

Universidad de los Andes
Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales
Maestría en Pedagogía en Lenguas Extranjeras

**Diseño de materiales
para la formación de la competencia sociocultural
en los estudiantes de Alemán 1**

**Trabajo de Grado para optar al Título de Master
Presentado por Jürgen Schiffers
Dirigido por Tatjana Louis**

Bogotá, 2013

**Diseño de materiales
para la formación de la competencia sociocultural
en los estudiantes de Alemán 1**

Tabla de Contenido

INTRODUCCION	3
1 Generalidades	
1.1 Justificación	4
1.2 Logros del Estudio	8
2 Marco Teórico	
2.1 Breve reseña de los métodos de LE	9
2.2 Tasked-Based Language Learning (TBLL)	10
2.2.1 Características del TBLL	11
2.2.2 La tarea como unidad central del aprendizaje	12
2.3 Componentes del proceso enseñanza/aprendizaje de la LE	13
2.4 El Marco Común Europeo de Referencia (MCER)	15
2.5 Hacia la construcción de un hablante intercultural	16
2.5.1 Cultura	17
2.5.2 La competencia sociocultural	18
2.5.3 El hablante intercultural	20
2.6 Los cinco saberes	22
2.7 El papel del docente	23
3 Materiales con enfoque sociocultural	
3.1 Definición	26
3.2 Características de los materiales	27
3.3 El uso del libro de texto	29
3.4 El uso de los NTIC	31
4 Metodología	
4.1 Contexto de Intervención	32
4.2 Diseño de materiales con enfoque sociocultural	32
4.3 Análisis de materiales	35
4.4 Análisis de datos	40
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	43
BIBLIOGRAFIA	46
ANEXOS	50

INTRODUCCION

La investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera ha venido desarrollándose a lo largo del tiempo buscando siempre hacer de las didácticas una disciplina cada vez más integral. En un principio, el desarrollo se orientó sobre todo a la búsqueda de la comprensión y construcción de destrezas a nivel lingüístico. Posteriormente, la investigación condujo a la conclusión de que el simple reconocimiento de las lógicas estructurales de la lengua de aprendizaje no garantizaba el éxito en el desempeño con la lengua en contextos reales. Por esta razón, la investigación del componente sociolingüístico adquirió gran importancia para los teóricos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

No obstante, en la actualidad la teoría busca la formación de un estudiante que no solamente sea consciente de las normas estructurales que rigen una lengua y que se desempeñen competentemente en situaciones de interacción comunicativa, sino que también sea capaz de reconocer, aceptar y respetar las diferencias culturales existentes entre la cultura de origen y la cultura de destino.

Por esta razón la presente propuesta se orienta al diseño de unos materiales con enfoque sociocultural para fomentar la conciencia intercultural en los estudiantes del curso Alemán 1 en la Universidad de los Andes. En efecto, con base en un análisis exhaustivo hecho al libro de texto *Berliner Platz neu 1*, que se sigue en este curso, se llegó a la conclusión que los contenidos no toman lo suficientemente en cuenta el aspecto sociocultural de la lengua. Esto genera en los estudiantes, que culminan en el nivel seis, un déficit en el desarrollo de esta competencia, que en términos prácticos significa que no se puedan desenvolver apropiadamente en unas situaciones reales de interacción con el idioma.

Para lograr dicho propósito, este documento presenta un capítulo de generalidades, donde se exponen las diferentes razones que justifican el proyecto, el cual se desarrolla como tema de investigación dentro del programa de Maestría de Pedagogía en Lenguas Extranjeras. Para ello se presentan los logros esperados con la implementación de la propuesta que llegará hasta la etapa de pilotaje. El segundo capítulo se refiere a la fundamentación teórica y en él se hace una breve reseña de los métodos de enseñanza de idiomas, donde se

resalta el *task-based language learning*, puesto que es el método que mejor valida esta propuesta metodológicamente.

Posteriormente, se exponen los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, entre los cuales se enfatiza la competencia sociocultural. Igualmente se presenta unas generalidades de la filosofía del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para llegar a la discusión que fundamenta la formación de una identidad intercultural. Para ello, se aborda el concepto de cultura actual en contraste con el que se tenía en el siglo XIX, se hace una descripción de lo que es un hablante intercultural y se enuncian los cinco saberes que lo deben caracterizar. Por la importancia del tema se presta especial atención al papel que juega el docente en el propósito de formar hablantes interculturales.

En el tercer capítulo se definen y caracterizan los materiales con enfoque sociocultural y se describe la función que cumple el libro de texto y el uso que se les debe dar a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC).

El cuarto capítulo describe la metodología que se siguió para el desarrollo del presente proyecto. En primer lugar se caracteriza el contexto de intervención, luego se presenta el diseño de materiales que se realizó con base en el marco teórico los cuales se muestran en los anexos. Posteriormente, aparece el análisis de dos de estos materiales incluida la justificación para este diseño. Además se presentan los resultados obtenidas en la aplicación de una encuesta a los estudiantes de Alemán 1 con respecto a las percepciones que tuvieron en la dimensión sociocultural después de la implementación de los materiales diseñados. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones surgidas de esta experiencia de investigación.

GENERALIDADES

1.1 Justificación

El diseño e implementación de unos materiales con enfoque sociocultural adecuados para los estudiantes de Alemán 1 de la Universidad de los Andes es necesario debido a diversas razones. Por un lado, a partir de los diálogos que he sostenido con mis colegas de la universidad se ha evidenciado un interés

creciente por brindar a los estudiantes un aprendizaje integral y significativo de las diferentes lenguas que se enseñan. Desde finales de los años 90, este interés se ha desplazado desde la enseñanza puramente lingüística y sociolingüística del idioma hacia una perspectiva más sociocultural del lenguaje, obviamente fundamentada en la teoría existente y en la filosofía del Departamento de Lenguas y Estudios Socioculturales de la universidad. Por supuesto, dicho interés ha sido el resultado de un proceso permanente de reflexión, de evaluación y reevaluación de las conclusiones y decisiones a que se ha llegado en el colectivo de docentes.

En efecto, la segunda razón que justifica esta propuesta tiene que ver con las actuales teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros, las cuales, dentro del enfoque comunicativo, han demostrado que no es suficiente el desarrollo lingüístico y comunicativo sino que lo que se requiere hoy en día es un hablante intercultural (Byram, 2002). A este respecto, a partir del último cuarto del siglo XX hasta ahora, el enfoque sociocultural ha adquirido gran relevancia en los currículos y en las clases de idiomas. Por ejemplo, en 1993 el Instituto Cervantes configuró un plan curricular (para la enseñanza del español) el cual “incorpora nuevos conceptos como las *estrategias discursivas*, la definición de un *componente sociocultural*, las *estrategias de compensación*, y un componente específico sobre *aprender a aprender...* ” (Ares, 2006, p. 94). Además las metodologías actuales en la enseñanza de la LE reflejan “una renovada atención por los factores relacionados con el aprendizaje y una mayor variedad y flexibilidad en el uso de materiales de enseñanza” (p. 92). Así, esta tendencia valida la presente propuesta en términos de actualidad.

Otra razón que justifica este proyecto tiene un carácter pragmático, puesto que muchos de los estudiantes uniandinos que escogen el alemán como lengua extranjera quieren hacer un intercambio con una universidad alemana durante su carrera. Otros buscan hacer sus estudios de posgrados en Alemania u otro país de habla alemana después de graduarse. Sin embargo, aunque la mayoría de ellos, después de cursar los seis niveles de alemán, alcanzan a llegar a un buen dominio lingüístico, no están suficientemente preparados en temas socioculturales para una eventual estadía en esos países. Al no conocer suficientemente las costumbres del país destino con toda su idiosincrasia y sus formas de pensar, actuar y relacionarse, los aprendices presentan dificultades

que conducen a malentendidos (Louis¹, 2010) en su competencia pragmática y sociocultural, es decir, tienen muchas fallas en sus interacciones sociales ya que las manifestaciones de la comunicación verbal y no verbal varía mucho de un país a otro.

Lo anterior se evidencia en los libros de texto de lenguas donde los editores, a pesar que saben que los usuarios de los mismos provienen de múltiples culturas, no las consideran en sus contenidos puesto que significaría inversiones mayores y además no es su propósito. Por ello se limitan a presentar información general y no cuentan con actividades específicas para enseñar unos actos específicos de nuestra cultura colombiana. Muchos de los materiales actuales, por ende, fueron hechos para otros contextos y con temas irrelevantes para nuestros estudiantes uniandinos. Por ejemplo, la importancia que se le da a los llamados “mercados de pulga” en el libro de texto, no es significativa para nuestros estudiantes y resulta totalmente fuera de contexto debido a que en Colombia no tenemos esa cultura tan arraigada.

Esta característica particular genera un aprendizaje poco integral por parte de los estudiantes frente a las necesidades actuales de interacción. Por ejemplo, desde mi experiencia como ciudadano alemán he podido evidenciar que el mal uso del “tuteo” y los hábitos de puntualidad o impuntualidad en un país de habla alemana puede conducir a la interpretación de irrespeto por parte del interlocutor. Además, el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa no es suficiente para lograr el desarrollo del pensamiento crítico que deben alcanzar los estudiantes como ciudadanos globales frente a temas sociales tales como los derechos humanos, las relaciones de género, la inequidad etc.

Otra de las razones que sustentan esta propuesta radica en el hecho que el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCER) tiene muy en cuenta en sus contenidos y temas culturales la lengua destino, pero excluye conscientemente la cultura origen y prácticamente no brinda ninguna ayuda para enseñarles a los estudiantes dichos contenidos (Glaboniat², 2002). Debido a la estandarización de los contenidos de la lengua destino por razones puramente instrumentales (el desempeño eficiente en un empleo o el logro máximo de

¹ Tatjana Louis es actualmente coordinadora de alemán de la Universidad de los Andes y tutora de este proyecto

² Manuela Glaboniat es lingüista de la Universidad de Klagenfurt, Austria

destrezas en una universidad, etc.), las costumbres, los valores, las actitudes, las formas de relacionarse entre las personas de la cultura de origen no es suficientemente tenido en cuenta por el marco.

Esta situación general evidencia que la competencia sociocultural no está lo suficientemente planteada en el texto de estudio de alemán, Berliner Platz neu 1, y por lo tanto no considera el contexto específico colombo alemán. De hecho, como lo presentan los mismos autores en la introducción del libro predominan las habilidades lingüísticas ya que “se ha puesto mayor énfasis en la enseñanza de todas las habilidades: escuchar y hablar, así como leer y escribir” (Lemcke, 2009, p. 3). También confirman que “para una comunicación exitosa en la vida cotidiana, una pronunciación entendible, por lo menos, es tan importante como el conocimiento de vocabulario y gramática”. Analizando la tabla de contenidos del libro, se nota que no hay una columna especial indicando temas de contenido sociocultural. Sin embargo, en la parte del repaso de cada capítulo, se pueden encontrar algunos consejos escondidos. Otros vienen implícitamente en los doce capítulos de una forma superficial pero no hay una profundización: por ejemplo, los actos básicos de saludar, presentarse y despedirse (cap. 1), la manera de celebrar un cumpleaños (cap. 6) o el diálogo típico sobre el clima (cap. 12).

Por otra parte, en los últimos años cada docente de alemán de la universidad le ha dado un enfoque personal a sus clases y ha tratado independientemente ciertos temas socioculturales de forma arbitraria sin que haya una uniformidad entre los colegas. Como afirman Hernández y Valdez³ (2010), “la competencia intercultural, generalmente no se incluye en el curriculum de las clases de lengua extranjera o si esto ocurre, se abandona en cierta medida para dar prioridad al desarrollo de la competencia lingüística... [dándole énfasis al] desarrollo del conocimiento y conciencia sobre las diferencias culturales, más que al desarrollo de actitudes y conductas...” (p. 93).

Por lo tanto, con la presente propuesta de investigación se desarrollarían unos materiales didácticos adecuados para nuestro contexto específico colombo-alemán para el curso Alemán 1. Para que nuestros estudiantes creen una actitud crítica frente a la cultura de destino y a su propia cultura de origen, y para que

³ Hernández Mendez, Edith: Maestra en Enseñanza de Español como lengua extranjera y doctora en lingüística hispanica y Profesora investigadora en la Universidad de Quintana Roo (México); y Valdez Hernández, Sandra: Maestra en Ciencias de la Educación y Profesora investigadora en la U de Q.Roo

desarrollen una actitud intercultural competente que les prepare tanto para situaciones reales como para ayudarles a formar su propia personalidad y desarrollo social, es indispensable que los profesores de alemán tengan a su disposición unos materiales adecuados y uniformes que optimicen la enseñanza de dichos temas. Por eso tenemos que contar con materiales con enfoque sociocultural que complementen los libros de texto actuales en la parte sociolingüística y también tomen en cuenta las necesidades de la cultura de origen de nuestros estudiantes y contemplen la actualidad alemana, suiza y austríaca para ponerlos en un contexto colombiano.

1.2 Logros del estudio

El diseño e implementación de materiales didácticos para el desarrollo de la competencia sociocultural que se presenta en esta propuesta, se circunscribe dentro del programa de Maestría en Pedagogía de Lenguas Extranjeras de la Universidad de los Andes. Es una propuesta con un enfoque de innovación curricular para ser implementada en el primer semestre del año 2013, con los estudiantes del curso Alemán 1 (LENG-1301-6). Con la propuesta se pretende fundamentalmente aplicar una prueba piloto del impacto que se tendría sobre el desarrollo de la competencia sociocultural en los estudiantes y ofrecer una serie de recomendaciones básicas, no sólo para los ajustes necesarios a la propia propuesta de este trabajo, sino como fundamento didáctico a una posible reforma curricular de los programas de alemán con un enfoque sociocultural. La idea general es el diseño y aplicación de un paquete de materiales audiovisuales y de lectura, con enfoque sociocultural, que se implementará a través de diversas actividades como *role plays*, uso de TICs (realización y edición de videos), debates críticos, análisis de contenidos, entre otros.

Debido a que el tiempo para el desarrollo de este proyecto es bastante corto por las condiciones derivadas del propio programa de la maestría, la presente propuesta se orientará hacia el diseño y pilotaje de los materiales a los que se refiere este trabajo. El objetivo general es poder tener un punto de partida válido para iniciar un proceso de reorientación de las prácticas pedagógicas, mediante un rediseño curricular en la enseñanza del curso Alemán 1 en la universidad con un enfoque sociocultural en el mediano plazo.

2. MARCO TEORICO

2.1 Breve reseña de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

La investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera ha pasado por diferentes etapas, y se ha caracterizado por la implementación de diversos métodos, sobre todo durante el siglo veinte. El método gramática-traducción se llevó a cabo en el siglo XIX y se basó fundamentalmente en la traducción de textos escritos de la lengua extranjera a la lengua materna. Según el Centro Virtual Cervantes, “el aprendizaje de gramática es deductivo, es decir, se presenta una regla que se explica y memoriza y luego se practica en ejercicios de traducción... la lengua de enseñanza es la primera lengua del aprendiente” (CVC1).

Luego se desarrolló el método audiovisual orientado principalmente a la enseñanza de lenguas a principiantes. Por ello, se hacía primero énfasis en el lenguaje oral para después comenzar con el aprendizaje escrito. Con base en las teorías conductistas, “este método propende la repetición y la práctica mecánica de estructuras, con el fin de automatizarlas: las reglas gramaticales se aprenden de manera intuitiva.” (CVC2).

Como explica Bob Adamson⁴ (2004), el método directo, desarrollado por Berlitz, postulaba la teoría naturalista de que la lengua extranjera se aprendía en la misma forma en que se adquiría la lengua materna en contextos reales: se desarrollaban primero las habilidades de escucha y habla y luego las de lectura y escritura. Hacia la mitad del siglo veinte apareció el *audiolingual method* el cual provenía del desarrollo de la sicología conductista aplicada a la enseñanza de lenguas, especialmente por el trabajo de Skinner. Este método consistía en dar retroalimentación positiva al estudiante cuando usaba correctamente la lengua o en hacer la corrección pertinente a través de ejercicios de repetición, cuando se equivocaba. El aprendizaje mecánico, producto del método audiolingual, condujo a la popularización de los laboratorios de idiomas.

En los años 60 y 70 aparecen otros métodos asociados con la sicología aplicada a la enseñanza de lenguas, por ejemplo, *Silent Way* propuesto por Caleb Gattegno que se basaba en la resolución de problemas por parte del estudiante

⁴ Profesor y co autor de diferentes libros sobre la lengua inglesa, estudios de currículos y educación comparativa

con poca ayuda del profesor; el *Total Physical Response*, diseñado por James Asher, era un método centrado en el docente (*a teacher-dominant approach*) quien era el dueño absoluto del conocimiento y era quien decidía qué enseñar y qué aprender. Consistía en que los estudiantes debían dar respuesta física a las instrucciones de los docentes. Finalmente, la *suggestopedia* buscaba reducir la barrera psicológica del estudiante creando un ambiente relajado y cómodo para el aprendizaje, sobre todo a través de la música, los olores, etc.

A finales del siglo XX aparece el enfoque comunicativo el cual busca la efectividad de la comunicación en contextos reales de interacción más allá de la rigurosidad en la aplicación de las reglas gramaticales. El profesor, más que enseñar, facilita y motiva el aprendizaje y es una de las fuentes de conocimiento.

2.2 Tasked-Based-Language-Learning

Dentro del enfoque comunicativo, a través del cual se pretendió superar el paradigma del aprendizaje de lenguas asociado solamente al desarrollo de la competencia lingüística para darle prioridad a la comunicación, basado en una visión constructivista del aprendizaje, aparece el *task-based language learning* (TBLL) como método alternativo. Su fundamento pedagógico tiene en el centro del currículo al alumno, al trabajo en equipo y a la promoción de la autonomía. De esta forma es posible el desarrollo de las competencias comunicativas, incluida la competencia cultural. Asociado al concepto de Zona de Desarrollo Próximo, construido por Vygotski, el *Task-based Language Learning* (TBLL) busca el empoderamiento del estudiante a partir de la construcción propia del conocimiento y en colaboración con otras personas más capaces. María Ares (2006) afirma en su tesis doctoral que

la enseñanza por tareas constituye lo que se ha venido llamando “enfoque comunicativo fuerte”, ... [donde] se pretende que los estudiantes participen en actos comunicativos auténticos, que aprendan mediante la comunicación dentro de la clase y ello significa que la lengua ha de utilizarse como una herramienta que sirva para la resolución de una determinada tarea comunicativa. (p. 99)

Puesto que “la comunicación no es un mero producto sino más bien un proceso que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta” (CVC3), no es suficiente que los estudiantes asimilen el aspecto estructural y funcional de una lengua, sino que se requiere que aprendan a utilizar estos conocimientos para negociar el significado.

Para ello, los estudiantes “deben participar en tareas reales en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin y no un fin en sí mismo” (íbid.).

Lo anterior se refiere a que, si una de las responsabilidades de la enseñanza es la de crear sujetos de desarrollo social y cultural (agentes sociales), como se dijo más arriba, es necesario que el docente dirija su acción pedagógica con un enfoque centrado en tareas, puesto que éste se interesa en la relevancia cultural de los temas y contenidos de clase (Hallet⁵, 2007). De hecho, el Consejo de Europa (2001) considera que,

aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de ‘tareas’ en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto (5).

Desde esta perspectiva, los estudiantes logran conectar los discursos de clase con los discursos reales, por ejemplo, a través del internet, con lo cual logran participar directamente en la otra cultura y a la vez integrar su propia cultura en la interacción comunicativa.

Si bien ningún método puede cubrir todos los aspectos relativos al aprendizaje de un idioma, el TBLL puede ser adaptado para responder a las habilidades, intereses y necesidades individuales de los estudiantes como hablantes interculturales, es decir, este método está a favor de un aprendizaje y un desarrollo integral de la persona, o sea, a favor del desarrollo de las competencias lingüística, sociolingüística y sociocultural.

2.2.1. Características del TBLL

Según Michael Swan⁶ (2005), el TBLL se caracteriza por los siguientes aspectos:

- El uso natural de la lengua basado en actividades, relacionadas con el significado más que con el lenguaje
- El proceso de enseñanza/aprendizaje se centra en el alumno
- Puesto que el aprendizaje es puramente naturalista, no suela conducir a una precisión cuasi nativa, la intervención es necesaria a fin de fomentar la adquisición de elementos lingüísticos formales

⁵ Wolfgang Hallet es profesor de inglés como lengua extranjera en la Universidad de Giessen, Alemania

⁶ Autor de varios libros sobre la enseñanza de la lengua inglesa y materiales de referencia gramatical

- Los contenidos se centran en los intereses de los aprendices, desde donde surge el aprendizaje de los elementos lingüísticos
- La tarea sistematizada es el aspecto más importante dentro de este enfoque
- El estudio formal del lenguaje puede resultar útil antes o después de la tarea, puesto que puede hacer que el aprendiz se dé cuenta de características formales del idioma durante la comunicación

2.2.2 La tarea como la unidad central en el aprendizaje

El principio fundamental del TBLL consiste en considerar la tarea (o actividad) como la principal herramienta del aprendizaje de una segunda lengua. De acuerdo con Julio Roca⁷ et. al., la tarea es una “unidad de análisis viable y significativa” (p. 3). Basado en Nunan, Roca caracteriza la tarea comunicativa “como una actividad (o conjunto de actividades) de aprendizaje cuyo objetivo es que los alumnos transmitan significados dentro del contexto situacional apropiado, y que implica que los alumnos tienen que aprender, manipular, producir o interactuar en la lengua objeto de aprendizaje en propósitos comunicativos” (p. 12). Estas tareas deben relacionarse con situaciones que se dan en la vida cotidiana de los estudiantes, tener una secuenciación lógica y un sentido de finalización.

Para el diseño y planeación de tareas de aprendizaje se debe tener en cuenta el análisis de necesidades de los estudiantes (es decir, que tengan sentido para ellos y se basen en criterios de relevancia, familiaridad, etc.); la definición del contenido del currículo (tareas comunicativas y tareas de aprendizaje); la organización de oportunidades para la adquisición de la L2 (para que el alumno avance más rápido en su proceso); y la función evaluadora que tiene la propia tarea (carácter auto evaluativo de la tarea).

Para el caso de contenidos orientados al desarrollo de la habilidad oral, Richards⁸ (2008) aborda el tema de las rutinas conversacionales que el docente debe tener en cuenta en el diseño de tareas dentro del marco de las competencias interculturales. Según él, “un rasgo marcado del discurso conversacional es el uso de expresiones fijas o ‘rutinas’, que frecuentemente

⁷ del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia

⁸ Jack Richards es autor y editor de varios libros de texto de habla inglesa

tienen funciones específicas en la conversación y le dan al discurso conversacional la calidad de naturalidad” (p. 29).

La planeación de actividades dentro de un currículo por tareas debe considerar todos estos aspectos de forma tal que su diseño sea sistemático, es decir, intencionalmente secuencial, con el fin que tenga el impacto desarrollador en el estudiante. De hecho, en este paradigma “las tareas remueven el dominio del profesor, y los aprendices logran oportunidades para abrir y cerrar conversaciones, para interactuar naturalmente, para interrumpir y desafiar, para pedirle a la gente hacer cosas y para revisar que ellas se hayan realizadas” (Swan, p. 390).

Puesto que el TBLL se centra en la relevancia cultural de los temas y contenidos de clase, el trabajo del estudiante es independiente y se orienta a la solución de problemas, mientras que el del profesor es el de darle retroalimentación a los procesos didácticos que surgen a partir de fenómenos de la vida real y por medio de arreglos pertinentes de tareas y clases (Hallet, 2007). En consecuencia, los discursos que se planeen dentro de la tarea de aprendizaje deben provenir de la interacción real de los sujetos hablantes nativos de la lengua de estudio y adaptados a las necesidades e intereses de los estudiantes y de los propósitos comunicativos de la propia actividad pedagógica. Por lo tanto se deben orientar, entre otras cosas, al desarrollo de una mentalidad intercultural.

En resumen, aunque no existe el mejor método para la enseñanza de lenguas, el TBLL se ha convertido en el método más efectivo para el desarrollo de las tres competencias comunicativas en el estudiante. Fundamentalmente este paradigma en la enseñanza de idiomas promueve eficazmente el aprendizaje de una actitud intercultural partiendo del propio contexto del estudiante pero basado en contenidos o discursos de la lengua objeto de estudio.

2.3 Componentes del proceso enseñanza/aprendizaje de la L2

En general, los métodos descritos arriba tuvieron como objetivo el desarrollo de las competencias lingüística y sociolingüística, pero dejaron de lado el desarrollo de la competencia sociocultural, la cual fue postulada por Van Ek en 1984, según Hernández y Valdez (2010). Sin embargo, en sus comienzos, esta competencia se desarrollaba con el propósito de formar estudiantes que imitaran los modelos de la lengua y la cultura de un hablante nativo. La investigación de

las didácticas del proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras se ha venido orientando hacia el desarrollo de esta competencia dentro del contexto político, social y económico actual con el fin de formar hablantes y ciudadanos globales. De hecho, Byram (2009) sostiene que los propósitos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas ha cambiado en las últimas cinco décadas dándole mayor énfasis a la comunicación. Antes, se entendía la comunicación como el intercambio de mensajes y de información, pero progresivamente se ha llegado a concluir que aun en los intercambios mínimos de información, no se puede ignorar la presencia de las personas y de sus identidades. Así, entonces, los docentes de lenguas deben considerar, en la planeación de su trabajo didáctico, el desarrollo de las siguientes competencias:

- a. La competencia lingüística, que se refiere a la comprensión de las relaciones lógicas que componen el sistema lingüístico de un idioma. De esta manera la competencia lingüística tiene que ver con la forma como el estudiante aprende teóricamente los fenómenos lingüísticos de la lengua extranjera y los contrasta con su propia lengua. Incluye el conocimiento de las funciones estructurales de la lengua como son el vocabulario, la gramática, la semántica y la fonología.
- b. En segundo lugar, la competencia sociolingüística, que se refiere a la capacidad del hablante para poner en uso su competencia lingüística con el fin de interpretar significados y resolver problemas en contextos reales, teniendo en cuenta elementos de interacción social tales como los grados de formalidad, la economía del lenguaje, la claridad de los mensajes, etc. Así esta competencia pone el énfasis sobre la asertividad en la comunicación más que sobre la efectividad de la aplicación en los recursos lingüísticos.
- c. Finalmente, el componente sociocultural consiste en la competencia que permite al hablante desenvolverse correctamente en el contexto de la lengua de estudio, lo que incluye la interpretación y aceptación de comportamientos, valores y actitudes de esa cultura, así como el reconocimiento de las características de la propia cultura. De acuerdo con Celce-Murcia⁹ (2008), la competencia sociocultural se refiere al

⁹ Marianne Celce-Murcia es profesora emérita de Lingüística Aplicada de la UCLA

conocimiento pragmático del hablante, lo que incluye conocimiento de la variación lingüística con referencia a normas socioculturales del idioma de destino. “De hecho, un error sociocultural de lejos puede ser más serio que un error lingüístico cuando uno está involucrado en la comunicación oral” (p. 46).

Como se evidencia arriba, la tendencia actual en la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera debe centrar sus objetivos hacia el alcance de cada uno de los anteriores componentes. La exclusión de alguno de ellos significaría un proceso incompleto e inconexo del contexto global actual. Particularmente, los docentes de idiomas deben atender al desarrollo del componente sociocultural para lograr hablantes interculturales. Hernández y Valdez (2010) consideran que “en la actualidad es cada vez más frecuente hablar de la cultura como la quinta habilidad, que se debe desarrollar en un programa de lenguas” (p. 93). De hecho, Kramersch¹⁰ le da más relevancia a este aspecto cuando afirma que “si la lengua es vista como una práctica social, la cultura se convierte en el centro de la enseñanza de la lengua” (p. 8).

2.4 El Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

La idea de desarrollar una competencia sociocultural en los estudiantes de lenguas extranjeras también ha sido acogida por las políticas del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCER), instrumento que se ha convertido en la guía fundamental para la enseñanza de lenguas en Europa y en otras latitudes, por ejemplo en América Latina. De hecho, el MCER tiene como objetivo principal en las didácticas de idiomas “la enseñanza de la competencia intercultural comunicativa” (Müller-Hartmann¹¹, 2007).

En su fundamento filosófico, el MCER postula que con la adquisición de una segunda lengua no se acaba la competencia cultural de la lengua materna, pero que tampoco se puede construir la competencia cultural de la segunda lengua independiente de la primera. Es decir,

¹⁰ Claire Kramersch es la directora del Centro de Idiomas Berkeley. Su área de investigación es lingüística aplicada y pedagogía de lenguas

¹¹ Prof. Dr. Müller-Hartmann es experto de la Universidad de Heidelberg en *Task-supported Language Learning* y aprendizaje intercultural

“Los aprendices no adquieren simplemente dos maneras diferentes y desconectadas de actuar, sino se vuelven multilingües y desarrollan la interculturalidad. Las competencias lingüísticas y culturales en una lengua modifican los de la otra y promueven conciencia intercultural, habilidades y conocimiento procesual. Además contribuyen al desarrollo de una personalidad más rica y compleja. Promueven la habilidad de adquisición de otras lenguas y la apertura frente a nuevas experiencias culturales”. (Consejo de Europa, 2001: 51).

Es importante destacar, como se ha mencionado antes, que el MCER, en la construcción de sus criterios de enseñanza y evaluación de idiomas, considera ampliamente las características culturales de la lengua destino pero ignora los rasgos que caracterizan las relaciones sociales de la cultura origen (Glaboniat, 2002). Sin embargo, gran responsabilidad de este estado de cosas recae sobre los gobiernos que implementan los contenidos del marco tal como vienen expuestos y sin considerar los contextos. De hecho, en algunos países de América Latina, como México, Perú, Chile y Colombia, ha habido una tendencia de *adopción* en vez de *adaptación*. Es decir, en vez de adaptar los elementos constitutivos del marco a las condiciones socioculturales del país que lo va a implementar, se adopta como paradigma terminado, se impone tal como viene sin componentes críticos; se podría decir que es simplemente un *copy and paste*.

En Colombia, por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional ha *adoptado* la filosofía del MCE para formular los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Dichos estándares se orientan al desarrollo de las competencias comunicativas para ser puestas en acción en un contexto colombiano pero provienen de los contenidos y criterios propuestos en el marco.

2.5 Hacia la construcción de un hablante intercultural

En general el desarrollo de las competencias lingüística, sociolingüística y sociocultural constituyen la competencia comunicativa que Hymes definió como “la habilidad de participar en sociedad no sólo como un miembro hablante, sino también como un miembro comunicativo” (Sieloff¹², 2008, p. 350). En la segunda mitad del siglo XX, el modelo a seguir dentro del proceso enseñanza / aprendizaje era el del hablante nativo puesto que tenía muy bien desarrolladas su competencia lingüística y sociolingüística, lo cual permitía que el uso de la lengua en el salón de clase era lo más auténtica posible.

¹² Sally Sieloff Magnan es autora de varios libros de la Universidad de Wisconsin en Madison

Sin embargo, en 1994, Byram y Zarate, citados por Coperías¹³, sugirieron que el hablante nativo no era el punto de referencia que se debía tener en cuenta en el proceso, sino más bien se debía considerar el modelo de hablante intercultural. La teoría se sostuvo sobre la idea de que, si bien “es cierto que un HI (hablante intercultural) muy probablemente estará menos capacitado que un HN (hablante nativo) con respecto a la perfección de la lengua, también es cierto que el primero está en un punto de ventaja privilegiado con respecto a las habilidades de comunicación e interacción con gente de otras culturas y con otros idiomas” (Coperías, p. 63). Sin embargo, antes de seguir, debemos definir el concepto de cultura de acuerdo a las intencionalidades del presente trabajo.

2.5.1 Cultura

Según Taylor y Morales¹⁴ (2006), la definición tradicional que se mantuvo desde el siglo XIX de cultura, y quizás la más común todavía hoy en día, es la de E.B. Tyler, que establecía que la cultura es “ese todo complejo que incluye conocimiento, creencias, arte, ética, leyes, costumbres y cualquier otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad” (p. 4). Estas creencias, normas y patrones de comportamiento también son consideradas como parte de una superestructura oculta que actúa como filtro a través del cual los miembros de un grupo ven el mundo. Este grupo es considerado de acuerdo a una dimensión étnica (nacional, regional o territorial), o al menos una dimensión hereditaria puesto que se asume que la cultura se aprende y se pasa de generación en generación.

Por otro lado, Isabel Iglesias¹⁵ (2013), cita a Fernando Poyatos, quien en su libro *La comunicación no verbal* nos presenta una visión contemporánea de lo que significa el término cultura. Según este autor, la cultura es

una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros (465).

¹³ María José Coperías Aguilar, profesora de la Universitat de València.

¹⁴ En la novena Conferencia Annual de la Enseñanza de la Lengua Inglesa (ELT), realizada en Bogotá del 14 al 16 de septiembre de 2006.

¹⁵ Profesora del Departamento de Filología Española de la Universidad de Oviedo, España.

Esta definición está estrechamente relacionada con la visión de Jaeger¹⁶ (2001) cuando afirma que el concepto moderno de cultura puede verse desde dos perspectivas: física a través de la interacción de las personas quienes concretan y negocian significados y sentidos en diversos contextos; y virtual a través de los medios de comunicación y las nuevas TIC especialmente a partir de la difusión de las redes sociales. Si el objetivo de la enseñanza de idiomas es el desarrollo de la competencia comunicativa, el concepto de cultura adquiere mucha relevancia dentro de aula de idiomas, puesto que la enseñanza de la lengua debe estar integrada con la enseñanza cultural y transcultural (Celce-Murcia, 2008). En palabras de Iglesias “el objetivo de aprendizaje intercultural es el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando su curiosidad y la empatía hacia sus miembros” (p. 467).

Finalmente, el conocimiento de una sociedad o de una cultura tiene mucha importancia dentro del aprendizaje de idiomas, sobre todo, porque contrario a otros aspectos del conocimiento, es posible que no se encuentre en la experiencia previa del estudiante o puede que esté distorsionado por estereotipos. A este respecto, el Consejo de Europa publicó una lista de características distintivas de la cultura europea de la siguiente forma (p. 100):

1. La vida diaria (comida y bebida, horas de comidas; días festivos, etc.)
2. Las condiciones de vida (condiciones de la vivienda, niveles de vida)
3. Las relaciones personales (estructura social, relaciones entre sexos, relaciones con la autoridad, etc.)
4. Los valores, las creencias y las actitudes (clase social, tradición y cambio social, artes, humor)
5. El lenguaje corporal
6. Las convenciones sociales (puntualidad, temas de conversación, tabúes, etc.)
7. El comportamiento ritual (ceremonias religiosas, celebraciones etc.)

2.5.2 La competencia sociocultural

Teniendo en cuenta que una de las misiones de la labor pedagógica es lograr la interacción de nuestros estudiantes con miembros de otras culturas, el

¹⁶ Kirsten Jaeger es profesora asociada y investigadora en educación y culturas de aprendizaje de la Universidad de Aalborg, Dinamarca

concepto de interacción adquiere mucha importancia por lo cual Sietloff (2008) considera, en sus *Siete Avenidas Curriculares*, que es muy importante abrir espacios dentro y fuera del salón de clase con el fin de “desarrollar sus habilidades lingüísticas y explorar sus identidades interculturales (p. 366).

Por lo tanto, el desarrollo de la competencia sociocultural está orientado fundamentalmente a la construcción de un hablante intercultural propuesta por Michael Byram. Según este autor, un hablante intercultural es un mediador entre culturas, capaz de negociar entre ellas, pero teniendo una identidad individual flexible.

No obstante, es importante reconocer que la competencia intercultural está subordinada a los objetivos generales de la competencia comunicativa. Es decir, mediante el desarrollo de la competencia intercultural se busca el desarrollo de niveles progresivos de la competencia comunicativa. De acuerdo con Freese¹⁷ (p. 171), se debe tener en cuenta los siguientes criterios para la planeación de objetivos socioculturales:

- Asequibilidad lingüística: un texto que supera las habilidades de sus lectores no se entiende.
- Justa proporción intelectual: un texto que no es apto para la edad mental de sus lectores les puede exigir demasiado.
- Motivación intrínseca: Leer en una clase de idioma no es un acto voluntario sino forzado y por esto sólo un texto “interesante” le puede llegar a un lector.
- Transfer didáctico: lo aprendido sobre la cultura de destino tiene que ser aplicable a la realidad de vida de los estudiantes
- Alto grado de representación: como sólo se pueden leer unos pocos textos éstos tienen que ser lo más representativos para la cultura de destino como sea posible
- Valor educativo: como la clase de idioma es parte de un proceso educativo comprensivo que tiene que hacer más que un mero transfer de conocimiento, cada texto tiene que contribuir a los objetivos independientes de la materia.

¹⁷ Peter Freese, “americanista” alemán, era decano del Departamento de Literatura y Lenguas en la Universidad de Paderborn, Alemania

2.5.3 El hablante intercultural

Byram sostiene que el hablante intercultural es un mediador ya que tiene la habilidad de entender las relaciones entre diferentes culturas y de darle sentido a los diversos comportamientos y actitudes, tratando de interpretar distintas visiones del mundo en lo que Krashen (citado por Sieloff) denomina “un tercer espacio” sin perder su propia identidad como individuo y como miembro de una sociedad particular. Esto implica que el proceso enseñanza/aprendizaje de una L2 debe buscar el desarrollo de esta competencia sociocultural que, por otra parte, es altamente compleja. A este respecto, Hymes, citado por Coperías (2008) sostiene que el proceso de socialización está íntimamente ligado a la transmisión cultural, sobre todo, a través del lenguaje. Sin embargo, para poder alcanzar una visión del mundo globalizado, es necesario la habilidad de entender “las normas culturales de uno mismo, las expectativas y reconocer las diferencias culturales, la apertura a nuevas experiencias y la diversidad...” (Spitzberg¹⁸, 2009, p. 14).

Por otro lado, en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, se desarrolla un subproceso de aculturación que entra en conflicto con la propia cultura, lo cual puede influir en el aprendizaje. El proceso de aculturación puede ir desde la total aceptación de la nueva cultura hasta el rechazo absoluto, debido, entre otras cosas, a los estereotipos que se forma el aprendiz (Coperías, p. 62), o a lo que Krashen denomina el *filtro afectivo*.

Según Krashen, las posibilidades de aprendizaje de una segunda lengua dependen de tres elementos que constituyen el filtro afectivo: la motivación, la confianza en sí mismo y la ansiedad. Estos factores emotivos entran en juego a la hora de obtener un *input comprensible*, puesto que si el estado de emotividad del sujeto es negativo le hace reducir al mínimo el contacto con la lengua de estudio y el input que se logra no llega a las zonas de la mente que facilita su adquisición. Por otro lado, si este estado de emotividad es positivo, el filtro afectivo desaparece para dar paso a lo que Krashen denomina el *input + 1*, es decir, la posibilidad de potenciar la adquisición de la lengua (Martín Peris, 2007).

Dentro de la competencia comunicativa un hablante intercultural, se identifica por tener altamente desarrollada su competencia metafórica. Según

¹⁸ Brian Spitzberg es profesor de pre y posgrado en San Diego State University, título del senado estadounidense como Profesor Distinguido en reconocimiento de su excelente enseñanza

Littlemore and Low (Sieloff, 2008), la competencia metafórica es una parte importante de la habilidad del lenguaje comunicativo ya que la metáfora es sumamente relevante al aprendizaje, enseñanza y evaluación del segundo idioma desde las primeras hasta las más avanzadas etapas del aprendizaje. “Uno de los más importantes aspectos que demuestra el aprendizaje y comprensión de la L2 son las metáforas conceptuales porque ellas vienen de modelos culturales que muestran cómo está organizada la sociedad y la visión del mundo que la mantiene, ellas van mas allá de patrones lingüísticos y comportamentales” (Sieloff p. 351).

Así mismo, el modelo propuesto por Byram se ubica dentro de los modelos co-orientativos (frente a los modelos compositivos, desarrollistas, adaptativos, o de trayectoria causal) expuestos por Spitzberg y tiene, según Hernández y Valdez, las siguientes características:

- La dimensión sociocultural es un aspecto transversal de todo el aprendizaje.
- El objetivo es que la persona se convierta en un hablante intercultural.
- Tiene un componente cognitivo que incluye la comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas.
- Tiene un componente comunicativo y pragmático: es decir que se desarrolla la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales y de interpretar roles sociales específicos.
- Se centra en el alumno y su necesidad de relacionarse con otras culturas
- Tiene en cuenta las dos culturas.
- Tiene un componente afectivo que busca despertar la curiosidad, la tolerancia y la flexibilidad ante situaciones ambiguas.

Según Volkman¹⁹ (2007), mediante el uso de recursos provenientes de la cultura pop, el hablante intercultural también se caracteriza por desarrollar una competencia visual y semiótica que se evidencia en

...la familiaridad con o el reconocimiento de ciertos objetos, imágenes, lugares, estilos de vestir, gestos etc., no verbales o icónicos de la cultura de destino. Se presupone calladamente una familiaridad con este “depósito de imágenes “culturales en situaciones comunicativas interculturales; mientras que este depósito incluye, para sólo mencionar un

¹⁹ Prof. Dr. Laurenz Volkman es profesor del *Institut für Anglistik/Amerikanistik* en la Universidad de Jena, Alemania

par de ejemplos, la imagen del *London Bridge* igual que la imagen del *Marlboro Man* o la de los jóvenes ingleses vestidos en uniforme escolar. Aquí la cultura popular suministra no sólo un caleidoscopio visual impresionante sino incluso crea ciertos íconos en la publicidad, pero también con sus estrellas – desde Elvis Presley hasta Michael Jackson – y las “imágenes” relacionadas con éstos. (277/8).

Así, se podría decir que, además de otro idioma y cultura, el estudiante aprende una identidad intelectual internacional que complementa su identidad nacional, para participar en la sociedad no solamente como hablante sino también como un miembro activo en la comunicación.

2.6 Los cinco saberes de un hablante intercultural

El logro de la competencia sociocultural en la enseñanza de una L2 se basa en el desarrollo de algunos factores o habilidades en cinco dimensiones que Byram denomina saberes:

- Saber ser (*savoir être*), se refiere a las actitudes y valores que el aprendiz desarrolla a través de su curiosidad y apertura mental hacia la aceptación de las otras culturas, y su disposición para analizar críticamente sus propias creencias y costumbres. Tiene que ver con la capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas frente a la otredad y la “aptitud cognitiva para establecer y mantener una relación entre su propia cultura y una cultura extranjera” (Byram, 1998)
- Saberes (*savoirs*) que se vinculan al conocimiento de los grupos sociales y sus productos y prácticas en el país del hablante y el de su interlocutor, así como al conocimiento de los procesos generales de interacción social e individual. Esto incluye el conocimiento de las diferentes posibilidades de comunicación (como las telecomunicaciones y el uso de convenciones para comunicar e interpretar significados). Estos factores son necesarios para evitar o negociar malentendidos.
- Saber comprender (*savoir comprendre*) es la habilidad que el aprendiz desarrolla para interpretar y relacionar textos y eventos de la otra cultura, es decir, la capacidad para abstraer significados y connotaciones de fenómenos que suceden en la otra cultura y relacionarlos con la propia. Citado por Müller-Hartmann (2007), Byram sostiene que “cuando los aprendices están enfrentados con otra cultura, tienen que ser capaces de descubrir fenómenos importantes en el contexto específico y reconocer su

significado y connotación en la cultura (skills of discovery). Con textos escritos, los aprendices tienen que poder leer entre líneas para descubrir algo culturalmente significativo”.

- Saber aprender/hacer (savoir apprendre/faire) está referido a las habilidades de descubrimiento e interacción, es decir, a “la habilidad de adquirir nuevo conocimiento de una cultura y de las prácticas culturales y la habilidad para operar el conocimiento, las actitudes y las habilidades bajo las limitaciones de la interacción y la comunicación en tiempo real” (Coperías, 2008). Específicamente, el saber hacer se refiere a la capacidad del individuo para integrar los otros saberes y ponerlos en práctica en situaciones específicas de intercambio cultural. Por otro lado, el saber aprender puede ser de carácter instrumental o de orden interpretativo. En el primer caso se refiere a situaciones como la movilidad geográfica; saber utilizar contactos con su comunidad nacional en el extranjero (consulado, embajada); saber detectar situaciones de iniciación (llegada de alguien nuevo, ascenso a un nuevo rango). En el segundo caso se refiere a la interpretación de documentos auténticos.
- Saber valorar (savoir s’engager), se refiere al desarrollo de una conciencia cultural crítica, o sea, a evaluar críticamente y con base en perspectivas de criterios explícitos, prácticas y productos de la propia cultura y país, así como las otras culturas y países (Coperías, 2008).

2.7 El papel del docente

Coperías, de acuerdo con Byram, afirma que la implementación de la competencia intercultural en el currículo no implica

introducir nuevos métodos en el salón de clases y todavía podemos usar muchas de las prácticas bien conocidas por muchos profesores de lengua extranjera, como *role-play*, proyectos o actividades cooperativas orientadas al logro; las diferencias recaerán en el rol que se le dé al lenguaje en la construcción de identidades y a la comprensión y mediación de las diferencias culturales (65).

Por ello, la función del profesor como mediador es muy importante, porque tiene que dar prioridad no a la cantidad de conocimiento que ha de adquirirse, sino al desarrollo de nuevas actitudes, habilidades y conciencia crítica en el estudiante como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, de acuerdo con Hallet (2007), una de las tareas de la enseñanza es orientar a los

estudiantes para que se conviertan en sujetos de desarrollo cultural en el aquí y en el ahora, a través de arreglos didácticos y de contenidos reales del mundo, sobre los cuales se pueda hacer análisis críticos. De hecho, Hernández y Valdez (2010) consideran que los profesores

“... deben realizar una práctica docente que se fundamente en el respeto y la tolerancia abordando un enfoque intercultural que permita la aceptación de la diferencia entre los individuos. Del mismo modo, deben desarrollar un espíritu crítico y promover la comprensión de las diferencias culturales como elemento clave para mejorar el entendimiento entre los seres humanos.” (97)

Por otro lado, estos autores también reconocen que, entre otras cosas, el docente de lenguas debe: crear ambientes cómodos de aprendizaje a partir de la curiosidad y el desarrollo de la autoestima; estimular la observación y el análisis de la cultura meta; investigar los aspectos culturales de los países de la lengua de destino. Un aspecto muy importante para el éxito de la enseñanza y aprendizaje de idiomas radica en lo que Engin²⁰ (2009) denomina las motivaciones positivas. Por un lado, la *motivación integradora* se refiere al esfuerzo personal que hace el estudiante por aprender la lengua y continúa con el deseo de conocer los hablantes nativos del otro idioma. Lo importante en este tipo de motivación es el aprendizaje de algo nuevo, por lo cual el docente debe plantear siempre nuevos desafíos, nuevos objetivos a través de actividades diversas. En este sentido es importante diseñar actividades que tengan que ver con el componente sociocultural para motivar el aprendizaje del componente lingüístico. Por otro lado, la *motivación instrumental* tiene que ver con el propósito práctico del aprendizaje por medio del cual los aprendices estudian y se esfuerzan para obtener notas altas.

El docente también debe trabajar con materiales auténticos extraídos de la comunidad de estudio, es decir, con textos que se utilizan de manera real y permanente por parte de la mayoría de los hablantes de la lengua de destino. Dichos materiales se caracterizan por contener situaciones, problemas y actividades de la vida cotidiana, para que el alumno resuelva explorando, simulando, actuando contextos de la cultura meta. De hecho, “como profesores de lenguas extranjeras debemos hacer posible, al menos, que nuestros alumnos se den cuenta de que una comunicación efectiva requiere descubrir las imágenes condicionadas culturalmente que son evocadas en la mente de los nativos

²⁰ Ali Osman Engin, Ph.D., es profesor de la Facultad de Educación en Universidad de Kafkas, Turquía

cuando hablan, actúan y reaccionan en el mundo que les rodea” (Iglesias, p. 465).

Igualmente, el docente de lenguas debe estar atento y evitar lo que Barna, citado por Taylor y Morales (2006), denomina los seis obstáculos de la comunicación intercultural, los cuales se pueden presentar incluso en la misma cultura. Dichos obstáculos son: asumir similitudes, diferencias de lengua, malentendidos no verbales, preconcepciones y estereotipos, tendencia a evaluar y alta ansiedad. Para superar estos obstáculos es necesario trabajar arduamente las actitudes positivas respecto a la diversidad cultural, erradicando prejuicios pero también reflexionando críticamente sobre la propia cultura a partir de otros marcos de referencia. Además, el docente debe tender hacia la búsqueda de la conciencia de las diferencias culturales como algo normal, lo que Hallet denomina “la normalidad” (p. 34).

Ahora bien, a pesar de todos estos requerimientos, eso no significa que necesariamente el profesor tenga que ser un hablante nativo, puesto que si bien el hablante nativo puede caracterizarse por tener un conocimiento amplio de la lengua, y de cómo ella funciona, y puede tener una mayor fluidez que un hablante no nativo, esto no quiere decir que también tenga el bagaje sociocultural que se requiere para desarrollar la competencia sociocultural entre sus estudiantes. Como dice Reis²¹, se debe romper con el mito del profesor nativo, en el cual se considera que éste es mejor docente que el profesor no nativo.

El profesor de lenguas debe estar consciente de que la formación de hablantes interculturales es una tarea ardua que requiere de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que él mismo debe aprender a desarrollar. Este es un desafío pedagógico, según Celce-Murcia (2008), puesto que normalmente los profesores de idiomas tienen más conocimiento y conciencia de las reglas lingüísticas que de los comportamientos y expectativas socioculturales que acompañan el uso de la lengua de destino. En los casos en que se intenta desarrollar la interculturalidad, se evidencia la falta de preparación de los docentes para el desarrollo de la competencia sociocultural de los estudiantes, que sólo se limitan al conocimiento de las diferencias culturales, pero no van al

²¹ Davi Reis es graduado de la en Tecnología Educativa de la University of Northern Iowa (UNI) en Cedar Falls, Iowa.

desarrollo de las actitudes, valores, creencias y conductas de la otra cultura (Hernández y Valdez, 2010).

Igualmente el profesor debe utilizar toda su creatividad y sus habilidades pedagógicas para el diseño y uso de materiales interculturales apropiados para apoyar a sus estudiantes a volverse agentes de cambio cultural.

3 Materiales con enfoque sociocultural

3.1 Definición

Los materiales con enfoque sociocultural son todos aquellos recursos lingüísticos textuales y audiovisuales diseñados con la intencionalidad de enfatizar, reforzar y/o potencializar el desarrollo de la competencia sociocultural de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Así como por ejemplo un material de ejercicios de repetición de cierta norma lingüística está diseñado con la intencionalidad de reforzar dicha norma y, con ello, de reforzar la competencia lingüística, así mismo los materiales con enfoque sociocultural están diseñados para reforzar normas de comportamiento social y cultural y para la formación de valores de la cultura de destino. De una manera más teórica, se podría afirmar que el diseño de este tipo de materiales debe tener en cuenta

“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 conciencia 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” (Consejo de Europa, citado por García).

Aunque los materiales didácticos que se ofrecen en el mercado, tales como libros de texto, material audiovisual, juegos etc., contienen cada vez más elementos de carácter intercultural, es indudable que los materiales diseñados por los propios docentes son más relevantes y apropiados a sus clases, puesto que se basan en las propias necesidades e intereses de sus estudiantes. De acuerdo con Byram (2002) “un profesor debería intentar diseñar una serie de actividades para capacitar a los aprendices a discutir y sacar conclusiones de su propia experiencia de la cultura de destino, sólo como un resultado de lo que ellos han escuchado o leído” (p. 14). Byram considera que, además de información

relativa a estilos de vida y patrones sociales, lo más importante es promover el análisis comparativo con la propia cultura de los aprendices. En este sentido es importante señalar, de acuerdo con Sommer²² (2007), que “el conocimiento cultural transmitido en la clase debe contextualizarse con el propio sistema de valores de tal forma que los procesos interculturales de enseñanza empiecen a funcionar...” (p. 192).

3.2 Características de los materiales

De acuerdo con García²³ (2007), la producción de materiales didácticos para la enseñanza del español (que se podría trasladar a otros idiomas) debe tener las siguientes características:

1. incluir actividades que permitan el análisis de contenidos culturales que consideren factores afectivos, cognitivos y situacionales y que fomenten la competencia sociocultural;
2. afianzar lo normal y lo cotidiano de las culturas para promover la participación activa de los alumnos en la reflexión y el entendimiento de éstas;
3. mostrar la cultura de forma integrada y no como algo aislado;
4. presentar perspectivas alternativas para el análisis del estudiante con el fin de prepararlo para la interacción cultural;
5. partir del conocimiento previo de los estudiantes y construir sobre los nuevos aprendizajes con el propósito de potenciar su autoestima y sus habilidades metacognitivas.

Además, es importante destacar las necesidades, intereses y valores de los estudiantes y asegurarse que los materiales diseñados contemplen temas de actualidad de los cuales los aprendices tengan una referencia cercana que les permita su comprensión y análisis. A este respecto, el Ministerio para la Cooperación y el Desarrollo Económico (de Alemania), sugiere tener en cuenta los siguientes temas dentro de la planeación pedagógica (p. 80):

²² Roy Sommer, autor, director del *Center for Graduate Studies (cross-faculty institution)*, y miembro fundador del *Center for Narrative Research* (interdisciplinario) de la Universidad de Wuppertal, Alemania.

²³ Pilar García García es co-moderadora en el debate inmigración e intercultural del CVC, Instituto Cervantes

1. Diversidad de valores, culturas y niveles de vida
2. Globalización de ideales religiosos y éticos
3. Historia de la globalización: del colonialismo al “pueblo global”
4. Mercancía de todo el mundo: producción, comercio y consumo
5. Agricultura y nutrición
6. Salud y Enfermedad
7. Educación
8. Tiempo de ocio globalizado
9. Protección y uso de recursos naturales y generación de energía
10. Oportunidades y peligros del avance tecnológico
11. Cambios ambientales globales
12. Movilidad, desarrollo urbano y tráfico
13. Globalización de la economía y del trabajo
14. Estructuras demográficas y desarrollos
15. Pobreza y seguridad social
16. Paz y conflicto
17. Migración e integración
18. Dominación política, democracia y derechos humanos
19. Cooperación de desarrollo y sus instituciones
20. “Global Governance” – Política de orden mundial

Asimismo, Iglesias²⁴ (2013) propone otros temas como la estructura familiar, la situación de determinados grupos sociales (mujeres, jóvenes, ancianos), hábitos de vida diarios, fiestas, tradiciones y los prejuicios que existen sobre diferentes hábitos o rasgos de carácter (p. 468).

Por otra parte, Byram (2002) afirma que, además de los textos escritos con una perspectiva crítica e intercultural (opuesto a una perspectiva autoritaria), otras fuentes de información son los textos auténticos que incluyen grabaciones y una variedad de documentos escritos y visuales, tales como mapas, fotografías, diagramas y tiras cómicas que se deben trabajar con un enfoque crítico. Esto se puede llevar a cabo mediante el uso de actividades como el *role play*, el cual activará el conocimiento previo sobre otros países y culturas: “los aprendices hacen el papel de visitantes a su propio país y se conocen con otros aprendices que hacen el papel de ellos mismos y no como los estereotipos que los visitantes están esperando. Esta clase de *aprendizaje experiencial* es poderosa en el desarrollo de la auto conciencia así como de las percepciones de los otros países” (p. 14). Igualmente, es necesario orientar a los estudiantes para que busquen materiales auténticos adicionales que presenten puntos de vista políticos y culturales diferentes, a través, por

²⁴ Isabel Iglesias Casal del Departamento de Filología de la Universidad de Oviedo, España

ejemplo, del internet y del uso de las nuevas TIC de las cuales se hablará más adelante.

3.3 El uso del libro de texto

Es importante comprender que, según como se utilice, el texto puede representar desde un recurso de aprendizaje muy valioso hasta una herramienta de reproducción de ideologías, puesto que sus contenidos, discursos y diseño nunca son neutrales. Un simple ejercicio de gramática puede reforzar los prejuicios y estereotipos por medio, por ejemplo, de los pronombres escogidos. Además la investigación al respecto ha demostrado la necesidad de aplicar a los textos el Análisis Crítico del Discurso (ACD) en temas sociales como el racismo, el abuso del poder, la inequidad, etc. Coperías (2008) sostiene que “una vez que los textos han sido desafiados mediante el ACD es tiempo de que el profesor actúe como mediador: puede adaptar partes del libro, complementar con nuevos materiales, puede incluir su experiencia personal..., las imágenes pueden ser usadas como pretexto para actividades interculturales” (p. 72).

Esta adaptación de los textos también es necesaria porque, como la lengua de destino puede provenir de varios países y culturas, es importante que los contenidos representen todas esas visiones de mundo sin desconectar los temas, por medio de la aplicación del enfoque sociocultural. Una representación de la sociedad y el estudio de algunos aspectos históricos y culturales de los países donde se habla originariamente la lengua de destino, puede ayudar a los estudiantes a entender mejor cómo funciona esa lengua, sus estructuras, el vocabulario predominante, las expresiones recurrentes o el estatus de esa lengua en el mundo.

Adicionalmente, dentro del enfoque sociocultural o intercultural, es muy importante tener en cuenta la introducción de elementos de la cultura del estudiante para lograr el entendimiento de la relatividad en las culturas, por medio de la comparación y el contraste. Richards (1998) sostiene que “los libros actuales son mucho más sensibles culturalmente y existe una demanda por libros hechos de acuerdo al país que los usa, y las casas editoriales aseguran que sus productos reflejen los valores del progreso y sean políticamente aceptados” (p. 125). Sin embargo, este aspecto no se tiene en

cuenta en los textos de estudio, debido, entre otras cosas, a que su contenido va dirigido a usuarios de diversas culturas y lenguas, por un lado, y por otro, a que económicamente no resultaría atractivo para las editoriales publicar libros con base en orígenes culturales diferentes. Esto implica que los editores no se enfocan en la relación específica que hay entre dos culturas específicas.

No obstante, los materiales de enseñanza deberían estar orientados a las comunidades particulares e implicarse más con la publicación del país específico, es decir, no debería haber textos estandarizados internacionalmente. Además para Coperías (2008), un libro de texto no debería solo representar la cultura de destino (*target culture*) porque puede provocar rechazo en el estudiante, especialmente cuando “encima de todo esta representación es estereotipada e ideal” (p. 72). Pero a la vez, el material utilizado en clase tampoco debería estar enfocado sólo en la cultura del aprendiz (*learner's culture*): “Si se remueve la cultura de destino por completo o sólo se presenta en vistazos estereotipados, el efecto puede ser el de una distorsión” (p. 73).

De acuerdo con Müller-Hartmann (2007), si se parte de la teoría de que todos los textos están anclados interculturalmente, los textos literarios naturalmente serán contextualizados por los textos culturales y juegan un rol muy importante en el desarrollo de las competencias lingüísticas y culturales mencionadas. Esto debido a que habilitan a los aprendices a desarrollar, mediante un análisis crítico con contextos ficticios de otra cultura, una conciencia intercultural en el sentido de entender la otredad (lo extranjero). Sin embargo, también es necesario definir lo que Cortazzi y Jin, citados por Coperías (2008), denominan “*contenido cultural*”, el cual se refiere a las necesidades, objetivos y presentación de los contenidos y conocimientos culturales, las perspectivas actitudinales y la relación cultura - lenguaje.

Finalmente, es importante destacar que, a pesar que algunos expertos sostienen que los materiales comerciales son técnicamente superiores comparados con los desarrollados por los profesores porque tienen un carácter más sistemático (Richards, 1998), el docente que los use, debe comprender que los contenidos, las explicaciones y la información cultural no son verdades

absolutas. Es decir, en este caso se requiere aplicar el ACD (Wodak²⁵, 2001), con el fin de cuestionar los postulados que se presentan en dichos materiales.

3.4 El uso de las NTIC

Otra forma de construcción de identidades interculturales surge del uso de la Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), puesto que permiten establecer contacto con hablantes de la cultura de destino a través de esa otra lengua. Así, se puede generar interacciones sociales, iniciar y sostener diálogos y procesos de negociación lingüística intercultural en el marco de proyectos conjuntos de telecolaboración de forma sincronizada (chat, videoconferencia) y asincronizada (mail, foros, blogs, etc.).

Esta forma de interacción virtual genera relaciones entre los aprendices de lenguas con hablantes nativos de la lengua de destino, permitiendo el intercambio de ideologías, formas de ver el mundo, valores y actitudes diferentes, a través del uso directo de la lengua. De hecho, la interacción mediante sistemas virtuales de comunicación le permite al aprendiz poner en juego los dos tipos de conocimiento previo que tiene: el conocimiento de la lengua materna y el conocimiento que ya posee de la lengua extranjera (Littlewood²⁶). Así, el aprendiz es capaz de utilizar los procesos de aprendizaje que se derivan de estos dos tipos de conocimiento y además utilizarlos combinadamente con propósitos de aprendizaje.

Cuando el aprendiz hace uso del conocimiento que tiene de su propia lengua para comunicarse en otra, está utilizando el recurso del “transfer”; y cuando recurre al conocimiento que tiene de la L2, está haciendo una “generalización”. Por otro lado, cuando la persona mezcla estos dos procesos en el aprendizaje de la lengua destino, consecuentemente se producen otros dos sub-procesos, a saber: la simplificación, la cual consiste en reducir el texto para producir significados a la forma de L1; y la imitación, que consiste en tratar de imitar modelos lingüísticos y ponerlos en contexto (ibíd.).

Además, la importancia del uso de las NTIC radica en la necesidad actual que experimentan los estudiantes de participar en grupos virtuales y redes

²⁵ Ruth Wodak, distinguida profesora austriaca y catedrática en Análisis del discurso en la Universidad de Lancaster

²⁶ William Littlewood, anteriormente director del Departamento de Educación del University College en Swansea, Wales, es autor de varios libros sobre el enfoque comunicativo.

sociales con diferentes propósitos. En efecto, según Jaeger la sociedad actual está compuesta por ciudadanos globales que han desarrollado la capacidad de obtener información y tomar parte en decisiones políticas, precisamente a partir de la intervención en foros virtuales y electrónicos. Estos grupos emergentes permiten el aprendizaje y el uso de la información a la cual se puede acceder de forma global por medio de las NTIC, “en forma de cursos internacionales de educación y capacitación basado en redes” (55).

4 METODOLOGÍA

4.1 Contexto de intervención

Como ya se dijo más arriba, el presente proyecto se llevará a cabo con los estudiantes del curso Alemán 1 de la Universidad de los Andes. Con este grupo se trabaja en el horario de 5:00 p.m. a 6:30 p.m., los días lunes, miércoles y viernes. El grupo focal consta de 23 estudiantes, siete mujeres y dieciséis hombres, que se encuentran en edades entre 18 y 21 años. Sólo una minoría de nuestros estudiantes pertenece al Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales mientras que la mayoría proviene de diferentes carreras, como las ingenierías, las artes, las humanidades, derecho etc. El nivel de manejo de la lengua alemana es inicial con conocimiento de vocabulario mínimo ya que apenas están iniciando sus estudios de la lengua. Es un grupo dinámico que le gusta participar a través de preguntas o respuestas sobre diferentes temas de estudio, lo cual demuestra el alto interés que tienen en el proceso. En general, sus razones por el aprendizaje de la lengua alemana radican en el interés por hacer estudios de posgrado en un país de habla alemana más adelante debido a los bajos costos de dichos estudios.

4.2 Diseño de materiales con enfoque sociocultural

Con base en el fundamento teórico que se presentó en el capítulo 2, donde se mencionan las características que deben contener los recursos didácticos producidos por el docente para desarrollar y fortalecer la competencia sociocultural, se ha diseñado una muestra de cinco materiales con enfoque sociocultural para el curso de Alemán 1 de la Universidad de los Andes (ver anexos 1 al 5). Todos los materiales contemplan actividades de

orden sociocultural. Sin embargo, teniendo en cuenta que Byram le da importancia a las particularidades de los estudiantes, los textos que se han diseñado son sencillos en su contenido pero diversos en la forma en que se presentan debido a que los estudiantes son de nivel inicial.

Igualmente, teniendo en cuenta que uno de los principios de la formación de una identidad sociocultural entre los estudiantes de lenguas es el de considerar tanto la cultura de origen (la colombiana) como la de destino (la alemana, austriaca y/o suiza), y que *el hablante intercultural* se forma a través del estudio de diferentes temas de actualidad, es importante que el docente oriente dichos temas desde una perspectiva crítica, haciendo uso del ACD, con el fin de que los estudiantes no lleguen al punto de revalorizar una cultura despreciando la otra.

Por todo lo anterior, para el diseño de los materiales que se proponen en este proyecto, se tiene en cuenta los siguientes temas de actualidad de la lista de veinte dada por el Ministerio para la Cooperación y el Desarrollo Económico (de Alemania) por tener más relevancia para nuestro contexto colombiano. A continuación se explican cada uno de estos temas:

- **Tiempo de ocio globalizado**

Considerando que la información hoy por hoy llega de una forma más rápida y estandarizada a través de las NTICs a todo el mundo, pero especialmente a los jóvenes quienes han crecido rodeados por múltiples dispositivos, el tiempo de ocio globalizado se refiere a todas las actividades que los jóvenes realicen en su tiempo libre. Temas como el fútbol y el deporte en general, la tecnología, la comunicación virtual, la publicidad, la música, la moda etc. son recurrentes en los intereses de los jóvenes.

- **Paz y conflicto**

La cultura de violencia que ha vivido Colombia en los últimos cincuenta años y el proceso de paz que se está llevando a cabo en La Habana son temas obligatorios en cualquier programa de enseñanza de lengua en Colombia.

- **Salud y Enfermedad**

El conocimiento de las causas y consecuencias de diferentes enfermedades y el interés creciente por la medicina tradicional y alternativa, así como el análisis de las condiciones en que se atiende a pacientes en el sistema de salud pública de Colombia (actualmente en crisis), deben ser temas que los docentes aborden desde una perspectiva crítica.

- **Educación**

El tema educativo debe ser tratado en las prácticas de enseñanza de idiomas debido a que la educación es una de las formas de reproducción de la cultura: los valores, las tradiciones, las costumbres, y el arte son adquiridos a través de la escuela.

- **Pobreza y seguridad social**

De acuerdo con Byram, el aspecto sociocultural de la lengua puede ser aprendido a través de procesos de contrastación entre culturas. En este sentido, a los estudiantes de lengua en Colombia se les debe proveer materiales que permitan el análisis intercultural de las condiciones socioeconómicas de diferentes comunidades marginadas en el país.

- **Agricultura y nutrición**

En el contexto de la globalización, los hábitos alimenticios de una cultura han impactado en otros mercados en parte debido a los TLCs entre naciones, así que una cadena de restaurantes encuentra fácilmente nuevos mercados a nivel mundial. Por otro lado, las características del agro en Colombia son producto de este contexto global y por lo tanto la crisis en que se encuentra este renglón de la economía, debe ser estudiado comparativamente en clases de lengua.

- **Movilidad, desarrollo urbano y tráfico**

Quizás este es el tema de mayor actualidad puesto que la movilidad de la población en Colombia se asocia bastante al desplazamiento forzado que han sufrido diferentes comunidades a causa del conflicto armado, lo cual ha tenido alta influencia en las formas como las ciudades capitales se han venido desarrollando a nivel urbano. Así mismo, las nuevas obras de construcción, sea vivienda o proyectos de infraestructura, y el impacto que han tenido en su

relación con los problemas de tránsito y transporte son temas de estudio crítico que los docentes deben considerar en la planeación de su tarea pedagógica.

Se pretende que todos estos temas se desarrollen a partir de textos escritos (noticias periodísticas, diálogos, mails etc.), audiovisuales (grabaciones de audio y video) y/o gráficos (imágenes, tiras cómicas, mapas, fotografías, diagramas etc.) en los diferentes niveles de Alemán 1 a 6. Además se sugiere orientar a los estudiantes para que ellos mismos aporten ideas acerca del diseño y uso de otros materiales auténticos que presenten puntos de vista políticos y culturales diversos, a través, por ejemplo, del internet y del uso de las nuevas TIC.

Por otra parte, y como se dijo antes, no es suficiente con hacer un muy buen diseño de materiales con enfoque sociocultural que contemplen todas las necesidades descritas arriba, si no se hace un uso eficaz de los mismos. Para ello, el docente debe facilitar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a través de actividades orientadas a este propósito: preguntas concisas acerca de un problema específico y de interés general, debates que contemplen posturas ideológicas en torno a temas diversos, construcción de textos escritos donde se propongan opiniones sobre situaciones del contexto propio y ajeno, *role plays* donde se identifiquen diferencias entre las dos culturas.

Aunque el objetivo principal es la formación de la competencia sociocultural, se entiende que el desarrollo es integral. Por lo tanto, se contemplan otros objetivos de aprendizaje en este diseño. Así, los dos primeros materiales desarrollan la comprensión de lectura, los dos siguientes tienen que ver con la comprensión auditiva y el quinto material se orienta a la comprensión audiovisual.

4.3 Análisis de los materiales diseñados

A continuación se presenta el análisis y la justificación para el diseño de los dos primeros materiales que se implementarán en esta propuesta. Sin embargo, los demás materiales no serán objeto de análisis pues sus estructuras son muy parecidas al material que se analiza. En la primera parte de este análisis se presenta el material diseñado y su traducción respectiva

para una comprensión del lector. Sin embargo, el material para los estudiantes se presenta en cada uno de los anexos.

Material 1 (anexo 1)

Thema: Waren aus aller Welt - Produktion, Handel und Konsum

Einkaufen

Die Geschäfte sind in der Regel zwischen 10 und 18 Uhr **geöffnet**. **Bäcker, Metzger** und Apotheken **öffnen** schon in den frühen Morgenstunden. **Größere Supermärkte** öffnen **früher** und haben bis in die **Abendstunden** geöffnet. **Samstags** sind viele Geschäfte außerhalb der Innenstädte nur bis **mittags** offen. Kleinere Geschäfte machen meist zwischen 13 und 15 Uhr Mittagspause. Sonntags haben die Geschäfte bis auf Ausnahmen fast immer geschlossen. **Kleine Einkäufe** kann man außerhalb der Geschäftszeiten aber an sogenannten "**Kiosken**" oder an Tankstellen erledigen.

Vokabelhilfe:

das Geschäft: z.B. ein Supermarkt, eine Drogerie, eine Bäckerei

die Apotheke: ein Geschäft, wo man Medikamente kauft

die Innenstadt: das Zentrum

die Tankstelle: hier kann man Benzin oder Diesel für die Autos tanken

Soziokulturelle Diskussion

Übungen:

1. **Lesen Sie den Artikel.**
2. **Machen Sie ein Interview mit einem Kursnachbarn, der ein deutscher Besucher ist, und erklären Sie wie das Einkaufen in Kolumbien funktioniert.**
3. **Schreiben Sie einem deutschen Freund eine Mail und erklären, wie das Einkaufen hier in Kolumbien funktioniert.**

Traducción para el lector

Tema: Mercancía en todo el mundo – producción, comercio y consumo

Hacer compras

Las tiendas están **abiertas** generalmente de 10 a 6. Las **panaderías, carnicería** y farmacias ya **abren** en la madrugada. Los **grandes supermercados** abren más **temprano** y están abiertas hasta las **horas de la noche**. Los **sábados** muchas tiendas fuera del centro de la ciudad sólo abren hasta el **mediodía**. Los almacenes pequeños por lo general hacen un *break* de mediodía entre la 1 y las 3. Los domingos los almacenes, con unas excepciones, tienen casi siempre cerrados. En los llamados "**kioscos**" o en estaciones de servicio se pueden hacer **pequeñas compras** fuera de los horarios de atención.

Ayuda de vocabulario:

La tienda: p.ej. un supermercado, una droguería, una panadería

La farmacia: una tienda donde se puede comprar medicamentos

El centro de la ciudad: el centro

La gasolinera: aquí uno puede tanquear gasolina o Diesel para los carros

Discusión Sociocultural

Ejercicios:

- 1. Lea el párrafo anterior.**
- 2. Construya una entrevista con un compañero de clase quien es un visitante alemán y explíquelo cómo funciona el tema de las compras aquí en Colombia.**
- 3. Escriba un mail a un amigo alemán y explíquelo cómo funciona el tema de las compras aquí en Colombia.**

El material 1 trata el tema número 4 del Ministerio para la Cooperación y Desarrollo Económico de Alemania, referido a la *Mercancía de todo el mundo: producción, comercio y consumo*. En este caso, el tema se refiere a *Mercancía y Servicios en Alemania*.

Título: Hacer compras

Objetivo: contrastar las costumbres comerciales entre Alemania y Colombia, específicamente en lo que tiene que ver con los horarios de atención en las tiendas.

Tiempo: 30 minutos

Actividades: Este artículo habla de las tendencias en los horarios de atención por parte del comercio en Alemania. Es un ejemplo práctico de cómo se podría trabajar un aspecto lingüístico (conjugación de verbos o días de la semana) a través de un artículo de contenido sociocultural orientado al comportamiento de la sociedad en cuanto a las compras.

En el texto algunas palabras aparecen en negrilla puesto que es vocabulario que ya conocen los estudiantes del libro de texto *Berliner Platz neu 1* que se sigue en clase. Además, se presenta una ayuda de vocabulario, que en el texto aparece subrayado, que les permitirá a los estudiantes una comprensión más sencilla del texto (factor cognitivo). La selección de este vocabulario se fundamenta en el hecho de que funcionan como palabras claves y además porque son nuevas para los estudiantes. Posteriormente aparecen tres ejercicios que vinculan la activación de las tres competencias que se deben desarrollar en el proceso de enseñanza / aprendizaje de una LE, tal como se

explicó en la sección 2.2: el primero es una lectura en voz alta que realizarán dos estudiantes elegidos al azar. Con este ejercicio se pretende dar retroalimentación en los casos de una pronunciación o entonación errada (competencia lingüística). Igualmente, el docente hace algunas preguntas para verificar la comprensión del vocabulario y del contenido del texto. En el segundo ejercicio los estudiantes deben preparar y presentar una conversación a través de un *role play* (a la manera que lo describe Byram), donde uno será un vendedor y otro un comprador (competencia sociolingüística y sociocultural). En este ejercicio, además del uso del idioma, se pondrá en juego el conocimiento previo de los estudiantes y la discusión acerca de las diferencias culturales en la compra y venta de productos. El tercer ejercicio tiene que ver con el intercambio escritural a través del uso de las NTIC, donde se pretende que los estudiantes escriban un texto en alemán explicando cómo funciona el sistema comercial en Colombia (competencia sociocultural). En este caso se tiene en cuenta el factor afectivo, ya que el texto es un email a un amigo en Alemania lo cual implica el uso de lenguaje más informal.

Material 2 (anexo 2)

Thema:

Landwirtschaft und Ernährung

Essen und Trinken

Viele berufstätige **Deutsche**, **Österreicher** und **Schweizer frühstücken** in der **Woche** schnell bevor sie zur **Arbeit** fahren. Sie **trinken** vielleicht eine Tasse **Kaffee** oder **Tee** und essen eine Scheibe **Brot** oder ein Brötchen mit **Käse**, **Wurst**, Honig, Nutella oder **Marmelade**. Andere essen ein bisschen **Müsli** oder **Obst**. In der **Mittagspause** isst man oft nur ein „Butterbrot“ (das deutsche *Sandwich*), einen **Salat**, oder eine Frikadelle. Nach der Arbeit gehen viele **Leute** kurz **einkaufen**. Sie gehen kurz in ein Geschäft oder einen **Supermarkt** in der Nähe ihrer Wohnung und kaufen ein paar Sachen für das **Abendessen**. Männer und Frauen machen die **Einkäufe** und kochen danach, oft zusammen.

Vokabelhilfe:

berufstätig: Leute die jeden Tag arbeiten

das Brötchen: ein kleines Brot für eine Person

das „Butterbrot“: Brot mit Margarine oder Butter, ein bisschen Wurst, Käse, etwas Tomate oder Salat (Sandwich)

die Frikadelle: ein Stück Hackfleisch aus Rind- oder Schweinefleisch.

Soziokulturelle Diskussion

Übungen:

1. Lesen Sie den Artikel.
2. In Vierer-Gruppen formulieren Sie eine Frage, die Ihnen zum Text einfällt.
3. Nehmen sie einen Videoclip von drei Minuten auf: Zeigen Sie das Obst, das in Kolumbien produziert und gegessen wird und zeigen Sie, wie man es zubereitet.

Traducción para el lector

Tema: Agricultura y Nutrición

Comer y beber

Muchos **alemanes**, **austriacos** y **suizos** laboralmente activos **desayunan** entre **semana** rápidamente antes de ir al **trabajo**. Ellos tal vez **toman** una taza de **café** o **té** y comen una tajada de **pan** o un panecillo con **queso**, **embutido**, miel, nutella o **mermelada**. Otros comen un poco de **cereales** o frutas. En la **hora de almuerzo**, a menudo sólo se come un “Butterbrot” (el sandwich alemán), una **ensalada** o una albondiga. Después del trabajo mucha **gente** va rápidamente a hacer mercado. Van rápidamente a una tienda o a un **supermercado** y compran un par de cosas para la **cena**. Los hombres y las mujeres hacen las **compras** y después cocinan, muchas veces juntos.

Ayuda de vocabulario:

Laboralmente activo: personas que trabajan todos los días

El panecillo: un pan pequeño para una persona

“Butterbrot”: pan con margarina o mantequilla, un poco de queso o embutido, algo de tomate y lechuga (sandwich)

“Frikadelle”: un pedazo de carne molida de carne de res o de cerdo

Discusión Sociocultural

Ejercicios:

1. Lea el párrafo anterior.
2. En grupos de cuatro, formule una pregunta referente que le surja del texto.
3. Grabe y edite un videoclip de tres minutos: Muestre las frutas que se producen y se consumen en Colombia y enseñe cómo se preparan.

El segundo material se refiere al tema número 5 del Ministerio para la Cooperación y Desarrollo Económico de Alemania, referido a la *Agricultura y nutrición*.

Titulo: Comer y Beber

Objetivo: Valorar la propia cultura a partir del reconocimiento de las diferencias alimenticias de la otra cultura.

Tiempo: 30 minutos

Actividades:

El texto que se presenta trata de las costumbres alimenticias de los alemanes en las tres comidas principales. Nuevamente las palabras ya conocidas aparecen en negrilla y el nuevo vocabulario subrayado está explicado debajo del texto para una mayor comprensión. Después se presentan tres ejercicios que tienen la misma estructura del Anexo 1, aunque sólo se desarrollan las competencias lingüística y sociocultural. El primer ejercicio se trabajó seleccionando un estudiante para que haga lectura del texto en voz alta con el fin de hacer las correcciones pertinentes a la pronunciación. Con el segundo ejercicio se busca que los estudiantes vayan más allá del texto e infieran información a partir de preguntas que surjan en el grupo. La idea de armar grupos de cuatro tiene que ver únicamente con un elemento temporal, ya que si se hiciera con grupos menos estudiantes, tomaría mucho tiempo llevar a cabo este ejercicio. El ejercicio tres se caracteriza por el énfasis del factor afectivo, pues la idea es que los estudiantes, en tiempo extra clase, graben y editen un videoclip de tres minutos mostrando la producción, preparación y consumo de frutas en Colombia. Esta actividad de carácter lúdico le permitirá a los estudiantes desarrollar su curiosidad y expresarse creativamente, después de hacer un análisis juicioso del contenido que van a presentar. Posteriormente, se escogerán tres de los trabajos para ser socializados con todo el grupo en una clase futura. Aquí es importante resaltar el uso de recursos tecnológicos (NTIC) que hacen parte de la cotidianidad de los estudiantes, pues ellos podrán utilizar desde sus teléfonos Smartphone hasta cámaras de video de última generación.

4.4 Analisis de datos

La siguiente tabla muestra la información de los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta (anexo 6) a 19 estudiantes del curso Aleman 1, Sección 6. Está tabulada en términos absolutos y relativos:

Marco una de las casillas de 1 a 5 (donde 1 es muy poco y 5 es muy alto) para indicar mis percepciones sobre las actividades relativas al texto “Comer y Beber”.						
		1	2	3	4	5
A.	Logré reconocer diferencias alimenticias entre los colombianos y los alemanes.			4 21%	10 52.6%	5 26.3%
B.	Me parece que la relevancia de la información que se encuentra en el texto es			3 15.7%	12 63.1%	4 21%
C.	La información del texto me sirve de base para una posible estadía en Alemania			7 36.8%	8 42.1%	4 21%
D.	Aprendí palabras de uso común en situaciones cotidianas			2 10.5%	8 42.1%	9 47.3%
E.	Las preguntas que surgieron en el grupo me sirvieron para cambiar mi percepción sobre algunos aspectos de la cultura alemana		3 15.7%	8 42.1%	6 31.5%	2 10.5%

A partir de mi experiencia con la producción y edición del videoclip, indico mis percepciones marcando una de las casillas de 1 a 5 (donde 1 es muy poco y 5 es muy alto).						
		1	2	3	4	5
A.	Aprendí bastante acerca de la producción, preparación y consumo de frutas en Colombia.	1 5.2%	2 10.5%	6 31.5%	4 21%	6 31.5%
B.	Para la producción del video tuve en cuenta el posible público alemán, lo que me obligó pensar en las palabras mas adecuadas.			3 15.7%	9 47.3%	7 36.8%
C.	Esta actividad me gustó porque me permitió hacer uso de recursos tecnológicos de forma creativa.		2 10.5%	3 15.7%	6 31.5%	8 42.1%
D.	Me gustaría seguir realizando actividades de este tipo para fortalecer mi aprendizaje sobre hábitos y costumbre de países de habla alemana.			6 31.5%	5 26.3%	8 42.1%

Para el análisis de los datos se tuvieron en cuenta los dos segmentos de forma aislada. El primero de ellos se refiere a los items A a E del enunciado “Marco una de las casillas de 1 a 5 (donde 1 es muy poco y 5 es muy alto) para indicar mis percepciones sobre las actividades relativas al texto ‘Comer y Beber’“. Teniendo en cuenta que las expresiones “muy poco” y “muy alto” no son equivalentes y que este factor no se tuvo en cuenta a la hora del diseño de la encuesta, para el proceso de tabulación se determinó utilizar la siguiente escala con el fin de equilibrar los términos: 1 – muy bajo; 2 – bajo; 3 – medio; 4 – alto; y 5 – muy alto.

En primer lugar se observa que el 52.6 % de los estudiantes logró reconocer diferencias alimenticias entre los colombianos y los alemanes en un alto grado (grado 4), mientras que el 26.3 % reconoció en el mas alto grado dichas diferencias. Es importante destacar que en ningún estudiante marcó el grado muy bajo o bajo lo cual indica que todos reconocieron al menos algunas diferencias.

Al igual que el item A, en cuanto a la relevancia del texto, todos los estudiantes encontraron algun nivel de importancia a la información que se presenta en el mismo. Por un lado solamente el 15.7 % (3 estudiantes) consideraron que dicha relevancia es de un nivel medio, mientras que el resto (84.1 %) encontraron una importancia de un nivel alto o muy alto.

En cuanto al item C, referida a la identificación y reconocimiento de la funcionalidad de la información contenida en el texto, con respecto a una posible estadía en Alemania, todos los estudiantes creen que el texto es funcional para dicho propósito. Mientras el 36.8 % consideraron que esa funcionalidad es de un nivel medio, el restante (63.1 %) encuentran la informacion el texto funcional en un grado alto o muy alto.

Por otra parte, el 89.4 % reconoció haber aprendido palabras de uso común en situaciones cotidianas en un nivel alto o muy alto, solamente el 10.5% (2 estudiantes) creen que ese aprendizaje es de nivel medio.

Finalmente, es interesante observar que en cuanto al item E, referido a que si las preguntas que surgieron en el grupo sirvieron para cambiar la percepción de los estudiantes sobre algunos aspectos de la cultura alemana, este ejercicio resultó menos funcional que los demás. De hecho, solo 2 estudiantes (10.5 %) creen en grado muy alto que el ejercicio les sirvió para cambiar sus percepciones. Solo 6 de ellos (31.5 %) consideran que las preguntas del grupo les sirvieron en un nivel alto, mientras que el 42.1 % (8 estudiantes) encuentran una funcionalidad de nivel medio y el 15.7 % de nivel bajo.

En cuanto al segundo segmento, rotulado con el texto “A partir de mi experiencia con la producción y edicion del videoclip, indico mis percepciones marcando una de las casillas de 1 a 5 (donde 1 es muy poco y 5 es muy alto)”, para el caso de la tabulación se realizó el mismo procedimiento que en el segmento uno y se utilizó la misma escala.

El ítem A muestra que el 31,5 % de los estudiantes aprendió bastante acerca de la producción, preparación y consumo de frutas en Colombia y lo hizo en un nivel MUY ALTO, mientras que el 21% lo hizo en un nivel ALTO y el 31.5% en un nivel MEDIO. El 15.7% reporta que aprendió en un nivel BAJO o MUY BAJO, lo cual podría indicar que este grupo ya conocía mucho de la producción, preparación y consumo de frutas en el país.

Muy interesante resulta la relación existente entre la producción del video y la necesidad de adecuación del vocabulario y de las expresiones utilizadas en el mismo de acuerdo al posible público alemán. En este caso, los resultados muestran que la gran mayoría de estudiantes (84.1%) tuvieron que seleccionar cuidadosamente el vocabulario que iban a utilizar en los textos para el video y lo hicieron en un grado ALTO o MUY ALTO. Sólo el 15.7% lo hizo a un nivel MEDIO.

Por otro lado, con referencia a la sensación de gusto que les produjo la actividad, el 42.1 % de los estudiantes reporta que la actividad les gustó en un grado MUY ALTO, el 31.5 % en un grado ALTO y el 15.7 % en un grado MEDIO. 2 estudiantes (10.5 %) informan que la actividad no les gustó mucho. Sin embargo, la estructura de este ítem no permite saber cuáles son las razones de estos estudiantes, las cuales podrían ser de tipo tecnológico, de su creatividad o del nivel de manejo de su alemán.

Finalmente, con respecto al ítem D, todos los estudiantes reportan que les gustaría realizar actividades de este tipo para fortalecer el aprendizaje sobre hábitos y costumbres de países de habla alemana. De hecho, al 42.1 % tienen esta sensación en un nivel MUY ALTO; el 26.3 % en un nivel ALTO, y el 31.5 % en un nivel MEDIO.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente documento ha recogido una serie de aspectos relevantes para formular una posible ruta hacia el desarrollo de la competencia sociocultural entre los estudiantes de alemán del Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Universidad de los Andes. Se presenta como proyecto de investigación dentro del programa de Maestría en Pedagogía de Lenguas Extranjeras de la misma universidad. A pesar del tiempo limitado por

las mismas condiciones de la maestría, se cumplió con el objetivo trazado al momento de presentar la propuesta.

En efecto, la intención de este proyecto es la de servir de base experimental para la formulación de una reforma curricular en el Departamento de Lenguas y Estudios Socioculturales, basada en el diseño de materiales auténticos con enfoque sociocultural para la formación de esta competencia a mediano y largo plazo.

Para ello se consideró la teoría actual a partir de diversas fuentes, desde una descripción general de los métodos de enseñanza de lenguas, enfatizando en *task-based language learning*, el cual ofrece elementos valiosos para la formación integral de un estudiante de lenguas. En cualquier caso es importante destacar que la formación de una identidad intercultural no se logra sino se hace sobre la estructura filosófica del Análisis Crítico del Discurso. Esto nos permite identificar, no solamente los temas relevantes de acuerdo a la actualidad y los intereses de los estudiantes, sino que también funciona como un filtro importante para la selección de dichos temas y para el abordaje de los mismos en el salón de clase.

Igualmente se hace referencia a toda la investigación realizada hasta ahora acerca de la competencia sociocultural, del hablante intercultural y del papel del docente, así como una definición de los materiales con enfoque sociocultural y sus características. Con base en los trabajos de Michael Byram y otros autores, se diseñó una serie de materiales con este enfoque y se hizo el pilotaje respectivo con los estudiantes.

A partir de lo anterior se puede establecer que para la continuación de este estudio es necesario tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Reconocer la importancia que tiene el desarrollo de la competencia sociocultural dentro de la enseñanza de alemán (o de cualquier otro idioma), validada por la investigación y por las necesidades reales de los estudiantes cuando visitan al otro país.

2. Un rediseño curricular que parta de los resultados obtenidos y mostrados en el presente trabajo se debe hacer de forma colectiva por parte de todos los docentes de alemán y debe estar orientado por la filosofía del departamento, pero también por toda la teoría actual acerca de la construcción de un hablante intercultural.

3. Reconocer el papel del docente-investigador significa comprender que este es un proceso largo que demanda mucho tiempo y esfuerzo por parte de quienes estén interesados en participar en la materialización de esta idea. Esto implica el acompañamiento y apoyo de la universidad para promover la investigación al respecto.

4. Un aspecto muy importante que no se puede dejar de lado es el reconocimiento en la consciencia y en la práctica pedagógica del docente, de que no basta con un diseño completo de materiales apropiados, si no se aplican de forma adecuada. Ello implica poner en práctica los fundamentos del Análisis Crítico del Discurso en el salón de clase con el fin de evitar los estereotipos de formar una mentalidad más abierta hacia las dos culturas. Por lo tanto, el docente es el primer llamado a convertirse en un hablante intercultural.

5. Aunque no fue tenido en cuenta en los postulados del marco teórico, es necesario revisar la perspectiva de Volkman (2007) ya que afirma que la cultura pop, (videos musicales, publicidad etc.) es altamente influyente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. De esta forma los jóvenes aprendices tienen un acercamiento permanente con esta cultura en tiempo extra clase lo cual se puede convertir en un motor en la construcción de la autonomía en el aprendizaje (procesos metacognitivos).

6. Asimismo el tema de la evaluación de la competencia sociocultural no fue abordado en el presente trabajo puesto que no era una intención ni un objetivo. Sin embargo, es necesario que para la proyección integral del mismo se consulte diferentes fuentes al respecto y se valide una propuesta a través de la investigación.

7. El diseño de los instrumentos para la recolección de datos puede ajustarse mucho mejor a los principios de la investigación científica, puesto que en el enunciado que aparece en cada uno de los dos segmentos de la encuesta que se aplicó, hay un desequilibrio en los valores descriptivos que debe seleccionar el estudiante. Esto se evidenció en la tabulación de los datos para lo cual fue necesario cambiar dichos valores.

Bibliografía

- Adamson, B. (2004). Fashions in Language Teaching Methodology, en A. Davis y C. Elder (Eds), *The Handbook of Applied Linguistics* (604-622). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Ares, M. (2006). Análisis Tipológico, Pragmático y Linguístico de los Textos de Unidades Didácticas Específicas de los Manuales de E/LE. Universitat de Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- Byram, M. et.al. (1998). La competencia socio-cultural en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras: Definiciones, objetivos y evaluación de la competencia sociocultural. Traducción Miryam G. de Zarate. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Byram, M. et.al. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages, en D. Deardoff (Ed.) *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage Publications, 321-332.
- Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2007). Orientierungsrahmen für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin
- Celce-Murcia; M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence en E. Alcón Soler y M.P. Safont Jordà (Eds). *Intercultural Language Use and Language Learning*, Springer Science & Business Media. 41-57
- Centro Virtual Cervantes (CVC1). Método Gramática-Traducción en Diccionario de términos clave de ele. Recuperado el 16 de febrero 2013 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm
- Centro Virtual Cervantes (CVC2). Método Audiovisual en Diccionario de términos clave de ele. Recuperado el 16 de febrero 2013 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiovisual.htm
- Centro Virtual Cervantes (CVC3). Enfoque Comunicativo en Diccionario de términos clave de ele. Recuperado el 16 de febrero 2013 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Consejo de Europa. (2001). Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Traducción del Instituto Cervantes.

- Coperías Aguilar, M.J. (2008) Dealing with Intercultural Competence in the Foreign Language Classroom en E. Alcón Soler y M.P. Safont Jordà (Eds). *Intercultural Language Use and Language Learning*, Springer Science & Business Media. 59-78
- Engin, A. (2009). Second Language Learning: Success and Motivation en *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 37 (8) 1035-1041.
- Freese, P. (2007). Der Beitrag der American Studies. In „Neue Ansätze der Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik“ von Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning (Hg.). Trier: Wissenschaftlicher Verlag
- Garcia, P. (2007). Claves interculturales en el Diseño de Materiales Didácticos para la Enseñanza de Español Segunda Lengua. Recuperado de: www.ub.es/filhis/culturele/pgarcia.html, el 18 de marzo de 2013.
- Glaboniat, M. et.al. (2002), Profile Deutsch. Berlin: Langenscheidt KG
- Hallet, W. (2007) Ein Kulturwissenschaftlicher Didaktischer Ansatz en W. Hallet y A. Nünning (Eds). *Neue Ansätze der Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. 31-48.
- Hernandez, E. y Valdez S. (2010). El Papel del Profesor en el Desarrollo de la Competencia Intercultural: Algunas Propuestas Didácticas en *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*. Vol 12, Núm. 14, Primer Semestre 2010, pp. 91-115
- Iglesias, I. Diversidad cultural en el Aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación en Centro Virtual Cervantes, recuperado el 4 de marzo 2013 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0461.pdf
- Jaeger, Kirsten (2001). The Intercultural Speaker and present-day Requirements regarding Lingüistic and Cultural Competence. *Sprogforum* No. 19.
- Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Lemcke, C. et al (2009), Berliner Platz 1 neu, Deutsch im Alltag, Berlin: Langenscheidt
- Littlewood, W. (2004). Second Language Learning, en A. Davis y C. Elder, (Eds), en *The Handbook of Applied Linguistics* (501-524). Oxford: Blackwell Publishing Ltd

- Louis, T. et.al. (2010). El Desarrollo de la Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Conferencia dada en el Segundo Coloquio sobre Investigación en Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Bogotá, el 28 de mayo 2010.
- Martín Peris., E. (2007). La Enseñanza de los Idiomas Modernos: de los Procesos a los Contenidos, en *Marco ELE Revista de Didáctica ELE* No. 5, 1-14.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Formar en lenguas extranjeras: el reto. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Müller-Hartmann, A. (2007). Die Entwicklung Interkultureller Kommunikativer Kompetenz durch Literatur – *Blended Learning* in Fremdsprachlichen Lehr- Lernkontexten, en W. Hallet y A. Nünning (Eds). *Neue Ansätze der Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag
- Reis, D. (2011). Non-native English speaking Teachers (NNEST) and Professional Legitimacy: a Sociocultural Theoretical Perspective on Identity Transformation, en *International Journal of Social Language* No. 208 P. 139-160.
- Richards, J. (1998). *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking: from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roca, J. et.al. (1990). Hacia un Nuevo Paradigma en la Enseñanza de Idiomas Modernos: el enfoque por tareas. *Rev. Interuniv. Form. Profr.*, 8, 25-46.
- Sieloff, S. (2008). The unfulfilled Promise of Teaching for Communicative Competence: Insights from Sociocultural Theory en J. Lantolf y M. E. Poehner (Eds) *Sociocultural Theory and the teaching of second languages*, (349-379). London: Equinox.
- Sommer, R. (2007). Kulturdidaktische Modelle: Vom "Survey" zum "Sample". In „Neue Ansätze der Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik“ von Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning (Hg.). Trier: Wissenschaftlicher Verlag
- Spitzberg, B. et.al. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence en D. Deardoff (Ed.) *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2-52.
- Swan, M. (2005). Legislation by Hypothesis: the Case of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics* 26/3: 376-401. Oxford: OUP.

- Taylor, J. y Morales, V. (2006) Intercultural Competence without International Experience. Novena Conferencia Anual de la Enseñanza de Inglés (ELT), Bogotá, 2006.
- Volkman, L. (2007). Popular Culture im Fremdsprachenunterricht: Musikvideos, Popsongs, Werbung. In „Neue Ansätze der Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik“ von Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning (Hg.). Trier: Wissenschaftlicher Verlag
- Wodak, R. (2001). Métodos de Analisis Critico del Discurso, de Ruth Wodak y Michael Meyer (Compiladores). Barcelona: Gedisa.

ANEXO 1

Muestra de materiales socioculturales Alemán 1
Comprensión de lectura y análisis

Thema:

Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum

Einkaufen

Die Geschäfte sind in der Regel zwischen 10 und 18 Uhr **geöffnet**. **Bäcker, Metzger** und Apotheken **öffnen** schon in den frühen Morgenstunden. **Größere Supermärkte** öffnen **früher** und haben bis in die **Abendstunden** geöffnet. **Samstags** sind viele Geschäfte außerhalb der Innenstädte nur bis **mittags** offen. Kleinere Geschäfte machen meist zwischen 13 und 15 Uhr Mittagspause. Sonntags haben die Geschäfte bis auf Ausnahmen fast immer geschlossen. **Kleine Einkäufe** kann man außerhalb der Geschäftszeiten aber an sogenannten "**Kiosken**" oder an Tankstellen erledigen.

Vokabelhilfe:

das Geschäft: z.B. ein Supermarkt, eine Drogerie, eine Bäckerei

die Apotheke: ein Geschäft, wo man Medikamente kauft

die Innenstadt: das Zentrum

die Tankstelle: hier kann man Benzin oder Diesel für die Autos tanken

Soziokulturelle Diskussion

Übungen:

1. **Lesen Sie den Artikel.**
2. **Machen Sie ein Interview mit einem Kursnachbarn, der ein deutscher Besucher ist, und erklären Sie wie das Einkaufen in Kolumbien funktioniert.**
3. **Schreiben Sie einem deutschen Freund eine Mail und erklären, wie das Einkaufen hier in Kolumbien funktioniert.**

ANEXO 2

Muestra de materiales socioculturales Alemán 1
Comprensión de lectura y análisis

Thema: Landwirtschaft und Ernährung

Essen und Trinken

Viele **berufstätige** Deutsche, Österreicher und Schweizer frühstücken in der Woche schnell bevor sie zur Arbeit fahren. Sie trinken vielleicht eine Tasse Kaffee oder Tee und essen eine Scheibe Brot oder ein **Brötchen** mit Käse, Wurst, Honig, Nutella oder Marmelade. Andere essen ein bisschen Müsli oder Obst. In der Mittagspause isst man oft nur ein „**Butterbrot**“ (das deutsche *Sandwich*), einen Salat, oder eine **Frikadelle**. Nach der Arbeit gehen viele Leute kurz einkaufen. Sie gehen kurz in ein Geschäft oder einen Supermarkt in der Nähe ihrer Wohnung und kaufen ein paar Sachen für das Abendessen. Männer und Frauen machen die Einkäufe und kochen danach, oft zusammen.

Vokabelhilfe:

berufstätig: Leute die jeden Tag arbeiten

das Brötchen: ein kleines Brot für eine Person

das „Butterbrot“: Brot mit Margarine oder Butter, ein bisschen Wurst, Käse, etwas Tomate oder Salat (Sandwich)

die Frikadelle: ein Stück Hackfleisch aus Rind- oder Schweinefleisch.

Soziokulturelle Diskussion

Übungen:

1. Lesen Sie den Artikel.
2. In Vierer-Gruppen formulieren Sie eine Frage, die Ihnen zum Text einfällt.
3. Nehmen sie einen Videoclip von drei Minuten auf: Zeigen Sie das Obst, das in Kolumbien produziert und gegessen wird und zeigen Sie, wie man es zubereitet.

ANEXO 3

Muestra de materiales socioculturales Alemán 1
Comprensión auditiva y análisis

Thema: Freizeit

Schule und Freizeit

1. Hören Sie den folgenden Link über Julias Tagesablauf:

www.audio-lingua.eu/spip.php?article3051&lang=fr

2. Beantworten Sie folgende Fragen:

- a) Wo wohnt Julia? _____
- b) Wie alt ist sie? _____
- c) Wie viele Geschwister hat sie? _____
- d) Wann hat sie Abitur gemacht? _____
- e) Was studiert sie jetzt? _____
- f) Warum studiert sie das? _____
- g) Was macht sie in ihrer Freizeit? _____

Soziokulturelle Diskussion

Beantworten Sie die Fragen (Suchen Sie im Internet, wenn nötig):

a) Was ist das Abitur? (in Kolumbien)

b) Was machen viele Kolumbianer in ihrer Freizeit? Machen die Kolumbianer das Gleiche wie die Deutschen? _____

c) Reisen die Kolumbianer auch in verschiedene Länder? Warum oder warum nicht?

2. Schreiben Sie eine Mail an Julia und erzählen ihr über die wichtigsten Hobbys der Kolumbianer, die Sie kennen.

ANEXO 4

Muestra de materiales socioculturales Alemán 1
Comprensión auditiva y análisis

Thema: Landwirtschaft und Ernährung

Essen und Trinken in Deutschland

1. Hören Sie die folgenden kurzen Texte zum Thema *Essen und Trinken*:

<http://deutsch-lerner.blog.de/2012/04/26/uebung-hoerverstehen-deutsch-a1-essen-trinken-13581260/>

2. In diesem Link sind zehn Titel. Welcher Titel entspricht welchem Text? Wählen Sie den besten Titel für den Text, den Sie hören.

3. Beantworten Sie die folgenden Fragen:

a) Was isst sie gerne heutzutage? _____

b) Welche Lebensmittel hat sie im Kühlschrank?

c) Was frühstückt sie normalerweise? _____

d) Was frühstücken ihre Kinder?

e) Was frühstückt ihr Mann? _____

f) Welches Obst nimmt sie für Obstsalat? _____

Soziokulturelle Diskussion

Beantworten Sie die Fragen

a) Was frühstücken Sie und Ihre Familie in Kolumbien?

b) Was essen Sie gerne? _____

c) Was mögen Sie nicht?

d) Wie oft gehen Sie oft ins Restaurant?

ANEXO 5

Muestra de materiales socioculturales Alemán 1
Comprensión audiovisual y análisis

Thema: Freizeit

Schule und Freizeit

1. Sehen und hören Sie den folgenden Link über Victoria:

<http://www.i-catcher-online.com/German/GemanPlayer-hi.php?ID=263>

2. Im Link gibt es ein paar einfache Fragen. Beantworten Sie sie und klicken auf die richtige Antwort.

3. Beantworten sie jetzt diese kurzen Fragen:

a) Wie alt ist Victoria? _____

b) In welchem Schuljahr ist sie jetzt? _____

c) Wie spät ist es? _____

d) Wie viele Studenten sind in ihrem Hiphop-Kurs? _____

e) Wer ist Nina?

Soziokulturelle Diskussion

Beantworten Sie die Fragen:

a) Welche Art von Musik tanzt man in Kolumbien?

b) Was tanzen Sie am liebsten? Warum?

c) In Deutschland gehen viele Jugendlichen in die Tanzschule. Nehmen die Kolumbianer auch Tanzunterricht?

d) Im Video sehen wir, dass man in Deutschland viel das Fahrrad benutzt. Wie sieht man das in Kolumbien?

ANEXO 6

Retroalimentación

Grupo: Alemán 1

Horario: LMV 17-18.20

Carrera: _____ Sexo: M F

Fecha: _____

Estimado estudiante,

Para el Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales es muy importante conocer tu opinión y percepción acerca de los conocimientos obtenidos durante esta clase. Por ello, te solicitamos que respondas la siguiente encuesta de forma sincera, ya que la información que nos brindes será clave para la toma de decisiones en el diseño de nuevos materiales para los cursos de alemán.

Muchas gracias.

Marco una de las casillas de 1 a 5 (donde 1 es muy poco y 5 es muy alto) para indicar mis percepciones sobre las actividades relativas al texto "Comer y Beber".

		1	2	3	4	5
A.	Logré reconocer diferencias alimenticias entre los colombianos y los alemanes.					
B.	Me parece que la relevancia de la información que se encuentra en el texto es					
C.	La información del texto me sirve de base para una posible estadía en Alemania					
D.	Aprendí palabras de uso común en situaciones cotidianas					
E.	Las preguntas que surgieron en el grupo me sirvieron para cambiar mi percepción sobre algunos aspectos de la cultura alemana					

A partir de mi experiencia con la producción y edición del videoclip, indico mis percepciones marcando una de las casillas de 1 a 5 (donde 1 es muy poco y 5 es muy alto).

		1	2	3	4	5
A.	Aprendí bastante acerca de la producción, preparación y consumo de frutas en Colombia.					
B.	Para la producción del video tuve en cuenta el posible público alemán, lo que me obligó pensar en las palabras mas adecuadas.					
C.	Esta actividad me gustó porque me permitió hacer uso de recursos tecnológicos de forma creativa.					
D.	Me gustaría seguir realizando actividades de este tipo para fortalecer mi aprendizaje sobre hábitos y costumbre de países de habla alemana.					