	Ah, sí, yo conseguí analizar muchas cosas. He escuchado también los análisis de mis colegas de la clase. Fue muy bueno también.
G02.17	¿Cómo cree que podría mejorar esta actividad?
G02.18	¿Mejorar...? tener más tiempo, yo creo. Ayer, tener más tiempo en la biblioteca, tal vez.
G02.19	¿Tú crees que te ayudó para aprender mejor español?
G02.20	Ah, sí, fue muy bueno hablar con las personas de la Biblioteca, hoy hablar con mis amigos de la clase también, fue muy bueno. ¡Y leer también los periódicos! Fue muy bueno.
G02.21	¿A ti te gustaría hacer más de este tipo?
G02.22	Sí, sí, bastante.

### 10.2.2. PARTICIPANTE A0.

Fecha: 07-01-2020		Entrevista de diagnóstico	
Código:	Relato		
A01			
A01.01	Primero que todo, para conocerte, ¿Cuál es tu nombre, edad y nacionalidad?		
A01.02	Soy... me llamo A0, soy italiana y suiza... todo eso.		
A01.03	¿y cuál es tu edad?		
A01.04	Cincuenta y <i>sete</i> .		
A01.05	Todo aquí queda en secreto, así que tranquila (risas)		
A01.06	¡No, no! Es bien, es cincuenta y siete.		
A01.07	¿A qué te dedicas?		
A01.08	Trabajo en una empresa farmacéutica, estudio medicina veterinaria, por los animales.		

A01.09	Sí, súper bien. Este curso ¿quién lo pagó? ¿lo pagas tú, tu empresa, un familiar...?
A01.10	Lo pago yo misma.
A01.11	¿Tú misma lo pagas? (asiente) Bien. ¿y cuánto tiempo llevas en Chile?
A01.12	Estoy, en todo, nueve semanas, cinco a esta escuela, después mi marido y mi hija <i>major vienes</i> en Santiago, e viajamos en Chile por tres, cuatro semanas en Patagonia, Atacama, Isla de Pascua, todo esos.
A01.13	¿Entonces, más que nada, es con fines turísticos principalmente?
A01.14	(Larga pausa) No... por el momento, estudiar español porque es mi <i>objetive</i> estudiar idiomas...
A01.15	Perfecto.
A01.16	...porque hablo cinco, cuatro idiomas y español es mi <i>cinque</i> , quinto idioma
A01.17	¿Es la primera vez que estudias español?
A01.18	No, estudio en Suiza un poco.
A01.19	¿y después viniste acá a Chile a estudiar?
A01.20	Sí.
A01.21	¿Primera escuela que estudias español acá?
A01.22	Sí.
A01.23	Perfecto, ¿y por qué escogiste Chile para aprender español?
A01.24	Porque pasé 3 meses de vacaciones, es como sabática, que <i>deci</i> por mí, España era más cerca, yo pensé que es una diferente cultura, que es verano (risas), es importante, e después <i>dice</i> que en Chile la situación es calma (risas), que el español es bueno, es... porque me <i>dice</i> que no es bueno en Argentina, por <i>exemplo</i> , o pensé que Colombia o Ecuador es pequeño.
A01.25	¿y qué es lo más difícil para ti de aprender el idioma?
A01.26	Es difícil es hablar con <i>las gentes</i> porque, como italiana comprendo más, puedo leer bien, <i>me</i> hablar es más problemático.
A01.27	¿y esto cómo te hace sentir?
A01.28	¿Cómo me siento?
A01.29	Sí
A01.30	Bien.
A01.31	¿Con estos problemas?

A01.32	Bien, pienso que <i>profítode</i> estudiar.
A01.33	¿Y tú qué has hecho para superar estas dificultades? ¿Usas diccionario, memorización? ¿Cuál es tu estrategia para superar estos problemas?
A01.34	Mi problema es que no me gusta estudiar, me gusta hablar con la gente. Todos los idiomas que hablo <i>aprende</i> en hablando con personas. Todo el tiempo pregunto “qué significa” o, no sé... el diccionario es un poquito... Es difícil porque guarda... no aplica la palabra, no es difícil
A01.35	Entonces, ¿tú más que nada por la práctica siendo la mejor forma que tu aprendes?
A01.36	Sí
A01.37	Perfecto. ¿Y tú cómo definirías la cultura?
A01.38	¿De chilenos? No sé.
A01.39	La palabra cultura.
A01.40	Ah, ok
A01.41	¿Cómo definirías lo que es una cultura?
A01.42	<i>Penso</i> que la cultura es el ensamble de todos... de todos <i>l'artes</i> , la literatura, las historias de un país.
A01.43	Perfecto. Y tú, ¿qué has incorporado en tu vida de la cultura chilena?
A01.44	No mucho, porque llegué el domingo, dos días que estoy aquí, pienso que los chilenos es simpáticos, mi anfitriona es muy simpática, me gusta la cocina chilena, ella me cocina la comida chilena.
A01.45	Y en este poco tiempo que estás aquí, ¿Qué aspectos positivos debería copiar Chile de tu país?
A01.46	Pienso que es muy limpio, es muy limpio. <i>Es muy sorprendida</i> de la limpieza de las calles, de las... no sé si es solamente Providencia, Ñuñoa o porque vivo a Ñuñoa, camino por la mañana. Todo es como en Suiza, todo limpio. Es muy <i>curado</i> , muy lindo.
A01.47	Y al revés, ¿Qué piensas tú que Chile debería copiarle a tu país?
A01.48	No comprendo
A01.49	¿Qué Chile debería imitar de tu país?

A01.50	Ah, no sé, pienso...no, no, no sé, yo... tampoco ver cómo es la vida aquí mas pienso que una <i>boneimpresione</i> de chileno que son trabajadores como los suizos
A01.51	Bien,y en este momento ¿tú cómo te sientes conviviendo en la cultura chilena?
A01.52	Bien, bien, pienso que puedo <i>profitar</i> , pienso que me gustaría ver todas las cosas en Santiago, en el resto de Chile.
A01.53	¿Y qué cosas te ha llamado la atención de Chile? Me dijiste que la limpieza ¿qué más te ha llamado la atención?
A01.54	¿antes [de] llegar o acá?
A01.55	Acá, cuando estás acá.
A01.56	Pienso [que hay] muchas personas en la calle porque yo soy de Roma, <i>ma</i> habito en Suiza, Suiza e mucho tranquilo, mucho... aquí es muy <i>vitag</i> (?),muy...
A01.57	Hay mucha gente...
A01.58	Gente, sí, mucho ruido, es diferente
A01.59	¿Y qué no te gusta tanto lo que has visto hasta ahora?
A01.60	Los... ¿ <i>pobereta</i> ?, ¿los pobres? ¿cuándo las personas [piden] <i>mucho</i> moneda?
A01.61	¿Los pobres que están en la calle?
A01.62	Sí, sí, que están en la calle.
A01.63	Los mendigos.
A01.64	Sí, los o que <i>habitas</i> en la calle con una tienda o... No es... en Suiza no mirar estas cosas.
A01.65	Perfecto. ¿Tú alguna vez has tomado clases de español, pero fuera del aula por ejemplo en parques, museos?
A01.66	No, no.
A01.67	¿Y piensas que sería una buena idea o prefieres tener clases dentro de la sala?
A01.68	Pienso [que] todas, todas las cosas juntas, porque tal vez tú necesitas de escribir gramática, <i>ma</i> ... Por ejemplo, mañana vamos al mercado o jueves a la Biblioteca Nacional. Pienso que es muy bien por los estudiantes de ver

	otras cosas, ver las cosas, saber el <i>nome</i> , <i>come</i> hablas en el mercado, cómo se llama toda la fruta, todos.
A01.69	¿Y en qué medida piensas que podría ayudarte a ti aprender mejor español haciendo este tipo de actividades?
A01.70	Pienso que tú puedes practicar, tú puedes asociar cuando vea las cosas, hablas, es mejor que la teoría, todo simplemente.

Fecha: 10-01-202		Entrevista de Evaluación
Código:	Relato	
A02		
A02.01	Muchas gracias por participar en esta segunda entrevista. Para el registro, ¿me puedes decir tu nombre y tu nacionalidad, por favor?	
A02.02	A0, Yo soy italiana y suiza.	
A02.03	¿Qué te pareció la actividad?	
A02.04	Muy interesante, muy linda.	
A02.05	¿Crees que te ayudó a comprender mejor la cultura chilena?	
A02.06	Sí, pienso. Es, era interesante de ver un periódico chileno de una otra época, de leer noticias chilenas de esta época.	
A02.07	¿Qué te pareció el... qué te pareció las personas que trabajan en la Biblioteca Nacional?	
A02.08	Muy diferentes, muy eficientes... bien o un poquito lento.	
A02.09	¿Un poquito lento? Bien, no hay problema. ¿Cuál fue el mayor problema que tuviste al realizar la actividad?	
A02.10	Que no tenía un pasaporte, mas solamente una tarjeta de identidad suiza e no es permitido de ir con una tarjeta solo. Pienso que por la próxima actividad es importante decir que solamente el pasaporte.	
A02.11	¿Y cómo solucionaste el problema?	
A02.12	Mónica, la profesora <i>prendí</i> la... el periódico a su nombre.	
A02.13	¿Piensas que esta actividad te ayudó en tu proceso de aprendizaje de español?	
A02.14	Sí, pienso que sí, porque estudiamos el pretérito y el imperfecto.	

A02.15	Muy bien. ¿Y cómo te sentiste en la parte emocional?
A02.16	Oh, muy bien, muy bien, muy tranquila, muy <i>relaxada</i> . Todas las personas simpáticas.
A02.17	Y por último, ¿te gustaría hacer más actividad de este tipo?
A02.18	No todo el tiempo a la Biblioteca Nacional, actividades en la calle, como ayer, por ejemplo en el mercado, necesita ser diferentes.
A02.19	¿Piensas que fue enriquecedor hacer la actividad fuera del aula?
A02.20	Sí, pienso. Pienso que es importante de trabajar en la aula, mas una, dos más pienso por semana no es mal.

### 10.2.3. PARTICIPANTE J0.

Fecha: 07-01-2020		Entrevista de diagnóstico
Código: J01	Relato	
J01.01	Primero, ¿Cuál es tu nombre, edad y nacionalidad?	
J01.02	Mi nombre es J0, tengo...em... 62 años, nací en Inglaterra, pero ahora vivo en Ganci, una isla cerca de Francia.	
J01.03	Bien... ¿Y tú qué dedicas...? ¿A qué te dedicas? ¿En qué trabajas?	
J01.04	¡Oh!, soy jubilada, pero antes trabajaba para el Gobierno de Ganci, en relaciones laborales.	
J01.05	Muy bien. ¿Este curso de español lo pagaste tú, lo pago tu... algún familiar, el trabajo?	
J01.06	Am... es para mí, solo para mí, porque tengo una hija que vive en Santiago y se casó con un chileno, es importante hablar con la familia.	
J01.07	¿El curso lo pagaste tú, entonces? ¿tú pagaste o tu familia?	
J01.08	¡Ah...! Yo.	
J01.09	¡Muy bien! (risas de J0) es solamente para armar esta cosa... ¿Y cuánto...?	
J01.10	(risas) Lo siento.	
J01.11	No hay problema, ¿Y cuánto tiempo llevas en Chile?	
J01.12	Cuatro semanas.	

J01.13	Bien. ¿Y hasta cuándo estarás en Chile...? ¿Hasta cuándo...? ¿Cuándo termina?
J01.14	Oh, no entiendo, lo siento...
J01.15	<i>Howlong? Until...?When...?</i>
J01.16	Hasta el 5 de febrero.
J01.17	¡Perfecto! ¿Es la primera vez que estuviese español o estudiaste antes?
J01.18	Estudi... estudiaba en Ganci, pero solo un poco porque no... am... no hay clases de español, pero tengo dos amigos que hablan español, una amiga que vivía en México y un amigo que es de Quito, Ecuador.
J01.19	Bien, bien ¿Y por qué elegiste Chile para aprender español?
J01.20	¡Oh! (Risas) Porque tengo una hija que vive en Santiago, se casó con un chileno hace dos años. Es importante para mí hablar con la familia.
J01.21	Bien, perfecto. ¿Y qué es lo más difícil para ti de aprender el idioma?
J01.22	Am... para mí, es... que no tengo la oportunidad de practicar...am... de vez en cuando... puedo, para mí puedo escribir un poco, pero hablar es más difícil... difícil, y para mí, necesito tener más... ¿confianza?
J01.23	Confianza.
J01.24	Sí, confianza, gracias.
J01.25	¿Y esta situación cómo te hace sentir? ¿Cómo te sientes?
J01.26	Oh, muy bien, porque los profesores son muy amable... amables, muy simpáticos. Mis amigos son muy divertidos.
J01.27	¡Qué bueno!
J01.28	Sí, sí. Es perfecto.
J01.29	¿Y tú qué cosas has hecho para superar el problema que me comentaste?
J01.30	Ah... Uf... ¿qué...? ¿Puedes repetir, por favor?
J01.31	¿Qué haces tú para superar el problema que me dijiste, que era de hablar...? ¿Qué haces para mejorar ese problema?
J01.32	Am... para mí, asisto a las casas de español. Cuando salgo...tengo... <i>tené</i> que hablar más con... por ejemplo, en el supermercado, en el restaurante, etcétera. Y tengo que... practicar en mi casa.
J01.33	¿Y tú cómo definirías la palabra cultura? ¿Qué significa la palabra cultura?
J01.34	Oh, ¿cultura...?

J01.35	...para ti.
J01.36	Para mí, es la diferencia entre... ¡uf...! La diferencia entre diferentes <i>país</i> y, em... que la gente le gusta, como la música...pensamientos.
J01.37	Ajá.
J01.38	Am... (pausa larga) ¡Es difícil! (risas)
J01.39	Pero es la idea general, como te comentaba, es solamente para ver percepciones. No hay respuestas malas.
J01.40	Oh, no, ¿en Chile?
J01.41	No, para ti. Y ahora tú, ¿qué aspectos de la cultura chilena tú has incorporado a tu vida?
J01.42	Oh, para mí, en mi vida... la comida porque me encanta mucho... y creo que los chilenos tienen <i>un mente abierto</i> y en Inglaterra, no, no creo que es verdad... creo que Inglaterra la gente es... tiene <i>un mente</i> ... (hace un gesto con los dedos)
J01.43	¿cerrada?
J01.44	Sí, em... ¿estrech?
J01.45	¿estrecha, pequeña?
J01.46	Sí... y...¿qué más...? Y es interesante para mí, los chilenos son más <i>relax</i> ... <i>relax</i> ... <i>relaxados</i> ...am...y...es un aspecto de la <i>personalidad</i> ... personalidad que es importante... am... ¡no sé más! (risas)
J01.47	¿Qué aspectos positivos de Chile debería imitarse en tu país?
J01.48	Am... ¿qué aspectos...?
J01.49	...positivos de Chile deberían incorporarse en Inglaterra.
J01.50	Am... lo mismo... em... so... entonces... Creo que los chilenos disfrutan la vida, am... y... em... no sé, lo siento.
J01.51	¿Y qué cosas Chile debería imitar de tu país?
J01.52	(larga pausa) ¿Hay cosas similares?
J01.53	¿Qué Chile... qué tiene Inglaterra que Chile debería imitar, parecerse a Inglaterra?
J01.54	Am... las gentes, son similares... am... lo siento, no lo sé, las palabras para explicar...

J01.55	No hay problema, si quieres hablar un poco en inglés, puedes hacerlo, ¿sí? (J0 asiente) Bueno, ¿Cómo te sientes en este momento conviviendo con la cultura chilena?
J01.56	Muy bien, me encanta mucho, pero sé que hay problemas hoy en día y es difícil. Entiendo cómo me siento, como extranjero, pero me encanta mucho el país y la gente y la cultura y <i>los</i> costumbres y la comida.
J01.57	¿Y de la cultura chilena no te gusta tanto? ¿Qué te causa rechazo?
J01.58	Am... nada.
J01.59	¿No hay problemas?
J01.60	No.
J01.61	¿Tú has hecho clases de español fuera de la sala?
J01.62	No, no.
J01.63	¿No?
J01.64	No.
J01.65	¿Piensas que es una buena idea o prefieres que sea dentro de una sala de clases?
J01.66	Es una buena idea, es una buena idea, sí.
J01.67	¿Y en qué piensas que hacer clases fuera de la sala puede ayudar a mejorar tu español?
J01.68	Sí, creo que podría ayudarme.
J01.69	¿Cómo?
J01.70	Am... pero es menos formal, por ejemplo, cuando [la profesora dijo que] visitar la biblioteca fue muy divertido y va a haber diferentes personas, que tenía que hablar con la gente.

Fecha: 10-01-2020	Entrevista de diagnóstico
Código J02	Relato
J02.01	Muchas gracias por participar. Para el registro, ¿me puedes decir tu nombre y tu nacionalidad, por favor?
J02.02	Sí, he hecho... ¿no?
J02.03	Tu nombre y nacionalidad, por favor

J02.04	Sí, mi nombre es J0 y soy de Inglaterra
J02.05	¿Qué te pareció la actividad realizada?
J02.06	¿La actividad de la Biblioteca?
J02.07	Sí.
J02.08	Me gusta mucho porque era muy lindo salir con mis nuevos amigos. Me gusta [la] Biblioteca y, me gusta ver el periódico de mi nacimiento.
J02.09	¿Piensas que esta actividad te ayudó a comprender mejor la cultura chilena?
J02.10	Am... un poco, posiblemente porque, no sé por qué...en Chile son diferentes de mi país. En mi país si tú tienes <i>un</i> biblioteca... una biblioteca, no quieres tener tu pasaporte. Y es más fácil... en mi país es una diferencia, pero para mí la cosa más importante que disfrutar... disfruté estar con mis amigos. Y me gusta visitar otro edificio.
J02.11	¿Qué te pareció el personal, la gente que trabaja en la Biblioteca Nacional?
J02.12	¡Ah! La gente que trabaja en la Biblioteca eran muy <i>amable</i> y muy simpática. Cuando no entendí las palabras, sí, perfecto.
J02.13	¿Cuál fue la mayor dificultad que tuviste al hacer la actividad?
J02.14	Para mí, leí la... el periódico, pero por qué la escritura era muy, muy pequeña y las palabras, como dijo Q0, muy fomal, más formal que ahora.
J02.15	¿Y cómo superaste ese problema?
J02.16	Cuando <i>regrasará</i> a mi.. a mi... a mi casa, usé el diccionario para ayudarme.
J02.17	¿Piensas que esta actividad de tener una clase fuera del aula es positivo para tu aprendizaje del español?
J02.18	Sí, es muy positiva.
J02.19	¿Por qué?
J02.20	Porque creo que es importante que saquemos la clase. Es muy interesante. Es importante para... no sé la palabra... confirmar... em... em...
J02.21	¿A qué? ¿afiatar? ¿unir?
J02.22	Sí, sí, sí, sí, es bueno para la clase.

J02.23	¿Y qué crees que le faltó a esta actividad? ¿Cómo podría mejorar?
J02.24	¡Emmm...! Para mí, me gustaría más tiempo y me gustaría tener un diccionario para ayudarme... em.. sí, eso.

#### 10.2.4. PROFESORA PARTICIPANTE P0.

Fecha 07-01-2020	
Código: P01	Relato
P01.01	¿Puedes darme tu nombre, edad, nacionalidad y sexo?
P01.02	Sí, mi nombre es Mónica Morales, tengo 36 años, soy chilena y soy mujer.
P01.03	(risas) Bien, ¿Cuál es el perfil de los alumnos a los cuales impartes clases?
P01.04	Acá en la escuela tenemos estudiantes con diferentes aspectos culturales, vienen a aprender español por diferentes motivos, pero la mayoría viene por el viaje.
P01.05	¿De qué rango de edad son más o menos?
P01.06	Desde los 18 años hasta los 65.
P01.07	¿Y tú cuántos años tienes de experiencia enseñando español?
P01.08	Desde el 2007
P01.09	2007...
P01.10	(sacando cuentas)17, 10... 12 años (se ríe)
P01.11	¡12 años ya! ¿Y cómo empezaste a enseñar español?
P01.12	Porque yo soy profesora de francés y, antes de terminar la carrera, tenemos la posibilidad de trabajar un año enseñando español en un país francófono, entonces ahí comenzó la inspiración para enseñar español.
P01.13	¿Hay relación entre tu formación académica y la enseñanza de español?
P01.14	Sí, porque yo soy profesora de lenguas, entonces primero soy profesora de francés como lengua extranjera y después estudié, y estoy estudiando para ser profe de español como lengua extranjera.

P01.15	¿Y tú cómo crees que los cursos de perfeccionamiento en el área pueden ayudar al desempeño docente?
P01.16	¿Los cursos de perfeccionamiento en Chile? ¿ <i>On line</i> ? ¿Cualquiera?
P01.17	Sí, porque ¿tú has tomado cursos de perfeccionamiento en el área?
P01.18	Sí.
P01.19	¿Cuáles?
P01.20	Hice el Diplomado de la [Pontificia Universidad]Católica y ahora estoy haciendo uno <i>on line</i> . Yo creo que siempre sirven porque uno va aprendiendo sobre innovación o sobre las nuevas formas de enseñar el idioma. Pienso que un profesor nunca termina de estudiar finalmente, estamos en constante aprendizaje, movimiento, etc., entonces, sí, creo que sirven mucho.
P01.21	Pasando a otro tema, ¿Cómo definirías la cultura?
P01.22	(respira) ¿La cultura?
P01.23	Sí, según tus propias palabras, ¿cómo definirías lo que es cultura o el aspecto cultural?
P01.24	Sí, no, es muy amplio porque la cultura desde este momento que ya estamos hablando, ya estamos compartiendo la cultura, es todo, es la forma de expresarnos, la comunicación, puede ser la historia, la música, la geografía, no sé, cultura es todo...
P01.25	¿en serio?
P01.26	Es como la... la energía de una persona, finalmente.
P01.27	¿Y tú de qué manera la incorporas en tus clases?
P01.28	De diferentes maneras, a veces es como el motor de la clase, cuando tengo clases de "cultura chilena" hay un aspecto histórico, político que es el motor, otras veces es la improvisación, cuando un estudiante te dice "profesora, ¿por qué se dice así y no así?". También la vamos a introducir también con una canción, con las mismas noticias, con lo que ha pasado en el día, porque nuestros estudiantes están acá po, español de inmersión.
P01.29	Claro, y tú ¿Cuál ha sido la mayor dificultad que has observado en tus alumnos en relación al componente cultural?

P01.30	(Piensa) Muchas veces la dificultad la veo en la parte social, en el saludo o en el uso del imperativo (riendo) a veces que nosotros lo usamos como integración social, es como lo que más se repite. Otras veces, em... no sé si... es como el aspecto histórico de Chile, cultural-histórico, en relación... ¿estay grabando?
P01.31	Sí, sí, está grabando...
P01.32	Ah ya, em... por ejemplo, la política. También a veces, em... los estudiantes extranjeros son más abiertos a hablar de política, pero cuando sienten que el chileno no está de acuerdo, no sé, ahí hay choques culturales que se puede enojar, pero el chileno se enoja a muerte y el extranjero no (risas de ambos).
P01.33	¿Y cómo estos... estas dificultades las has tratado en tus clases? ¿Cómo has tratado estos, estas dificultades?
P01.34	No sé, generalmente yo, en este aspecto de política, por ejemplo, les cuento mis propias experiencias y tratamos de llegar a un consenso (suena una alarma de microondas)
P01.35	¿le pongo pausa?
P01.36	Sí, porfa, dos segunditos
P01.37	(pausa)
P01.38	Y ahí es como el aspecto cultural que choca a la gente, pero otras cosas también pueden ser, no sé, los saludos, los besos, las palabras... ponte tú, no sé, que te pidan el teléfono a la primera vez, o que te hagan preguntas de tu vida privada, todo eso yo creo que se soluciona hablando no más, así, como en la conversación, no siempre les muestro como algo teórico sino como ejemplos de vida.
P01.39	¿Cómo crees que se sienten tus alumnos en relación a la cultura chilena?
P01.40	(pausa) Depende, yo creo que la mayoría se siente bien, se siente acogido, se siente cómodo pero también siempre depende del país de origen.
P01.41	¿Por qué crees que pasa eso?
P01.42	No estoy muy inspirada hoy día, pero, no sé, yo creo que también por su propia cultura po, es como... Déjame que suene lindo... Todo parte de tu propia cultura, como que el aspecto cultural es tu esencia, cómo tú estás acostumbrado a tratar al otro, entonces a veces eso te choca po, no sé.

P01.43	¿Y tú cómo has reaccionado cuando has visto que ellos se sienten incómodos cuando chocan o se sienten muy confundidos con esto? ¿Cómo has reaccionado tú?
P01.44	(Irónica) Muy bien. (risas) es que estoy pensando en qué cosas me han pasado y no muchas, la verdad.
P01.45	¿O sea, no te han pasado nunca?
P01.46	Como en la clase, no pasa mucho, más bien son los ejemplos que ellos cuentan, entonces yo ya no... ¿qué puedo reaccionar yo? Simplemente trato de, como recomendar, como hacer, no sé, recomendarles y decirles, bueno, tratar de entender un poco la cultura chilena y con mismo [frenarla ¿?] (06:13), por ejemplo, los besos y eso y ya, pero no...no me ha pasado mucho en la clase, como aspectos culturales con la cultura chilena, no tanto.
P01.47	¿Pero ellos te han traído ejemplos de afuera que sí han pasado por incomodidades?
P01.48	Sí.
P01.49	¿Y tú cómo has tratado esos problemas? cuando te diste cuenta de algún problema que se sintieron molestos, ofuscados, te cuentan eso en la clase ¿Tú, cómo llevas eso, cómo lo desarrollas dentro de la clase?
P01.50	Bueno, trato de poner el contexto primero, y después tratar de entender qué quiso hacer el chileno. Obviamente si es algo malo, va a ser malo aquí y en todos lados. Pero si son reacciones, por ejemplo, que son un poco normales en Chile, que el chileno lo hace, trato de explicarles por qué lo hace y también la libertad de decir “¿Sabes qué? No lo hagas”, de decir “no lo hagas”.
P01.51	¿Tú has hecho clases fuera del aula?
P01.52	Sí.
P01.53	¿Dónde? ¿Cómo?
P01.54	No acá, no en la escuela, pero en la universidad dónde trabajo hacemos el curso de comunicación, “comunicación y cultura”, entonces, hacemos una actividad que es como cada estudiante va a ser un guía turístico sobre el centro de Santiago. Entonces la mayoría de los estudiantes ya conoce el centro de Santiago, pero no saben los aspectos históricos o arquitectónicos del lugar. Entonces hacemos un recorrido que comienza en el metro Santa

	Lucía y termina en La Moneda, y, depende de la cantidad de estudiantes, vamos eligiendo, ellos van eligiendo un lugar de este recorrido. Y, cuando llegamos al metro Santa Lucía, yo ya no soy la profesora, soy una espectadora, y ellos tienen que presentar el lugar de manera histórica pero también actual y contar alguna anécdota de ese lugar. Y eso.
P01.55	¡Qué entretenido! ¿Y cómo lo toman los muchachos eso?
P01.56	Súper bien, les encanta. Ya tener una clase fuera de la sala es bastante motivador, así que.
P01.57	Entonces, ¿en qué medida piensas que puede ayudar al proceso de aprendizaje la incorporación de espacios públicos, salir a la calle... ¿en qué medida crees que pueden aportar?
P01.58	Yo creo que es súper positivo porque el aprendizaje tiene más significado. Ellos no van a olvidar nunca esa experiencia, entonces a partir de esa experiencia, que en mi caso es contar [sobre] un lugar histórico, entonces hablan en pasado, ya tienen que [usar] todas las cosas gramaticales que nosotros queremos como focalizar en la clase, ya lo van a lograr. Además, no se van a olvidar nunca del recorrido histórico del lugar. Y el significado, van a aprender anécdotas y finalmente todo eso va a mejorar el aprendizaje en el que están tratando.
P01.59	¿Y cuál crees que la postura de los alumnos ante esta posibilidad? ¿les gusta salir o prefieren estar en clases solamente aprendiendo gramática? ¿lo ven como actividad o lo ven como un simple paseo?
P01.60	No, lo ven como actividad, porque el hecho de preparar algo para sus compañeros ya es algo que los presiona un poquito, toda esa pauta que tiene para prepararlo, en mi experiencia, ellos no lo toman como algo a la ligera, me dicen “ah, profe, pero esto, esto”, me escriben, están súper pendiente de hacer algo super bueno. Además, hablar frente a un público que no es solamente su curso, sino también la gente que está en la calle que se acerca a escuchar, también es como una doble presión, que ayuda a tener confianza para poder hablar en español.

Fecha 10-01-2020		Encuesta de evaluación.	
Código:	Relato		
P02			
P02.01	Muchas gracias por participar en esta entrevista.		
P02.02	Con mucho gusto.		
P02.03	Para el registro, tu nombre y tu profesión por favor.		
P02.04	Mi nombre es Mónica Alejandra Morales Avilés y soy profesora.		
P02.05	Muchísimas gracias. Primero que todo, ¿qué te pareció esta actividad?		
P02.06	La actividad me pareció súper interesante, desde que la planteaste me pareció como una buena idea para poder trabajarla con el grupo.		
P02.07	Bien. Por ahora, primero vamos a ir viendo paso por paso de la implementación de la unidad y vamos a ver todas las cosas positivas, negativas, qué mejorar... de la primera parte, yo te entregué esta hojita anteriormente que era básicamente el nombre la unidad de nivel y los paso a paso, ¿cierto?		
P02.08	Sí.		
P02.09	En la primera parte, el nombre es (lee en voz alta superficialmente, la profesora sigue una lectura compartida desde el papel) “¡Extra, extra, nació yo! actividad de investigación en sección de diarios y revistas... perfil del estudiante, jóvenes y adultos de diferentes nacionalidades”. ¿Hubo algún problema con alguna parte de todo esto?		
P02.10	(va leyendo la hoja y comentando) Personalmente no todos mis estudiantes conocían el pluscuamperfecto, pero finalmente no generó un problema porque hablamos más en el contraste de pasado simple y el imperfecto.		
P02.11	¿Sí?		
P02.12	En relación al discurso lo que, no sé po, lo que hablamos también que el diario El Mercurio tenía vocabulario más “elevado” de lo que conocían mis estudiantes, pero yo creo que está bien porque es un desafío, uno tiene que desafiar a los estudiantes también, no tiene que ser todo tan tan fácil. Para mí está bien, para los estudiantes ¡no sé! (ríe y sigue leyendo) Las competencias gramaticales, súper bien... la sociocultural		

	creo que también, súper... Yo creo que está todo bien esto, lo único que aquí, no sé si, no sé si está lo del tiempo...
P02.13	Aquí está (señalando en la hoja).
P02.14	Ya. Yo creo que acá sí nos faltó un poquito más de tiempo. O sea, en realidad, en el todo, pero también tenemos que partir de que nuestra semana fue un poco intensa también. Yo habría dado más tiempo de preparación al profe. Como [que] a mí me faltó... tal vez soy yo, no sé, pero me habría gustado ir yo solita primero a la Biblioteca para conocer la ruta o saber... yo hace muchos años que no entraba a la Biblioteca Nacional, o sea, cuando pasé mi carnet me di cuenta de que era cuando vivía hace seis años en La Florida (risas). Entonces me habría gustado... a mí me gusta así, cuando yo organizo algo me gusta mirar, hacer la ruta sola para hacerlo más expedito cuando esté con los estudiantes.
P02.15	Claro, porque para ti entonces también fue como primera vez en hacer la actividad tú también.
P02.16	¿Esta actividad? Claro, fue la primera vez que yo la hacía. He hecho otras actividades afuera pero, como te digo, la planeo bien o hago, como en la ruta, describo como "vamos a tomar el metro hasta aquí", "vamos a caminar hasta acá", como que igual hago una ruta bien marcada. Ahora, como tu objetivo también es como "descubrir", yo creo que está súper bien que los estudiantes descubran, pero también siento que el profe tiene que estar más preparado...
P02.17	Porque eso tiene que ir más un poco con lo previo, con la logística un poco...
P02.18	Claro.
P02.19	O sea, ¿tú crees que habría sido mejor que el profesor hiciera esto [antes]?
P02.20	No sé si lo hiciera, pero tener más conocimiento de dónde está el lugar o qué cosa hay que hacer. Gracias, de verdad muchas gracias porque me diste el dato de la moneda [para poder usar los casilleros] y del pasaporte [sin pasaporte, no prestan el material en la biblioteca] porque,

	para mí era como obvio que yo podía pedir todo para todos y no, no era posible.
P02.21	Claro, entonces ¿tú crees que deberías...? ¿qué...? ¿si tú hubieras conocido la ruta o algo, tú crees que tu desempeño docente habría sido distinto?
P02.22	Sí, porque yo me sentí en duda. Sobre todo al principio, como “caminar para allá, caminar para acá” y cuando estás con el grupo el profe tiene que estar como seguro, o sea, como [decirle al estudiante] “descubra” pero tú [como profesor], sabes dónde tienen que llegar.
P02.23	Perfecto. Y en los requerimientos previos, aquí habla del pasaporte y la moneda de 100 pesos, ¿qué otro... cosa crees que faltó colocar en este requerimiento previo?
P02.24	O sea, que sólo el pasaporte válido excepto para los estudiantes de Brasil, eso era muy importante. Y lo otro, llevar la tarjeta Bip cargada. Yo no tuve problemas con eso. Pero, si yo... me gustaría mucho repetir esta actividad, pero yo lo pondría como uno de los requisitos, como “recuerden traer su tarjeta BIP porque la vamos a usar de ida y de vuelta”.
P02.25	Perfecto, muy bien. Entonces como aquí está la Secuencia de Enseñanza o Unidad Didáctica, dependiendo de cómo se le llame, la Actividad I era la contextualización que era fase exploratoria, ¿sí?... (vuelve a leer en conjunto) que la Tarea 1 era, bueno, contextualizar... ¿sí?
P02.26	Sí, sí, el texto, ¿no?...
P02.27	Sí, donde vamos a interactuar, comprensión de lectura, vocabulario en contexto, se lee el texto “Historia de la Biblioteca Nacional”, en él deberán resolver ejercicios vocabulario en contexto, palabra destacada y seleccionar de una lista de 3 opciones a la que pueden reemplazar sin perder el sentido; y la Tarea 2, partes del periódico ¿cierto? En el que... que se da un texto previo y... que fue básicamente este material que tenemos aquí ¿cierto?
P02.28	Sí.

P02.29	¿Qué te pareció esto como introducción?
P02.30	Yo lo encontré bien, tal vez un poquito largo pero [fue] por el tiempo que teníamos, entonces sí, en el fondo, la actividad tiene una duración más extensa, yo creo que estaría bien. Pero, además también, porque una persona del grupo con el que trabajamos no tenía el mismo nivel. No sé si te diste cuenta...
P02.31	Sí, me di cuenta.
P02.32	Entonces teníamos 3 que entendían todo y uno como que “¿qué es eso? ¿qué pasa?” entonces como, tomando en cuenta que los grupos son así, yo le habría dado un poquito más de tiempo o resumir un poquito más. Pero la información y el texto que está aquí es súper bueno. Toda la información es perfecta. Entonces yo en verdad le daría más tiempo en vez de acortar el texto.
P02.33	Perfecto, porque me di cuenta que, en tu forma de aplicarlo, tú fuiste leyéndolo y, a medida que se iban deteniendo en la palabra, buscar de inmediato la palabra [en la lista de alternativas] ¿Por qué decidiste esta estrategia?
P02.34	Porque no teníamos tanto tiempo (risas).
P02.35	¿Solamente por tiempo, solamente?
P02.36	Sí. Otra posibilidad también es que el día anterior a la visita (representa) “Huy, mañana vamos a ir a la Biblioteca Nacional ¿saben dónde está?” y na ná.
P02.37	Claro
P02.38	...llévenlo, léanlo en su casa, vean los sinónimos y al día siguiente antes de salir, revisar para introducir ya la actividad”.
P02.39	Ningún problema. Lo que te comentaba que aquí sólo estamos viendo las decisiones y no...
P02.40	A ya, sí, pero mi decisión fue por eso, nada más.
P02.41	...no estamos hablando si es buena o..., solamente las decisiones por qué fueron [tomadas]. Entonces, más que nada, fue por tiempo, simplemente.
P02.42	Sí

P02.43	¿Pero a ti te habría encantado más...o te habría gustado como pasarla antes o crees que se habrían perdido como contextualización?
P02.44	Yo creo que estuvo bien, la verdad.
P02.45	Ya...
P02.46	Yo creo que, aunque no teníamos más tiempo, estuvo bien.
P02.47	Ya, y en la segunda parte, que está acá, que es la parte de los... del periódico, que son las partes del periódico, ¿cómo viste esta parte? ¿crees que aportó? ¿crees que no aportó? ¿ayudó a los chicos o crees que lo hacía perderse?
P02.48	No, no, no. Yo creo que ayudó, está bien, porque no todos conocían un diario, igual fue increíble, ¿no?, pero bueno, no todos conocían un diario. Tal vez yo habría traído un diario real. Entonces él, en vez de estar, no sé, a lo mejor lanzando la palabra en inglés, haber tomado el diario y “mira qué cree que es”, algo así, pero en verdad bien y fue rápido. Igual, lo conocían.
P02.49	Y finalmente en esta parte de estas instrucciones, ¿cierto? Tú estas instrucciones las decidiste dar en sala, ¿cierto?, no en la biblioteca. ¿Por qué decidiste darlas?
P02.50	Las volvía a dar en la...
P02.51	Cierto, las repetiste...
P02.52	Porque pienso que siempre es bueno, como decirlo dos veces. Pero hay algo que yo no sé si lo leí bien (buscando en el texto) ... ya. Yo creo que en este, aquí, también habría cambiado algo. Que simplemente dice acá: “ir a la sección de revista a pedir el diario y buscar la siguiente información”. Para el tiempo que teníamos buscar toda esta información era mucho...
P02.53	Ya.
P02.54	entonces yo al final cambié un poquito y dije “lo que más les llame la atención y que aparezca en el diario”.
P02.55	Claro.

P02.56	Entonces tal vez ahí habría hecho [menos] pero por el tiempo. Porqué, como tú escuchaste, todos los estudiantes estaban felices, pero necesitaban más [tiempo] para encontrar todo lo que estaba acá.
P02.57	Sí, exactamente. Vamos a la segunda parte de esta pequeña guía que aparece en la segunda parte que es... la partida de... la Actividad 2 que se llama “recorriendo la ciudad, rumbo a la Biblioteca Nacional” donde se divide en dos tareas: 1, el desplazamiento en sí, y 2, llegando directamente a la Biblioteca Nacional, ¿cierto? cuando iban hacia allá... deja buscar el video, discúlpame un momentito... (pausa para buscar el archivo) porque aquí te tengo grabado las partes... y ahí se fueron caminando y una parte que me llamó la atención... yo creo que esta, dónde comienzas a conversar con los chicos. (viendo el video) no se escucha muy bien...
P02.58	No, pero sé muy bien de lo que estaba hablando (Siguen viendo un fragmento del recorrido en metro)
P02.59	Pausa para recordar un poquitito... en el trayecto, ¿cómo se vivió la experiencia de llegar hacia allá? porque por ejemplo estaba la idea que había un mapa y el mapa no se decide utilizar, ¿cierto? ¿cómo fue la experiencia a nivel cultural de llevarlos para allá?
P02.60	Es un intercambio, yo creo que, como profe, uno trata de hacer una introducción a lo que vamos a ver. Pero también fui súper sincera, diciéndoles “Oye, hace muchos años que no voy, va a ser una nueva experiencia para ustedes, para mí”. En el fondo también es dar la confianza a los estudiantes que se iban a enfrentar al español así, sin profesor, solitos, porque yo era como un guía observador. Entonces darles la confianza de que ellos sí podían hacerlo y podían resolver los problemas.
P02.61	Qué bien, más que nada eso. ¿Tú crees que una buena posibilidad durante el trayecto? porque realmente el trayecto se ve como tiempo muerto.

P02.62	No, el trayecto es una parte pedagógica también pues es una acción del profesor a través de las opiniones, de la conversación de lo que está pasando en el momento, ¡estamos fuera de la clase!
P02.63	Claro, lo que se puede observar también que estuvieron todo el rato hablando en español y no en [otro idioma]... ¿Cierto?
P02.64	Sí.
P02.65	Y en la primera parte, volviendo a la parte de la Biblioteca, ¿cierto? la primera parte, como primera dificultad fue cuando tuvieron que, están en esta parte, saqué fotos más que nada, que tuvieron que registrarse y los lockers. ¿Cómo fue esa experiencia?
P02.66	Fue chistosa igual, pero en el fondo pedagógicamente fue bueno para ellos tuvieron que resolver un problema que en el fondo yo no pude resolver porque no soy tan tecnológica y la moneda [en el locker] no funcionaba y finalmente la moneda se perdió. Y no podíamos abrir y dije “ya, yo no lo puedo arreglar, arréglenlo ustedes”. Y tuvieron la oportunidad de ir a hablar con el guardia y ya, funcionó. Fue como un acto comunicativo con resolución de problemas.
P02.67	Claro. La segunda parte fue esta parte de la... de la...
P02.68	...exposición, ya, esta parte, por ejemplo, a mí me habría gustado saber qué había, porque no tenía idea, estaba aprendiendo con ellos.
P02.69	Claro, porque muchas veces la Biblioteca Nacional tiene esta parte (ven video del grupo caminando por la Galería de Cristal) problema de la grabación... pero... esta parte [la sección Galería de Cristal] ¿tú piensas que puede llegar a ser sistematizada en esta propuesta? ¿O piensas que no?
P02.70	Yo pienso que depende de la exposición. Por ejemplo, acá había una de una ilustradora, creo...
P02.71	Era de un fotógrafo de retratos japonés (se refiere a la exposición “Tunekawa: 100 años de retratos”, en la Galería de Cristal)...
P02.72	No, no, había uno de retrato de familia japonesa y la otra era una ilustración de libros (se refiere a la exposición “Marta Carrasco, 80 años de magia e ilustración”, en la sala Marta Cruz Coke)...

P02.73	Ah, sí.
P02.74	yo habría usado la de la familia japonesa. Pero como no sabía en el momento yo igual algo dije, “imagínense si esa persona nació el día de nuestro cumpleaños”, no sé, como tratando de hacer la conexión, pero creo que podría haberlo usado.
P02.75	¿Tú piensas que esto debería ir más como en parte de la logística previa de parte del profesor, por si quiere incorporarlo?
P02.76	Yo creo que sí, porque siempre va a ser una opción porque cambia, entonces, a veces puede ser “sabes que sí que sí, puedo hacer una relación con la actividad en sí”, o “sabes que no” y puedo invitar a los estudiantes al final u otro día pueden venir. Entonces yo creo que va a depender mucho de la exposición que haya en ese momento.
P02.77	Ya, eso. Entonces, la tercera parte ya es cuando están en la Biblioteca, que aquí los tengo (buscando el video) pidiendo libros... acá estás tú, dando instrucciones. Ahí está lo me dijiste tú, que repetías las instrucciones antes de entrar, ¿cierto? ¿fue por lo que decías anteriormente, para que quedaran bien claras las instrucciones?
P02.78	Sí, sí. Quiero... quiero estar segura que los estudiantes sepan lo que tienen que hacer.
P02.79	Bueno, entonces para la experiencia yo tengo una pauta de observación que era básicamente esta, que tiene dos puntos: una parte que es la interacción cultural entendida como “la forma o modo en que un estudiante dialoga con personas y su entorno” y la segunda parte es “la interacción interpersonal de resolución de problemas, entendiéndose la resolución de problemas al grado de éxito de satisfacer sus necesidades en otro idioma, en este caso español, con diferentes grados de dificultad” ¿Cierto? El primer punto es que “conversan con nativos para resolver sus dudas”. ¿Pudiste observar eso?
P02.80	Lo observé en el momento del locker y de la señora italiana cuando me pidió que le prestara mi carnet porque el hombre le había dicho “¿sabes qué? no es posible [prestarte el material]”. Y también cuando sacaron la cinta. ¿te acuerdas cuando sacaron la cinta? Yo iba y... ¡eh, no, chao!

	(frenándose, risas). Entonces sí, dicen “Hola, no puedo sacarlo”, sí, en esos contextos.
P02.81	En la segunda parte es “si valoran positivamente la utilización de las instalaciones de la Biblioteca Nacional como posibilidad de aprendizaje”. ¿Tú crees que en ese momento valoraron haber ido a la Biblioteca como herramienta educativa?
P02.82	Yo creo que sí. De hecho, lo repiten, hasta hoy día estaban repitiendo que les había encantado la experiencia porque, ya salir y demostrar que pueden hablar español no sólo con el profesor ni con sus amigos cercanos, les dio confianza.
P02.83	Perfecto. Y la segunda parte que dice “Relación interpersonal: se relacionan adecuadamente en español con los trabajadores de la Biblioteca Nacional, planteando sus dudas y requerimientos”. ¿Viste ese tipo de interacción o los viste un poco más callados?
P02.84	O sea, estaban mucho más callado que lo normal, pero por ejemplo al relacionarse con los trabajadores de la Biblioteca sí cumplieron con las normas de cortesía. Ahora, yo no sé, no tengo un recuerdo tan claro ahora, pero me da la impresión de que sus frases fueron más cortitas. De hecho, cuando la niña devolvió la moneda [en los lockers], el hombre tampoco le dio la posibilidad para hablar, ella llegó e iba a hablar y el hombre dijo “gracias”, por ejemplo (risas).
P02.85	“Pueden registrarse en la página web de la Biblioteca Nacional utilizando la expresión escrita en español”.
P02.86	Nadie se registró en el computador porque al final lo hicieron verbalmente.
P02.87	Sí, como antes generalmente lo mandaban directamente al computador, pero.. pero esta vez fueron bastante amables los... (risas)
P02.88	...el personal, sí (risas).
P02.89	“Pueden pedir exitosamente el material a través de la página web por medio de comprensión lectura e instrucciones en español”.
P02.90	Esto lo hicieron oralmente también. Sí, lo hicieron bien, pero lo hicieron oral.

P02.91	Claro, todos tuvieron el material adecuado, a ninguno le dieron uno aquí equivocado o erróneo.
P02.92	No, todo fue perfecto
P02.93	"Pueden seguir instrucciones para instalar el microfilm en el proyector"
P02.94	Sí, sí... excepto una persona que fue la A0, que... pero tampoco le explicaron. Ella fue y dijo "Hola, disculpa ¿tú sabes cómo funciona esto?", "Espéreme", "¿pero me puede explicar?", "espéreme"... y al final esperó mucho rato pero el tipo fue y le instaló el microfilm.
P02.95	Claro entonces ellos fueron muy... muy... profesional, en vez de por ejemplo pedirle ayuda a alguien que estaba trabajando al lado
P02.96	Sí, nadie le pide ayuda al de al lado. Y, no sé, estaban concentrados
P02.97	Y hablamos un poco del tiempo básicamente, que fue el problema...
P02.98	Yo creo que sí, si tuviera que decir algo [negativo] yo diría el tiempo
P02.99	...y la Parte III, que es la exposición de la investigación, porque la parte siguiente también es parte de la investigación, que cuando ellos por medio... exponen sus resultados de sus investigaciones se graba la autoevaluación fonética y se puede conversar como opción. Yo pude observar ahí que ahí lo mostré como un pequeño video que hice... ¿Dónde está...? Creo que.... No lo tengo aquí, lo tengo en la cámara, disculpa... Pude observar que tú fuiste la de la... la didáctica que tú utilizaste fue básicamente... (buscando el video en la cámara) como ir... cada uno... tú escogiste como el que tenía menor edad (risas) escribir los resultados en la pizarra y de a poco de ahí...
P02.100	No me di cuenta que me sacaste fotos ayer...
P02.101	No fue foto, fue video...
P02.102	Abrir ahí...
P02.103	Aun así... no sé qué ocurre... (sigue buscando el video) Que la idea es como grabar pequeños fragmentos... ¿cómo se reproduce esto que no me acuerdo...?
P02.104	Presiona "ok" (ven el video).

P02.105	(audio del video. Hay risas, luego la profesora dice “Yo recuerdo que tú tienes los años que tiene mi mamá”, risas generales, luego completa “naciste en el año 1958”)
P02.106	Ahí fue cuando se cayó la pizarra
P02.107	¡Ah, verdad!
P02.108	¿Por qué escogiste esa estrategia de colocarlos por fecha, por escribir en la pizarra, dialogar con ellos, de hacerlos dialogar... ¿Por qué? ¿Cómo fue...?
P02.109	Básicamente porque tenía que practicar el futuro. Entonces dije ya. Y por experiencia también, siempre partimos de lo más antiguo. Cuando una persona es mayor en una sala, siempre se siente un poquito frustrada, entonces empecé al revés, hacia atrás, pero también para hacer un paralelo en la historia de Chile.
P02.110	Claro
P02.111	Como ver qué... cómo evolucionó el país y siempre uno tiene el recuerdo de lo más reciente ¿cierto? la fertilización no sé qué en el 99 [primera fertilización in vitro en Chile] hasta llegar a la primera emisión de televisión en Chile es como ir mirando la historia del país, cómo evolucionó. Y tener más, no sé, un plenario, una proyección de eso para poder imaginar qué puede venir porque también tenía ese objetivo de practicar el futuro
P02.112	Claro y justamente iba para allá, que también hay contenidos curriculares que uno tiene que ir sí o sí cumpliendo ¿cierto? Entonces tú incluiste el futuro pidiéndoles una redacción ¿cierto?
P02.113	Sí
P02.114	¿Cómo se te ocurrió eso?
P02.115	O sea, básicamente, con la verdad “verdad”, ¿cierto? Yo estaba trabajando el futuro cuando llegó tu propuesta y yo la acepté, obvio, pero en la semana yo tenía que practicar el futuro y no lo hice por hacer esta actividad y me dije “¿cómo lo retomo? ¿Cómo lo puedo relacionar?” Entonces, ya, fácil. No planifiqué.

P02.116	Entonces ahí dijiste que ellos escribieran... ¿cómo fue la actividad que les diste?
P02.117	De escribir cómo ellos pensaban que iba a ser Chile en los próximos 30 años, como en el 2050.
P02.118	Sí, perfecto.
P02.119	Entonces, tomando en cuenta cómo había evolucionado, ellos pueden tener una idea de la evolución.
P02.120	Entonces, volviendo un poquito, ¿cuál crees que fue -ya al terminar estas sesiones que fue el pre, la aplicación de la Biblioteca Nacional, y el post que fue el plenario, la discusión que diste en la clase-, ¿Cuál crees que fue la mayor dificultad que observaste en tus alumnos?
P02.121	Yo creo que la mayor dificultad fue que estaban un poco estresados por el tiempo, como que todo el mundo en un momento estaba estresado como en la visita misma. Ahora, creo también que tienen una dificultad en el vocabulario si lo vemos desde el punto de vista de la lengua y también la utilización de los tiempos verbales.
P02.122	Claro
P02.123	Ahora, en relación a la actividad en sí, yo creo que de verdad fue solo el tiempo y no tener la instrucción clara del pasaporte y de quizás que no tomen todos los momentos, todas las partes del diario, sino que lo que más les llamara la atención...
P02.124	Perfecto
P02.125	Porque, por ejemplo, no me acuerdo quién, pero una de las chicas me dijo "es que no encuentro el horóscopo, es que no hay horóscopo, ¿qué voy a hacer? No puedo completarlo", "no te preocupes", pero después yo miré las instrucciones y dije "bueno, yo cambiaría esto".
P02.126	Perfecto. ¿Tú crees que tus alumnos se sintieron cómodos en el intento, haciendo la actividad?
P02.127	Sí
P02.128	¿Se sintieron cómodos, no como forzados ni obligados...?
P02.129	Nadie fue obligado claro.

P02.130	¿Tú crees que esta actividad ayudó a tus... a tus alumnos a comprender mejor la cultura chilena?
P02.131	Sí. Sí yo creo que una experiencia como esta siempre te ayuda a comprender mucho mejor un ámbito de la cultura chilena.

### 10.3. TRANSCRIPCIÓN FRAGMENTO FINAL DE CLASE.

Código: C01	Participante	Relato
C01.01	P0	...súper bien, ok, en general cuéntenme sus opiniones, ¿Qué les pareció la actividad de ayer más la puesta en escena de hoy
C01.02	G0	Muy buena
C01.03	P0	¿Sí?
C01.04	G0	Sí, a mí me gustó mucho
C01.05	P0	¿Por qué?
C01.06	todos	(risas)
C01.07	G0	Porque para mí, fue muy interesante mirar un periódico muy antiguo, de mi fecha de nacimiento, ir a la biblioteca con mis amigos también fue bueno. No sé, a mí me gustó mucho
C01.08	P0	Muy bien, ¿Y a ti, A0?
C01.09	A0	Sí, es muy bonita e interesante, sí... pienso que para mí, mirar un periódico no era especial como <i>por</i> otros joven... más joven.... <i>maera</i> interesante. Muy difícil <i>leer</i> porque era muy <i>consumado</i> , no...
C01.10	P0	¿muy antiguo? ¿no?
C01.11	A0	(buscando la palabra) No era muy...
C01.12	P0	¿no era nítido?
C01.13	A0	No era...
C01.14	P0	¿no muy claro?
C01.15	A0	Emm... sí...
C01.16	P0	Ok
C01.17	A0	Es muy, muy difícil... <i>ma</i> fue interesante

C01.18	P0	Muy bien...
C01.19	J0	Para mí, interesante. Me gusta salir y visitar la Biblioteca porque es un edificio muy hermoso, y me gusta ver <i>las</i> retratos, el fotógrafo japonés...
C01.20	P0	¡Los japoneses, la exposición, sí! (todos se ríen)
C01.21	J0	Fue muy interesante y muy hermosa, am...fue interesante ver el periódico de mi naci... nacimiento, pero estoy de acuerdo con A0, para mí, difícil leer y.... am... nece... necesité más tiempo...
C01.22	P0	más tiempo...
C01.23	J0	Sí, y un diccionario (todos se ríen)
C01.24	P0	"al ladito mío" (ríe) ¡Ok! ¡muy bien, perfecto!
C01.25	A0	Yo me pregunto por qué no hace... de <i>les</i> ...de <i>les</i> periódicos no meter en un <i>computer</i> ... porque... ¿sí?
C01.26	P0	No sé, no tenemos una explicación para eso. Como no tenemos explicación, por ejemplo, el porqué no puedes entrar con tu tarjeta de identificación y sólo pasaporte. No sabemos...
C01.27	Investigador	pero está prohibido tomar y sacar fotos.
C01.28	P0	¿Y para ti, Q0?
C01.29	A0	¡He sacado una [foto]! (risas)
C01.30	P0	Sí, yo te vi (todos se ríen) ¿Y para ti, Q0?
C01.31	Q0	Sí, para mí es muy interesante cuando...em... <i>bajimos</i> ...
C01.32	P0	"bajamos.."
C01.33	Q0	bajamos, y en <i>este</i> habitación, porque hay computadores pero... enfrente había gente con <i>estes</i> libros gigantes y muy antiguos. Es interesante para ver <i>este</i> gente que tienen un <i>interese</i> muy específico, (risas) antiguo pero muy interesante. Y también es muy bien que existe un lugar para guardar <i>todas las</i> , las historias, sí. Y también es interesante para mí, para ver un periódico, fue la, creo, mi primera vez...
C01.34	P0	¡Guau!
C01.35	Q0	...un periódico que no es como en un <i>app</i> o en... (risas)
C01.36	P0	En un <i>media</i> ...

C01.37	Q0	Sí, pero también estoy de acuerdo que no había, no hubo suficiente tiempo y también lo... la lengua que ellos usan es muy formal y <i>un forma</i> de lengua que nosotros no, no...¿hab...? ¿hab...? ¿habe...? ¿no habemos...?¿no <i>hab</i> ...?
C01.38	P0	¿"No hablamos" o "no tenemos"?
C01.39	Q0	... no, "haber"...¿no habemos...?
C01.40	P0	¿Qué quieres de decir?
C01.41	Q0	¿... <i>aprendide</i> ?
C01.42	P0	"No hemos aprendido"
C01.43	Q0	¡Arg! No hemos aprendido, sí, compuesto, sí.
C01.44	P0	Ok, pero, en general ¿fue positivo?
C01.45	Q0	Ah, sí, sí, positivo, sí.
C01.46	P0	¡Qué bueno! Qué bueno que les haya gustado porque fuimos el programa piloto (todos ríen). Yo los elegí a ustedes porque sentía que tienen el nivel, la motivación y la capacidad para hacer la actividad.
C01.47	J0	Gracias, profesora
C01.48	P0	(la Profesora les arroja besos al aire) Entonces, chicos, para mañana solo hay una tarea: disfrutar el día. Así que pásenlo muy bien, disfruten, y si quieren estudiar, miren el libro hacia adelante. Revisen y si tienen dudas, preguntas, mañana me las hacen, ¿sí?.

## 10.2. MATERIAL DIDÁCTICO DEL ALUMNO.

## ACTIVIDAD PRÁCTICA EN TERRENO “BIBLIOTECA NACIONAL”

- I. **CONTEXTUALIZACIÓN/ VOCABULARIO:** Lee el siguiente texto sobre la Biblioteca Nacional y selecciona el vocablo más adecuado que podría reemplazar a la palabra destacada sin que este cambie de sentido.



La Biblioteca Nacional de Chile, fundada el 19 de agosto de 1813, es el principal centro de **acopio** y preservación del patrimonio bibliográfico de Chile. Durante sus doscientos años de trayectoria ha conservado aquellas obras que la sociedad ha considerado imprescindibles para el desarrollo intelectual y cultural del país.

La misión de la Biblioteca Nacional consiste en recopilar, preservar y difundir los diversos materiales bibliográficos, impresos y en otros **soportes**, que forman parte de la memoria colectiva nacional, a fin de posibilitar el acceso a la información y al conocimiento contenidos en sus colecciones, a todos los usuarios presenciales y remotos de la comunidad nacional e internacional que lo requieran.

### FECHAS IMPORTANTES EN LA HISTORIA DE LA BIBLIOTECA NACIONAL

- En 1820 se creó el Depósito Legal, que obligaba a las imprentas a dejar en la Biblioteca Nacional una copia de cada libro, revista o periódico publicado. Esta reglamentación se perfeccionó en 1834 con la Ley de Propiedad Literaria.
- Durante el siglo XIX, la Biblioteca Nacional **cimentó** el núcleo de su fondo bibliográfico a partir de la donación o adquisición de sus primeras colecciones. Entre ellas destacan la biblioteca de los jesuitas, la biblioteca Egaña, la biblioteca de Benjamín Vicuña Mackenna, la biblioteca de Andrés Bello y otras.
- En 1879 la Biblioteca Nacional pasó a depender del Consejo de Instrucción Pública. Durante este período se realizaron múltiples iniciativas **tendientes** a ordenar el inmenso material acumulado por la Biblioteca en el curso de los años precedentes.
- En 1854 se creó el primer catálogo impreso de los libros de la Biblioteca Nacional, el que se fue ampliando con los años a nuevas colecciones.
- En 1861 se creó la Sección de Manuscritos a partir del material recibido de los juzgados.
- En 1886 se inició la publicación del Anuario de la Prensa Chilena.
- En 1925, la Biblioteca Nacional se trasladó a su actual **emplazamiento** en el centro de Santiago (Av. Libertador Bernardo O'Higgins 651), creándose el Archivo Nacional como institución independiente.
- En 1928 se crea la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam) en 1929, bajo cuya autoridad quedaron la Biblioteca Nacional, los museos y centros bibliográficos del país.

En la actualidad, la Biblioteca Nacional sigue dando cuenta del **quehacer** cultural nacional y global asumiendo los cambios en las formas de crear, publicar, distribuir y reutilizar el conocimiento, permitiendo apreciar de manera presencial y virtual la producción de las ciencias sociales y humanidades, del arte y de la cultura popular que conserva en sus acervos bibliográficos y documentales.

(Tomado de [www.bibliotecanacional.cl](http://www.bibliotecanacional.cl). Adaptado para fines pedagógicos.)

- |                    |                    |                   |                      |                         |                    |
|--------------------|--------------------|-------------------|----------------------|-------------------------|--------------------|
| 1. <b>ACOPIO</b>   | 2. <b>SOPORTES</b> | 3. <b>CIMENTÓ</b> | 4. <b>TENDIENTES</b> | 5. <b>EMPLAZAMIENTO</b> | 6. <b>QUEHACER</b> |
| a) Estudio.        | a) Formatos.       | a) Endureció.     | a) Orientadas        | a) Posición.            | a) Desarrollo.     |
| b) Almacenamiento. | b) Apoyos.         | b) Estabilizó.    | b) Desplegadas       | b) Ubicación.           | b) Patrimonio.     |
| c) Préstamo.       | c) Tecnologías     | c) Creó.          | c) Pensadas          | c) Visión.              | c) Trabajo.        |

## II. EL PERIÓDICO:

- Con la ayuda de tu profesor, señala las características de las distintas secciones que componen un periódico.

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Portada.</li> <li>○ Editorial.</li> <li>○ Política nacional.</li> <li>○ Política internacional.</li> <li>○ Policial.</li> <li>○ Cultural.</li> <li>○ Economía.</li> <li>○ Deportes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sociedad.</li> <li>○ Columna de opinión.</li> <li>○ Cartas al director.</li> <li>○ Espectáculos.</li> <li>○ Avisos clasificados.</li> <li>○ Pasatiempos.</li> <li>○ Publicidad.</li> <li>○ Suplementos.</li> </ul>
---	---

## III. ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN: Ir a la sección de “diarios y revistas” de la Biblioteca Nacional, pedir el diario “El Mercurio” correspondiente AL DÍA DE TU FECHA DE NACIMIENTO y buscar la siguiente información.

- Titulares que aparecen en la portada
  - 2 noticias de carácter nacional que te llamen la atención.
  - 2 noticias de carácter internacional que te llamen la atención, de preferencia ocurridas en tu país.
  - El valor del dólar, del peso chileno y de la moneda de tu país.
  - La cartelera de cine, televisión y/ o teatro.
  - El horóscopo (si hay).
- **IMPORTANTE:**
    - No olvides llevar tu pasaporte o Tarjeta de Identificación de tu país. Será necesaria a la hora de pedir el material.
    - Tu profesor va sólo como ACOMPAÑANTE, por lo tanto, tendrás que pedir ayuda a otras personas para realizar esta tarea.