

PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA (PEP)
DE MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA



FACULTAD SEMINARIO ANDRÉS BELLO
INSTITUTO CARO Y CUERVO
SEPTIEMBRE DE 2023

INFORMACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA	
Nombre de la institución	Instituto Caro y Cuervo
Domicilio	Calle 10 No. 4-69
Teléfono	3422121, extensión 140
Sitio web	http://www.caroycuervo.gov.co/
Denominación del programa	Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua
Estado del programa	Vigente
Modalidad	Combinada: Presencial y virtual / registro calificado único
Título que otorga	Magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua
Registro calificado actual	Resolución 014022 del 18 de julio de 2022 SNIES 105253
Duración del programa	4 periodos académicos de 16 semanas (modalidad presencial) y 20 semanas (modalidad virtual)
No. de créditos académicos	60
Periodicidad	Bienal (modalidad presencial) Anual (modalidad virtual)
Nivel del programa	Maestría
Modalidad	Investigación
Campo de conocimiento	Lenguas modernas, literatura, lingüística y afines
Área del conocimiento	Ciencias sociales y humanas
Adscripción del programa	Facultad Seminario Andrés Bello
Valor de la matrícula	6.5 SMMLV

1. RESEÑA HISTÓRICA DEL PROGRAMA

El Instituto Caro y Cuervo (ICC) fue creado en 1942 mediante la Ley 5.a del 25 de agosto de 1942. En 1970 se puntualiza que el Instituto “es un establecimiento público del orden nacional de investigación científica y de carácter docente, cuyos objetivos son cultivar la investigación científica en los campos de la lingüística, la filología, la literatura, las humanidades y la historia de la cultura colombiana, y fomentar estos estudios mediante la difusión de los mismos y la enseñanza superior para la formación de profesores y especialistas en las mencionadas disciplinas” (Decreto 1442 de 1970, por el cual se aprueban los Estatutos del Instituto Caro y Cuervo).

Considerando la trayectoria investigativa del ICC, en 2010, el Gobierno Nacional le confió la tarea de liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), con el fin convertir a Colombia en el mayor destino en América Latina para aprender español:

61. APRENDA EL MEJOR ESPAÑOL DEL MUNDO

Con base en nuestra bien ganada reputación de hablar el mejor español del mundo, uniremos la fuerza y la reputación del Instituto Caro y Cuervo con las universidades y la empresa privada, para convertir a Colombia en el mayor destino en América Latina para aprender español como segunda lengua. (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014)

Para tal propósito, se creó el Programa ELE Colombia (2012-2015), que contaba con cuatro líneas de trabajo:

- 1) La articulación de la mesa interinstitucional ELE, conformada por el Ministerio de Relaciones Exteriores, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura, ICETEX, PROEXPORT, Marca País, la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia (APC Colombia) y el Instituto Caro y Cuervo, para impulsar el desarrollo de iniciativas académicas y de promoción del español.
- 2) La formación de profesores de español como lengua extranjera y segunda lengua, a través del Diplomado en Pedagogía y didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera (desde 2010).
- 3) La creación de materiales didácticos para la enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua en el país. Desde 2014, se ofrece la Beca Instituto Caro y Cuervo de Creación de materiales didácticos para la enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua, dentro del Programa Nacional de Estímulos del Ministerio de Cultura.
- 4) La investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera y segunda lengua.

En la actualidad, estas cuatro líneas son desarrolladas por la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua de la Facultad Seminario Andrés Bello, y la línea

investigativa de Español como Lengua Extranjera y Segunda de la Subdirección Académica del ICC.

En 2010, el ICC abrió la oferta del *Diplomado en Pedagogía y Didáctica para la Enseñanza de Español como lengua Extranjera*, que ha impartido 42 cohortes (17 presenciales, 16 virtuales, 8 remotas y 1 semipresencial) y ha formado 2100 profesores de español colombianos y extranjeros. Antes de la apertura de la MELE/2, el ICC había impartido 9 cohortes del diplomado (8 presenciales y una semipresencial), que sirvieron de piloto para la planeación del programa de maestría.

La MELE/2 fue creada mediante Resolución 128 del 26 de mayo de 2015 del ICC, obtuvo el registro calificado mediante la Resolución 00726 del 20 de enero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional y abrió su primera convocatoria el primer semestre de 2016. Mediante Resolución 006253 del 18 de junio de 2019 del MEN se modifica la anterior resolución, con el fin de corregir el título del programa, que inicialmente había sido aprobado como Maestría en Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua.

Luego de la creación de la MELE/2, se ha iniciado la oferta de otros programas dirigidos a la formación de profesores de español como segunda lengua: *Diplomado en Enseñanza de español como segunda lengua en contextos interculturales, en modalidad semipresencial* (2 cohortes en 2019) y *Diplomado en Formación de profesores en español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos señantes*, en modalidad virtual asincrónica (3 cohortes desde 2021).

Mediante Resolución 014022 del 18 de julio de 2022, la MELE/2 obtuvo el registro calificado único por el término de siete (7) años, el cual permite ofrecer el programa en modalidades presencial y virtual.

A la fecha, la MELE/2 cuenta con 31 graduados, que han desarrollado sus trabajos de grado con investigaciones dirigidas a las tres poblaciones meta: extranjeros, indígenas y sordos.

2. COMPONENTE TELEOLÓGICO

2.1 Misión

La Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (MELE/2) del ICC es el único posgrado en el mundo que forma docentes-investigadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje de español en tres grupos meta: extranjeros, indígenas y sordos. La MELE/2 forma profesionales del más alto nivel, en lingüística aplicada al campo de ELE/2, capaces de generar propuestas novedosas para la enseñanza de español, a través de los más recientes desarrollos teóricos y metodológicos del área.

2.2 Visión

Para el año 2029, la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua y Cuervo busca consolidarse como un programa de alta calidad y como un referente nacional y regional en investigación, docencia, divulgación y extensión. Esta proyección se logrará gracias a la participación de docentes, estudiantes, egresados, la estructura administrativa de la institución y con una interacción permanente con la comunidad académica nacional e internacional.

2.3 Perfil de egreso, competencias profesionales y ocupacionales y resultados de aprendizaje

Perfil de egreso

- El egresado de la MELE/2 del ICC es un docente-investigador de los procesos de enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera y como segunda lengua (para las comunidades nativas, la comunidad sorda, inmigrantes y hablantes de herencia) en sus diversos aspectos.
- El egresado de la MELE/2 es conocedor del sistema de la lengua española en uso y es consciente de las relaciones entre dicho sistema, la sociedad y la cultura. Cuenta con los fundamentos conceptuales implicados en los múltiples modos en los que se propician la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera y como segunda lengua; además, cuenta con la capacidad de diseñar currículos de acuerdo con las necesidades contextuales de los aprendientes y con el criterio para seleccionar y aplicar herramientas didácticas idóneas para cada situación, evaluando su efectividad y proponiendo nuevas, gracias al uso de herramientas TIC y TAC.
- El egresado de la MELE/2 es un profesional comprometido con la discusión y construcción de conocimiento, respetuoso y consciente de su responsabilidad en su papel como mediador cultural tanto en Colombia como fuera del país, lo cual se evidencia en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación, pertinentes y viables.

Competencias profesionales y ocupacionales y resultados de aprendizaje

ÁREAS Y PROPÓSITOS	CATEGORÍAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Lingüística Ofrecer conocimientos básicos sobre la lengua y su relación con la cultura	Conocimiento	Define las características del sistema de la lengua española en uso.
	Comprensión	Identifica las relaciones entre la lengua española, la sociedad y la cultura, para incorporarlos en sus procesos en enseñanza de ELE/2.
Pedagogía y didáctica Aplicar los elementos conceptuales de la lingüística y la educación para la enseñanza de ELE/2	Síntesis	Diseña currículos pertinentes a las necesidades contextuales de los aprendientes de ELE/2.
	Aplicación	Planea, diseña, evalúa y divulga materiales y recursos didácticos para ELE/2, acordes con las características de los contextos educativos.
	Síntesis	Diseña, implementa y evalúa estrategias de enseñanza de ELE/L2, según el contexto y las necesidades de aprendizaje de indígenas, sordos y extranjeros. Diseña e implementa propuestas de evaluación del aprendizaje (formativa y sumativa) de ELE/2.

Sociolingüística Promover la articulación de la lengua y la cultura	Síntesis y análisis	Integra, de manera crítica, la lengua y la cultura en situaciones plurilingües y pluriculturales de enseñanza de ELE/2.
Investigación Contribuir al desarrollo de habilidades investigativas	Síntesis Evaluación	Diseña y desarrolla propuestas de investigación, sólidas y viables, para responder a problemáticas asociadas con la enseñanza de ELE/2. Valida los presupuestos establecidos en su investigación sobre la enseñanza de ELE/2

3. COMPONENTE CURRICULAR Y METODOLÓGICO

3.1 Conceptualización teórica y epistemológica del programa

La MELE/2 se inscribe en los ámbitos de los Estudios del lenguaje, la Lingüística aplicada y las Ciencias de la educación. Considera la docencia y la investigación como actos reflexivos complementarios sobre las relaciones inseparables entre lengua, sociedad y cultura en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE y EL2, y basa su fundamentación teórica y epistemológica en cuatro áreas temáticas que agrupan los contenidos curriculares: 1. Lingüística; 2. Sociolingüística; 3. Pedagogía y didáctica; y 4. Investigación.

3.1.1 Área de Lingüística

La MELE/2 propone un acercamiento a la **lengua en uso**, es decir, supone el estudio de la lengua ligada a sus condiciones de producción y recepción. El objeto de estudio es la lengua en contexto; sus unidades de análisis son el enunciado, el discurso o el texto; mientras que su finalidad se centra en analizar la intención comunicativa y la interpretación de enunciados. Se trata, pues, de una visión comunicativa, más contextual que ideal, más funcional que formal, más textual que oracional.

Para lograr acercar a los profesores en formación a la descripción y la didáctica de la lengua española en uso, el área de Lingüística de la MELE se basa en tendencias actuales como la gramática pedagógica, la atención a la forma, la gramática cognitiva aplicada a ELE/L2, el enfoque léxico y el método fonarticulador para la adquisición de la pronunciación. A continuación, se presenta un esbozo de cada perspectiva pedagógica.

La **gramática pedagógica** (Peris, 1998) designa el conjunto de recursos y procedimientos con los que en la enseñanza de lenguas se promueve un mejor desarrollo de la interlengua de los aprendientes. La gramática pedagógica de ELE se caracteriza por las siguientes propiedades:

1. Su propósito consiste en facilitar la comprensión y el dominio de la lengua -tanto de su sistema como de sus distintos usos- por parte de hablantes no nativos.
2. Para ello efectúa una selección de contenidos que se guía por estos criterios:
 - *actualidad*: el estado actual de la lengua y sus usos, frente a estados históricos superados, aunque sean muy recientes

- *descripción*: el modo en que efectivamente usan la lengua sus hablantes nativos, frente al modo en que la normativa establece que deberían usarla
- *frecuencia*: fenómenos más frecuentes en los usos lingüísticos, frente a una selección exhaustiva, o bien de una selección que diera prioridad a particularismos y excepciones
- *relevancia comunicativa*: valores comunicativos más frecuentemente asociados a determinadas formas de expresión, frente a una descripción exhaustiva de los valores y usos de las distintas formas de expresión
- *información para el destinatario*: otros fenómenos adicionales a los que ofrecen las gramáticas descriptivas o normativas para hablantes nativos, y que se desprenden de las necesidades (comunicativas o cognitivas) de los aprendientes

3. Atiende a los fenómenos de variación lingüística, recogiendo usos tanto orales como escritos e informando sobre registros sociales (adecuación al contexto).

4. Trata fenómenos de los distintos niveles de descripción de la lengua (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico pragmático), estableciendo las necesarias relaciones entre ellos.

5. Adopta e integra las aportaciones más útiles de los distintos modelos teóricos: estructuralismo, generativismo, lingüística del texto, etcétera.

6. Utiliza un metalenguaje y una terminología adecuadas a las posibilidades de comprensión del destinatario. Los criterios de claridad y efectividad prevalecen sobre el de rigor científico.

7. En algunos casos se ve en la necesidad de simplificar algunas explicaciones en aras de una mayor facilidad de comprensión por parte de sus destinatarios.

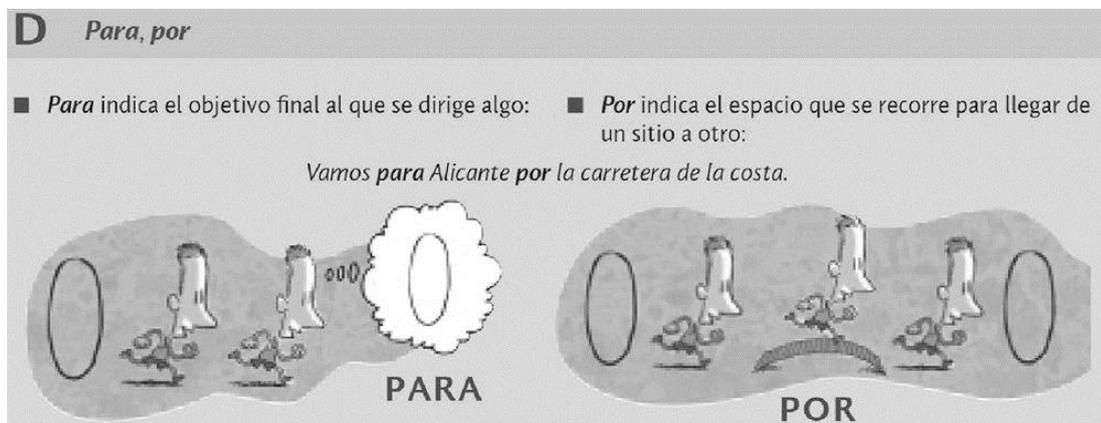
8. Toma en consideración el conocimiento implícito de la gramática que tiene el lector de su L1.

La **atención a la forma** (*Focus on Form*) (Long y Doughty, 1991) se trata de un procedimiento de uso de la lengua en el aula, complementario al de atención al sentido. Hace referencia al hecho de que los aprendientes y el profesor, sin dejar de prestar atención al contenido de los enunciados y textos que producen o interpretan, atienden también a rasgos formales (gramaticales, léxicos, fonéticos, etc.), con el fin de favorecer el progreso en el aprendizaje. Surge como resultado de una hipótesis acerca de los procesos de aprendizaje y adquisición de lenguas, que postula la importancia de la atención a aspectos formales del *input*, para que determinados rasgos de este sean percibidos e interiorizados por el aprendiente.

Las consecuencias que esta hipótesis tiene para la didáctica afectan principalmente a estos tres aspectos: la provisión de los medios necesarios para prevenir el estancamiento o la fosilización de la interlengua de los aprendientes, un tratamiento de los aspectos formales que sea compatible con los programas analíticos y que no reclame necesariamente la instauración de uno sintético; y la introducción de nuevas formas de desarrollo de la interlengua, superadoras de las meras prácticas de producción (casi exclusivamente orales) predominantes en metodologías anteriores. Los procedimientos más difundidos para lograrlo son los de realce del *input* (*input enhancement*), los de conciencia lingüística

(*linguistic awareness*) y los de sensibilización a la lengua (*consciousness raising*). Al mismo tiempo, tanto el concepto de la atención a la forma como los procedimientos para su consecución suponen un nuevo planteamiento acerca del error y de su tratamiento.

Por su parte, la **gramática cognitiva** establece que la forma y el significado de las unidades lingüísticas no son elementos separados, sino que forman una unidad simbólica inseparable (Llopis-García, 2012). Su aporte a la enseñanza de las lenguas consiste en unir la forma y los significados para que los aprendientes comprendan similitudes, orígenes y contextos, es decir, la manera como los hablantes nativos de la lengua comprenden y comunican sobre su entorno. En definitiva, consiste en otorgar a la gramática una utilidad comunicativa que tradicionalmente se ha estudiado de forma desligada, como conjunto de reglas que se debían memorizar para saber cómo estructurar la lengua y hablarla correctamente, dejando a un lado la lógica y practicidad de su uso real. ¿Y cómo se materializa esto en el aula? La representación gráfica del significado de las palabras es una manera de aplicar la gramática cognitiva. Este tipo de representación se constituye en una herramienta útil para la enseñanza de la gramática a los tres grupos meta de la MELE, puesto que las explicaciones visuales son comprendidas en igual medida por extranjeros, indígenas y sordos. A manera de ejemplo, presentamos la propuesta de la gramática cognitiva para explicar la diferencia de significado entre las preposiciones ‘para’ y ‘por’ en español (Alonso Raya y otros, 2021, 207).



**Diferencia entre preposiciones ‘para’ y ‘por’ en español,
según la Gramática Cognitiva aplicada a ELE (Alonso Raya et al. 2021, 207)**

En cuanto a la enseñanza del léxico en lenguas extranjeras y segundas lenguas, el **enfoque léxico** se refiere a un conjunto de principios basados en la idea de que la comprensión de palabras y combinaciones de palabras (bloques léxicos o *chunks*) es el principal método para aprender. Busca que los aprendientes, en lugar de memorizar listas de vocabulario, aprendan fragmentos léxicos de uso común. Considerando la importancia del enfoque léxico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2, la MELE está construyendo el **Corpus léxico del español de Colombia CorlexCo**, que recopila combinaciones léxicas usadas en Colombia y busca tener aplicación en la planeación curricular de cursos de español como lengua extranjera y segunda lengua, en diseño de materiales didácticos y en procesos de evaluación de español.

Las implicaciones metodológicas del enfoque léxico (Lewis, 1993) son las siguientes: el énfasis temprano en las habilidades receptivas, especialmente escuchar, es esencial; el aprendizaje de vocabulario descontextualizado es una estrategia totalmente legítima; se debe reconocer el papel de la gramática como habilidad receptiva; se debe reconocer la importancia del contraste en la conciencia del lenguaje; los profesores deben emplear un lenguaje extenso y comprensible con fines receptivos; la redacción extensa debe retrasarse tanto como sea posible; los formatos de recordación no lineales (por ejemplo, mapas mentales, árboles de palabras) son intrínsecos al aprendizaje del léxico; la reformulación debe ser la respuesta natural al error de los estudiantes; los profesores siempre deben reaccionar ante todo ante el contenido del idioma de los alumnos; la fragmentación pedagógica debe ser una actividad frecuente en el aula.

De entre los métodos diseñados para la didáctica y corrección de la pronunciación, cabe destacar el **método fonarticulatorio** (Gil, 2012), que defiende la adquisición consciente de la pronunciación, por ejemplo, palpando los movimientos del aparato fonador durante la producción del habla; la práctica fónica con los ojos cerrados y en voz baja; y la adquisición de la entonación debidamente contextualizada. Para la mayoría de los aprendientes de una lengua, la adquisición de una buena pronunciación, cuando menos, inteligible, es un objetivo importante, ya que esta facilita la comunicación oral fluida y eficaz. En consecuencia, parece razonable que la enseñanza de la pronunciación se incluya en el proceso instructivo desde el inicio. Una vez que el aprendiente alcanza una buena pronunciación y es consciente de ello, se siente más motivado para practicar la lengua, lo que le permite seguir mejorando no solo en la pronunciación, sino en todos los aspectos de la lengua: sociocultural, discursivo, pragmático.

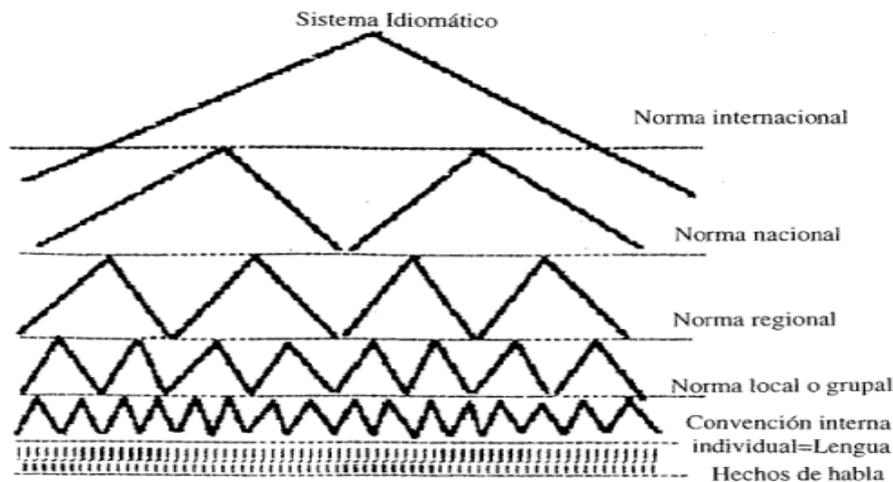
3.1.2 Área de Sociolingüística

El área de Sociolingüística de la MELE se configura alrededor de dos ejes temáticos: las variedades del español y las situaciones de bilingüismo y plurilingüismo, los cuales, a su vez, se encuentran alineados transversalmente con los conceptos de cultura y comunicación intercultural.

Partiendo de la relación que se plantea entre la lengua y el sistema social en el área de Lingüística, la MELE propone a los estudiantes la necesidad constante de reflexionar sobre las **variedades del español**, a partir de los conceptos de unidad, norma y variedad y su interrelación como factores fundamentales a tener en cuenta en el momento de tomar decisiones de orden curricular.

El concepto de unidad lingüística implica pensar en un diasistema, es decir, un sistema abarcador que incluye otros subsistemas o variedades dadas por razones de carácter geográfico, sociales o situacionales. De igual modo, hablar de unidad conlleva la idea de homogeneidad reflejada en factores tales como la presencia de un importante léxico compartido, de una sintaxis con variación moderada en el uso de la norma culta representada a través del texto escrito y la tradición literaria y por el alto índice de comunicatividad. Con el fin de explicar el concepto de diasistema el profesor José Joaquín

Montes en su obra *Dialectología general e hispanoamericana* (1995), representa las relaciones entre las diversas variedades dentro de un sistema normativamente amplio (idioma o lengua histórica) con una serie de triángulos concéntricos que de menor a mayor muestran las normas local, regional, nacional e internacional.



Variedades dentro de un sistema (Montes Giraldo), 1995

De este modo, el dialectólogo invalida la concepción de norma como prescripción inalterable e inamovible y propone la asociación directa entre los cambios lingüísticos y la consolidación de la lengua como instrumento de movilización de una comunidad, puesto que la permanencia o no de los fenómenos dentro del sistema sónico es la que determina la razón de ser de la norma como fundamento de la lengua.

La MELE, en concordancia con el planteamiento anterior, concibe las diferencias lingüísticas como constituyentes esenciales del diasistema del español y propone el estudio profundo de sus variedades como tarea de primer orden para los futuros docentes e investigadores en esta área, en la medida en que esto facilitará su rol como agentes que contribuyen al desarrollo de la capacidad de sus estudiantes para comprenderse con sus interlocutores, independientemente de su variedad preferente (Andión, 2008).

La enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua nos lleva a preguntarnos constantemente por la noción de bilingüismo y cómo abordar su multidimensionalidad (Cruz-Arcila, 2012). Tradicionalmente, se ha definido el **bilingüismo** como la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas (bilingüismo individual), aunque el término también se refiere a la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio (bilingüismo social), lo cual implica – como se promueve en la MELE– que el estudio de este fenómeno debe hacerse desde perspectivas individuales y sociales. No obstante, como lo discute Moreno-Fernández (2009), desde concepciones tradicionales de bilingüismo se ha venido haciendo mucho énfasis en la separación de códigos lingüísticos y, por lo tanto, los debates de quién es o no bilingüe se han centrado en niveles de dominio de más de un código, que se presentan como claramente diferenciables (L1 + L2). Estas visiones tradicionales son tenidas en cuenta dentro de la formación en la MELE, especialmente para dar paso a abordajes más

críticos y menos estructurales sobre bilingüismo. Es así como en línea con la propuesta de García (2009), en la MELE se hace hincapié en la idea de que el bilingüismo es dinámico. Esto quiere decir que, más allá de pensar en las fronteras y divisiones de códigos lingüísticos separados, se tengan en consideración las interrelaciones entre las lenguas que vienen a conformar un solo ‘repertorio lingüístico’ (García & Wei, 2014) que se va enriqueciendo, según se avance en procesos de aprendizaje.

Uno de los beneficios más grandes de esta noción de bilingüismo y, por ende, de **plurilingüismo** –que haría más énfasis en relaciones entre lo que convencionalmente se concibe como dos o más códigos independientes– es que se evitan clasificaciones dicotómicas (bilingüismo aditivo vs. bilingüismo sustractivo), insuficientes para dar cuenta de la complejidad del fenómeno. Una visión dinámica de bilingüismo y la idea de contar con un repertorio lingüístico único ofrece una perspectiva más ecológica para entender diferentes maneras como los individuos dan forma a sus prácticas comunicativas y cómo dan cuenta de desafíos implicados (García & Wei, 2014). Desde el ámbito académico, por ejemplo, como más reciente lo explican García et al (2021), este giro epistemológico hacia la noción de bilingüismo permite combatir problemas de justicia social relacionados con el reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística en ámbitos académicos donde se da cabida a múltiples manifestaciones de repertorios lingüísticos y no se tiene predilección por códigos o variedades particulares.

En términos generales, la idea de un repertorio único y su uso diverso permite cuestionar las relaciones de poder que se han construido alrededor de unas lenguas en detrimento de otras. Esta perspectiva crítica es transversal tanto al estudio de bilingüismo que se plantea desde la MELE, como a la promoción del español como lengua extranjera y segunda lengua, donde necesariamente se establecen relaciones con diversidad de lenguas extranjeras, lenguas amerindias locales y la lengua de señas colombiana. En línea con la perspectiva crítica y dinámica de bilingüismo, que a su vez dialoga con la intención de atender la diversidad lingüística y cultural del mundo hispanohablante, la MELE/2 orienta su trabajo desde dos conceptos transversales: cultura y comunicación intercultural.

Con respecto a la alta complejidad del concepto de **cultura**, la MELE/2 sitúa su estudio desde los avances en los campos de la sociolingüística y la lingüística aplicada, en los que la cultura se aborda no tanto como el grupo de comportamientos, creencias o productos culturales (Tylor, 1871), sino más bien como “el *significado* que los miembros de un grupo social les dan a las prácticas discursivas que se comparten en un tiempo y un espacio determinados y en relación con la vida histórica del grupo” (Kramsch, 2013, p. 69, traducción propia). Es decir, la cultura no es una noción estática ni esencializada; es cambiante, situada e inacabada y, por lo tanto, debe entenderse como proceso discursivo de interacción e hibridez. Desde esta postura, la cultura denota interrelación entre grupos, no separación. Así pues, se puede argumentar que culturalmente aprendemos a entendernos mejor a nosotros mismos en contacto con los demás, con otras visiones de mundo. Es decir, la interrelación entre grupos culturales nos lleva a entendernos como seres históricos – como el producto de experiencias, luchas y conflictos (Bhabha, 1994).

Esta idea de cultura implica la **comunicación intercultural**. Se parte de la premisa de que tanto la lengua como la cultura son elementos constitutivos, el uno del otro (Byram, 1989; Kramsch, 1993; Kramsch, 1995). De esta manera, en línea con la concepción de

bilingüismo dinámico, le lengua es vista como un elemento que contribuye a construir e interpretar la realidad cultural (Pennycook, 2010), más allá de un sistema de signos que usamos para comunicarnos.

En este sentido, Kramsch (2002) explica que en el campo de enseñanza de lenguas hoy en día resulta mucho más relevante ayudar a los aprendientes a convertirse en *hablantes interculturales* que simplemente a aprender y seguir los modelos de usos lingüísticos de los llamados ‘hablantes nativos’. Esto sin descuidar la importancia de la competencia lingüística. Desde esta mirada, un hablante competente de una lengua determinada no es aquel que puede seguir las normas estándares, sino más bien aquel que es capaz de adaptar y seleccionar el uso de normas lingüísticas a la luz de determinado contexto social. Esta capacidad del hablante intercultural no se alcanza meramente con la acumulación de conocimientos lingüísticos y culturales –lo que Agudelo (2007) llama *the trivia approach*–, sino más bien por medio del desarrollo reflexivo de una concienciación y apertura a diferentes visiones de mundo. En la MELE/2, la formación de docentes-investigadores se sustenta desde el reconocimiento de que la dimensión cultural del proceso de aprendizaje de una lengua no está determinada meramente por el dominio de implícitos culturales de otros grupos, sino también porque estén dispuestos a apreciar las diferencias (Byram y Zarate, 1997).

3.1.3 Área de Pedagogía y didáctica

La MELE/2 entiende el ejercicio pedagógico como un proceso de reflexión constante en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Reconoce al docente como un investigador preocupado por su propio quehacer, como un generador de conocimiento a partir de su vivencia diaria y como un creador de posibilidades didácticas a partir de su experiencia profesional y del análisis de situaciones de enseñanza-aprendizaje particulares en el aula, es decir, una pedagogía centrada en el estudiante.

Adicionalmente, la maestría en enseñanza de ELE y EL2 considera los espacios de enseñanza-aprendizaje como oportunidades de construcción social y cultural, donde tanto el docente como el estudiante son agentes de transformación a partir del intercambio de vivencias, ideologías y sentires. En este sentido, se concibe el aula como un ambiente de construcción de aprendizaje no sólo lingüístico, social y cultural, sino incluso histórico y político a partir del diálogo constante y la reflexión conjunta.

Entender la pedagogía de este modo ofrece la posibilidad de contemplar escenarios diversos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, al igual que genera múltiples alternativas didácticas que dan como resultado una variedad de procesos investigativos ligados a contextos y usuarios particulares, ampliando así el espectro de posibilidades hacia campos, como la educación propia para comunidades indígenas y la educación bilingüe y bicultural para la comunidad sorda. Este planteamiento refuerza la idea inicial de concebir la pedagogía desde una perspectiva en la que se reconoce y se respeta tanto al docente como al estudiante como productores de conocimiento y como agentes transformadores de la realidad individual a partir de la transacción de saberes con los otros.

Siguiendo esta perspectiva, los procesos de enseñanza-aprendizaje de español se configuran a partir de los principios básicos del **enfoque comunicativo** (*Communicative Approach*), modelo didáctico que busca capacitar al aprendiente para una comunicación real □no sólo en las destrezas orales, sino también en las escritas□ con otros hablantes de la lengua; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, audios, videos y materiales auténticos, y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

Según el enfoque comunicativo, la comunicación no es un mero producto, sino un proceso que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos (vocabulario, reglas, funciones...); es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma. La interacción oral entre los aprendientes es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase.

Desde este enfoque, se entiende por **interlengua** (Selinker, 1969, 1972; Corder, 1967) el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. resultó posible caracterizar el sistema lingüístico empleado por el aprendiente. El sistema de la interlengua se caracteriza por ser un sistema individual, propio de cada aprendiente; mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno; ser autónomo, regirse por sus propias reglas; ser permeable al *input*, y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio; estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta. Gracias al surgimiento del concepto de interlengua, se establecieron las bases de la investigación del modelo de análisis de errores. Precisamente, el **corpus CAELE/2** de la MELE/2 recopila, con propósitos investigativos, muestras de interlengua (escritas, orales y audiovisuales) de aprendientes extranjeros, sordos e indígenas.

Para garantizar una comunicación real, el **enfoque por tareas** (Zanon, 1990) surge como una evolución del enfoque comunicativo, con el objetivo de dirigir los aprendizajes a la planeación y el desarrollo de **tareas comunicativas** (*tasks*), regidas por estos tres principios:

- *Vacío de información.* Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.
- *Libertad de expresión.* El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.
- *Retroalimentación.* Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al aprendiente en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

Los **proyectos** son tareas típicas del enfoque comunicativo que pueden durar desde un rato hasta un curso académico. En la realización de un proyecto típico se comienza por decidir el tema y los participantes; se elabora un esquema y un calendario de trabajo y se

reparten los roles; se busca información y esta se procesa; se redacta un informe final y/o se expone ante la clase.

El repertorio de papeles que desempeña el profesor es bastante amplio: analizar las necesidades de los alumnos, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las tareas en el aula, elaborar materiales, etc. En definitiva, la función del profesor es facilitar el aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos, quienes son los verdaderos protagonistas; este es, pues, un **enfoque centrado en el alumno**, en consonancia con los lineamientos pedagógicos institucionales desarrollados anteriormente.

En la evaluación de los alumnos se atiende tanto a la corrección como a la fluidez. La evaluación no se limita al producto, sino que abarca todo el proceso; se trata de determinar en qué momento o en qué sentido conviene modificar algún aspecto del proceso instructivo.

3.1.4 Área de Investigación

La MELE/2 considera la docencia y la investigación como actos reflexivos complementarios que suponen relaciones inseparables entre lengua, sociedad y cultura en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE y EL2. Por eso, basa su fundamentación teórica en el concepto de **docente-investigador reflexivo**.

En su libro *Research as a Basis for Teaching* (1984), Stenhouse defiende la necesidad de que el docente asuma una actitud de investigador con sentido crítico y sistemático sobre su propia práctica pedagógica. Desde esta premisa, un docente-investigador en ELE y EL2 se concibe como aquel que participa en la articulación, evaluación y proposición de teorías lingüísticas, socioculturales y pedagógicas en sus propias prácticas. Por otro lado, la reflexión es un proceso mental que intenta estructurar las experiencias y los conocimientos existentes (Silcock, 1984). Este concepto trasladado al contexto educativo es concebido por Williams y Grudnoff como:

Proceso mediante el cual los maestros consideran y analizan su práctica con el fin de mejorar su enseñanza. Un maestro reflexivo es visto como alguien que cuestiona las hipótesis inherentes al sentido común de la práctica educativa, y que actúa reflexivamente sobre las cuestiones éticas, políticas y pedagógicas involucradas en su práctica (2011, p.283).

Este tipo de profesor se caracteriza por la apertura intelectual y por tener un rol activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que quiere decir que evalúa y analiza la metodología utilizada en clase y su propia actuación, reconoce la teoría y la experiencia como base para la construcción sistematizada de conocimientos sobre los procesos educativos, tiene un pensamiento reflexivo, y adicionalmente construye teorías respetando el foco cultural de dónde provienen y hace énfasis en que estas no se dan en un contexto neutral.

El quehacer pedagógico es también un ámbito importante para el docente-investigador, ya que es la fuente principal de investigación donde actúa y reflexiona, que permite no solo la aplicación sino la producción de teoría. Según Mendoza (1995, p. 129), “la experimentación y la práctica consecuente se constituyen en medios fundamentales para construir el saber, el cual se hace más sólido en la medida en que se ratifica con la experiencia”. El vínculo entre el docente-investigador y el quehacer pedagógico implica crear condiciones de formación permanentes, espacios de reflexión individual y grupal que permitan el intercambio de saberes entre pares y el análisis de situaciones reales que tienen lugar en los diferentes contextos y procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE y EL2.

Llevar a cabo estos procesos investigativos implica el conocimiento y la aplicación de los principios y diseños no solamente del enfoque cualitativo, sino además del enfoque cuantitativo, y más allá de eso tener la capacidad de desarrollar procesos en el marco de los nuevos enfoques de investigación: los **métodos mixtos**, entendidos como el “tercer movimiento metodológico” (Tashakkory & Teddle, 2003), que ofrece la posibilidad de lograr una mejor comprensión del problema, más allá de lo que podría ser analizado o explicado desde los paradigmas tradicionales. En efecto, el propósito de esta nueva perspectiva metodológica es conjugar y potenciar las fortalezas de los dos enfoques y atenuar sus debilidades.

Dentro de los diferentes diseños asociados a estos métodos, Creswell & Plano (2007) proponen el diseño de triangulación, incrustado, exploratorio y explicativo, todos ellos susceptibles de ser aplicados en cualquier investigación, a partir del reconocimiento de los alcances y las posibilidades de articulación de diferentes métodos y técnicas de recolección, análisis e interpretación de datos.

Específicamente, en el marco de la lingüística aplicada, se ha señalado la pertinencia de implementar estos métodos, en tanto el investigador debe lidiar con fenómenos multidimensionales, dinámicos, o no lineales para cuya explicación podría recurrir al uso de ambos métodos. Esto lo reitera Dornyei (2001) al esperar que “más estudios combinen los métodos cualitativos y cuantitativos desde una mirada más clara complementaria de la realidad” (p. 44). Dentro de estas tendencias, el estudio de Mohammad (2013) evidencia que el diseño de triangulación es el que mayor uso ha mostrado.

3.2 Plan de estudios

La estructura curricular de la MELE/2 toma como base lo establecido en el Decreto 1330 de 2019, en relación con los créditos académicos, las políticas institucionales y los propósitos de formación.

Específicamente, en coherencia con las políticas institucionales (Políticas académicas asociadas a currículo, resultados de aprendizaje, créditos y actividades), para el cálculo de los créditos de la totalidad del programa y de cada una de las asignaturas que lo componen, se ha puesto especial atención en garantizar una propuesta que equilibre las exigencias académicas, evite la sobrecarga de los estudiantes y contribuya al fortalecimiento del desarrollo de diferentes habilidades propias del desarrollo integral.

El plan de estudios está estructurado en tres componentes: uno básico, uno de fundamentación y uno complementario. Al componente básico pertenece el curso *Escritura académica*. En el componente fundamental se desarrollan los procesos de indagación, reflexión, discusión, profundización y análisis de cuestiones involucradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE y EL2, atendiendo a las relaciones inseparables entre lengua, sociedad y cultura. Este componente está conformado por cuatro áreas que determinan los temas de estudio y reflexión, así como los trabajos de investigación. Tales áreas son Lingüística, Pedagogía y didáctica, Sociolingüística e Investigación. Finalmente, el componente complementario recoge las asignaturas electivas que contribuyen a la formación integral y a la flexibilidad curricular, en tanto pueden ser seleccionadas en función de los intereses formativos de los estudiantes.

La organización de las actividades académicas difiere en las modalidades presencial y virtual. En el primer caso, se mantiene la estructura por semestres, de modo que las asignaturas se distribuyen en cuatro (4) periodos académicos, cada uno de 16 semanas; para la modalidad virtual, se ofrece una estructura por ciclos, cada uno se desarrolla en 20 semanas durante las cuales el estudiante cursará tres asignaturas, dos (2) en 10 semanas y una asignatura, del componente de Investigación, durante 20 semanas completas.

Plan de estudios modalidad presencial discriminado en créditos. HT: horas totales, HAD: horas de acompañamiento docente directo y HTI: horas de trabajo autónomo. Una relación de créditos 1:3 significa que por cada hora de trabajo directo con el docente el estudiante debe realizar 3 horas de trabajo autónomo.

Componente	Áreas	Primer semestre				Segundo semestre				Tercer semestre				Cuarto semestre			
Básico	Investigación	Escritura académica															
	Créditos: 2	C: 2	TH: 96	HAD: 16	HTI: 80												
Fundamental	Lingüística Total créditos: 12	Gramática y usos del español				Gramática pedagógica											
		C: 3	TH: 144	HAD: 24	HTI: 120	C: 3	TH: 144	HAD: 24	HTI: 120								
		Fonética y fonología del español				Enseñanza del léxico											
		C: 3	TH: 144	HAD: 24	HTI: 120	C: 3	TH: 144	HAD: 24	HTI: 120								
	Sociolingüística Total créditos: 8	Sociolingüística y dialectología del español								Bilingüismo y plurilingüismo				Pragmática y comunicación intercultural			
		C: 3	TH: 144	HAD: 24	HTI: 120					C: 3	TH: 144	HAD: 24	HTI: 120	C: 2	TH: 96	HAD: 16	HTI: 80
	Pedagogía y didáctica Total créditos: 18	Adquisición y aprendizaje de ELE y EL2				Didáctica de ELE y EL2				Diseño curricular en ELE y EL2				Materiales y recursos didácticos			
		C: 3	TH: 144	HAD: 36	HTI: 108	C: 3	TH: 144	HAD: 36	HTI: 108	C: 2	TH: 96	HAD: 16	HTI: 80	C: 3	TH: 144	HAD: 24	HTI: 120
						Seminario de población objetivo (Alfabetización en EL2 para indígenas/sordos/ extranjeros (inmigrantes y hablantes de herencia)				Evaluación en ELE y EL2				Español con fines específicos			
						C: 3	TH: 144	HAD: 24	HTI: 120	C: 2	TH: 96	HAD: 16	HTI: 80	C: 2	TH: 96	HAD: 16	HTI: 80
						Fundamentos de investigación				Proyecto de investigación I				Proyecto de investigación II			
	C: 4					TH: 192	HAD: 32	HTI: 160	C: 4	TH: 192	HAD: 32	HTI: 160	C: 4	TH: 192	HAD: 32	HTI: 160	
	Investigación Total créditos: 16																
	TRABAJO DE GRADO																
				C: 4	TH: 192	HAD: 32	HTI: 160										
Complementario	Electivas Total créditos: 4									Electiva I: Uso de corpus en la enseñanza de ELE y EL2 / Herramientas TIC y TAC para el aula				Electiva II: Diseño de cursos virtuales / Glotopolítica y enseñanza de lenguas			
										C: 2	TH: 96	HAD: 16	HTI: 80	C: 2	TH: 96	HAD: 16	HTI: 80
		Total créditos: 14				Total créditos: 16				Total créditos: 13				Total créditos: 17			
TOTAL CRÉDITOS ACADÉMICOS DE LA MAESTRÍA: 60																	

Organización de las actividades académicas en la modalidad presencial

		Créditos	Año académico en semanas																
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Año 1	Semestre I	3	Gramática y usos del español																
		3	Adquisición y aprendizaje de ELE y EL2																
		3	Fonética y fonología del español																
		3	Sociolingüística y dialectología del español																
		2	Escritura académica																
	Semestre II	3	Gramática pedagógica																
		3	Didáctica de ELE y EL2																
		3	Enseñanza del léxico																
		3	Énfasis: Alfabetización en EL2 para indígenas / sordos /extranjeros (inmigrantes y hablantes de herencia)																
		4	Fundamentos de investigación																
		30																	
Año 2	Semestre III	3	Bilingüismo y plurilingüismo																
		2	Diseño curricular en ELE y EL2																
		2	Evaluación en ELE y EL2																
		2	Electiva I: <u>Uso de corpus en la enseñanza de ELE y EL2 /</u> <u>Herramientas TIC y TAC para el aula</u>																
		4	Proyecto de investigación I																
	Semestre IV	3	Materiales y recursos didácticos																
		2	Pragmática y comunicación intercultural																
		2	Español con fines específicos																
		2	Electiva II: <u>Diseño de cursos virtuales /</u> <u>Gltopolítica y enseñanza de lenguas</u>																
		4	Proyecto de investigación II																
			4	Trabajo de grado															
			30																

Organización de las actividades académicas en la modalidad virtual

		Créditos	Año académico en semanas																			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Año 1	Semestre I	3	Gramática y usos del español																			
		3	Adquisición y aprendizaje de ELE/L2																			
		3											Fonética y fonología del español									
		3											Sociolingüística y dialectología del español									
		2	Escritura académica																			
	Semestre II	3	Gramática pedagógica																			
		3	Didáctica de ELE y EL2																			
		3											Enseñanza del léxico									
		3											Énfasis: Alfabetización en EL2 para indígenas / sordos /extranjeros (inmigrantes y hablantes de herencia)									
		4	Fundamentos de investigación																			
		30	10 semanas (1er ciclo)										10 semanas (2do ciclo)									
Año 2	Semestre III	3	Bilingüismo y plurilingüismo																			
		2	Diseño curricular en ELE y EL2																			
		2											Evaluación en ELE y EL2									
		2											Electiva I: Uso de corpus en la enseñanza de ELE y EL2 / Herramientas TIC y TAC para el aula									
		4	Proyecto de investigación I																			
	Semestre IV	3	Materiales y recursos didácticos																			
		2	Pragmática y comunicación intercultural																			
		2											Español con fines específicos									
		2											Electiva II: Diseño de cursos virtuales / Glotopolítica y enseñanza de lenguas									
		4	Proyecto de investigación II																			
		4	Trabajo de grado																			
		30	10 semanas (1er ciclo)										10 semanas (2do ciclo)									

3.3 Modelo pedagógico del programa

Según lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional (2021), la Facultad Seminario Andrés Bello y sus programas valoran una perspectiva constructivista, dialógica y sistémica del conocimiento, sustentada en el pluralismo epistemológico y metodológico. Esta perspectiva pedagógica intenta superar aquellas prácticas de enseñanza-aprendizaje que promueven la fragmentación mediante áreas, materias y asignaturas desligadas entre sí y del contexto de realidad en el que viven los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La visión constructivista de esta perspectiva pedagógica se refiere a que la construcción del mundo como realidad objetiva y subjetiva se da a partir de la construcción del conocimiento científico y cultural, y de prácticas sociales múltiples, que tienen lugar en formas de vinculación en las que son significativos los sujetos, los contextos y las relaciones. Por tanto, a nivel teórico esta perspectiva invita a sostener un diálogo entre la diversidad de perspectivas sobre la realidad, al mismo tiempo que reconoce la contingencia y ubicación material, histórica y cultural de cada una de ellas. Lo constructivista de la postura pedagógica asumida en los programas de la Facultad lleva a entender que el conocimiento es producto de la relación entre sujetos y contextos; el conocimiento es asumido como interpretación a partir de la interacción de sujetos en contexto y bajo unas intencionalidades particulares; no hay verdades sobre la realidad sino interpretaciones de la misma; en el conocimiento se interrelaciona lo biológico, lo social, lo emocional, lo cultural y lo ambiental y por tanto el conocimiento científico es solo un tipo de conocimiento sobre la realidad.

En el marco de este modelo y como estrategia para su concreción, la MELE/2 se fundamenta en la formación situada entendida como una iniciativa pedagógica desarrollada a principios de los años noventa por Jean Lave y Etienne Wenger, quienes siguen el trabajo de Dewey, Vygotsky y otros (Clancey). Su argumento parte del hecho de que los estudiantes son más proclives a aprender si participan activamente en la propia experiencia de enseñanza. La enseñanza situada propone así una serie de prácticas que buscan crear sentido a partir de actividades reales de la vida diaria o a partir de actividades limitadas y específicas, con lo que el aprendizaje ocurre en relación con el ambiente pedagógico mismo donde estas actividades son propuestas y moldeadas. Como es propio del acto práctico, el estudiante está situado en la experiencia de aprendizaje y la adquisición de conocimiento se convierte en parte de la actividad de la enseñanza, de su contexto y de la cultura en la cual se desarrolla y utiliza (Oregon Technology in Education Council). Los estudiantes le dan forma (construyen) a su propio conocimiento a partir de las experiencias que traen y aportan a la situación de enseñanza; el éxito de las experiencias de enseñanza situada se basa en la interacción social, en el diseño inteligente de la actividad y en la capacidad que esta tenga de exigir al estudiante (PEI, 2021).

4. INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

El ICC incorpora en su misión la investigación como eje transversal de su quehacer como institución de educación superior y establecimiento público. De esta manera, el ICC ha planteado su Política investigación, que define los ámbitos y la naturaleza de la investigación institucional, así como la delimitación de una herramienta que oriente la elaboración de proyectos de investigación y brinde lineamientos para afrontar, preventivamente, ciertas eventualidades que pueden poner en riesgo el ejercicio, los resultados y la imagen de la investigación del ICC.

El ICC tiene dos (2) grupos de investigación con alto reconocimiento en la comunidad académica, creados en el año 2008, que se encuentran avalados por Colciencias y centralizan la investigación de los cinco (5) programas de maestrías de la Facultad SAB. Las líneas de investigación son ejes temáticos en los que confluyen actividades de investigación que realizan uno o más equipos de investigación, asociados a los programas de maestría del ICC y su determinación depende de la Subdirección Académica, con la asesoría del Comité de investigaciones. En el ICC existen dos (2) grupos de investigación. El grupo de investigación en Lingüística cuenta con ocho (8) líneas de investigación, y el grupo de investigación en Literatura cuenta con seis (6) líneas de investigación.

La línea de Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua, adscrita al grupo de Lingüística, tiene como objetivo liderar los procesos investigativos en enseñanza y aprendizaje del español como ELE y L2 en Colombia, por lo que los proyectos desarrollados se enmarcan en ámbitos como la formación de profesores, el diseño y adaptación de material didáctico, la asesoría a las instituciones públicas y privadas en el diseño de política para la enseñanza de ELE y L2, la creación y análisis de corpus de aprendientes, entre otros. Las investigaciones que se desarrollan en el marco de esta línea surgen de un proceso de revisión de las necesidades y tendencias en el contexto, para ello se diseñan instrumentos de análisis de necesidades que se envían especialmente a docentes de ELE/2, y que permiten identificar elementos como prácticas e inquietudes en relación con la enseñanza de la gramática y el léxico en ELE, prácticas evaluativas, uso de material didáctico, entre otros. Igualmente, desde la línea se propone el diseño de mecanismos de cooperación interinstitucional nacional e internacional que contribuyan al fortalecimiento de la enseñanza del español como ELE y L2, y se hace presencia en eventos académicos.

En este marco institucional, y en atención a la naturaleza del programa de la MELE/2, la investigación se constituye en un componente fundamental del proceso formativo, el cual se nutre además de las investigaciones realizadas por los docentes tanto del mismo programa como del ICC, de modo que se promueve un ejercicio permanente de investigación aplicada que se evidencia en los proyectos desarrollados anualmente por los docentes y los de investigación formativa, que se concreta en la participación de los estudiantes en pasantías y en el desarrollo de su trabajo de grado.

Además de que en todas las asignaturas establecidas en el plan curricular se promueven habilidades propias del ejercicio investigativo como el análisis, la síntesis, la observación, entre otras, específicamente, las asignaturas del área de investigación contribuyen al desarrollo de las competencias previstas en este ámbito, tal como se evidencia en la Tabla 26.

Contribución de las asignaturas de investigación a la formación en esta área

Componente	Asignatura	Contribución a la formación en investigación
Básico	Escritura académica	<p>La MELE promueve la construcción del conocimiento con aptitud reflexiva, argumentativa y propositiva en el área de los procesos de enseñanza-aprendizaje de español, por lo que resulta necesario el desarrollo de estrategias para la producción de textos de diferente tipología, especialmente argumentativos, fundamentados y que cumplan con todos los requerimientos propios de escritura académica.</p> <p>Además, la producción de este tipo de textos se encuentra estrechamente vinculada con la investigación, en tanto la práctica intensiva de la comprensión y producción de textos se constituye en una oportunidad para desarrollar procesos de pensamiento asociados a la investigación científica, tales como la observación, la síntesis, el análisis, la inferencia, entre otros, por lo que este espacio académico se integra al componente básico del plan de formación.</p>
Fundamentación	Fundamentos de investigación científica	<p>La MELE considera la docencia y la investigación como actos reflexivos complementarios, que suponen relaciones inseparables entre lengua-sociedad y cultura en los procesos de enseñanza aprendizaje de ELE y EL2 y basa su fundamentación teórica en el concepto de docente-investigador reflexivo.</p> <p>El docente investigador en ELE y L2 tiene la posibilidad de construir conocimiento por medio de la sistematización de la experiencia, la generación de propuestas didácticas, el diseño curricular, el análisis y creación de material, etc. Así como a través de la investigación científica en el ámbito de la lingüística aplicada.</p> <p>En consonancia con lo expuesto, la MELE considera de la mayor importancia, ofrecer a sus alumnos una formación específica para desarrollar una competencia investigativa que les permita intervenir constructivamente en la experimentación científica en Lingüística Aplicada.</p>

Componente	Asignatura	Contribución a la formación en investigación
Fundamentación	Proyecto de investigación I	Teniendo en cuenta que la investigación y la docencia son dos aspectos fundamentales en la misión del ICC, este espacio académico promueve el desarrollo de habilidades investigativas y comunicativas que permitan al estudiante identificar temas relevantes y establecer metodologías apropiadas para el diseño de proyectos de investigación consistentes y viables en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua. De este modo, Proyecto de Investigación I se constituye en el espacio de construcción de propuestas investigativas innovadoras, que surgen del diálogo y la reflexión entre pares académicos y que contribuyen al fortalecimiento de los procesos formativos en ELE y L2. Por tanto, se espera que los estudiantes generen propuestas que, desde fundamentos conceptuales y metodológicos, respondan a necesidades concretas de contextos sociales, educativos e institucionales.
Fundamentación	Proyecto de investigación II	En el marco del proceso desarrollado en los anteriores espacios académicos, en esta asignatura se ofrecen las herramientas que le permitan al estudiante desarrollar el proceso aprobado en su proyecto de investigación, y por tanto, ejecutar las acciones programadas para el alcance de los objetivos establecidos, de modo que en este espacio se diseñan y aplican instrumentos y se desarrollan estrategias para el análisis e interpretación de la información de la información y la consolidación de los resultados en la presentación del documento final.

Fuente: Elaboración propia

Además de la orientación de estas asignaturas, el trabajo de acompañamiento permanente de los asesores, tanto disciplinar como metodológico, contribuyen de manera efectiva al alcance de los resultados de aprendizaje previstos en esta área y, por consiguiente, al planteamiento y desarrollo del proyecto de investigación exigido como requisito para la graduación.

De hecho, la relevancia que se otorga al componente investigativo se evidencia en el ajuste curricular que permite otorgar un número importante de créditos (cinco) al trabajo de grado. Esto se deriva del resultado de los procesos de autoevaluación en que los estudiantes manifestaron la necesidad de otorgar mayor tiempo y dedicación a su investigación y al reconocimiento del acompañamiento que realizan los asesores.

De manera paralela a los procesos que se desarrollan en estos espacios curriculares, los estudiantes pueden participar en los proyectos desarrollados por los docentes en el rol de pasantes o auxiliares de investigación. Para la vinculación de los estudiantes, al inicio de cada semestre, el líder de línea y los profesores realizan una presentación de los proyectos en curso, de modo que los estudiantes que quieran participar en calidad de pasantes deben enviar un mensaje por correo al respectivo profesor líder del proyecto, manifestando su interés de participar en él, así como una justificación de su postulación.

Cada director de proyecto revisa las postulaciones y selecciona a los estudiantes que podrán hacer parte del proyecto. Durante la primera parte de esta vinculación se establece el plan de trabajo en el que se acuerdan actividades y tiempos. Al finalizar cada semestre, el director del proyecto envía una valoración de 1 a 10 puntos al profesor de la asignatura del área de Investigación del semestre correspondiente, quien registra esos puntos para sumarlos a la menor nota obtenida por el estudiante y valorar este ejercicio de pasantía de forma cualitativa y cuantitativa. Igualmente, este proceso de pasantía en investigación permite que los estudiantes elaboren ponencias y artículos de manera conjunta con los docentes líderes de cada uno de los proyectos. Esto, además de fortalecer sus competencias en la síntesis, el análisis y la producción oral y escrita, contribuye a visibilizar el ejercicio de investigación formativa que se promueve en el programa.

Tanto desde la descripción de la línea como de sus correspondientes ejes de investigación, y a partir de los proyectos y productos logrados, se evidencia una constante preocupación de la MELE/2 por brindar respuestas pertinentes a problemáticas del orden local, regional y global. En este punto se destacan las investigaciones que tanto estudiantes, como producto de sus trabajos de grado, como los profesores, han desarrollado para contribuir a la formación en español como lengua extranjera a comunidades indígenas. Esto muestra un reconocimiento a la diversidad étnica y cultural como patrimonio de la nación, lo cual favorece poblaciones que por sus condiciones de vulnerabilidad son invisibilizadas de múltiples esferas de la vida pública.

Por otro lado, en lo que corresponde a la comunidad sorda, también se ha logrado ofrecer respuestas pertinentes desde la investigación, ya que la enseñanza del español a personas sordas se ha convertido en un gran desafío para la comunidad académica por las grandes diferencias entre la lengua de señas y el español. En consecuencia, las propuestas investigativas de estudiantes y docentes contribuyen a una comprensión de las implicaciones de los procesos de aprendizaje y enseñanza y la generación de estrategias didácticas que puedan dar respuesta a estas problemáticas, desde enfoques bilingües y biculturales.

Esto también permite que las investigaciones se conviertan en referentes internacionales, dado que no se cuenta con un número significativo de investigaciones que focalicen la enseñanza del español a sordos señantes, y menos desde posturas contrastivas que reconozcan la lengua de señas desde su estructura formal. Asimismo, la construcción de corpus de aprendientes permite dar respuesta a necesidades concretas en relación con la ausencia de este material para fortalecer los ejercicios de análisis de errores y generar propuestas didácticas fundamentadas en un análisis de necesidades y errores más frecuentes, tanto en segunda lengua como en lengua extranjera.

Finalmente, la investigación en relación con el español como lengua extranjera ha permitido ofrecer a la comunidad educativa recursos y materiales didácticos que se adecúan a las particularidades de nuestros contextos latinoamericanos, lo cual permite el reconocimiento del componente cultural como eje de los procesos de formación de una lengua extranjera. En efecto, la creación y adaptación de material didáctico ha sido ampliamente reconocida por los profesores de lenguas.

5. ARTICULACIÓN DEL PROGRAMA CON LOS ENTORNOS NACIONALES E INTERNACIONALES

En el ICC, las alianzas y los convenios con otras instituciones de educación superior, sector productivo, organizaciones no gubernamentales e instituciones gubernamentales, entre otras, nacionales e internacionales, son administradas por la Dirección General, con el apoyo de la Subdirección Académica y la decanatura de la Facultad Seminario Andrés Bello, en tanto que los programas son responsables por el desarrollo académico de dichas uniones e intercambios. Lo anterior permite que los trabajos de grado se orienten específicamente a dar soluciones a problemáticas concretas de la comunidad académica y su entorno.

Amparados en este marco institucional, la MELE/2 ha desarrollado diferentes estrategias para lograr esta vinculación con las diferentes comunidades tanto académica y laboral, como con las poblaciones a las que se enseña español como lengua extranjera y segunda lengua.

En primer lugar, los cursos de extensión que ofrece el ICC nos han permitido hacer presencia con programas que benefician directamente a diversas comunidades y que además permiten la vinculación de los estudiantes como tutores virtuales y profesores. Tal es el caso de programas como el “Diplomado en Pedagogía y Didáctica para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera” y el “Diplomado en Formación de profesores en español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos señantes”, ofrecidos a todos los profesores del país que atienden estudiantes sordos. Igualmente, los cursos de verano ofrecidos anualmente han permitido el intercambio de experiencias con profesores colombianos que trabajan en diversas instituciones del exterior y con profesores extranjeros.

En segundo lugar, desde la investigación aplicada de los docentes-investigadores se han generado diversos productos que contribuyen a la generación de nuevos conocimientos para la cualificación de las prácticas de los docentes de ELE/2 y el uso de materiales didácticos que responde a las particularidades lingüísticas y culturales del contexto nacional y regional. Igualmente, algunos profesores han desarrollado propuestas investigativas con comunidades indígenas y grupos de profesores de estudiantes sordos. En tercer lugar, gracias a la investigación realizada por los estudiantes, se ha logrado atender las necesidades de los grupos focalizados en el programa mediante la interacción directa con diversas comunidades, como arhuacos, wayuu, eperara, sikuani, chinos en Bogotá y musulmanes turcos.