

Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera

TEORÍA Y PRÁCTICA

NANCY
AGRAY-VARGAS
Editora académica



**INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN DE DOCENTES
EN ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA**

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DE DOCENTES EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Teoría y práctica

Nancy Agray-Vargas
Editora académica





Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

Facultad de Comunicación
y Lenguaje



RESERVADOS TODOS LOS DERECHOS

© Pontificia Universidad Javeriana

© Nancy Agray-Vargas,
editora académica

Primera edición: diciembre de 2021

Bogotá, D. C.

ISBN (impreso): 978-958-781-612-9

ISBN (digital): 978-958-781-613-6

DOI: <http://doi.org/10.11144/Javeriana.9789587816136>

Conversión ePub: Lápiz Blanco S.A.S.

Hecho en Colombia

Made in Colombia

Editorial Pontificia

Universidad Javeriana

Carrera 7.^a, n.º 37-25, oficina 1301,

Bogotá, D. C.

Edificio Lutaima

Teléfono: 3208320 Ext. 4205

www.javeriana.edu.co/editorial

CORRECCIÓN DE ESTILO:

Gustavo Patiño

DIAGRAMACIÓN:

Sonia Rodríguez

DISEÑO DE CUBIERTA:

La Central de Diseño SAS

IMPRESIÓN:

DGP Editores

Pontificia Universidad Javeriana | Vigilada Mineducación.

Reconocimiento como Universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964.

Reconocimiento como personería jurídica: Resolución 73 del 12 de diciembre de 1933 del Ministerio de Gobierno.

Las ideas expresadas en este libro son responsabilidad de sus autoras y autores y no comprometen las posiciones de la Pontificia Universidad Javeriana.

Pontificia Universidad Javeriana. Biblioteca Alfonso Borrero Cabal, S. J.
Catalogación en la publicación

Agray-Vargas, Nancy, autora, editora académica
Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera: teoría y práctica / autores Nancy Agray-Vargas [y otros diez]. -- Primera edición. -- Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2021.

Incluye referencias bibliográficas.
ISBN: 978-958-781-612-9 (impreso)
ISBN: 978-958-781-613-6 (digital)

1. Español - Enseñanza - Estudiantes extranjeros 2. Formación de maestros 3. Español - Enseñanza para extranjeros 4. Investigación en español como lengua extranjera I. Pontificia Universidad Javeriana.

CDD 468.24 edición 21

inp

21/03/2018

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin autorización por escrito de la Pontificia Universidad Javeriana.



Contenido

Introducción

Nancy Agray-Vargas

Capítulo 1. Los estudios de currículo en la formación de profesores de español como lengua extranjera

Nancy Agray-Vargas

Capítulo 2. La didáctica del español como lengua extranjera

Jorge Andrés Mejía Laguna

Capítulo 3. La relación del docente de ELE con la tecnología

Daniel Alfonso García

Capítulo 4. Una apuesta crítica y decolonial de la interculturalidad en la formación de docentes de ELE

William Enrique Sánchez Amézquita

Capítulo 5. La gramática cognitiva en la formación de profesores de ELE

Claudia Cortés

Capítulo 6. La enseñanza del léxico

Constanza Pulido Rodríguez

Capítulo 7. La pronunciación del español

Zaide Figueredo Acosta

Capítulo 8. La evaluación en la enseñanza y aprendizaje de ELE en los programas de formación docente

Begoña Martín Alonso

Capítulo 9. Los materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera

Ana María Rojas Fierro

Capítulo 10. Diseño de materiales para el desarrollo de la competencia intercultural

Carlos Rico Troncoso

Capítulo 11. Semiótica de la imagen publicitaria: su uso en los contextos educativos

Javier Reyes Rincón

Los autores

Introducción

Este libro está dirigido a todos los interesados en la enseñanza de lenguas extranjeras y en la formación de docentes de lenguas, en particular, de español como lengua extranjera (ELE). Surge de algunas investigaciones realizadas por docentes de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá en relación con los fundamentos teóricos y su expresión en las prácticas académicas que toman lugar en la formación de profesores de ELE. Su objetivo es establecer y valorar las relaciones entre teoría y práctica por su aporte a la coherencia en el trabajo académico.

Las temáticas que se presentan en los diferentes capítulos se orientan a desarrollar saberes relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del español como lengua extranjera y como segunda lengua que les permitan a los profesores, en ejercicio o en formación, analizar situaciones específicas y solucionar problemas de carácter interdisciplinario y profesional.

En este sentido, no solo se busca presentar una perspectiva de aspectos como la metodología, la didáctica, el diseño de materiales y la evaluación, entre otros, sino también problematizar los lugares comunes, a partir de

nuevas formas de considerar ya sea la gramática, la interculturalidad o el diseño curricular en su relación con el trasfondo económico, político, cultural y lingüístico de las prácticas asociadas. Esta intención es la base de la presencia de posturas teóricas varias, que configuran expresiones paradigmáticas no siempre convergentes, pero sí complementarias, para la construcción de una visión más amplia y heterogénea de la disciplina.

Contribuye con el propósito planteado, la participación en este libro de profesores que laboran no solo en el contexto colombiano, sino también en escuelas europeas y americanas, lo cual permite identificar el debate académico que se desarrolla en otras latitudes en relación con dicho campo. Este equipo de docentes expone en cada uno de los capítulos del libro la forma como su tema de investigación se proyecta en la docencia y en los trabajos de grado producidos en la Maestría, espacio de encuentro en el que se ha gestado esta obra.

El libro contiene once capítulos, organizados de acuerdo con el grado de generalidad de la temática que se aborda en cada uno, de la más general a la más específica. En él se identifican tres grandes partes, la primera está compuesta por los cuatro primeros capítulos, en los cuales se presentan las relaciones de la lingüística aplicada y la didáctica de ELE con los estudios de currículo, la interculturalidad, la formación docente y las tecnologías de la información y la comunicación. La segunda contiene también cuatro capítulos, dedicados a temas específicos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en ELE, tales como la gramática cognitiva, la enseñanza del léxico y de la pronunciación y la evaluación, propiamente dicha, en la enseñanza de ELE. La última parte aborda una de las áreas que más se ha desarrollado en la Maestría, como es el

diseño de materiales. Los tres capítulos que la componen abordan el papel de los materiales en la enseñanza y aprendizaje de ELE, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través de los materiales y el uso de materiales específicos, como los de la publicidad, en el contexto de la enseñanza.

El [capítulo 1](#) está dedicado a los estudios de currículo en su relación con la lingüística aplicada y la formación de docentes de lenguas. Se hace un especial énfasis en esa relación, a propósito de que tradicionalmente dichos estudios se han asociado al campo de la educación en general, y no a la lingüística aplicada. Se definen los conceptos clave de los estudios de currículo, a fin de establecer diferencias, a propósito de la polisemia que comporta el concepto central de *currículo*, y se proponen algunas formas de estudiar y articular los diferentes niveles de concreción curricular, su pertinencia y el valor de su conocimiento por parte de los docentes de ELE. Lo anterior, por cuanto se conciben dichos estudios como organizadores, en sentido amplio, de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del ELE.

El [capítulo 2](#), por su parte, aborda lo relacionado con la didáctica del ELE. Se plantea la necesidad de pasar de una perspectiva histórica, centrada en el dominio teórico del devenir de la didáctica en la enseñanza de lenguas, a una que incluya líneas de formación de docentes que se centren en la práctica reflexiva. Es una invitación a considerar que las experiencias y las realidades de los docentes en formación desempeñan un papel fundamental en la consolidación de diferentes estilos de enseñanza.

El [capítulo 3](#) explora temas relacionados con la técnica y la tecnología en la educación como parte del bagaje teórico del futuro profesor de ELE. A partir de establecer

conceptualmente las relaciones entre los fenómenos técnicos, la especie humana y la pedagogía, se desarrollan cuatro temas: la ambivalencia de la técnica, las competencias técnicas y tecnológicas del docente, los fundamentos teóricos de la evaluación de recursos digitales usados en el aprendizaje de segundas lenguas y las responsabilidades del docente que usa tecnología. Lo anterior, como punto de partida para la reflexión acerca de las implicaciones de su uso en el quehacer profesional.

En el [capítulo 4](#) se presenta una mirada crítica y reflexiva sobre la interculturalidad y la comunicación en ELE y se propone el concepto desde una perspectiva decolonial. Se busca fundamentar filosófica y teóricamente la discusión sobre la interculturalidad a partir de tres ejes temáticos, que permiten configurar una “versión de la Lingüística Aplicada a la educación en segunda lengua” y repensar algunos de los temas neurálgicos relacionados con la comunicación en ELE desde una perspectiva crítica. Dichos ejes son la noción de cultura desde la perspectiva de la decolonialidad del conocimiento y la geopolítica cultural; las ideologías del racismo y del universalismo asociadas a las formas de estructuración global y la alternativa-otra de educación intercultural crítica decolonial desde el ‘Sur global’.

El [capítulo 5](#) está dedicado a la gramática cognitiva, a sus conceptos básicos y a las líneas principales de investigación en la actualidad en enseñanza de lenguas, específicamente en ELE.

La autora presenta la importancia de la enseñanza de esta gramática a partir de definir que, si lo que se quiere es lograr que el estudiante aprenda formas para “decir” el mundo y el suyo propio en la lengua que está aprendiendo, entonces esas formas de representación nos ubican en la

atención al significado que dichas formas encierran. Es decir, en la búsqueda de “una gramática basada en los significados”, lo cual conduce a la enseñanza de la gramática con la perspectiva de la lingüística cognitiva.

El [capítulo 6](#) está orientado a la exposición del enfoque léxico en la enseñanza de ELE, presentado como una alternativa, a lo largo de la última década, a la enseñanza tradicional de la gramática. Basado en la psicolingüística, el enfoque parte de la hipótesis de que en la adquisición de una segunda lengua es preferible proporcionar al aprendiz la capacidad de producir bloques de palabras sin que estos pasen por el proceso de tener que ser analizados palabra por palabra. Se presentan los conceptos básicos, el proceso de desarrollo desde finales del siglo XX y propuestas de aplicación de este enfoque en la enseñanza de ELE.

En el [capítulo 7](#), destinado a la pronunciación, se plantean los prejuicios y los estereotipos que han generado un cierto rezago de la pronunciación frente a otros componentes de la competencia lingüística en lo concerniente al desarrollo de metodologías de enseñanza; se definen la pronunciación y los elementos que la integran y se discute el vínculo complejo entre pronunciación e identidad. Particularmente, se establece la *competencia fónica* como un componente básico de la competencia lingüística que se articula con las otras competencias lingüísticas; en especial, con las competencias ortoépica y ortográfica.

En el [capítulo 8](#) se proponen aspectos fundamentales relacionados con la evaluación en ELE que son importantes de abordar en los programas de formación docente. Se describe el papel que desempeña actualmente la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como algunos problemas identificados. Se propone una

definición del concepto de evaluación, se presentan los tipos de pruebas, las especificaciones de un examen, el enfoque por tareas para la evaluación y la validez y la fiabilidad de las pruebas, a partir del análisis de la aplicabilidad del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Al final se enfatiza en la importancia de los contenidos propuestos para disminuir las problemáticas que envuelven las prácticas evaluativas en este campo.

En el [capítulo 9](#) se presentan los principios pedagógicos y metodológicos que subyacen al diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje del ELE y los posibles marcos de referencia para su creación y su evaluación. El capítulo tiene como propósito generar reflexión en torno a la necesidad que tienen los docentes de hacer uso de materiales guía o complementarios para su clase, lo cual les exige la competencia de saber evaluar, seleccionar, adaptar y crear herramientas didácticas específicas para responder a las necesidades propias de sus cursos. Estas herramientas son concebidas como instrumentos que permiten a los estudiantes crear y organizar sus redes de conocimiento y desarrollar las competencias en el aprendizaje de ELE.

En el [capítulo 10](#) se plantean algunas consideraciones teóricas en relación con el desarrollo de materiales y los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de una lengua extranjera, con el fin de promover el avance en la competencia comunicativa intercultural. A partir de las reflexiones del autor con respecto a la manera como los profesores seleccionan los materiales para acompañar los libros de texto que usan en clase, se propone a los materiales como mediadores culturales que podrían ayudar a cerrar la brecha entre comunidades. Es decir, hacer posibles los encuentros interculturales, promover el

entendimiento cultural y personal, atender a la diversidad cultural, ayudar a los estudiantes a ampliar sus percepciones sobre las culturas y a desarrollar actitudes como la tolerancia y el respeto por la diversidad.

El [capítulo 11](#) está orientado a proveer instrumentos para el análisis semiótico de las publicidades, con el fin de identificar elementos lingüísticos, culturales, argumentativos, persuasivos y pragmáticos susceptibles de ser abordados en la clase de lengua extranjera, así como a la sistematización de las estrategias empleadas para la “didactización” de materiales auténticos para ser usados en estas clases. Con tal propósito, se define un documento auténtico y su papel en los enfoques y las metodologías actuales de enseñanza de lenguas extranjeras; también se proponen algunos criterios de selección de un documento auténtico y una metodología de análisis semiótico; por último, se presenta el aporte del tema a la formación de docentes de lenguas, ejemplificando para el caso de ELE.

Para finalizar, agradecemos a todos los que hicieron posible esta publicación, particularmente a la decana de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, Dra. Marisol Cano, por su apoyo a este proyecto y a las Dras. María Cecilia Ainciburu y Jessica Payeras por la juiciosa lectura y evaluación del libro, así como por sus valiosos aportes para enriquecerlo.

Esperamos que esta obra, como primera de esta naturaleza producida en el país, permita abrir espacios de diálogo con respecto a los temas aquí presentados. Igualmente, por su mirada y perspectiva desde el contexto colombiano, confiamos en que se constituya en un aporte al campo de la formación de docentes de ELE y en un estímulo para transformar las prácticas, y pasar así de ser

consumidores a productores de conocimiento en el campo
de la lingüística aplicada del ELE.

NANCY AGRAY-VARGAS
Editora académica

CAPÍTULO 1

Los estudios de currículum en la formación de profesores de español como lengua extranjera

Nancy Agray-Vargas

Introducción

El objetivo de este capítulo es poner de relieve la importancia de los estudios de currículum en la formación de los profesores de español como lengua extranjera (ELE). Para ello, se desarrollan cuatro aspectos: en primer lugar, la relación entre estudios de currículum y lingüística aplicada; en segundo lugar, algunos conceptos clave para abordar los estudios de currículum; en tercer lugar, se presentan algunas propuestas de trabajo en la formación de profesores y, finalmente, a manera de conclusión, se presentan los aportes de los estudios de currículum en la formación de profesores de ELE.¹

La inclusión del concepto de currículum en la lingüística aplicada (LA), específicamente en el campo de la enseñanza de las lenguas, es reciente —entre finales de los años sesenta e inicios de los setenta del siglo xx—; por su parte, la inclusión de los estudios de currículum es un poco más reciente —desde los años ochenta—. Hasta entonces, ambos conceptos, currículum y estudios de currículum, habían

estado ligados tan solo al campo de la educación en general, según lo señalan García Santa-Cecilia (1995), Richards (2009), Castellanos (2010) y Núñez (2008). Esta es, posiblemente, una de las razones por las cuales aún hoy no es fácil encontrar una bibliografía amplia sobre el tema, particularmente en ELE, y por ello es por lo que, para iniciar, es necesario establecer dicha relación.

Palabras clave: estudios de currículo, diseño curricular, currículo de ELE, currículo y lingüística aplicada

Estudios de currículo y lingüística aplicada

Entre los autores que incluyen los estudios de currículo en la LA en el dominio de enseñanza de lenguas se encuentran Johnson y Johnson (1999), Pennycook (2001) y Luque (2004). Johnson y Johnson (1999), hablando del espectro de la LA como disciplina académica, señalan que esta se circunscribe especialmente al ámbito profesional de formación en posgrados, cuyos cursos incluirán, entre otros componentes, el de currículo: “Los componentes de los cursos ‘profesionales’ abarcarán probablemente los métodos de enseñanza de las lenguas, el currículo, el programa, el diseño de los materiales y las pruebas y evaluación” (1999, p. 16).

Por su parte, Pennycook (2001) ubica dichos estudios en la corriente crítica de la LA proponiendo un “análisis crítico del diseño curricular y del análisis de necesidades” (p. 11), en los que se asuma, siguiendo a Benesh (1996), “que las instituciones son jerárquicas y que los que están abajo en esa jerarquía tienen derecho a más poder del que se les otorga” (p. 736; traducción propia). Por tanto, de lo que se trataría es de lograr una mayor igualdad entre los estudios de currículo y los análisis de necesidades.

Finalmente, en el camino de identificación de los dominios de la LA, Luque (2004) menciona entre los autores que incluyen el diseño curricular como uno de los temas de trabajo de la disciplina en el dominio de la enseñanza de segundas lenguas a Allen y Corder (1973-1977), Widdowson (1980) y Bugarski (1987), así como a la Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) y la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA).

Con base en ellos, especialmente en las asociaciones, Luque (2004) propone el tema de currículo en LA:

Este segundo campo [enseñanza de segundas lenguas] no manifiesta una correspondencia tan clara como la anterior [...], ya que el nexo de unión lo constituye exclusivamente la noción de enseñanza, pero no de segundas lenguas. Por ello AILA incluye temas como [...] el diseño curricular [...]; AESLA coincide en mencionar explícitamente el tema de diseño curricular, al igual que AILA, pero referido sólo a la enseñanza de segundas lenguas [...]. Nuestra propuesta concuerda con AESLA con la salvedad de no mencionar el tema de diseño de manera explícita, aunque lo abarca (si se refiere a la L2). (p. 167)

En este breve recorrido acerca de la inclusión del diseño curricular en la LA se comparte con los autores la idea de que los estudios de currículo en enseñanza de una segunda lengua (L2) hacen parte de esta disciplina y, por tanto, su desarrollo es labor también de los lingüistas aplicados; de ahí la necesidad de contemplarlos en la formación de docentes de ELE. Se parte también de entender la LA como una disciplina autónoma e interdisciplinar, cuyo objetivo es ayudar a resolver problemas prácticos en los cuales está involucrado el lenguaje (Cook, 2000), y de entender que

tiene una postura, una forma de pensar y de hacer caracterizadas por la manera como en ella se problematizan los contextos sociales, las teorías y los temas que le atañen (Pennycook, 2001), entre los cuales, a su vez, se encuentran la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas.

Algunos conceptos clave

Hablar de estudios de currículo implica establecer primero la manera como se van a entender términos como currículo, diseño curricular, enfoques y modelos curriculares. Lo anterior, por la complejidad que ellos comportan, y que se agrega a la ambigüedad del término central *currículo*, que, generalmente, se asocia, se lo confunde o se lo toma como sinónimo de *programa*, *syllabus* o *plan de estudios*.

Currículo

Para algunos autores, currículo y programa son sinónimos y aluden a un *programa educativo* que incluye objetivos, contenidos, recursos y evaluación (Richards, Platt y Platt, 1997, p. 91). En buena parte de la literatura proveniente de Estados Unidos, dichos términos se consideran equivalentes, mientras que en el Reino Unido los que se equiparan son los conceptos de *programa* y de *syllabus*, entendiéndolos como un plan para un curso concreto.

Esta mezcla terminológica es la que ha generado, por una parte, poca claridad respecto al tipo de realidad a la que se hace referencia cuando se usa esta palabra, y, por otra, que se denomine *currículo* a proyectos de diferente naturaleza y alcance. Las razones para esta confusión de términos parecen hallarse tanto en los orígenes de los estudios sobre currículo como en la manera como esas

palabras han sido traducidas del inglés al español. En los inicios de los estudios sobre currículo se realizaban *diseños de syllabus o programas* y, aunque posteriormente dichos estudios se ampliaron hasta abarcar realidades más grandes, la terminología no cambió, y a los nuevos estudios se les siguió denominando de la misma forma (Abbaspour, Nia y Zare, 2013; Richards, 2009, p. 2). En cuanto a las traducciones, igualmente se encuentran traducidas como sinónimos las palabras *currículo*, *syllabus*, *programa* y *plan de estudios*.

Al igual que con su significado, también hay controversia en relación con la *antigüedad* del término; para algunos autores, el uso del término *currículo* data del siglo XVII, mientras que para otros es de 1918, cuando Bobbit lo usó en el título de su libro *The curriculum*, donde presentó una primera definición del concepto (Luna y López, 2014). En lo que sí concuerdan los autores, como ya se señaló, es en que la entrada del término al campo de la enseñanza de lenguas es reciente: finales de la década de 1960 o inicios de la de 1970.

En relación con la definición de currículo, vale la pena señalar que actualmente lo que caracteriza este concepto, además de lo mencionado, es su amplitud de significado, dependiendo de la perspectiva con la cual se le aborde, tal como lo señala Baralo (2008). La autora presenta dos posibles perspectivas: la del profesor de ELE y la del investigador en didáctica de las lenguas extranjeras:

El concepto mismo de “currículo” en la actualidad es muy amplio, según se aborde desde la perspectiva del profesor de aula de Español/LE o desde el punto de vista de un investigador de la didáctica de las lenguas extranjeras. En el primer caso, se refiere al conjunto

de decisiones tomadas por una institución para planificar la enseñanza de la lengua, sea en una Escuela Oficial de Idiomas, en un Centro de Lenguas modernas de una universidad, [...] entre varios otros. En el segundo caso, para el investigador, se refiere a los estudios sobre los diferentes modelos de currículos, sus fundamentaciones teóricas y sus aplicaciones posibles en diferentes entornos de aprendizaje. (Baralo, 2008, p. 2)

Tener en cuenta estas perspectivas permite aclarar la confusión terminológica y ubicar en su justo lugar aquello a lo cual se quiere hacer referencia con el término cuando se lo usa. Solamente faltaría incluir, además del investigador en la didáctica de las lenguas, al lingüista aplicado, en consonancia con lo planteado acerca de la relación entre currículo y LA. Igualmente, sin desconocer la gran variedad existente de definiciones de currículo, para complementar las anteriores se agregan las siguientes tres, que consideramos pertinentes para tener una visión completa de lo que el término comporta: la de Grundy (1994), la de Rodgers (1989) y la de García Santa-Cecilia (1995).

Para Grundy (1994), el currículo es “una construcción cultural” y “una manera de organizar las prácticas educativas” (p. 5). Esta autora sustenta lo anterior afirmando que muy pocas veces se parte de la nada para la construcción curricular, y que el currículo no existe de manera independiente y alejado de las creencias y las experiencias de las personas involucradas.

Por su parte, Rodgers define el currículo como

todas aquellas actividades en las cuales los niños se involucran bajo el auspicio de la escuela. Ello incluye no solamente lo que los estudiantes aprenden sino

también cómo les ayudan los profesores a aprender, usando qué materiales de apoyo, qué estilos y métodos de evaluación y en qué tipo de instalaciones. (1989, p. 26; traducción propia)

Esta manera de definir el currículo parte de una perspectiva más amplia, y no solamente circunscrito a los contenidos que se deben aprender en un curso, que es a lo que el mismo autor denomina *syllabus*.

Para García Santa-Cecilia (1995), el currículo es “un conjunto de fundamentos teóricos, decisiones y actuaciones relacionado con la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo” (p. 222), y es

un nexo de unión entre los principios que inspiran un proyecto educativo y la aplicación práctica de esos principios a través de un proceso de toma de decisiones abierto a la crítica y sujeto a modificaciones y adaptaciones, en función de los resultados de la experiencia. (p. 222)

Estas definiciones se seleccionaron por la manera como se complementan y porque reflejan la intencionalidad última de reconocer el valor de los estudios de currículo en la formación de profesores de ELE. Dicha complementariedad está dada por los aspectos que cada definición contempla como los que se deben atender en la construcción de currículo. Así, la de Baralo (2008) corresponde a la perspectiva del docente de ELE y del investigador en didáctica de las lenguas extranjeras y, agregamos nosotros, del investigador en LA. La de Grundy (1994) atiende a las creencias y las experiencias de los involucrados; la de Rodgers (1989), a los estudiantes, las actividades, el aprendizaje, el papel de los profesores, de

los materiales, de la evaluación y de los recursos físicos, y la de García Santa-Cecilia (1995), a los fundamentos teóricos, las decisiones y las actuaciones para la planificación curricular.

Por lo anterior, consideramos que los estudios de currículo abarcan de forma completa todo lo relacionado con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de ELE, que es lo que requiere un docente, en su calidad de lingüista aplicado, para fundamentar teóricamente su quehacer, tomar las decisiones necesarias, planificar y ejercer en la práctica su función social como docente.

Diseño curricular

Se entenderá aquí que el *diseño curricular*, por una parte, es “algo más que seleccionar objetivos, desarrollar actividades de aprendizaje y evaluar resultados” (Casarini, 1999, p. 14), y, por otra, siguiendo a Gutiérrez (2005), es un plan desarrollado para realizar un “proyecto educativo que expresa, concretiza, sistematiza y operativiza las intenciones educativas de una institución” (p. 48), lo que implica “planear los procesos, fases y operaciones y articular y organizar los componentes de un currículo” (Gutiérrez, 2005, p. 48) a partir de un modelo curricular.

Dado lo anterior, nos alejamos inicialmente de la perspectiva de Richards, Platt y Platt (1997), quienes, a pesar de que inicialmente mencionan que se trata del “estudio y elaboración de los propósitos, el contenido, la puesta en funcionamiento y la evaluación de un sistema educativo” (p. 98), en el campo de la enseñanza de lenguas lo presentan solamente como sinónimo de diseño de programas.

En la enseñanza de lenguas el diseño curricular (también llamado *diseño de programas*) incluye:

- el estudio de los fines para los que un estudiante necesita una lengua (ANÁLISIS DE NECESIDADES),
- el establecimiento de OBJETIVOS y la elaboración de un PROGRAMA, MÉTODOS didácticos, y materiales,
- la EVALUACIÓN de los efectos de estos procedimientos en la capacidad lingüística de los estudiantes.
(Richards, Platt y Platt, 1997, p. 98)

Esta última manera de entender el diseño curricular, por ellos y por otros, posiblemente también ha contribuido a generar la confusión terminológica de la que se habló en el apartado anterior, y determina que se encuentre en la literatura más bibliografía respecto al diseño de programas de curso como sinónimo de diseño curricular, sin que se explicita el nivel de concreción al cual se hace referencia.

Además de los dos conceptos anteriores y, de acuerdo con algunas perspectivas, dado que todo diseño curricular debe estar enmarcado explícitamente dentro de una postura filosófica o ideológica a partir de la cual este se va a desarrollar (Santos et al., 2001), a continuación, se deja claro el enfoque curricular o la postura filosófica adoptada aquí, para luego presentar el último de los términos clave: el *modelo curricular*.

Enfoques curriculares

En la enseñanza de L2, el concepto de *enfoque* no ha aparecido con frecuencia ligado a la construcción curricular, sino, más bien, referido a los métodos de enseñanza (García Santa-Cecilia, 1995). Del concepto del que se suele partir para el diseño curricular es del de *modelo*, sin presentar el enfoque en el que se sustentan dichos modelos (Pardo, 2005; Zúñiga, 2009). Sin embargo,

algunos autores sí mencionan, a nivel general para la educación superior, la filosofía educativa (O'Neill, 2015), la perspectiva ideológica (Richards, 2009), la postura filosófica (García Santa-Cecilia, 1995, citando a Clark, 1987) como necesarias, pero para la formulación de objetivos y metas del currículo, en el caso de Richards, y como inspiradoras de la enseñanza de lenguas, en el de García Santa-Cecilia (1995). Aquí se partirá de una definición de base de dicho concepto.

El concepto de enfoque curricular

Se entiende aquí por *enfoque* la acción de “dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos” (Real Academia Española, s. f., definición 4), y por *enfoque curricular*, la fundamentación filosófica e ideológica (los supuestos previos) que permite caracterizar, sustentar y definir el diseño curricular que se va proponer (Santos et al., 2001). Igualmente, y teniendo en cuenta que el primer paso para la construcción curricular es la definición del enfoque curricular en el que se sustenta el currículo, se presentan a continuación tres enfoques curriculares propuestos por Grundy (1994), a partir de los cuales se configura un cuarto enfoque con el que trabajamos.

Tipos de enfoques curriculares

De acuerdo con la manera de entender el currículo —una construcción cultural y una manera de organizar las prácticas educativas—, Grundy (1994) propone preguntarse por el tipo de creencias que guían la construcción de un tipo determinado de prácticas educativas, y para dar respuesta a ese interrogante retoma de Jürgen Habermas, entre otros aspectos, los intereses cognitivos básicos: el

técnico, el práctico y el emancipatorio y la relación entre conocimiento y acción. Esto, según Grundy (1994), es especialmente importante dentro del marco de la construcción curricular, pues tanto el conocimiento como la acción y su interacción en la práctica educativa están determinados por un tipo de interés cognitivo particular.

Con esos y otros elementos, esta autora responde a la pregunta planteada proponiendo tres tipos de enfoques curriculares que orientan los currículos: el técnico, el práctico y el emancipatorio. A continuación, se presentan dichos enfoques a partir de la caracterización realizada por Santos et al. (2001), en la cual se sintetizan y se organizan coherentemente las categorías propuestas por Grundy (1994), Flórez (1994) y Ewert (1991). El resultado de tal organización es un conjunto de 15 categorías, que permiten identificar las características de cada enfoque. Dichas categorías son: 1) meta de formación, 2) proceso de formación, 3) visión del currículo, 4) características del proceso curricular, 5) gestión del currículo, 6) papel del lenguaje, 7) función del currículo frente a la cultura, 8) papel del educando, 9) papel del educador, 10) interacción entre educando y educador, 11) experiencias educativas, 12) contenidos, 13) métodos y técnicas, 14) evaluación y 15) papel de la teoría.

En la siguiente tabla se presenta una breve síntesis de estos enfoques.

Tabla 1. Síntesis de los enfoques curriculares técnico, práctico y emancipatorio

Enfoque curricular técnico	Enfoque curricular práctico	Enfoque curricular emancipatorio
En este enfoque se entiende el currículo	Se entiende el currículo como	Se entiende el currículo como praxis; es decir, como

como un producto y el diseño curricular como lineal.	práctica.	la interacción constante y recíproca entre acción y reflexión colectiva, que lo configura como una construcción social de sentido en el mundo social y en el cultural.
--	-----------	--

Se caracteriza por considerar el aprendizaje como un producto, y la enseñanza, un acto mecánico cuyo interés radica en controlar el ambiente educativo. Las acciones son instrumentales y se reducen al qué, al por qué y al cómo, al considerarse el conocimiento un conjunto de reglas y de procedimientos o	Se caracteriza porque considera el desarrollo del sujeto como la esencia de la experiencia educativa, a partir de su desempeño en la interacción para construir significado.	Entre sus características centrales están: la emancipación como proceso de reflexión y acción, la autonomía, la responsabilidad y el discernimiento entre lo natural y lo cultural; la búsqueda de una actuación racional autodeterminada y reflexiva frente al contexto y las tradiciones culturales y la promoción de una conciencia crítica.
--	--	---

Fuente: elaboración propia.

De los anteriores enfoques se seleccionan características del enfoque curricular práctico y del emancipatorio, para proponer un enfoque al que hemos denominado *enfoque curricular integrador*, y que, consideramos, es el adecuado para guiar cualquier propuesta de construcción curricular.

Hacia un enfoque curricular integrador

Se propone esta integración de los dos enfoques, dado que entre ellos no hay rupturas fundamentales, como sí las hay entre el enfoque técnico y el práctico. Sus características se presentan como un *continuum*, en el que se avanza dependiendo, por una parte, de los niveles de comprensión,

involucramiento, responsabilidad y autonomía de los individuos y de las comunidades inmersas en la construcción curricular, y, por otra, dependiendo de los consensos y las decisiones de la comunidad académica particular.

Se considera que en el camino hacia este enfoque curricular integrador se reconoce la diversidad de perspectivas de sus actores y, también, en él se entiende que dichos enfoques representan el ideal al que se quiere llegar, pero para hacerlo no se puede obviar la realidad ni tampoco olvidar que la construcción de prácticas educativas, sociales y culturales es un proceso. Entonces, con base en las 15 categorías seleccionadas para caracterizar los enfoques curriculares, en este enfoque integrador se propone entender las categorías de análisis mencionadas, tal como se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 2. Síntesis de las categorías de análisis del enfoque curricular integrador

La meta esencial de formación del ser humano	El proceso de formación	El currículo	El educando, el educador y la interacción
Formar personas que se comprometen e involucran en el encuentro educativo, guiadas por un juicio personal, que perciben y actúan en el mundo a partir de su propia transformación de conciencia, dentro del marco	El reconocimiento del aprendizaje como un acto social de construcción de significados centrado en el estudiante y en el que se enfatiza en la acción, la práctica y la reflexión, con miras a llegar a	Entendido como práctica con el objetivo de alcanzar la praxis. El <i>proceso curricular es interpretativo y es una construcción activa en la que participan profesor y estudiantes. Las prácticas curriculares se conciben como una relación recíproca</i>	El primero, se considera un sujeto que aprende e interactúa para construir significado y el segundo, el <i>docente, es el interlocutor del educando y promotor de su construcción de significado. Ambos</i>

de procesos interactivos.	la praxis como una forma de expresión. En él, la comunicación, la interacción, el diálogo y la negociación son fundamentales para promover una conciencia	entre planeación, acción y evaluación, a partir del juicio crítico del docente, quien las construye con el estudiante. La gestión curricular se considera como un proceso de	participan y crean activa y críticamente el conocimiento; la interacción entre ellos posibilita construir significado, su interpretación,
---------------------------	---	--	---

Fuente: elaboración propia.

Según se aprecia en la anterior tabla, esta propuesta de enfoque —en la que se integran armónicamente los dos enfoques curriculares, práctico y emancipatorio, propuestos por Grundy (1994)— brinda un margen amplio de acción para la construcción curricular colectiva a partir de visiones compartidas y para hacer de dicha construcción una práctica significativa y cultural.

Finalmente, como último término clave para abordar los estudios de currículo se presenta el concepto de modelo curricular, que se propone para organizar y articular los procesos, las fases, los aspectos y las operaciones (Gutiérrez, 2005) para construir una propuesta curricular.

Modelo curricular para la enseñanza de lenguas extranjeras

El concepto de *modelo curricular*, a diferencia del de *enfoque curricular*, es más usado en el campo de las lenguas extranjeras en lo que se refiere al diseño curricular. Se entiende aquí por *modelo* a la “representación de un objeto o un fenómeno en su estado ideal, que permite su comprensión y posibilita la identificación de las etapas o pasos que orientan su llegada a este estado” (Vicerrectoría Académica, Pontificia Universidad Javeriana, s. f., p. 2); también, como la

representación gráfica o verbal de los componentes de un sistema.

Definición de modelo curricular

Algunos autores definen *modelo curricular* como la “estrategia de diseño y desarrollo que permite la concreción de planes curriculares específicos” (Díaz-Barriga, 1993, p. 19) y otros autores como “aquellos instrumentos que buscan representar gráficamente la realidad de las fases del proceso curricular, ya que muchos de ellos nos permiten analizar, diseñar, implementar y controlar el proceso” (Martínez, 2013, p. 3). Con base en estas definiciones, se entiende aquí el *modelo curricular* como la representación de un proceso de diseño curricular que permite identificar los elementos que lo constituyen, sus relaciones y los pasos o las fases requeridas para su diseño.

Modelos curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras

En el campo de la enseñanza de L2 hay una buena variedad de modelos curriculares para la enseñanza presencial, generados específicamente para el campo o adaptados del ámbito general de la educación. En cambio, son pocos los disponibles para la enseñanza virtual de una L2 y, menos aún, para ELE. Lo anterior parece obedecer a que se utilizan los mismos modelos de la presencialidad o a que priman los modelos curriculares institucionales generales para la educación virtual (véase las propuestas de Ajam, Jafari y Akbary, 2017; Dell, Dell y Blackwell, 2015; Mesh, 2016; Rao, Edelen-Smith y Wailehua, 2015) y, dentro de ese marco, se diseñan los currículos o, lo que es más frecuente, los cursos virtuales de L2.