

Aportes de la
investigación cualitativa
con **enfoque hermenéutico**
a la didáctica de la **educación superior**

María Isabel Duque Roldán
Compiladora



378
A644

Duque Roldán, María Isabel, compiladora
Aportes de la investigación cualitativa con enfoque
hermenéutico a la didáctica de la educación superior /
Compiladora María Isabel Duque Roldán -- 1 edición--
Medellín: UPB. 2023 -- 313 páginas.
ISBN: 978-628-500-104-8 (versión impresa)
ISBN: 978-628-500-107-9 (versión digital)

1. Educación Superior (Colombia) 2. Formación docente
3. Investigación científica

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

© Varios autores
© Universidad de Antioquia
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

**Aportes de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico
a la didáctica de la educación superior**

ISBN: 978-628-500-104-8 (versión impresa)

ISBN: 978-628-500-107-9 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-107-9>

Primera edición, 2023

Grupo de investigación: Didáctica de la Educación Superior - DIDES. Línea Doctoral en
Educación Superior del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP - Universidad de Antioquia

Universidad Pontificia Bolivariana

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Coordinadora (e) Editorial UPB: Maricela Gómez Vargas

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Geovany Snehider Serna Velásquez

Corrección de Estilo: Janeth Posada

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2023

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín - Colombia

Radicado: 2270-23-05-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin
la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

En busca de una didáctica especial del español como lengua extranjera, en una perspectiva intercultural¹

Erica Gómez Flórez²
Mónica Moreno Torres³

Introducción

En Colombia existen tres programas de maestría, una especialización y ocho diplomados⁴ dedicados a la formación de docentes en enseñanza y

-
- 1 Este trabajo hace parte de la tesis doctoral titulada *Estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en una perspectiva intercultural*, realizada por Erica María Gómez, miembro del grupo de investigación en Didáctica de la Educación Superior (DIDES).
 - 2 Magíster en Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Rouen, Francia. Estudiante del Doctorado en Educación, línea Didáctica de la Educación Superior, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Miembro de los grupos de investigación Enseñanza Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (EALE) y DIDES de la Universidad de Antioquia, Colombia. orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3012-311>. Correo electrónico: erica.gomez@udea.edu.co
 - 3 Doctora en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7600-7706/>. Correo electrónico: monica.moreno@udea.edu.co
 - 4 Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera, de la Universidad Pontificia Javeriana; Maestría en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas, de la Universidad Pontificia Bolivariana; Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua, del Instituto Caro y Cuervo; Especialización en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, de la Universidad Externado de Colombia; y diplomaturas en enseñanza del español como lengua extranjera, así: Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Externado de Colombia, Universidad de La Sabana, Instituto Caro y Cuervo, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Sergio Arboleda y Universidad del Valle.

aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). En lo que respecta a la Universidad de Antioquia, la enseñanza y el aprendizaje del ELE empieza a pensarse desde los años cincuenta.

El instituto de Filología y Literatura (adscrito a la Facultad de Educación) ofrece cursos de la enseñanza regular para todo aquel que deseara conocer la cultura y el pensamiento universal; realiza cursos que denomina *libres*, abiertos a otros estudiantes y al público en general, planea el programa de *español para extranjeros*, con el que se pretende difundir la lengua castellana y la cultura colombiana. (Girón, 1998, p. 191)

Nueve años más tarde, en 2007, la Facultad de Comunicaciones crea una diplomatura titulada Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, abierta al público general. Su diseño curricular está basado en los lineamientos nacionales e internacionales de políticas para el ELE, y permite que las personas que egresen se acrediten como profesores de ELE a nivel internacional.

En la Facultad de Educación de la misma universidad, el programa en Literatura y Lengua Castellana prepara a los futuros maestros en diversos saberes y uno de ellos es la lengua castellana. En el núcleo de Teorías del Lenguaje se aborda el análisis de las ciencias del lenguaje, y en el de Práctica Pedagógica se estudia la didáctica de dicha lengua. La inexistencia del ELE en ellos motivó a un egresado de la licenciatura y a las autoras de este texto a proponerle a la Facultad de Educación una electiva dentro del currículo. Su inclusión se convertiría: 1) en el punto de partida para que los docentes en formación amplíen su horizonte de expectativas al entrar en un diálogo intercultural con hablantes nativos y extranjeros interesados en la lengua castellana; 2) el perfil ocupacional se diversifica, en tanto, los incentiva a realizar cursos especializados para dicho propósito; y 3) pondrían en diálogo los saberes adquiridos en la didáctica de la lengua castellana con una didáctica especial para la interculturalidad del ELE.⁵

5 Sumada a esta iniciativa, para el semestre 2021-1 se espera dar apertura al semillero en ele de la Facultad de Educación, en el que pueden participar los futuros maestros de todas las licenciaturas, incluyendo a quienes se forman en el programa de Filología Hispánica de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia; con esta última, la Facultad de Educación tiene un convenio de doble titulación.

La búsqueda de esta última didáctica es clave para la investigación doctoral en curso. Por ello nos preguntamos ¿qué aportes y transformaciones tendrían los componentes de una didáctica de la lengua castellana, en una didáctica especial para la interculturalidad en ELE? Este interrogante nos ha llevado a la formulación de la siguiente hipótesis abductiva: ¿cómo una estrategia didáctica en ELE, interesada en el diálogo interdisciplinar y transcultural, podría contribuir al desarrollo de una *didáctica especial para la interculturalidad en el ELE?*; hipótesis que funge como la búsqueda de un elemento nuevo.

La pregunta y la hipótesis abductiva hacen parte de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, propuesta por González (2011).⁶ A ello se suman la vivencia del hermeneuta y la formulación de un problema dialéctico que se expresa por medio de la exposición de una *tesis*, una *antítesis* y una *síntesis*. Esta triada dialógica le permite al investigador adquirir una conciencia histórica en relación con las tensiones, perspectivas y proyecciones del problema que tiene como objeto de estudio, en nuestro caso, la búsqueda de una didáctica especial para la interculturalidad del ELE.

La triada dialógica en el contexto del problema de investigación

De acuerdo con González (2011):

El problema dialéctico se presenta como una conversación entre la *tesis* (el ser): teoría aceptada por una comunidad científica y cuya pregunta pone en movimiento una *antítesis* (el no ser), eso que ha negado y complementado la tesis, y que tiene otra pregunta porque algo le falta. Por medio de la tesis y la antítesis se indaga en el pasado de *la cosa* en proceso de creación, para de esta

6 El proceso, la estructura y el procedimiento de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico lo integran varias partes, así: el problema dialéctico, *la hipótesis abductiva*, la historia de conceptos, el estado de la cuestión, el acopio de la información, la cosa creada, el acuerdo con la cosa y la unidad de sentido. Al problema se le formula una hipótesis abductiva, que cumple con dos funciones, esto es, "a la vez pregunta, responde, pregunta en tanto duda y responde en cuanto visualiza la cosa a crear en su horizonte" (González, 2011, p.133. Cursivas añadidas).

manera, llegar a la construcción de un acuerdo con las autoridades en el tema. De este proceso, surge *la síntesis* como una conciliación de los contrarios (tesis y antítesis), los cuales tienen la cualidad de eliminar y conservar el horizonte de sentido hacia el cual se dirigen. De esta construcción dialéctica emerge el problema que se formula por medio de una pregunta de investigación. (p. 132)

La **tesis** de esta problematización son *las características de algunos métodos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE)*. Históricamente, estos métodos, como afirma Omaggio (2001), marcaron en su momento una “revolución metodológica” que buscaba *el método perfecto* para el aprendizaje de una LE o una segunda lengua (L2) (p. 106). Sin embargo, ningún método ha sustituido a otro, pues estos se complementan y se implementan, bien sea de manera empírica o intencionada.

Estos métodos son: **Gramática Traducción**, que dominó la enseñanza de las lenguas desde 1840 hasta 1940 y consistía en la memorización de reglas gramaticales y la traducción de textos literarios. El método directo surge a finales del siglo XIX y se enfoca en el uso de objetos de clase como fotografías e imágenes, permitiéndole al estudiante pasar de acciones básicas a generales y en las que la pronunciación y la gramática son fundamentales. A mediados del siglo XX, **el método audiolingüe** propone enseñar la lengua meta sin interferencia de la lengua materna y aprender creando hábitos de estímulo-respuesta, por medio de la memorización de diálogos que se repiten una y otra vez. Promueve el diálogo entre los estudiantes, quienes deben acudir a variaciones de género, número y tiempos verbales; en caso de que se alteren las pautas del manual, no podrá seguir con el proceso de comunicación. **El método de Respuesta Física Total (TPR)** nace en la década de los ochenta y se propone desarrollar la capacidad auditiva del estudiante. El profesor es un directivo de la clase, pues le indica al estudiante la realización de una serie de acciones en la lengua meta (la que se quiere aprender), el estudiante escucha y realiza la acción (Muñoz-Basols et al., 2014; Lacorte, 2015).

En contraposición a la tesis, *la antítesis* que se propone son los *enfoques, modelos y tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)*. En la década de los ochenta, la enseñanza y el aprendizaje del ELE se realiza con base en diversos enfoques, como son: el **comunicativo**, que engloba las

competencias lingüísticas (conocimiento sintáctico, lexical y fonológico de la lengua), sociolingüística (vinculada a situaciones de comunicación), discursiva (conocimiento de las reglas del discurso) y estratégica (que incluye las competencias anteriores). Se destaca la importancia del significado y la contextualización, sumados a las dramatizaciones de situaciones reales y el uso de material auténtico (Hymes, 1992; Swain, 1993). **El natural** se impulsa en los ochenta bajo la premisa de que la lengua no se aprende, se adquiere, por eso se pone el énfasis en el componente emocional y motivacional, no se corrigen los errores para que el estudiante no se sienta mal; además, se permite el uso de la lengua materna (Krashen y Terrell, 1983). **La enseñanza de proficiencia a través de la lectura y la narración de textos** (TPRS). Su énfasis es la comprensión lectora del estudiante y fue creado en los noventa por Blaine Ray, un profesor de español de California; sus actividades son: 1) presentar a los estudiantes el vocabulario de la lengua meta; 2) leerles varias veces una historia poniendo en contexto el vocabulario que les mostró en el primer momento e invitarlos a que imiten las acciones del texto, y 3) los estudiantes leen el mismo texto, o uno similar en estructura y vocabulario, usando gestos, acciones, canciones que muestren la comprensión que van alcanzando (Ray, 2015). **El enfoque por tareas** nace en la década de los noventa y pone al estudiante como el centro de su propio aprendizaje. Promueve todas sus competencias comunicativas y pone su énfasis en los procesos socioculturales y discursivos. Presenta y promueve, en los estudiantes, situaciones de la vida real por medio de microtareas que buscan el logro de los objetivos de la clase y culminan en la realización de una tarea (Martín, 2004). En relación con los **modelos**, es dable mostrar El **PACE**, que significa presentación, atención, coconstrucción y extensión. Surge en la década de los noventa, pone su énfasis en la comprensión lectora y se constituye con base en cuatro momentos: 1) el profesor *presenta* un texto a los estudiantes, ellos lo leen y descifran el mensaje; 2) luego centran la *atención* en las estrategias didácticas que buscan la comprensión del texto; 3) el profesor ayuda al estudiante a deducir la regla de la nueva estructura, a modo de *coconstrucción*, y en 4) el profesor motiva a los estudiantes a participar por medio de un ejercicio abierto y que se pueda adaptar a la realidad del estudiante, *extensión*. Y en lo que respecta a las TIC, es importante mencionar las **tecnologías del aprendizaje y del conocimiento**

(TAC), que consisten en el uso de herramientas, programas, dispositivos electrónicos y aplicaciones que les permite a los estudiantes interactuar con hablantes nativos y extranjeros (González-Lloret y Ortega, 2014).

La síntesis que integra tanto la tesis como la antítesis descritas antes tiene como base *la didáctica general y la didáctica de la lengua castellana y la literatura*. La mayoría de los estudiosos de la didáctica general y las específicas reconocen en Comenio una de las figuras más destacadas para el desarrollo de estos campos de conocimiento. Sin embargo, son escasas las investigaciones en las que se abordan los aportes que realizó a la didáctica de las lenguas extranjeras. Jan Hábl (2014), al realizar un estudio de la obra de Comenio, nos muestra que *Janua Linguarum Reserata, La puerta de las lenguas*, publicada en 1631, es considerada como una de las más importantes para la historia de la enseñanza de lenguas. Señalaba que la adquisición de la lengua materna por parte del niño debe realizarse en forma lúdica, de allí su carácter progresivo y dinámico. Propone dos principios para la enseñanza de las lenguas que se derivan de su concepción universal de la educación: por un lado, lo sensorial con énfasis en lo visual y la relación entre las palabras y las cosas; y por otro, la lengua como un dispositivo que les permite a los niños asumir una concepción del mundo, la sociedad, el ser humano, la moral y Dios.

Sus aportes a la didáctica general, en el contexto de la educación superior, son reconocidos por Grisales (2010), quien señala que desde el siglo XVII, en su *Didáctica Magna*, Comenio expone una concepción de la didáctica como método universal de enseñanza, de allí que su objetivo consista en dedicarse al “más elevado conocimiento y desarrollo de todas las ciencias y todas las superiores enseñanzas” (1971, p. 178). Convoca a “profesores sabios y eruditos de todas las ciencias, artes, facultades y lenguas [para] que se muestren como vivos repertorios” (p. 178). Por eso, los profesores, además de tener conocimientos en diferentes ámbitos, deben difundirlos por medio de la investigación (Grisales, 2010, p.255). Lucarelli (2000) considera que el profesor universitario, en su proceso de acercamiento a la didáctica universitaria, está llamado a familiarizarse con la investigación, pues esta contribuye al desarrollo de sus saberes y la interacción con sus estudiantes. Para Grisales (2012), la didáctica universitaria tiene entre sus propósitos: investigar las problemáticas relacionadas con el ciclo formativo

de los estudiantes y promover en el profesor una reflexión que haga traducibles sus saberes y los de la ciencia.

Para Civarolo (2008), la didáctica general aborda la teoría y la praxis sobre la enseñanza en un sentido amplio. La constituyen unos principios generales, momentos estructurales, y atiende a los problemas de la institucionalización de la enseñanza. De allí su vinculación con las normas, reglas y formas de enseñanza establecidas por la sociedad. No diferencia el carácter exclusivo de campos de conocimiento, niveles de la educación, edades o tipos de establecimientos.

En lo que respecta a las didácticas específicas, para Camilloni et al. (2007), estas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares de la enseñanza. Los criterios de diferenciación de estas regiones son variados, dada la multiplicidad de parámetros que se pueden aplicar, así: situaciones de enseñanza con base en los niveles del sistema educativo, edades de los alumnos, disciplinas, tipo de institución y características de los sujetos.

En este contexto, Prado (2004) señala que en la década de los ochenta las teorías lingüísticas realizaron aportes significativos en relación con el desarrollo de la didáctica de la lengua castellana. Uno de los temas-problema de esta región del conocimiento es su preocupación por “los usos de la lengua en la diversidad de actos comunicativos” (p. 39). Mientras la pragmática focalizó su estudio en los actos de habla, en cuanto unidades mínimas de comunicación en contextos de interacción verbal, los impulsores del *análisis del discurso* fueron posicionando esta *disciplina* al analizar las relaciones entre el contexto y “las circunstancias culturales en el uso del lenguaje” (p. 43).

Prado considera que España, debido a la diversidad plurilingüe que la distingue y su integración a la Comunidad Europea, necesita avanzar en el estudio de la lengua y la literatura, de tal modo que se pueda proyectar “a otras lenguas y culturas españolas y europeas” (p. 109). Además, el desarrollo de las TIC le ha permitido a la sociedad planetaria *propiciar* un proceso de *intercomprensión*, donde la difusión de las ideas, el acceso al conocimiento y la información son fundamentales para el desarrollo de la humanidad. A esto se suma la diversidad cultural de los estudiantes en las aulas, provocada por movimientos migratorios, que le exigen a la educación la “erradicación

de prejuicios y estereotipos infundados”, que hagan posible la comprensión y *la convivencia* de todos los ciudadanos (p. 110).

Los prejuicios se presentan cuando los sujetos consideran que existen lenguas “fáciles y difíciles”, ubicándose en el supuesto de que las lenguas cercanas presentan menos dificultades de comprensión que las alejadas (Prado, 2004, pp. 127-128). Estos supuestos profundizan las diferencias, desigualdades y exclusión social cuando los sujetos califican las variedades dialectales y lingüísticas de acuerdo con su uso en “los grupos y clases sociales con mayor poder económico y social”. Una manera de superar estos prejuicios consiste en enseñar, a los estudiantes de lenguas nativas y extranjeras, la relación entre los conocimientos lingüísticos y las “actitudes” de reconocimiento que merecen dichas variedades (Martín, 1995, como se citó en Prado, 2004, p. 128).

Los estereotipos aluden a la simplificación y generalización del conocimiento que se organiza en nuestra mente. Se presentan cuando etiquetamos y uniformamos a las personas, aunque no tengamos conocimiento de ellas, llevándonos a otorgarles valoraciones extremas, positivas o negativas. En ellos interviene la lengua, a partir de las variaciones dialectales y lingüísticas, los contextos geográficos, la posición social y económica de quienes la utilizan. Igualmente, según Prado (2004), en la lengua perviven “estereotipos y prejuicios sexistas”, que se manifiestan en la escritura, el léxico y, de manera especial, en los discursos de “la comunicación de masas y la publicidad” (p. 129). Agrega que, “desde los primeros estadios de la enseñanza”, lo deseable es promover entre los futuros ciudadanos del planeta la idea de que “nuestra lengua y cultura no son las únicas ni las mejores”, pues “todos los idiomas son lenguas de cultura y comunicación” (p. 123). En síntesis, conocer otra lengua significa “enfrentarse a un aprendizaje intercultural” (p. 131), pues la “lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultural” (Guillén, 2004, p. 838). En términos curriculares, el profesor está llamado a ir “más allá de los contenidos gramaticales” (García, 2009, p. 493).

¿Qué le aportan los objetivos y propósitos de formación de la educación superior y la didáctica universitaria al nacimiento de una didáctica especial para el ELE?

Del conjunto de reflexiones en relación con la educación superior, nos interesan aquellas en las que se analizan sus objetivos en el contexto universitario y la sociedad, y en lo que respecta a la didáctica universitaria, abordaremos las que se refieren a la formación del profesorado y los futuros profesionales. En este sentido, Pons et al. (2010) señalan que uno de los objetivos de la educación superior es la formación integral de los estudiantes, que consiste en cultivar aspectos tales como el cuerpo, la moral y su formación intelectual. A esto se suma el desarrollo de sus capacidades y habilidades, de tal modo que estén en condiciones de responder a las dificultades y los cambios de la sociedad. De manera similar, Escobar (2017) expresa que el acceso a la educación superior les brinda, a los futuros profesionales, beneficios éticos, compromiso, proyección social, institucional y personal. Hace un llamado a la necesidad de fortalecer los valores y actitudes de los futuros profesionales en lo que al ser, saber y saber hacer se refiere; dimensiones que contribuyen al crecimiento de cada programa académico y la proyección social de los estudiantes.

En lo que respecta a la *didáctica universitaria*, Díaz (1999) la concibe como “una didáctica especial comprometida con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función de las exigencias del contexto sociopolítico” (p. 111). Considera que la enseñanza universitaria, además de promover la adquisición de conocimientos, está llamada a divulgar sus avances científicos. Esto le permite mantenerse vigente como proyecto social y científico, impulsándola a renovar sus métodos, recursos, espacios y propuestas socioculturales. Valls (1993) reitera la importancia de la formación integral de los estudiantes en los espacios académicos, ya que promueven el desarrollo personal, la autoestima, el logro de metas y el análisis crítico de la ciencia.

Lucarelli (2000) considera que el profesor universitario se distingue por su compromiso como investigador, sumado al impulso de una enseñanza

que tenga en cuenta el conocimiento científico, artístico y tecnológico, desde una perspectiva interdisciplinar y contextualizada. El conocimiento de los estudiantes, en la perspectiva de Garramuño (2000), le exige a la didáctica universitaria la aceptación de la diversidad de los sujetos y del mundo. Escobar (2017) considera que cada profesor es un investigador de sus prácticas de enseñanza, pues, además de validarlas y reevaluarlas, presenta aportes a la construcción del conocimiento. En consonancia con lo anterior, para Herrera (1999) los objetivos de la enseñanza universitaria son: formar docentes, reconocer en el aula el componente sociocultural de los saberes, investigar, producir y usar los recursos adecuados, planificar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Di Pego (2007) amplía la perspectiva sociocultural al considerar que *los proyectos de enseñanza* son actos políticos que humanizan y contextualizan los saberes, representan el camino para lograr la justicia y la equidad social en medio de un mundo cambiante. Resalta el componente holístico de la enseñanza, debido a su relación con un compromiso social, ecológico y político como elementos de articulación entre las disciplinas. Esta concepción de enseñanza, que algunos llaman *didáctica holística*, “es definida como un fenómeno psicológico y social, enraizado en las distintas disciplinas humanas y orientada hacia la búsqueda de una cosmovisión basada en preceptos comunes al género humano” (Briceño et al., 2010, p. 74). Este enfoque busca la comprensión de las sociedades, de allí que proponga una convivencia multidimensional de carácter integral.

La inclusión de esta perspectiva en la educación podría solucionar el distanciamiento entre la teoría y la práctica, disminuir la hiperespecialización de las disciplinas y dar paso a un aprendizaje armonioso, debido a su presencia en la transformación de los microcurrículos, la consolidación de escenarios didácticos y la inclusión del componente cultural en las aulas. En esta didáctica el trabajo interdisciplinar es importante, de allí el llamado de Klimovsky (1977) cuando expresa que, si bien cada día se generan nuevos campos disciplinarios, no están exentos de tensiones, debido al dominio de unas disciplinas sobre otras, ocasionando *cierta colonización* curricular (p. 9).

En consonancia con lo anterior, Weissmann (1993) expone los siguientes propósitos y retos para la educación superior: incentivar en las prácticas académicas la reflexión, la crítica, la resolución de problemas, los valores y

la conciencia sociocultural. Esto requiere el desarrollo de procesos de enseñanza que tengan en cuenta la relación entre los objetivos académicos, los recursos necesarios y las teorías sociológicas, sin que prime una sobre la otra.

¿Qué le aporta la educación intercultural a una didáctica especial en ciernes del ELE?

En las últimas dos décadas del siglo XX, y hasta hoy, se ha insistido en la importancia de una educación intercultural. Al respecto, Essinger (1990) expone cuatro principios básicos de esta: la empatía, la solidaridad, el respeto intercultural y la forma de pensar no etnocéntrica. Se propone crear una conciencia ciudadana basada en el respeto por los derechos universales de la sociedad. Martínez (2008) agrega a esta visión el análisis de la palabra “inter” y “cultural”, explicándola como un proceso de interacción y comunicación entre personas y grupos, cuyos miembros tienen el mismo reconocimiento, pues ninguno está por encima del otro. Este proceso no está exento de conflictos, por ello, es necesario adelantar una interacción comunicativa que haga posible la solución de las diferencias, el respeto, la escucha, la sinergia y la concertación.

Para Muñoz (1993), la educación intercultural debe centrarse en dos propósitos: el reconocimiento de la pluralidad social y la formación de una ciudadanía consecuente. Esto significa defender la igualdad; fortalecerla en las instituciones educativas, unida a la tolerancia, el respeto, el pluralismo, la cooperación y el compromiso de no etiquetar ni juzgar a las personas. Besalú y Vila (2007) y Goenechea (2005) se suman a esta visión, cuando propugnan por una educación de la diversidad cultural en la que se busque poner en estado de cuestión el racismo, los estereotipos, los prejuicios y la discriminación. Todo ello, en busca de la solución de los conflictos en una perspectiva constructiva. Besalú (2002) hace un llamado para que se reconozca la tradición pedagógica, pues el horizonte de sentido sigue vigente al expresar que “para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en la diversidad. La Educación Intercultural no es más que una educación de calidad para todos” (p. 242). En palabras de Besalú y Vila (2007), *la buena educación* significa aceptar social, cultural y académica-

mente a todos; reconocer las capacidades de los estudiantes; sumado al derecho individual y a la formación de la propia identidad; practicar metodologías cooperativas y una comunicación amplia; planificar estrategias de sana convivencia entre los distintos grupos desde el respeto, la empatía y la compasión; incentivar la interacción entre instituciones y sociedad, y capacitar a docentes para trabajar en medio de la diversidad.

Al respecto, Rodríguez (2016) habla de la necesidad de interculturalizar la universidad, esto es, crear estrategias que vayan en sintonía con los encuentros, los diálogos de saberes, el reconocimiento de los unos y los otros. A ello se suma la producción de materiales que promueven pertinencia, intereses y estéticas educativas. Las bibliotecas y los centros de documentación deben procurar la consecución de los materiales en diferentes lenguas, pues la inclusión de otras miradas del mundo podría erradicar la colonialidad lingüística (Garcés, 2007). Para Waman (2002), interculturalizar es escuchar a las comunidades, conocer sus formas de educación, preguntas, deseos y anhelos. Construir conjuntamente otros registros, voces y silencios, discursos y palabras, susurros y preguntas que propongan, indaguen, observen y digan. Plantear otras rutas académicas y curriculares que redunden en el diálogo, la formación y la investigación.

Bonilla (2005) propone una perspectiva hermenéutica para acercarse a la *interculturalidad*. Acude a una *hermenéutica de la alteridad*, que tiene como punto de partida el reconocimiento del otro, el extraño (p. 31). Dicho sujeto cumple el papel de intérprete y traductor; en este sentido, motiva a su interlocutor en relación con un proceso de comprensión de la diferencia, provocando un acercamiento de traducción recíproco. Este intercambio promueve la permanencia de un humanismo, debido a la reciprocidad de interpretaciones. Esta perspectiva y las anteriores, en palabras de Serrón (2007), dinamizan y favorecen *la interacción y la sana convivencia*, por eso deben incluirse en los microcurrículos de los diferentes niveles y ámbitos de la educación (p. 60).

Las reflexiones anteriores han sido retomadas en el campo de enseñanza de las LE; sin embargo, a la hora de adelantar el proceso de enseñanza y aprendizaje, predomina en algunos docentes el enfoque gramatical o la asunción de métodos y modelos –recuérdese la reflexión que mostramos

en el apartado de la triada dialógica de este texto– en los que se traslapa una hermenéutica de la alteridad.

Conclusiones

El problema dialéctico se convirtió en la síntesis del todo y las partes de esta investigación. Nos permitió formular una serie de preguntas que amplían el horizonte de sentido del campo de estudios de la enseñanza y el aprendizaje del ELE. Estas, al darle sentido al pasado –tesis–, el presente –antítesis– y el futuro –síntesis– de esta indagación, contribuyen a la delimitación del problema formulado. Esto es, la necesidad de impulsar en los procesos de formación de maestros una reflexión intercultural de la didáctica de la lengua castellana. De esta manera, sus aprendices y los sujetos con los que interactúen en diversos contextos socioculturales, artísticos, políticos y económicos, podrán tomar conciencia de que estamos abocados a un proceso de humanización interplanetaria, donde cada lengua y cultura es clave para el Bien Estar de todos y todas; esto incluye la defensa de los diversos ecosistemas del planeta.

Asimismo, el análisis del problema se propuso llamar la atención en relación con los aportes que la didáctica de la lengua y la literatura (DLL) le puede brindar a la didáctica de las lenguas extranjeras. Esta última incluye a la enseñanza y el aprendizaje del ELE; sin embargo, son escasas las investigaciones en las que se reconocen los aportes que la historia y el desarrollo de la DLL ha realizado en relación con una perspectiva intercultural en dicha lengua.

Lo anterior ha ocasionado, en los profesores universitarios, un énfasis en la enseñanza de la gramática de la lengua castellana, sumado a la descontextualización de los saberes y prácticas socioculturales en las que dicha lengua se adquiere y se produce. Por ello, las reflexiones de los teóricos de la educación superior y la didáctica universitaria fueron clave en esta fase de la investigación, pues llaman la atención en relación con el compromiso ético, político y estético de los maestros en formación del área de lenguaje y literatura interesados en ampliar su perfil de egreso en el campo del ELE.

El compromiso es para sí y con los otros, debido a su lugar como ciudadanos del mundo que interactúan con diversas lenguas, lenguajes y culturas. Los intercambios, además de culturales, sociales y políticos, son económicos, filosóficos y hermenéuticos. La emergencia de una hermenéutica filosófica, en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del ELE, podría convertirse en una teoría de frontera que contribuye a dar un giro epistemológico en dicho campo. Este cambio tendría injerencia en la didáctica universitaria, pues le sugiere al especialista en ELE y a los gestores del currículo, incluir perspectivas interdisciplinarias e interculturales en sus prácticas pedagógicas. Y de manera significativa, propicia un proceso de *intercomprensión* que en el contexto de *una sociedad plurilingüe y multicultural* (Prado, 2004, p. 109), de este siglo XXI, es necesario para la preservación de las lenguas, su desarrollo y la sostenibilidad del planeta.

Reiteramos nuestra intuición en relación con aportar a la construcción de una *didáctica especial* orientada por la *interculturalidad* para la enseñanza del ELE. Esta intención supera la transmisión de conocimientos y saberes especializados, al propugnar por una formación humanista, que reconoce de las propuestas éticas, pedagógicas y didácticas, su interés en la alteridad, entendida como la oportunidad de superación de los estigmas sociales, culturales, políticos, éticos, estéticos y económicos de los ciudadanos del planeta. Nos interesa aportar a una formación ciudadana que reconoce el diálogo entre lo local, lo regional y lo planetario, en la perspectiva de una conciencia individual y social que avance de manera decidida en la consecución de la paz, la equidad y la justicia social.

Con todo y lo anterior, consideramos necesario preguntarnos en esta investigación por el lugar que tendría la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio social, físico y político, esto es, un aula taller holística del ELE, pues estamos inmersos en una sociedad globalizada en la que cada vez hay menos fronteras, podríamos decir que todo está más cerca y las necesidades se vuelven comunes. Los procesos académicos deben darse a nivel individual y colectivo procurando deshacer las barreras culturales. Los grupos de estudiantes de ELE en este caso, maestros(as) en formación, son heterogéneos, vienen de contextos geográficos, sociales y culturales diferentes; de allí que una *didáctica especial para la interculturalidad* en la enseñanza del ELE se convierta en la oportunidad para que, de manera

progresiva, los saberes que se imparten en la educación superior entablen un diálogo de saberes interdisciplinar y transcultural. Y esta visión podría llegar a otros niveles de la educación y la sociedad, donde tienen lugar las prácticas pedagógicas de los futuros maestros.

Referencias

- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis Educación.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación*. Los libros de la Catarata.
- Bonilla, A. (2005). El diálogo filosófico intercultural y el fenómeno migratorio: su tratamiento como “traducción” en la “Escuela de Aachen”. En E. Garbulsky (Comp.). *Primer Congreso Latinoamericano de Antropología (Actas)* (pp. 29-47). Universidad Nacional de Rosario.
- Briceño, J.; Cañizales, B.; Rivas, Y.; Lobo, H.; Moreno, E.; Velásquez, I. y Ruzza, I. (2010). La holística y su articulación con la generación de teorías. *Educere*, 14(48), pp. 73-83.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616720008>
- Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Ediciones Paidós.
- Civarolo, M. (2008). *La idea de didáctica: antecedentes, génesis y mutaciones*. Editorial Magisterio.
- Comenio, J. A. (1971). *Didáctica Magna* (2.ª ed.). Editorial Reus.
- Díaz, D. (1999). La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), pp. 107-116.
- Di Pego, V. (2007). De las tensas relaciones entre didáctica y “las” didácticas. *Praxis Educativa*, (11), pp. 57-73.
- Escobar, D. (2017). Didáctica universitaria y configuraciones didácticas, bases para la formación en la educación superior. *El Toldo de Astier*, 8(15), pp. 60-70.
- Essinger H. (1990). Interkultureller Erziehung in Multiethnischen Gesellschaften, *Die Bruecke*, (52), pp. 22-31.
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel (Comps.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 217-242). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto

- de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Pensar.
- García, A. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado y M. I. Fernández (Eds.). *El profesor de español LE/L2* (vol. 1) (pp. 493-506). Servicio de Publicaciones, Universidad de Extremadura.
- Garramuño, S. (2000). *La construcción del rol del asesor pedagógico en el entorno académico de la FADU* [Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo] [Tesis maestría, Universidad Nacional del Litoral].
- Girón, M. (1998). Sobre los estudios literarios en la Universidad de Antioquia. *Lingüística y Literatura*, 19-20(34-35), 172-202.
- Goenechea, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega*. Xunta de Galicia.
- González, E. (2011). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. *Discusiones Filosóficas*, 12(18), pp. 125-145.
- González-Lloret, M. y Ortega, L. (2014). *Technology-Mediated TBLT: Researching Technology and Tasks*. Jonh Benjamins.
- Grisales, L. (2010). *Desde la pregunta, en tanto mediación, hacia la traducción como un principio didáctico en la educación superior* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Facultad de Educación, Centro de Documentación.
- Grisales, L. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 15(2), pp. 203-218.
- Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez e I. Santos (Dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 835-851). SGEL.
- Herrera, D. (1999). La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), pp. 107-116.
- Hymes, D. (1992). *Vers la compétence de communication*. Collection Langues et apprentissage des langues. Hatier-Crédif.
- Jan Hábl. (2014). Christian educators who made an impact: Comenius and his “school as a forging place of humanity”. En M. Etherington (Ed.). *Foundations of Education. A Christian Vision* [Fundamentos de la Educación. Una visión Cristiana]. Wipf & Stock.
- Klimovsky, G. (1977). Las funciones de la enseñanza superior [trabajo presentado]. *Jornadas de Educación Superior y sus Opciones*, Buenos Aires, Argentina.

- Krashen, S. & Terrell, T. (1993). *The Natura Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon Press.
- Lacorte, M. (2015). Methodological Approaches and Realities. En M. Lacorte (Ed.). *The Routledge Handbook of Spanish Applied Linguistics [El manual Routledge de lingüística española aplicada]* (pp. 99-116). Routledge.
- Lucarelli, E. (2000). El asesor pedagógico y la didáctica universitaria: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas. En E. Lucarelli (Comp.). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación* (pp. 35-52). Ediciones Paidós.
- Martín, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (0).
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6c042cff-8f14-43de-87f3-9de353ab511d/2004-redele-0-18martin-pdf.pdf>
- Martínez, B. (2008). El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender. *Convergencia*, 15(48), pp. 287-307.
- Muñoz, A. (1993). *La educación multicultural de los niños gitanos de Madrid*. CIDE. [Memoria de investigación inédita].
- Muñoz-Basols, J.; Muñoz-Calvo M. y Suárez-García, J. (2014). Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), pp. 1-14. 10.1080/23247797.2014.918402
- Omaggio, A. (2001). *Teaching Language in Context* (3.^a ed.). Heinle y Heinle.
- Pons, R. M.; Serrano, J. M.; Luna, E.; Cordero, G.; Lomelí, C. y Moreno, T. (2010). Cooperative learning: a methodological answer to instructional design based on competences in the university environment. *International Journal Information and Operations Management Education*, 3(3), pp. 202-223.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Editorial La Muralla.
- Ray, B. (2015). *TPRS*.
<http://blaineraytprs.com/>
- Rodríguez, H. (2016). Universidad e interculturalidad: encuentros y desencuentros, desafíos y esperanzas. *Nodos y Nudos*, 5(41), pp. 47-56.
- Serrón, S. (2007). Bilingüismo, interculturalidad y educación, las comunidades indígenas y sorda en Venezuela, una aproximación. *Opción*, 23(53), pp. 52-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31005305.pdf>

En busca de una didáctica especial del español como lengua extranjera,
en una perspectiva intercultural

- Swain, M. (1993). The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne Des langues Vivantes*, 50(1), pp. 158-164.
- Valls, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Editorial Horsini.
- Waman, I. (2002). *Tradición y modernidad. Una perspectiva amerindia*. Editorial Mejoras.
- Weissmann, H. (1993). Qué enseñan los maestros cuando enseñan ciencias naturales y qué dicen querer enseñar. En H. Weissmann (Comp.). *Didáctica de las ciencias naturales* (pp. 38-64). Ediciones Paidós.

Otra bibliografía consultada

- Serrano, J. M.; Moreno, T.; Pons, R. M. y Lara, R. S. (2008). Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), pp. 1-30.
<https://www.redalyc.org/pdf/155/15511134003.pdf>