



Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos de ELE que nacen y se hacen¹

Angélica María Díaz Correa

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia y Universidad Internacional Iberoamericana, Puerto Rico
(am.diaz11@uniandes.edu.co)

Recibido: enero 25 de 2016 | Aceptado: abril 26 de 2016 | Publicado en línea: junio 30 de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.1.2016.09>

EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA

Actualmente hay en el mundo un creciente interés por hablar español, debido a las posibilidades de importaciones y exportaciones que ha propiciado Latinoamérica con países como Estados Unidos, Canadá, Australia, China, Japón y Kenia, entre otros. Además, de acuerdo con el informe *El español una lengua viva 2014*, el español, según Carmen Caffarel, directora del Instituto Cervantes² sube al segundo lugar como lengua materna en el mundo y ocupa la tercera posición en internet tras el inglés y el mandarín.

Hoy por hoy, el español es uno de los seis idiomas oficiales de la ONU (árabe, chino, español, francés, inglés y ruso) y, tras el chino mandarín, es la lengua más hablada del mundo por el número de personas que la tienen como lengua materna. Por otro lado, el español es el segundo idioma más estudiado en el mundo tras el inglés, con casi veinte millones de alumnos que estudian español como lengua extranjera, distribuidos en noventa países, y además en otros países como China y Japón, en donde el español ya hace parte del plan curricular de muchos programas universitarios.

El español es la lengua oficial de más de veinte países: Argentina, Bolivia (junto con el quechua y el aimara), Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala,

1 Este artículo hace parte del trabajo de tesis: “Seamos como rolos: Unidad didáctica para fomentar la competencia comunicativa intercultural crítica”. Maestría en Pedagogía de Lenguas Extranjeras. Universidad de los Andes.

2 Institución encargada de la enseñanza y difusión del español, junto con la cultura española e hispanoamericana. Organismo público patrocinado por los reyes de España.

Guinea Ecuatorial (junto con el francés), Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay (junto con el guaraní), Puerto Rico, Perú (junto con el quechua y el aimara), República Dominicana, Sahara Occidental (junto con el árabe), España (junto con el catalán, el vasco y el gallego), Uruguay y Venezuela.

Con relación a las bellas artes, y de acuerdo con el artículo “Los cien mejores libros de la literatura universal en español”, el español cuenta con varias obras maestras de literatura como *Don Quijote de la Mancha*, *El cantar del Mío Cid*, *Rayuela*, *Cien años de soledad*, *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, *El túnel*, *El amor en los tiempos del cólera*, *Crónica de una muerte anunciada*, *La casa de los espíritus*, entre otras. Asimismo, el español ha tenido grandes maestros literatos en el transcurso de la historia, y entre ellos los más influyes son Miguel de Cervantes, Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, Pablo Neruda, Ernesto Sabato, Isabel Allende, entre muchos más.

Ahora bien, con el fin de preservar el buen uso y la unidad de una lengua en permanente evolución y expansión se fundó en 1713 la Real Academia Española (RAE) con el propósito de laborar al servicio de la lengua española. Luego, con la creación de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) en 1951, comienza a desarrollarse una política lingüística que implica la colaboración de las veintidós academias de España, América y Filipinas, con el propósito de fijar la norma común sobre léxico, gramática y ortografía para todos los hispanohablantes. Por lo tanto, en Colombia Rufino Cuervo y Miguel Caro fundaron en 1871 una de las academias de la lengua más antiguas, miembro de ASALE, la Academia Colombiana de la Lengua, quien asesora oficialmente al Gobierno colombiano en materias idiomáticas y ha conseguido que se aprueben varias leyes a favor de la lengua española en Colombia.

De esta manera, con el objetivo de promocionar la enseñanza de la lengua española y la difusión de la cultura de España e Hispanoamérica, el Gobierno de España creó en 1991 el Instituto Cervantes, que cuenta con el patrocinio directo de los reyes de España. Este es un centro que se encarga de conceder cursos de Español como Lengua Extranjera (ahora referido como ELE); diseñar y aplicar el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), que certifica las aptitudes suficientes para hablar español; ofrecer cursos de formación de profesores de ELE; organizar el Congreso Internacional de la Lengua Española; tener el principal archivo gramatical del español; poseer la revista *Instituto Cervantes*, donde se publican las actualidades y tendencias de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera, y, finalmente, manejar el Centro Virtual Cervantes (desde ahora CVC), que es un sitio web creado y mantenido por el Instituto Cervantes de España desde 1997 para contribuir a la difusión de la lengua española y las culturas hispánicas. El CVC ofrece la capacidad de llegar a todo el mundo a través de internet; por lo tanto, brinda materiales y servicios para los profesores de español, los estudiantes, los traductores, periodistas y otros profesionales que trabajan con la lengua, así como para los hispanistas que se dedican a estudiar la cultura española en todo el mundo, y para cualquier persona interesada en la lengua y culturas hispánicas y en la situación del español en la red.

Igualmente, en Colombia se fundó en 1942 el Instituto Caro y Cuervo (de ahora en adelante, ICC) mediante la Ley 5ª del 25 de agosto de 1942. En 1970 se especificó que el ICC “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 ICC).

En Bogotá, por iniciativa de nueve universidades que desde 2005 han trabajado conjuntamente en actividades relacionadas con ELE, se creó en 2007 la Red Académica para el Desarrollo del Español como Lengua Extranjera (EnRedELE), encaminada a generar espacios de reflexión y a emprender acciones colectivas que fortalezcan a los docentes y a las instituciones interesados en el tema. Una de las acciones más importantes de esta red es el diseño del Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE), el cual tendrá como objetivo certificar las aptitudes de suficiencia de ELE en Latinoamérica.

INICIOS Y TRAYECTORIA DE ELE COLOMBIA

Ahora, el reciente interés por hablar español ha llevado a que muchos extranjeros aprendan ELE tanto en España como en los países latinoamericanos por razones turísticas o de negocios. Esta realidad ha permitido que los centros de educación superior de Bogotá que cuentan con programas o cursos de español para extranjeros los actualicen y/o los reestructuren de acuerdo con la oferta y demanda; por esta razón es menester visualizar cómo ha sido la trayectoria histórica cronológica de ELE tanto en Colombia como en Bogotá.

- 1966: publicación del libro *La lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*, por el Seminario Andrés Bello del ICC. Paralelo a esto, la Dra. Mary de Reyes empieza a trabajar como voluntaria en los Cuerpos de Paz en la Universidad de Washington (EE. UU.) ofreciendo clases de español a aquellos extranjeros que serían enviados a laborar en diferentes países latinoamericanos.
- 1970: se crea el Centro Latinoamericano (CLAM) como dependencia del Departamento de Lenguas de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana.
- 1972: se funda la Sociedad de Entrenamiento y Asesoría Limitada (SEA), donde Mary de Reyes continúa con su trabajo de dictar clases de ELE a los extranjeros que venían por negocios a Colombia.
- 1978: la SEA se termina.
- 1987: la Universidad de los Andes abre el Centro de Español para Extranjeros.
- 1997: la Universidad de la Sabana crea el Instituto Nueva Lengua.
- 2000: la Universidad Externado de Colombia inaugura el Centro de Español para Extranjeros (CEPEX) dentro de la Facultad de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales, y la Universidad Nacional de Colombia abre sus puertas a cursos de ELE.

- 2007: el ICC inaugura, por primera vez, un curso de ELE.
- 2008: tanto la Universidad Sergio Arboleda como la Universidad EAN (Escuela de Administración de Negocios) implementan programas de ELE.
- 2008-2009: entre estos años, el ICC ofrece seis cursos más para extranjeros.

CURSOS DE ELE QUE NACEN Y SE HACEN EN BOGOTÁ

Entre las diferentes instituciones de educación superior, las siguientes universidades son las que están encargadas de la formación de profesores de ELE:

- Pontificia Universidad Javeriana: cuenta con el pregrado en Licenciatura en Lenguas Modernas, y desde 2012, con la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Universidad de La Salle: cuenta con el pregrado de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Castellano, Inglés y Francés y el Diplomado de Enseñanza del Español como lengua extranjera.
- Universidad Nacional de Colombia: cuenta con el pregrado de Filología en Lenguas Extranjeras y con el Diplomado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Universidad de los Andes: cuenta con el pregrado de Profesional en Lenguajes y Estudios Socioculturales y la Maestría en Pedagogía de Lenguas Extranjeras.
- Universidad Externado de Colombia: cuenta, a través del CEPEX, con el Diplomado de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Universidad Central: cuenta con el Diplomado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Universidad Sergio Arboleda: cuenta con el Diplomado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Instituto Caro y Cuervo: cuenta con los Diplomados en Pedagogía y Didáctica del Español como Lengua Extranjera y Didáctica de la Gramática del Español como Lengua Extranjera, y desde 2014, con la Maestría en Lingüística.

QUIÉNES SOMOS LOS DOCENTES BOGOTANOS A LA HORA DE INVESTIGAR Y ENSEÑAR EN ELE

Ciertas exploraciones en el campo de ELE en Colombia coinciden en afirmar que la mayoría de las investigaciones en esta materia se encuentra en auge y que “existe una gran oferta de cursos de español a nivel nacional, especialmente en las grandes ciudades,

ya que las universidades tanto del sector privado como público ven en ELE un campo de producción académico y económico” (García, García y Buitrago, 2011). Por otra parte, no hay indicios contundentes sobre grupos de trabajo, documentos científicos, entre otros, en ELE en Colombia, es decir, que “no existe evidencia de estudios de investigación formal que den cuenta de ELE” (Quintero, Avilés y Suárez, 2014, s. p.). Finalmente, “en el contexto académico, el posicionamiento del español en el panorama de las lenguas extranjeras también plantea retos que abren nuevos espacios para la reflexión académica y la investigación en este campo” (Higuaita, Martínez y Patiño, 2012). Sin embargo, los pocos artículos que existen con referencia a los antecedentes y actualidades en ELE ya no son vigentes para la realidad de hoy. De todas maneras, para tener un rastreo sobre lo que se ha hecho y lo que falta es pertinente mencionar dichos estudios y su año de publicación: *Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área* (2011); *Tendencias de los estudios de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Bogotá* (2007); *Estado del arte de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera: una aproximación a las experiencias didácticas en la enseñanza del español como lengua extranjera en la ciudad de Medellín* (Higuaita, 2012), y *Estado de la enseñanza del español como lengua extranjera en Santander* (2014).

Como se planteó anteriormente, no hay suficientes indicios de grupos de investigación, artículos científicos, entre otros, en ELE en Colombia, es decir, hay poca evidencia abierta de estudios de investigación formal que den cuenta de los antecedentes, la trayectoria y las actualidades en el campo de ELE. Además, la poca evidencia de ello ya no está vigente ni se acomoda a la realidad de hoy.

Con el fin de actualizar los datos del estado del arte de ELE en Bogotá se siguieron los siguientes objetivos específicos para que, de esta manera, se le diera una trayectoria organizada a esta investigación: 1. Sondear la caracterización de los programas (filosofía, misión, visión de la lengua extranjera, público, intensidad horaria, niveles, entre otros). 2. Indagar si los programas de ELE de las instituciones entrevistadas se basan en los sílabos de los libros o si, por el contrario, cuentan con un programa fundamentado desde las bases metodológicas para la creación y el diseño curriculares. 3. Determinar si los materiales didácticos utilizados para las clases de ELE provienen de editoriales externas o son diseñados propiamente por la institución. 4. Examinar cuál es el concepto de *cultura* que se maneja en cada institución, su importancia en los programas de ELE y las didácticas para enseñarla. 5. Analizar si las instituciones entrevistadas relacionan el concepto de *cultura* con la competencia comunicativa intercultural en sus programas.

Así pues, para la elaboración de esta investigación se decidió realizar una entrevista semicontrolada a voces de autoridad en el tema, para tener la libertad de adquirir toda la información posible. Esto se llevó a cabo mediante seis preguntas (ver el anexo 1): tres directas, donde el entrevistado dirigía su total atención a la información implícita; una cerrada con una abierta, para obtener una respuesta cerrada de sí o no que se complementaba con la otra; una de opción múltiple, con la escala del 1 al 5 (la escala se organizó de la siguiente manera: 1 era no importante, 2 medianamente importante, 3 ni importante ni no importante, 4 importante y 5 muy importante, para buscar la posición de la interculturalidad en la enseñanza de ELE); y una

reflexiva, que dio al entrevistado la oportunidad de pensar y/o reflexionar sobre qué otros temas o información se podrían agregar a la entrevista. Dicha entrevista fue realizada en los lugares de trabajo de cada uno de los entrevistados para mayor comodidad; fue grabada y, junto con una autorización informada, todos los participantes aceptaron revelar sus identidades, junto con la de sus respectivas instituciones de trabajo.

La elaboración de esta entrevista tuvo como propósito obtener información más precisa, actual, y directamente de la fuente, que en este caso fueron cinco personas influyentes en el campo de ELE. Los docentes entrevistados³ fueron: el profesor Juan Carlos González, en representación de la Coordinación del Centro de Idiomas de la Universidad Sergio Arboleda; la profesora Nancy Agray, directora de la Maestría en Lingüística Aplicada en la Enseñanza del Español como lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana; la profesora Liliana Rojas, coordinadora del Centro de Español para Extranjeros (CEPEX) de la Universidad Externado de Colombia; la profesora Angélica Simbaqueba, coordinadora del programa Español como Lengua Extranjera de la Universidad de los Andes, y la profesora Viviana Nieto, directora académica del programa ELE Colombia del Instituto Caro y Cuervo.

A partir de las entrevistas con las voces de autoridad se hallaron y establecieron cinco categorías emergentes y abiertas, determinadas por el análisis de los datos recolectados, que se describirán a continuación.

Tipos de programas ELE más frecuentes. En esta categoría (ver la tabla 1) se muestran los diferentes tipos de programas de ELE más frecuentes en las universidades, la intensidad horaria de estos, la modalidad, los niveles impartidos, los requisitos para cursar alguno de estos y la audiencia a la que van dirigidos dichos programas.

Tabla 1. Tipos de programas ELE más frecuentes

Clasificación	Intensidad horaria	Modalidad	Niveles	Requisito	Audiencia
Español General Español de Negocios Lengua y cultura colombiana Preparación DELE Conversación y escritura Intersemestrales Diplomados para la enseñanza de ELE	Aproximadamente entre 90 y 120 horas por nivel o módulo	Presencial Intensivos Inmersión Regulares Privadas	Desde A1 hasta C1, aunque hay dos instituciones que tienen C2	Examen de clasificación elaborado por la propia institución	Empleados en empresas. Estudiantes externos a las instituciones Estudiantes de intercambio de la propia institución. Profesores extranjeros de las propias instituciones Docentes para los diplomados

3 Para llevar a cabo dichas entrevistas se realizó el protocolo ético mediante una carta de autorización informada, donde se les hacía saber a los entrevistados que la información recolectada iba a ser para fines académicos, y grabada. Todos los entrevistados aceptaron que fueran reveladas sus identidades e instituciones.

Entre los tipos de cursos más recurrentes en ELE podemos señalar principalmente tres: ELE general, ELE de negocios y cursos ELE orientados a lengua y cultura. Los cinco entrevistados coincidieron en la importancia de estos tipos de cursos para suplir las demandas de estudiantes que vienen exclusivamente a aprender español (Simbaqueba, González y Rojas, comunicación personal, marzo 2015); empleados extranjeros de multinacionales (Simbaqueba, Gonzalez, Rojas y Agray, comunicación personal, marzo 2015) y estudiantes que vienen de intercambio en programas académicos (Rojas y Simbaqueba, comunicación personal, marzo 2015). Simbaqueba, de la Universidad de los Andes, manifestó que, además de la audiencia ya antes mencionada, la institución ofrece un servicio adicional de ELE a los profesores extranjeros, contratados por la misma Universidad, que trabajan en los diferentes programas académicos (comunicación personal, marzo 2015).

También existen programas de formación y capacitación de ELE, diplomados y maestrías, que se encargan de formar hablantes nativos y no nativos del español en los fundamentos teóricos que les permitan enseñarlo como lengua extranjera. En ambos grupos existen profesores de otras lenguas y profesionales de otras disciplinas que han visto en la enseñanza de ELE una oportunidad para ampliar su campo laboral (Nieto y Rojas, comunicación personal, marzo 2015). Tal como afirma Agray, en entrevista con la investigadora:

Del español como lengua extranjera hay varias modalidades de cursos y varios tipos de curso: están los cursos de lengua y cultura, que es el programa más grande de lengua general; los cursos de español de negocios y los cursos de español con propósitos específicos; todo esto dependiendo de los estudiantes. (Agray, comunicación personal, 5 de marzo 2015)

Si bien esta afirmación de Agray (2015) coincide con los tipos de programas de ELE en las otras instituciones aquí señaladas, González (2015) agrega que, además, en la Universidad Sergio Arboleda hay un curso de preparación DELE, que toman los mismos estudiantes para certificar su nivel de suficiencia en lengua española (comunicación personal, 5 de marzo 2015).

Ahora bien, en cuanto a las modalidades de cursos, las que más se destacan son: intensivos, regulares, de inmersión y clases privadas (Agray, comunicación personal, 5 de marzo 2015); además, la Universidad de los Andes cuenta con cursos intersemestrales y un curso de verano, en convenio con una universidad de Estados Unidos. Las instituciones entrevistadas concuerdan en que la intensidad horaria va de la mano con la modalidad del curso; es decir, un curso regular es de doce horas semanales, pero si por el contrario es intensivo o de inmersión, serían veinte horas semanales (Rojas, comunicación personal, 10 de marzo 2015). Todo esto da un total aproximado que oscila entre noventa y ciento veinte horas por nivel. Sin embargo, en alguna medida, los cursos tienden a tener “horarios flexibles, número de horas flexibles y lugares flexibles [...] nosotros nos adaptamos al estudiante, y no el estudiante al programa” (Rojas, comunicación personal, 10 de marzo 2015).

Por último, para terminar con la categoría de *tipos de programas*, los niveles de suficiencia que los diferentes cursos ofrecidos cubren fluctúan entre el rango A1 y el C1, según el MCER (González, comunicación personal, 5 de marzo 2015), y en algunos casos tienen un examen de clasificación propio de la institución (Rojas, comunicación personal, 10 de marzo 2015) como requisito de entrada, tal como ocurre en el CEPEX de la Universidad Externado de Colombia.

Aproximaciones metodológicas y pedagógicas de la enseñanza de ELE. En esta categoría (ver la tabla 2) se describe la clase de metodología y/o enfoque que cada universidad tiene a la hora de enseñar ELE, para así conocer las diferentes filosofías de lengua y poder conectarlas a un plan de estudios propuestos por Mohseni (2008). De esta manera queda claro cómo están organizados los tipos de cursos ofrecidos por estas instituciones de educación superior.

Tabla 2. Aproximaciones de enfoques y tipo de sílabos

Institución	Enfoque	Tipo de sílabos
Pontificia Universidad Javeriana	Enfoque integral entre la filosofía de la institución y el comunicativo basado en tareas	Sílabo basado en tareas
Universidad de los Andes	Enfoque intercultural y coaccional.	Sílabo cultural y multidimensional
Universidad Sergio Arboleda	Enfoque comunicativo mediante tareas	Sílabo basado en tareas
Universidad del Externado (CEPEX)	Enfoque intercultural	Sílabo cultural y multidimensional
Instituto Caro y Cuervo	Enfoque estructural con nociones interculturales	Sílabo estructural y cultural

Las aproximaciones metodológicas y pedagógicas de la enseñanza de ELE varían según el enfoque y la filosofía educativos de cada una de las instituciones. Por ejemplo, Agray, de la Pontificia Universidad Javeriana, afirma que los cursos de ELE se organizan a través de tres componentes: “uno, la formación integral y el modelo pedagógico de la Universidad Javeriana. Dos, la relación lengua-cultura y lo que ello significa en los procesos de enseñanza/aprendizaje, y tres, una visión de la pedagogía crítica en la enseñanza de las lenguas extranjeras” (Agray, comunicación personal, 5 de marzo 2015). El Proyecto Educativo de la Pontificia Universidad Javeriana comprende las directrices concretas para el ejercicio de las funciones universitarias que desarrolla la comunidad educativa, en el marco de la formación integral de sus miembros y en la perspectiva de la interdisciplinariedad. Asimismo, en palabras de Agray, “toda nuestra metodología está basada en enseñanza mediante tareas, que es la que permite hacer la relación lengua-cultura” (comunicación personal, 5 de marzo 2015), lo que significa que, con base en esta metodología, se puede tomar como medio consistente y apropiado para entender ciertos principios de la enseñanza/aprendizaje de la lengua, y sirve, además, como campo exploratorio de hipótesis para la pragmática y la adquisición de lenguas extranjeras. (Candlin, 1990). Ahora bien, en términos de Mohseni (2008), esta metodología debe estar planificada con base en un sílabo basado en tareas, puesto que en este se permite la utilización de las tareas y actividades para motivar a los estudiantes a utilizar la lengua de forma comunicativa, con el objetivo de alcanzar ciertas necesidades lingüísticas del propio estudiante.

Los cursos de ELE de la Universidad Sergio Arboleda, según González, “se orientan principalmente en un enfoque por tareas basado en la competencia comunicativa que busca la funcionalidad de los contenidos para que sea absolutamente útil en sus procesos diarios”

(González, comunicación personal, 5 de marzo 2015). En términos de Mohseni (2008), este enfoque se debe estructurar a partir de un plan de estudios basado en tareas, puesto que en este se admite el uso de las tareas y actividades para animar a los estudiantes a utilizar el idioma de manera comunicativa, a fin de lograr un propósito. Esto indica que hablar un idioma es una habilidad perfeccionada a través de la interacción y la práctica. El punto más importante para Mohseni es que las tareas deben ser relevantes para las necesidades lingüísticas del mundo real del alumno; esto conlleva que la tarea debe ser una actividad significativa, con el fin de mejorar el aprendizaje. El contenido de este plan de estudios puede ser una serie de tareas multifacéticas y enfocadas que los estudiantes quieren o necesitan para llevar a cabo en la lengua que están aprendiendo. Ahora bien, las tareas tienden a combinar la lengua y otras habilidades en contextos específicos, y, desde el aprendizaje de lenguas, se considera que la ejecución de tareas y la enseñanza de idiomas también se producen solo cuando sea necesario durante la realización de una tarea en particular; por ende, estas se definen mejor como actividades con una finalidad distinta de aprendizaje de idiomas, con el fin de desarrollar una lengua extranjera.⁴

Tanto para la Universidad de los Andes como para el CEPEX, no hay un método específico sino que se implementa un enfoque orientado a la cultura; por lo tanto, en términos de Mohseni (2008), cuando se habla de un enfoque cultural se determina que los sílabos utilizados para ello son el multidimensional y el basado en la cultura. Se habla de multidimensional, puesto que no hay razón específica para la selección de un solo elemento para el plan de estudios como una unidad de organización. Es posible diseñar un programa que involucre lecciones de orientación variable; por ejemplo, unas con funciones importantes, otras con aplicaciones frente a situaciones y temas, y otras más con las nociones y estructuras. “El principio subyacente es que debe haber flexibilidad para cambiar el punto central del material didáctico como el curso se desarrolla” (Rojas, comunicación personal, 10 de marzo 2015). Esto dará lugar a un diseño curricular que es flexible, menos rígido y más sensible a las diversas necesidades lingüísticas de los estudiantes.

Luego, en términos de Stern (1992), se introduce el “programa cultural” para incorporarlo en la enseñanza de lengua extranjera. Hay muchos desafíos en materia de definición del concepto de *cultura*. Con el fin de tener una mejor comprensión del término *cultura*, Stern (1992) sugiere que los escritores “han tratado de reducir la naturaleza vasta y amorfa del concepto de cultura a proporciones manejables mediante la preparación de las listas de artículos o indicando algunas categorías amplias”. El modelo emergente de Nostrand (1978) es alabado por Stern como un intento de superar esto, y Seelye (1984) observa que toda la humanidad tiene las mismas necesidades, y que los diferentes grupos van a satisfacer estas necesidades de diversas maneras. Sin embargo, Stern también plantea que, si bien los trabajos de Seelye y el de Nostrand dan un punto de vista, son difíciles de poner en práctica. Hammerly (1982) sugiere una mezcla de la cultura antropológica y la cultura clásica. Él destaca tres áreas: la cultura de la información, la cultura de comportamiento y cultura logro. Stern cree que esto es valioso, pero afirma que no resuelve el problema de la gama de temas culturales.

4 Traducción de la autora.

Basado en la creencia de que existe un acuerdo sobre los objetivos de la enseñanza de la cultura, Simbaqueba (comunicación personal, 17 de marzo 2015) indica que dichos objetivos podrían tener una perspectiva investigación-mente; entender el propio país de los aprendientes; adquirir conocimiento acerca de la cultura meta; mantener objetivos afectivos; el interés, la curiosidad intelectual y la empatía; clasificar el conocimiento de sus propias características y el de las diferencias entre la cultura de destino, y, por último, lograr énfasis en el entendimiento de las implicaciones socioculturales de la lengua y el uso del lenguaje.

En cuanto a la didáctica del diplomado de Enseñanza de Didáctica y Pedagogía en ELE ofrecido por el Instituto Caro y Cuervo, Nieto aclara que:

Los objetivos del diplomado se enfocan al diseño de estrategias para la enseñanza de la fonética y la gramática en la clase de ELE, a la creación de materiales didácticos, al análisis en evaluación y creación de materiales didácticos como también a la creación de esa conciencia sociolingüística de los profesores de español que es muy importante. (Comunicación personal, 19 de marzo 2015)

De acuerdo con Mohseni (2008), cuando un plan de estudios se enfoca en el diseño de estrategias para la enseñanza de una lengua extranjera y la creación de materiales didácticos orientados a la cultura se está refiriendo a dos tipos de sílabos: uno estructural o formal; esto se reconoce como el plan de estudios tradicional, que se organiza a menudo a lo largo de líneas gramaticales dando primacía a la forma del lenguaje; se trata de un programa gramatical en el que la selección y clasificación del contenido se elaboran sobre la base de la complejidad y la simplicidad de los elementos gramaticales. En otras palabras, especifica los patrones estructurales como las unidades básicas de aprendizaje y los organiza de acuerdo con criterios tales como la complejidad estructural, la dificultad, la regularidad, la utilidad y la frecuencia; con esto se espera que el alumno domine cada paso estructural y que lo agregue a su colección gramatical; por lo tanto, se hace un amplio uso de ejercicios altamente controlados con patrones bien estructurados y secuenciados. El otro sílabo sería uno cultural, puesto que lo que se busca como producto final es dejar en evidencia las cualidades culturales colombianas; entonces, en este caso, se siguen tres de los objetivos para un plan de estudios cultural antes mencionados por Simbaqueba: tener conocimiento acerca de la cultura meta; adquirir el conocimiento de sus características y de las diferencias entre la cultura de destino, y hacer énfasis en el entendimiento de las implicaciones socioculturales de la lengua y el uso del lenguaje.

Para concluir con esta categoría, hay muchos puntos esenciales al considerar el diseño e implementación de un plan de estudios. Los diversos programas de estudio abordados en esta investigación presentan información valiosa sobre la creación de un programa de lengua y cursos de ELE. Los sílabos se combinan con frecuencia en formas más o menos integradas como el punto de partida de organización en torno al cual los demás están dispuestos y conectados. Para decirlo de otra manera, al argumentar sobre la elección de plan de estudios y el diseño se debe tener en cuenta que la cuestión no es el tipo por elegir sino qué tipos y cómo conectarlos entre sí. Por último, y quizás preferiblemente, un programa híbrido

necesita ser construido y diseñado por razones pragmáticas. Como Hutchinson y Waters (1987) determinan, “es aconsejable tomar un enfoque ecléctico, tomando lo que es útil de cada teoría y confiando también en la evidencia de su propia experiencia como profesor”, p.83. Por otra parte, las instituciones entrevistadas concuerdan en que, dependiendo de las necesidades de los estudiantes, los programas son flexibles, con contenido cultural y para todos los niveles posibles; además, como los estudiantes vienen por razones variadas, siempre exigen bastante intensidad horaria.

Materiales didácticos para ELE. Esta sección examina los distintos tipos de materiales utilizados en las clases de ELE (ver la tabla 3), su procedencia y qué se tiene en cuenta para la elaboración de materiales propios y contextualizados a la cultura colombiana.

Tabla 3. Tipo de materiales didácticos utilizados

Institución entrevistada	Tipo de materiales didácticos utilizados
Universidad de los Andes	• Materiales propios auténticos creados por profesores de la institución. • Banco de actividades virtuales. • Libro de España adaptado al contexto colombiano.
Pontificia Universidad Javeriana	• Materiales traídos de España. Libro <i>Aula Internacional</i>. • Material propio auténtico diseñado por los propios profesores de la institución.
Universidad Sergio Arboleda	• Manuales provenientes de España. • Materiales traídos de España. • Guías didácticas que complementan los anteriores.
Universidad Externado (CEPEX)	• Libros propios de la institución (Enlace 1, 2 y 3). • Recursos de internet. • Herramientas didácticas españolas. • Material propio de los docentes.
Instituto Caro y Cuervo	• Material donado por distintas editoriales. • Material internacional. • Material nacional.

En cuanto a los materiales didácticos utilizados por las instituciones entrevistadas, todas ellas utilizan, en mayor o menor medida, manuales de editoriales españolas. Algunas instituciones como la Universidad de los Andes y la Universidad Sergio Arboleda destacan que se hace una adaptación de estos manuales al contexto colombiano. Algunos materiales,

aunque provienen de España, “tienen una orientación hacia Latinoamérica”, lo cual puede representar una preocupación por cubrir y/o suplir la demanda creciente de la enseñanza ELE desde los países diferentes a España (González, en comunicación personal, 5 de marzo 2015). Asimismo, la tecnología cumple un papel a favor de la enseñanza/aprendizaje ELE. Por ejemplo, en el CEPEX de la Universidad Externado de Colombia se apoyan en actividades de aprendizaje que se encuentran en la red, mientras que en los Andes han creado un banco de actividades virtuales al que tienen acceso tanto estudiantes como profesores. Por consiguiente, todas las universidades, excepto una, resaltan la importancia del material creado por los mismos profesores, llámese material de apoyo o guías didácticas que inciden directamente en el aprendizaje de ELE. Este material se denomina en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera *realia* o material “auténtico”, de la “vida cotidiana” (Richards y Rodgers, 1986, pp. 41 y 80) y puede corresponder a la creación de estos recursos o a su selección lógica dependiendo del contexto y las necesidades de cada institución.

Por último, si se echa una mirada global a los materiales de instrucción, la creación editorial se da en menor medida; en el caso específico de esta investigación, el CEPEX de la Universidad Externado de Colombia creó y diseñó la serie *Enlace 1, 2 y 3*, lo que significaría que, de cinco instituciones entrevistadas, solo una crea material editorial propio según su contexto y sus necesidades. El bajo porcentaje de material editorial para la enseñanza de ELE creado en Bogotá bien puede deberse a dos razones principales: la primera, los costos. Como dice Agray (2015), “son proyectos de alto alcance y en Colombia el diseño de materiales es algo costoso”. Una segunda explicación es la que aporta González, cuando afirma:

En Colombia faltan, como se ha mencionado anteriormente, materiales didácticos creados desde y para Colombia. Pienso que las universidades tienen que hacer el material, pero son las editoriales las que tienen que encargarse de crearlo para que esos libros puedan promocionarse mucho mejor y no ser de uso privativo de cada universidad [...] pero si editoriales colombianas se dedicaran a crear material de enseñanza de español, esos libros tomarían más fuerza para poder divulgar el material didáctico de la región y utilizarlo en las aulas. (González, comunicación personal, 5 de marzo 2015)

Para concluir con esta sección, es importante destacar los esfuerzos que las diferentes universidades realizan para adaptar los diferentes recursos provenientes de España; esto puede demostrar una aproximación crítica y cuidadosa en el momento de enseñar ELE, puesto que se tienen en cuenta el contexto y la población objetivo, para no forzar a los estudiantes en situaciones irreales que desmotiven su aprendizaje. En palabras de Simbaqueba (2015), “Hemos investigado mucho sobre la visión y la representación de los países latinoamericanos que se vehiculan en esos libros y realmente no corresponde para nada a lo que nosotros buscamos hacer, entonces, ahí ha sido el gran problema”. Según Tomlinson (1998), los materiales didácticos, tales como ejercicios de audio, actividades interactivas, periódicos, manuales, videos e imágenes, son medios y recursos que buscan facilitar el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y metódico. Estos, a su vez, estimulan la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información, adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores. Del mismo

modo, Castañeda (1991) argumenta que los materiales didácticos proporcionan al alumno una experiencia indirecta de la realidad, y que implican tanto la organización didáctica del mensaje que se desea comunicar como el equipo técnico necesario para materializar este mensaje. Por consiguiente, Rico (2012) sostiene:

Sin duda en los escenarios formales de aprendizaje, los materiales de lengua se constituyen en herramientas potentes que sirven como mediadores sociales, deberían servir como puentes que unen los diferentes grupos humanos y que hacen posibles los encuentros interculturales. (p. 136)

Papel de la cultura en ELE. Para determinar esta categoría se realizó una pregunta cerrada con una escala de importancia sobre la posición de la cultura en la enseñanza de ELE (ver la tabla 4). Lo que se buscaba era investigar el concepto de *cultura*, su importancia en cursos de ELE y las didácticas para enseñarla.

Tabla 4. Posición de la cultura en la enseñanza de ELE

Profesores/as entrevistados	Posición de la cultura en la enseñanza de ELE en la institución
Angélica Simbaqueba	Muy importante. Más allá de la lengua que habla y de los códigos lingüísticos cerrados, partimos del análisis de expresiones socioculturales propias de nuestra cultura.
Liliana Rojas	Muy importante. El rol que tiene la cultura es el eje para la enseñanza de LE.
Juan Carlos González	Muy importante. Cultura con “c” minúscula comportamientos actitudinales, y cultura con “C” mayúscula, logros históricos.
Viviana Nieto	Muy importante. Las cuestiones culturales priman por encima de las lingüísticas.
Nancy Agray	No específica. Procesos de interculturalidad, a medida que se aprende una lengua extranjera.

Se entiende por *cultura* algo que se adquiere a través del tiempo, que se hereda y se transmite, que se comparte dentro de un grupo dado (Kroeber y Kluckhohn, citado por Muñoz Sedano, 1997). Dicho de otra manera, la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad (Miquel y Sans, 1992). Se podría resumir todo lo dicho hasta ahora diciendo que la cultura es un facilitador social que permite a los individuos

establecer categorías para actuar en “situaciones típicas” (Camilleri, 1989). Estas son algunas de las definiciones más destacadas en cuanto a cultura se refiere, pero para esta investigación son más pertinentes las conceptualizaciones que nos puedan otorgar los entrevistados pues de esta manera se evidencia cómo se incluye la cultura en los currículos de ELE; por lo tanto, a continuación se mostrará cómo los representantes de las instituciones asimilan el rol de la cultura en dichos planes de estudio.

Ahora bien, cuando se habla de la posición que tiene la cultura en la enseñanza de ELE en las distintas instituciones entrevistadas, todas, excepto una, concuerdan explícitamente que es *muy importante*. De todas maneras, para cada institución la visión de la cultura se percibe de maneras diferentes. Por una parte, encontramos que la perspectiva de cultura se clasifica desde lo tradicional; por ejemplo, González diferencia la cultura con *c minúscula* y la cultura con *C mayúscula*, explicando que una hace referencia a los logros o todos los temas relacionados con historia, geografía, artes, etc., mientras que la otra comprende nociones de comportamiento y formas de vida (Tomalin y Stempleski, 1993).

Otra visión de cultura que se encontró es que esta es inseparable de la lengua, y que si se enseña una LE se está enseñando la cultura. En opinión de Rojas, del CEPEX: “yo pienso que el rol que tiene la cultura es el principal, pues alrededor de la cultura lo que gira es el aprendizaje de la lengua” (Rojas, comunicación personal, 10 de marzo 2015).

Por otro lado, Agray, de la Pontificia Universidad Javeriana, discrepa un poco de la visión tradicionalista de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras: “no considero que lo adecuado para un curso de lengua sea enseñar artefactos culturales, o enseñar estereotipos culturales, o enseñar muestras de cultura. [...] Es trabajar procesos de interculturalidad, a medida que se aprende la lengua”. Esta visión denota cierta importancia dada al desarrollo de competencias interculturales, donde el estudiante pueda, además de ser usuario de una lengua extranjera, estar en capacidad de comprender sus dimensiones culturales, explicarlas, evaluarlas y juzgarlas críticamente, con el fin de ser un mediador cultural (Byram, 1997). Bajo esta línea de pensamiento se encuentra la percepción de Nieto, del Instituto Caro y Cuervo, quien afirmó: “sabemos que las cuestiones lingüísticas son importantes pero que las cuestiones culturales producen muchos más malentendidos que las lingüísticas, entonces, estamos dándole enfoque a eso” (Nieto, comunicación personal, 19 de marzo 2015).

Como conclusión y último acercamiento sobre el posicionamiento de la cultura en la enseñanza ELE, la filosofía educativa del Departamento de Lenguaje y Estudios Socioculturales de la Universidad de los Andes trata de plasmar en sus cursos de lengua extranjera aspectos que van “más allá de la lengua que se habla y de los códigos lingüísticos cerrados”, como afirma Simbaqueba. Ella explica que entre la lengua extranjera (LE) y la cultura “son más las prácticas culturales, las representaciones sociales, lo que somos y lo que prima el punto de partida al análisis de expresiones culturales propias de nuestra cultura” (comunicación personal, 17 de marzo 2015).

Concepto e importancia de la interculturalidad en la enseñanza ELE. En esta categoría se trata de conceptualizar la interculturalidad en la enseñanza de ELE desde los diferentes puntos de vista de los entrevistados (ver la tabla 5).

Tabla 5. Concepto de interculturalidad en los cursos de ELE

Entrevistados	Interculturalidad
Juan Carlos González	Interculturalidad: similitudes con multiculturalidad.
Nancy Agray	Propósito y fin de enseñar una lengua con relación a una cultura.
Angélica Simbaqueba	Toma de conciencia, analizar la alteridad como espejo para ver mi identidad y conocerme a mí a través del conocimiento del otro.
Liliana Rojas	Proceso de adaptación, tener empatía, fomentar respeto por el otro a través de mí.
Viviana Nieto	Reflexión sobre cuestiones culturales, formas de estar en el mundo de los otros.

Antes de empezar con el análisis de datos de esta categoría es oportuno conceptualizar la interculturalidad desde un experto en la materia. La interculturalidad se entiende como una clase de relación que se instaura intencionalmente entre culturas y que promueve el diálogo y el encuentro entre ellas a partir de la observación mutua de sus respectivos valores y hábitos de vivir. En el campo de la enseñanza de LE, la interculturalidad se representa en el enfoque cultural que fomenta el interés por comprender al otro en su lengua y su cultura (Byram y Fleming, 2001).

Al referirnos a la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras, todas las instituciones entrevistadas mostraron, en mayor o en menor medida, una apreciación bastante acertada al respecto. Nieto, del ICC, y Rojas, del CEPEX, coinciden en que la interculturalidad aborda cuestiones culturales, empatía hacia otras culturas a través de la comprensión de la propia, toma de conciencia de/en la diversidad, aproximación que coincide con la propuesta de Byram (1997) sobre los saberes: el *saber hacer*, puesto que constituye descubrir e interactuar con un conocimiento nuevo de una cultura y de las prácticas culturales; el *saber involucrarse*, ya que realiza una toma de conciencia cultural crítica para poder evaluar los artefactos de su propia cultura y la de los demás, y el *saber ser*, porque ayuda a relativizar y valorar lo ajeno, la empatía y pericia para cuestionar otras culturas a través de la propia.

En esa misma línea de pensamiento, Agray da importancia a la relación íntima entre lengua y cultura, y, por esta razón, la enseñanza de ELE debe tener un balance entre estas. Sin embargo, manifiesta su desacuerdo con la enseñanza de una cultura estereotipada e icónica: “no considero que lo adecuado para un curso de lengua sea enseñar artefactos cultural, estereotipos culturales o muestras de cultura” (Agray, comunicación personal, 5 de marzo 2015).

Otras visiones corresponden a la interculturalidad asociada con los aspectos socioculturales de la lengua extranjera (Simbaqueba) y la interculturalidad en relación con

la multiculturalidad (González). En el primer caso, Simbaqueba manifiesta la importancia de la propia voz, la propia identidad, para así lograr analizar la alteridad. En el segundo caso, González declara que el diálogo intercultural permite la convivencia multicultural entre estudiantes de diferentes nacionalidades y culturas. En el proceso de interculturalidad resalta el intento por el entendimiento mutuo o lo que Byram (1997) llama “savoir comprendre”, que equivale a las habilidades para interpretar y relacionar un acontecimiento de otra cultura y explicarlo desde la propia. En palabras de González, “nuestras clases son absolutamente interculturales, tenemos estudiantes de muchas nacionalidades y siempre tratamos de entender su cultura y que ellos entiendan la nuestra” (González, comunicación personal, 5 de marzo 2015).

Proyección de programas ELE. En esta categoría se busca mostrar los diferentes proyectos, planes y demás proyecciones de los programas ELE a futuro en la ciudad de Bogotá.

Existe una preocupación generalizada de las instituciones por hacer del español como lengua extranjera un producto de exportación. Sin duda todos programas de ELE están en la búsqueda de crear mayor impacto haciendo que los cursos sean flexibles, que varíen su cantidad horaria, que se ajusten a las necesidades de los estudiantes, que haya variedad de metodologías y que se comience a crear bancos de materiales diversos. Un ejemplo de esto es lo que dice Simbaqueba:

A corto plazo, creación de materiales, como también conformar un grupo de investigación sólido, de nosotros, para poder crear nuestros propios materiales. Respondiendo no solamente a esa necesidad desde nuestros programas, sino también a la iniciativa de los programas de ELE Colombia, *Spanish in Colombia* y todo eso, que hace que todos tengamos que unirnos en esta iniciativa. (Simbaqueba, comunicación personal, 17 de marzo 2015)

En términos generales, hay un afán por ampliar el campo de acción en ELE, desde intereses gubernamentales hasta estrategias de marketing. Por el lado gubernamental, “Aprenda el mejor español del mundo” es la iniciativa Número 61 del Plan de Gobierno para lograr la prosperidad democrática. Esta iniciativa está incluida en el eje temático “Colombia será admirada por su cultura y su medio ambiente” y corresponde al compromiso que el Instituto Caro y Cuervo asumirá para cumplir con la meta fijada por el Gobierno, junto con las instituciones de educación superior y la empresa privada, para lograr que nuestro país se convierta en el mejor destino de América Latina para aprender español.

A partir de esta iniciativa, el ICC crea el programa ELE Colombia, que se encarga de la formación y actualización de profesores de ELE de las universidades colombianas, aunque desde 2014 se están formando estudiantes de otros países como Brasil y se tiene planeado a corto plazo comenzar con aprendices de Estados Unidos. Con base en estas necesidades se hizo vital plantear más ofertas para la formación de profesores, la visibilidad de una comunidad académica en este campo para promover actividades nacionales e internacionales, compartir diferentes escenarios de acción y promoción, y saber que en las diferentes instituciones se están desarrollando varios planes a favor de ELE en proyectos mancomunados, como por ejemplo la creación de maestrías en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE.

Una de las dificultades más sobresalientes en cuanto a la convocatoria de estudiantes extranjeros es la falta de paquetes turísticos completos organizados por las mismas instituciones, es decir, que los cursos cuenten con alojamiento, tiquetes, más programas de inmersión, entre otros. Ante esta limitación, ya se está discutiendo la posibilidad de un turismo idiomático para satisfacer esas necesidades, que cuenta con el apoyo de la Policía Nacional para garantizar seguridad a los estudiantes, sobre todo a aquellos que todavía piensan que Colombia es un destino lleno de riesgos para su integridad. Ahora bien, a fin de tener un mayor alcance al ofrecer a Colombia como el mejor destino para aprender español, ELE Colombia crea la estrategia de mercadeo y promoción *Spanish in Colombia*, la cual ha participado en varias ferias internacionales de educación e idiomas para hacer contactos con instituciones internacionales y, así, ampliar la cobertura que se tiene hasta ahora de los programas ofrecidos y extender políticas educativas de intercambio.

En conclusión, se puede afirmar que no solamente la situación de ELE Colombia se queda como una sucesión de iniciativas, sino que en realidad se pueden resaltar acciones concretas a favor del desarrollo y la comprensión del español como lengua propia y como lengua extranjera producto de exportación.

COMENTARIOS FINALES SOBRE LAS CATEGORÍAS Y EN GENERAL

Las categorías emergentes analizadas en este estado del arte del campo de ELE en las entrevistas a voces de autoridad en Bogotá —Tipos de cursos más frecuentes, aproximaciones metodológicas y pedagógicas de la enseñanza de ELE, materiales didácticos para ELE, papel de la cultura en ELE, concepto e importancia de la interculturalidad en la enseñanza ELE y proyección de programas ELE— ayudaron a aclarar, expandir y actualizar parte de la información referente a la situación del español como lengua extranjera en Bogotá. Asimismo, la enseñanza de ELE en Bogotá en los últimos años ha demostrado gran avance y desarrollo, ya que se puede evidenciar que hay una preocupación por alcanzar cursos con mayor impacto y flexibilidad; metodologías y/o enfoques apropiados para la integración de la competencia comunicativa intercultural crítica; la adaptación y creación de materiales didácticos auténticos que satisfagan la necesidad de divulgar la cultura colombiana, y la posibilidad de mostrar los diferentes esfuerzos académicos, para lograr espacios de discusión, grupos de trabajo e investigación y cooperación por parte de las instituciones que ofrecen programas de ELE.

Asimismo, se considera pertinente enumerar a continuación todos los hallazgos emergentes de cada una de las categorías:

Para la categoría *tipos de programas*, los hallazgos que se destacaron fueron: la clasificación de cursos (general, negocios, conversacional, preparación para DELE), intensidad horaria entre 90 y 120 horas por nivel, aunque esto puede variar ya que la mayoría de las instituciones son flexibles a las necesidades de los estudiantes, modalidad (presencial, intensivos, inmersión, regulares y privadas), los niveles van desde el A1 al C1 según MCER, y en una de las instituciones se necesita presentar un examen de clasificación, y la audiencia en general son personas interesadas

en aprender la lengua, pero se encontró que hay estudiantes de intercambio y empleados extranjeros. Aunque no se obtuvieron la filosofía y misión de dichos cursos, que era lo se buscaba en un principio, se encontró información adicional de gran relevancia.

Para la categoría *aproximaciones metodológicas y pedagógicas de la enseñanza de ELE* se encontró que cada institución cuenta con un programa fundamentado desde las bases metodológicas de la pedagogía, puesto que cada entrevistado hizo un gran énfasis en qué tipo de enfoque y en qué sílabo está basado su plan de estudios. Aunque en la actualidad se tiene mayor preferencia por el enfoque comunicativo, la mayoría de estas instituciones le apuntan al enfoque intercultural; de esta manera se pudo determinar la clase de sílabo utilizado para ese enfoque. Según Mohseni (2008), cuando un programa de lengua extranjera tiene un enfoque intercultural se debe tener un sílabo cultural y multidimensional, dándoles mayor relevancia a todos los aspectos culturales que se puedan encontrar mediante la enseñanza/aprendizaje de LE.

Para la categoría *materiales en ELE* se descubrió que la mayoría de instituciones utilizan materiales auténticos creados por los propios docentes, banco de actividades en línea, material y libros provenientes de España, y solo una institución cuenta con su propio material editorial. Esto nos demuestra que en cuanto al material didáctico hace falta mayor interés, ya sea por parte de las universidades o de las casas editoriales. Se necesita un mayor énfasis en este aspecto, puesto que uno de los grandes retos encontrados en esta investigación fue la mala adaptación de material proveniente de España, ya que no cumple con las expectativas de los estudiantes y con el contexto en el que se está aprendiendo.

Para la categoría *papel de la cultura en ELE* se concluyó que todos los entrevistados estuvieron de acuerdo en que es muy importante el rol de la cultura en los cursos no solo de ELE sino de cualquier lengua extranjera. Adicional a esto, se halló que el concepto que se tiene sobre *cultura* es muy variado e inconcreto; es decir, se encontró la diferencia entre cultura con “C” mayúscula y cultura con “c” minúscula (logros históricos y comportamientos actitudinales), el análisis de expresiones socioculturales propias de nuestra cultura, la cultura como eje de la enseñanza de LE, las cuestiones culturales priman por encima de las lingüísticas y los procesos de interculturalidad mediante la enseñanza/aprendizaje de LE. Esto quiere decir que, si bien se sabe que el concepto de *cultura* es un tema muy complejo para el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, se nota una gran variedad de significados. Como resultado, cada universidad ofrece mucha diversidad en sus programas de ELE, lo cual enriquece este campo. Sin embargo, no se determinó de qué maneras se introduce la cultura en las aulas de clase.

Para la categoría *concepto e importancia de la interculturalidad en la enseñanza ELE*, al igual que la categoría anterior, se topó con la misma alta importancia y gran variedad de significados referentes. Los entrevistados concuerdan que la interculturalidad es una toma de conciencia; es analizar la alteridad como espejo para ver mi identidad y conocerme a través del conocimiento del otro; es un proceso de adaptación, es decir, tener empatía y fomentar respeto por el otro a través de mí. Aproximación que coincide con la propuesta de Byram (1997) sobre los saberes: el *saber hacer*; el *saber involucrarse*; el *saber ser* y el *saber comprender*.

Para la categoría *proyección de programas ELE* se halló que hay varios proyectos y planes de acción para que ELE en Colombia se convierta en un producto de exportación. Entre los más

destacados se encontraron: plantear más ofertas para la formación de profesores; promover actividades tanto nacionales como internacionales para la comunidad académica en ELE; crear un plan turístico idiomático y difundir la creación de *Spanish in Colombia* como estrategia de mercadeo y promoción.

Para terminar, se considera oportuno que a partir de los esfuerzos académicos que se están logrando en el campo del español como lengua extranjera se deberían contemplar las siguientes sugerencias: la creación de programas de formación de pregrado ELE; esto quiere decir que ELE no sea una simple asignatura y que tampoco sea un énfasis de un programa mayor, sino que la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera se convierta en el eje principal de toda la propuesta; que los grupos de trabajo e investigación sean abiertos tanto para estudiantes como para especialistas en el tema, sin importar su contexto académico; que se fomenten la creación y el intercambio de un banco de materiales de instrucción de libre acceso para los miembros de la comunidad ELE; que se hagan convenios con editoriales para la publicación de propuestas locales dirigidas a la enseñanza del español, y, así, darles importancia a los proyectos aislados que se han venido realizando durante años. Por último, es importante recordar que la ciudadanía debe contemplar acciones de convivencia en paz y para la paz, con el fin de mejorar sustancialmente los entornos y las ciudades como último destino para la enseñanza del español como lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Agray, N. (2015). Comunicación personal, 5 de marzo.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Londres: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Dialnet*, 7 (8), 33-53.
- Cardona, A. (2011). Profesores de español como lengua extranjera que nacen y se hacen. www.pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/cardona.pdf
- Carnilleri, C. y Cohen-Emerique, M. (1989). *Choc des cultures: concepts et enjeux de l'interculturel*. París, L'Harmattan.
- Castañeda, S. (1991). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. Guadalajara: El Manual Moderno.
- Díaz, S. (2010). Estudios sobre e/le en Colombia: una mirada al estado de la cuestión desde experiencias socializadas en diferentes encuentros académicos. *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 2. http://www.lenguasdecolombia.gov.co/revista/sites/lenguasdecolombia.gov.co.revista/files/o3_Sandra_Milena_Diaz_Lopez_o.pdf
- Espejo et al (2007). Tendencias de los estudios de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Bogotá. *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 1, 65-91. <http://www.lenguasdecolombia.gov.co/revista/?q=node/35>
- García et al. (2011). Estado del arte de ELE Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área. *Marcoele*, 13. <http://marcoele.com/numeros/numero-13/>

- González, J. (2015). Comunicación personal, 5 de marzo.
- Hammerly, H. (1982). *Synthesis in language teaching*. Blaine, WA: Second Language Publications.
- Higuita et al. (2012). Estado del arte de la enseñanza del español como lengua extranjera: una mirada a las experiencias didácticas en la enseñanza del español como lengua extranjera en la ciudad de Medellín (tesis inédita de maestría). Universidad de San Buenaventura seccional Medellín. Medellín, Colombia.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews - An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand, Oaks, CA: Sage.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992): “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”, en Cable, 10.
- Mohseni (2008). An overview of syllabuses in English language teaching. *Karen's Linguistics Issues*. https://scholar.google.es/scholar?q=Mohseni+%282008%29.++An+Overview+of+Syllabuses+in+English+Language+Teaching.+&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Muñoz Sedano, A. (1997): Educación intercultural. Madrid, Editorial Escuela Española.
- Nieto, V. (2014). Comunicación personal, 2 de julio.
- Nieto, V. (2015). Comunicación personal, 19 de marzo.
- Nostrand, H. (1978). The ‘emergent model’ structured inventory of a sociocultural system applied to contemporary France. *Contemporary French Civilization II*, (ii), 277-294.
- Peterson, E. y Coltrane, B. (2003). Culture in second language teaching. <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>
- Quintero et al. (2014). Estado de la enseñanza del español como lengua extranjera en Santander. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16 (1), 17-28.
- Richards, C. & Rodgers, S. T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rico, C. (2012). Language teaching materials as mediators for icc development: A challenge for materials developers. *Signo y Pensamiento*, 31 (60), 130-154.
- Rojas, L. (2015). Comunicación personal, 10 de marzo.
- Seelye, H. (1984). *Teaching culture: Strategies for inter-cultural communication*. Revised edition. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Simbaqueba, A. (2015). Comunicación personal, 17 de marzo.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomalin, B. y Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B., ed. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Referencias de páginas de internet

- eldiae.es/wp-content/uploads/2014/.../El-español-lengua-viva-2014.pdf
- <http://www.rae.es/la-institucion/historia/origenes>
- <http://www.academiacolombianadelalengua.co/historia>
- http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm
- <http://cvc.cervantes.es/sitio/default.htm>
- <http://www.caroycuervo.gov.co/site-page/historia>

ANEXO

ANEXO 1: FORMATO DE ENTREVISTA Y PREGUNTAS

Bogotá, X de marzo de 2015

Buenos días/tardes profesor(a) xxxxxxxx. Agradezco mucho su colaboración y tiempo para esta entrevista, que me dará el insumo necesario de mi monografía de maestría. Con la siguiente entrevista espero indagar el estado actual de la enseñanza y del diseño de materiales de español como lengua extranjera en Bogotá.

1. ¿Qué tipos de programas de español como lengua extranjera se están impartiendo en su institución?
2. ¿Cuentan ustedes con un documento curricular que describa las fundamentaciones teóricas y filosóficas (metas, objetos y evaluación) de ELE? Si no, ¿podría describir brevemente la filosofía de la enseñanza ELE de esta institución?
3. ¿Con qué materiales didácticos de ELE cuenta la institución para impartir dichos programas?
4. En una escala del 1 al 5, siendo 1 no importante y 5 muy importante, ¿cuál es la posición de la cultura en el aprendizaje de ELE? ¿Cuál es el rol de la cultura en la enseñanza de ELE en la institución? ¿Cuáles son las formas de enseñar cultura en los cursos?
5. ¿Está usted relacionado con el concepto de interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras? Sí/no. En caso de ser afirmativa, explique.

Muchísimas gracias por toda la información compartida, pues ha sido de mucha ayuda para enriquecer mi monografía.

- Si desea agregar algo más a esta entrevista.