



SYLLABUS DESIGN COURSE FOR TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**CURSO DE DISEÑO DE SILABO PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A HABLANTES DE OTRAS
LENGUAS**

VERONICA JOJOA MAYA

**UNIVERSITY OF CAUCA
SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
POPAYÁN, COLOMBIA
2015**

SYLLABUS DESIGN COURSE FOR TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**CURSO DE DISEÑO DE SILABO PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A HABLANTES DE OTRAS
LENGUAS**

**A PROPOSAL SUBMITTED TO THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES SCHOOL IN PARTIAL
FULFILLMENT OF REQUIREMENTS FOR THE DEGREE BACHELOR IN MODERN LANGUAGES
ENGLISH-FRENCH**

**BY:
VERONICA JOJOA MAYA**

MAG. JAMES RIVERA, CHAIRPERSON

**UNIVERSITY OF CAUCA
SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
POPAYÁN, COLOMBIA
2015**

The research "*Syllabus Design Course for Teaching Spanish to Speakers of Other Languages*" conducted by the student Verónica Jojoa Maya is approved by the board of the Modern Languages Program of Universidad del Cauca:

James Rodolfo Rivera Zambrano (Chairman)

Richard William Mejia Ramirez (Supervisor)

Nelsy Elvira Benitez Luna (Supervisor)

ACKNOWLEDGMENTS

I would like to express my sincere gratitude to the Modern Languages Department from University del Cauca and the staff of professors who guided me during the development of this research. To my professors, James Rivera, Nelsy Benitez and Richard Mejia, I am grateful for your assistance and suggestions given throughout my project. To all my friends and family for helping me survive the stress and not letting me give up. Most of all, I am fully indebted to Daniel Mejia, Carlos Silva and Santiago Chacón for their understanding and enthusiasm and for pushing me farther than I thought I could go.

My appreciation also extends above ground, to God who is always present in my life, and Tito whose love recently became eternal.

Disclaimer

I certify that this is my own work and that all sources of information used in this research have been fully acknowledged.

Signed:

Verónica Jojoa Maya.

Date:

Contents

1. Introduction.....	8
2. Problem statement.....	10
3. Rationale.....	14
4. Objectives.....	16
4.1 General objective	16
4.2 Specific objectives	16
5. Previous studies.....	17
5.1 Spanish as a Foreign Language.....	17
5.2 Spanish For Specific Purposes	18
5.3 The intercultural communicative competence	19
6. Methodology.....	22
6.1 Collecting information.....	23
6.2 Designing the proposal.....	24
7. Contextual framework.....	26
7.1 Spanish in Colombia	26
8. Theoretical Framework	28
8.1 Learning theories.....	28
8.2 Syllabus.....	29
8.3 Needs analysis	30
9. Data analysis.....	33
10. PROPOSAL TO TEACH SPANISH FOR SPECIFIC PURPOSES	38

10.1	Introduction.....	38
10.2	Objetives.....	38
10.3	Didactic foundation	39
10.4	Concept of language.....	40
10.5	Concept of language learning.....	41
10.6	Methodology	42
10.6.1	Method.....	43
10.6.2	Method grouping.....	43
10.6.3	Methods that privilege memory	44
10.6.4	Methods that favor Interaction.....	44
10.6.5	Methods that favor oral communication	45
10.6.6	Methods with association as axis.....	46
10.7	Assessment.....	48
10.8	Contents	49
10.8.1	Unit 1: Spanish as a Foreign Language teaching	49
10.8.2	Unit 2: Teaching of Spanish for specific purposes.....	53
10.8.3	Unit 3: Presentation and assessment of FSFLT's projects	62
11.	REFERENCE LIST.....	69
12.	Appendix: COMMUNICATION AND LEARNING NEEDS ANALYSIS QUESTIONAIRE by Juan Garcia-Romeu.	73

INDEX OF FIGURES

Figure 1 Language programs with components of Spanish education	11
Figure 2 Modern Language Programs in Colombia	11
Figure 3 Process model of ICC.....	21
Figure 4 Interview Model	24
Figure 5 Interviewed Graduates	33
Figure 6 Gonzáles (2012) Components within didactics	40
Figure 7 Unit 1, Lesson 1-3	52
Figure 8 Unit 2, Lesson 4-10	58
Figure 9 Unit 2, Lesson 11-14	59
Figure 10 Unit 2, Lesson 14-19	61
Figure 11 Unit 2, Lesson 20-22	61
Figure 12 Unit 3, Lesson 23-26	65
Figure 13 Unit 3, Lesson 27-30	66

1.-Introducción

En la última década, la promoción de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera se ha convertido en una política prioritaria para el gobierno nacional desde donde se han promovido iniciativas para que las instituciones de educación superior incluyan cursos de español como Lengua Extranjera (ELE) dentro de sus programas. En este contexto, surge la preocupación por la formación de educadores en ELE, pues si bien en el país se cuenta con un significativo número de programas que forman educadores en lenguas extranjeras tales como inglés y/o francés, es inexistente a nivel de pregrado la formación de licenciados en ELE y quizás en este momento los profesionales en formación más idóneos para aportar en el estudio y la promoción de ELE son precisamente los licenciados en lenguas extranjeras. En este escenario, el presente proyecto se propuso diseñar una propuesta didáctica para articular un curso de diseño de sílabo para la enseñanza de español a hablantes de otras lenguas en el programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Cauca.

En el apartado dedicado al planteamiento del problema, en primera instancia, se hace una revisión del estado actual de ELE en Colombia identificando aquellas instituciones que al interior de sus programas incluyen componentes de ELE. En seguida, se describe la realidad de algunos egresados del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés- Francés quienes han participado en programas de intercambio como profesores de ELE.

Desde la justificación se considera que este proyecto aportaría a la reflexión en el proceso de renovación curricular al interior del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés (PLLMI-F) dado que ésta debe responder a las necesidades actuales. De la misma manera, este tipo de estudios construyen vínculos con los egresados y presentan otro espectro para las oportunidades de empleo.

El Desarrollo de una propuesta didáctica para la introducción de la enseñanza-aprendizaje del español para hablantes de otras lenguas dirigido a estudiantes del PLLMI-F de la Universidad del Cauca, implicó, en términos metodológicos analizar las experiencias de los egresados enseñando español como lengua extranjera, determinar sus necesidades como profesores ELE, y establecer los principios teóricos, metodológicos y de evaluación para diseñar una propuesta de español con propósitos específicos que se implemente en el programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Cauca.

1. Introduction

Over the last decade, promoting the teaching and learning of Spanish as a Foreign Language has become a critical priority for the national government, from where educational institutions have been encouraged to include Spanish as a Foreign Language (SFL) courses. In this context, the concern to train SFL teachers emerges, since the country has a significant number of foreign language training programs in English and/or French, yet, it seems not to be undergraduate programs for SFL, and maybe by now the most appropriate professionals in training to help with the study and promotion of SFL are Modern Languages graduates. On these grounds, this project established the design of a didactic proposal to articulate a syllabus design course for teaching Spanish to speakers of other languages in the Modern Languages Program of University of Cauca.

In the section devoted to the problem statement, a review of the current state of SFL in Colombia is done with the classification of those institutions that include SFL components within their programs. Afterwards, the reality of some Modern Languages graduates who have participated in exchange programs as SFL teachers is described.

From the rationale, it is considered that this project would contribute to the reflection on the process of curriculum renewal within the Modern Languages Program English-French (MLP) since it must respond to current needs. Similarly, these studies build links with alumni and present another spectrum for employment opportunities.

Developing a didactic approach to the introduction of SFL's teaching-learning aimed at MLP students of University of Cauca implied, in terms of its methodology, to analyze the experiences of graduates teaching SFL, to determine their needs as SFL teachers, and to set the theoretical, methodological and assessment principles for designing a Spanish for Specific Purposes proposal that could be implemented within the Modern Languages Program at the University of Cauca.

El análisis de datos sugiere que los egresados del PLLMI-F necesitan tener conocimientos lingüísticos de su L1 para adquirir confianza al momento de enseñar ELE, aun cuando el escenario que deben enfrentar no les exige poseer éste tipo de conocimiento, pero si tener una conciencia cultural desarrollada. Con estos hallazgos, a los que nos referimos en el apartado 9. "Análisis de datos", se dio paso a la construcción de los contenidos del curso de español.

La dimensión teórica del trabajo revisa conceptos esenciales en la construcción de una propuesta didáctica como lo son las teorías de aprendizaje, y posteriormente sílabo y currículo, para establecer una postura que guie el trabajo; así como también aborda y asume un enfoque basado en el análisis de necesidades sobre el cual se construyen los contenidos. Se resolvió la pertinencia de incluir características de desarrollo de cursos de español como lengua con fines específicos dentro del trabajo, pues éstas permitieron observar y analizar las necesidades concretas de los graduados del PLLMI-F desarrollando su papel como profesores de ELE fuera del país.

De aquí en adelante la propuesta se encuentra dividida en dos secciones, la primera que comprende los supuestos sobre didáctica, lengua, aprendizaje, metodología, evaluación, y una revisión de métodos existentes para la enseñanza de las lenguas; la segunda, que describe los contenidos. Todo lo anterior orientado hacia el desarrollo de una competencia intercultural y conocimiento de factores lingüísticos del español.

The data analysis suggests that the MLP graduates need more linguistic knowledge of their L1 to gain more confidence when teaching Spanish overseas, even when their arena does not force them to have this knowledge, but instead to develop a cultural awareness. With these results, addressed in section 9. "Data Analysis", the contents of the Spanish course started to be assembled.

The theoretical dimension of this paper reviews key concepts in the construction of a didactic proposal such as learning theories, and then syllabus and curriculum, to establish a standing point to guide the work; it also addresses and assumes an approach with a needs analysis foundation from which contents are built. The appropriateness of including developmental characteristics of Spanish for Specific Purposes (SSP) within the work was determined, as they allowed to observe and analyze the specific needs of MPL graduates in their role as SFL teachers abroad.

Henceforth the proposal is divided into two sections. The first comprising the assumptions about teaching, language, learning, methodology, evaluation, and a review of existing methods for teaching languages; the second, describing the contents. The above based on the development of an intercultural competence and the knowledge of Spanish linguistic factors.

2.- Planteamiento del problema

El Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés- Francés (PLLMI-F) de la Universidad del Cauca establece un perfil en el que “[...] busca formar un profesional que se vincule de manera efectiva a los procesos educativos, culturales y sociales de la región y la nación, cumpliendo labores del campo de su formación [...]” (P.E.P., 2010, p. 19). Esta descripción explicita en el Proyecto Educativo del Programa Licenciatura Lenguas Modernas Inglés-Francés brinda una sensación de la existencia de un campo ilimitado de trabajo para los graduados que planean permanecer en Colombia. No obstante, algunos graduados deciden ir más allá de las oportunidades de trabajo establecidas, explorando los campos de los que pueden ser partícipes como profesores de lengua extranjera, perfeccionando su nivel de idioma a través del contacto con otras culturas, mejorando para su futuro como profesores de inglés y francés en Colombia o enseñando español en el extranjero, como aseguran ellos mismos: “Los estudiantes de Lenguas Modernas deciden tomar el riesgo de enseñar español en el extranjero porque están seguros de que tendrá un montón de ventajas para ellos en sus futuras carreras docentes, así como en su vida personal”. (Cerón , Mamian , Ordoñez , Rivera y Sampayo , 2008 p.160)

Una revisión sobre la enseñanza del español en los programas de lenguas en Colombia muestra que nueve de las veintiuna universidades que ofrecen un título en lenguas modernas o en enseñanza de inglés han incluido un curso de español en su plan de estudios, incluyendo la Universidad del Cauca, con un componente contrastivo de inglés-español y francés-español para estudiantes de segundo y tercer semestre. Universidades como la Universidad del Quindío, Pereira, Santander, Valle, Cesar y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, ofrecen de uno a tres componentes de español que incluyen la fonética, la semántica y los aspectos morfológicos de la lengua. Del mismo modo, la Universidad Antonio Nariño y Pontificia Javeriana, siendo instituciones privadas, siguen considerando que este componente es indispensable para el futuro de sus alumnos como profesores de idiomas. La Pontificia Universidad Javeriana hace énfasis en la importancia del español al punto de incluir un curso compuesto por cuatro niveles de enseñanza del español a extranjeros.

En la figura 1 se muestra un gráfico de las universidades colombianas con componente de español en sus programas, seguido por la figura 2 que muestra el porcentaje de programas de lenguas modernas que actualmente ofrecen cursos de español como lengua extranjera por extensión en Colombia. La siguiente información ha sido adaptada de SACES- Sistema de

2. Problem statement

The Modern Languages Program from the University of Cauca presents a professional profile of the graduate as someone efficiently involved in the educational, social, and cultural system of the region and nation (P.E.P., 2010). This description provided by “*Proyecto Educativo del Programa Licenciatura Lenguas Modernas Inglés-Francés*” gives a sense of an unlimited work field to explore for those graduates who are planning to remain in Colombia. However, some graduates decide to go beyond the stated work opportunities and demonstrate the given chances to perform as foreign language teachers in other countries. Graduates enhance their language level by sharing with people from other cultures and improving that language level for their future as English and French teachers in Colombia or teaching Spanish abroad. As it is stated by graduates, “Modern Languages students decide to take the risk of teaching Spanish abroad, because they are sure it might have a lot of advantages for them in their future teaching careers as well as in their personal lives”. (Cerón, Mamian, Ordoñez, Rivera and Sampayo, 2008 p. 160).

An inquiry on Spanish language education within language programs in Colombia shows that nine out of the twenty-one universities that offer degrees on Modern Languages or degrees on English teaching have included a Spanish course into their syllabi. This includes University of Cauca, which has a contrastive English-Spanish and French-Spanish component for second and third semester students. Universities such as *University of Quindío, Pereira, Santander, Valle, Cesar and Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*, offer from one to three components of Spanish including phonetics, semantics and morphological aspects of the language. Similarly, *Antonio Nariño University* and *Pontificia Javeriana* currently consider this component to be indispensable for their students' future as language teachers. The latter emphasizes the importance of Spanish to the extent that includes a 4-level course in teaching Spanish to foreigners.

Figure 1 shows a graph of the Colombian universities with Spanish components within their programs. Next, piechart 2 shows the percentage of those programs currently offering a Spanish as a Foreign Language (SFL) outreach course in Colombia. This information was adapted from SACES – *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior and SNIES – Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*.

Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y SNIES – Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

Figure 1 Language programs with components of Spanish education

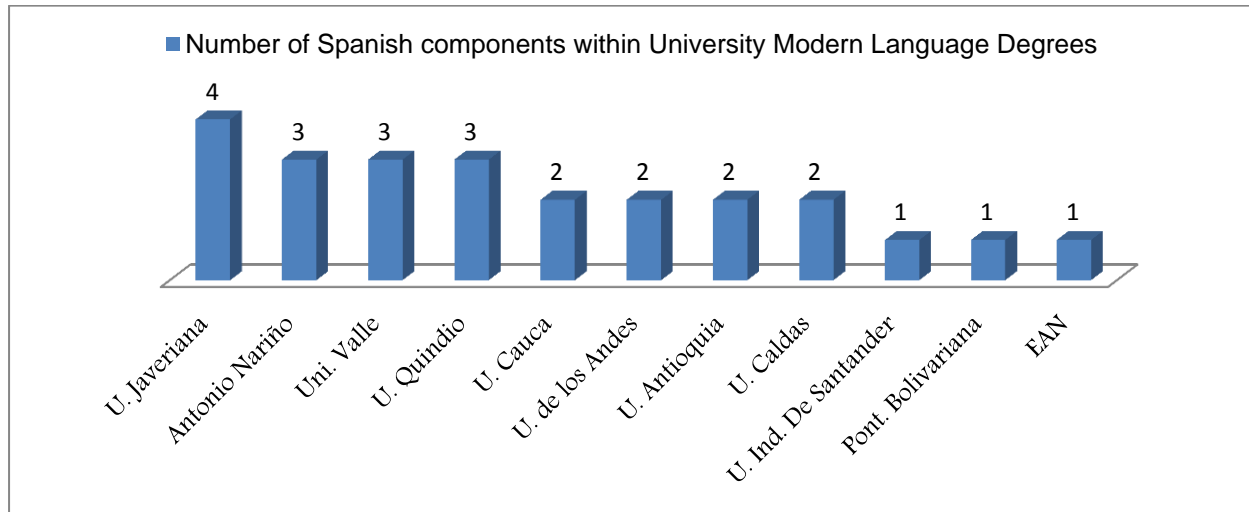
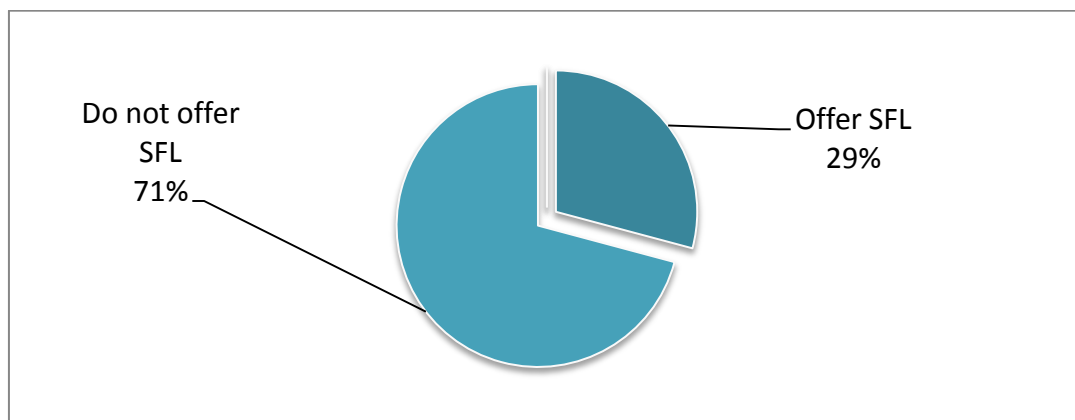


Figure 2 Modern Language Programs in Colombia



La búsqueda en el portal web de SACES arrojó un total de 24 programas de Lenguas Modernas, por su parte, los resultados proporcionados por el portal web del Instituto Caro y Cuervo, muestra 27 universidades que ofrecen cursos por extensión de español como lengua extranjera o español con propósitos específicos. La figura 2 muestra los equivalentes en porcentajes de ésta consulta. El 71% (17) de las 24 universidades con programa de Lenguas Modernas no ofrecen

According to the search in SACES, there are 24 (twenty four) Modern Languages Programs in Colombia. These results were compared to the results provided by *Caro y Cuervo* Institute, which shows 27 (twenty seven) universities that offer SFL or SSP as outreach courses. The comparative study shows that 71% of Modern Languages Programs within national universities do not offer SFL courses (17 out of 24 MLP). The remaining 29% (9 out of 24 MLP) offer both Spanish contents within the MLP

cursos de español como lengua extranjera, mientras que el 29% restante, muestra 7 Universidades que ofrecen tanto un programa de Lenguas Modernas, como un curso de español por extensión.

Una vez en el extranjero, muy probablemente se les solicitará a los egresados de Lenguas Modernas enseñar español, debido al hecho de que ésta es su lengua materna y la tendencia actual en la enseñanza de lenguas nos sugiere que hay una preferencia por la contratación de nativos para enseñar su lengua, sin importar el grado de fluidez que puedan tener en otras. Tener que enseñar español en Francia, Estados Unidos, Inglaterra, entre otros países de habla inglesa y francesa no es una tarea fácil para los estudiantes de lenguas modernas, lo que se puede evidenciar en palabras de un graduado entrevistado para un estudio similar a éste en el que menciona

[...] ya al tener contacto real con el medio hay muchas cosas que debes complementar, porque hay muchas otras cosas que debes aprender digamos arreglando las cargas en el viaje, porque hay muchas cosas que se desconocen, porque el miedo a enfrentarse a unos estudiantes y todo eso es una cosa difícil al principio. (Cerón et al., 2008).

Parece claro que ser un hablante nativo de una lengua no implica necesariamente tener el conocimiento suficiente para enseñarla. El PLLMI-F ha recolectado información sobre las experiencias de los graduados en el extranjero, en particular sobre la enseñanza del español, pero a pesar del contacto que pueda tener con sus graduados por medio de Unidad de Servicios en Lengua Extranjera "Unilingua", Programa de Formación en Inglés (PFI), Formación Integral Social y Humana (FISH), "proyectos del (TDP), Unidad para el desarrollo profesional de educadores y estudiantes de lenguas (Unidpel), entre otros, hay poca investigación sobre las necesidades de los graduados en el mundo actual, además la retroalimentación que ellos nos puedan brindar es fundamental para el fortalecimiento del PLLMI-F.

La enseñanza del español a hablantes de otras lenguas parece ser una oportunidad recurrente para el desarrollo profesional, por no hablar de las oportunidades económicas, de movilidad y los beneficios sociales de la promoción del español. Es razonable que la universidad deba responder a las necesidades del mundo de hoy y que considere las oportunidades de trabajo de sus graduados.

En vista de lo anterior, el presente proyecto

and SFL as outreach courses.

Once overseas, Modern Languages students will most probably be required to teach Spanish due to the fact that it is their mother tongue and today's tendency of language teaching shows that there is a preference for hiring natives to teach their own language no matter how fluent non-natives may be in other languages. Having to teach Spanish in France, the United States or England, is not an easy task for modern languages students. For instance, an interviewee mentions how difficult it is at the beginning to face students abroad due to the lack of awareness of cultural influences that play part of the process by saying

Having real contact with the environment there are many things that you need to complement because there are a few things you learn during the journey and quite a few you ignore. The fear to face students and everything else is difficult at the beginning (Cerón et al., 2008) (*my translation*)

It seems clear that being a native speaker of any language does not necessarily mean having the knowledge of how to teach it. The MLP (Modern Languages Program) has gathered some information on graduates' experiences overseas, particularly teaching Spanish, but despite the contact the MLP may have with its graduates, there is little research on graduates' needs in today's world and feedback from them is needed in order to strengthen the MLP. The spaces in which the University has had access to this information are *Unidad de Servicios en Lengua Extranjera "Unilingua", Programa de Formación en Inglés (PFI), Formación Integral Social y Humana (FISH), Teaching Development Program (TDP) projects, and Unidad para el desarrollo profesional de educadores y estudiantes de lenguas "Unidpel"*.

Teaching Spanish to speakers of other languages seems to be a fertile opportunity for professional development of teachers, not to mention the economic, tourist and social benefits of promoting Spanish. It is reasonable that the university should respond to today's world needs in this area and graduates employment opportunities should also be considered by the MLP.

In light of the foregoing, this research was

se propuso el diseño de una propuesta para la introducción a la enseñanza-aprendizaje del español para hablantes de otras lenguas dirigido a estudiantes del PLLMI-F de la Universidad del Cauca.

intended to provide a design proposal for the introduction of the teaching and learning of Spanish as a foreign language aimed for MLP students from the University of Cauca.

3.- Justificación

El presente proyecto surge para intentar responder a la problemática que constituye la reciente preocupación por la enseñanza del español en el PLLMI-F, en este sentido, retoma las voces de los egresados y algunos trabajos de grado relacionados con la experiencia de los mismos como profesores de lengua extranjera. Dichos trabajos de grado han abordado la vida y las oportunidades actuales que ellos han tenido dentro y fuera del país, sin embargo, estos no han analizado específicamente el desempeño que los egresados han tenido como profesores de lengua en el extranjero o sus estrategias de enseñanza, especialmente del español.

En vista de lo anterior, esta investigación muestra la influencia del programa sobre el desempeño docente de sus graduados en la enseñanza de español como lengua extranjera. Presenta también las percepciones de algunos graduados acerca de su experiencia en programas como VIF, ICETEX, FULLBRIGHT, entre otros que proporcionan una visión al lector de la labor que el graduado del PLMI-F asume como asistente de lengua en países como Inglaterra, Francia y Estados Unidos.

Sin lugar a dudas, con esta investigación se abrirá la brecha para estudiar más a fondo sobre el tema, crear interés en el programa y hacer nuevos proyectos para mejorar tanto la enseñanza del español a hablantes de otras lenguas, como las habilidades en diseño de planes de curso en el PLLMI-F. De hecho, proporcional al número en aumento de estudiantes que quieren enseñar español a hablantes de otras lenguas, estudios de seguimiento van a ser necesarios para evaluar su desempeño como profesores de lenguas. Además, se debe considerar la viabilidad tanto de establecer un curso de español como segunda lengua o lengua extranjera dentro del portafolio de Unilingua, como de dar apertura a un nuevo instituto para la enseñanza de español.

Conjuntamente, en el contexto actual de una posible era postconflicto se espera que renglones de la economía como el turismo se incremente en la región, supuesto que representa una fuente importante de ingresos para los estudiantes del PLLMI-F, ya que se requiere la existencia y disponibilidad de profesores calificados para enseñar a muchos extranjeros que visitan Popayán

3. Rationale

Just as any research is aimed at finding a solution to a problem, this research project stems from the recent concern for teaching Spanish in the MLP. In this way, it gathers students' voices and other theses that relate to graduates' experiences as foreign language teachers, and their economic and employment life. However, previous research projects have not explored the performance of these graduates as language teachers abroad; which is the problem that this work addresses. In other words, these studies have given the program information about its graduates' current life and opportunities inside and outside the country; yet, they have not focused the study on how well graduates were in the professional field and how they managed to teach other languages abroad, especially Spanish.

In light of the foregoing, this research provides a sense of how the program influences the pedagogical performance of its graduates when they are teaching Spanish abroad with any of the existing programs (VIF, ICETEX, FULLBRIGHT, etc.). This helps the reader understand the role of a language assistant in countries like England, France and The United States.

Undoubtedly, this research will breach the gap to further study on the subject, creating interest within the program and making new projects for improving both teaching Spanish to speakers of other languages, and syllabus design skills in the MLP. Indeed, as the number of students who want to teach Spanish to speakers of other languages increases, follow-up studies are going to be needed to assess their performance as language instructors. Furthermore, the viability of either, including a Spanish as a Foreign or Second language course in the portfolio of Unilingua, or opening a new institution just for Spanish teaching needs to be studied by University of Cauca.

Additionally, in the current context of a possible post-conflict era, areas of the economy such as tourism are expected to increase in the city. This will be an important source of income for Modern Languages students, knowing that there are many foreigners in Popayan who do not speak Spanish, but need the language for specific tasks within our context. Hence, following this guide, any

y no hablan español, a quienes el uso de la lengua les es necesario para cumplir con determinadas tareas específicas en nuestro contexto. Por último, la Universidad del Cauca podría tener la oportunidad no sólo de fortalecer la enseñanza en este contexto, sino también de crear campos para ofrecer más oportunidades de trabajo en Popayán.

modern languages student will be prepared to teach Spanish. This will help those foreigners who need to improve their Spanish language skills to successfully accomplish real-life tasks while using SFL. To conclude, the University of Cauca will have the chance not only to strengthen teaching in this context, but also to create funds to provide more job opportunities in Popayán.

4.- Objetivos

4.1-Objetivo general

- Articular un curso de diseño de sílabo para la enseñanza de español a hablantes de otras lenguas en el programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Cauca.

4.2-Objetivos específicos

- Analizar las experiencias de los egresados enseñando español como lengua extranjera.
- Determinar las necesidades de los egresados como profesores de español lengua extranjera.
- Establecer los principios teóricos, metodológicos y de evaluación para diseñar una propuesta de español con propósitos específicos que se implemente en el programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Cauca.

4. Objectives

4.1 General objective

- To propose a syllabus design course for teaching Spanish to speakers of other languages in the MLP

4.2 Specific objectives

- To analyze graduates experiences teaching Spanish to speakers of other languages.
- To determine graduates' needs on teaching Spanish to speakers of other languages.
- To establish the theoretical, methodological and evaluative principles to design a Spanish for Specific Purposes (SSP) syllabus design course to be implemented in the Modern Languages Program in the University of Cauca.

5.- Estudios Previos

A continuación se presenta una revisión de artículos de investigación recientes relacionados con la enseñanza de español como lengua extranjera, las investigaciones sobre enseñanza de lengua con fines específicos y el desarrollo de la competencia intercultural en la clase de lengua.

5.1-Español como lengua extranjera

Los resultados del trabajo de Cerón, Mamian, Ordoñez, Rivera y Sampayo (2008) sobre las experiencias y voces de los graduados y su relación con el PLLMI-F señalan que durante las experiencias en el extranjero, los egresados del programa sienten inseguridades con respecto al dominio lingüístico de las lenguas aprendidas y de sus estrategias pedagógicas. Proponen también la visión de los profesores orientadores del proceso de práctica profesional como los responsables de “brindar a los estudiantes información sobre diferentes técnicas, metodologías, actividades, y aspectos relacionados con la construcción de currículo, pero lo más importante, brindarles las bases teóricas necesarias para que los futuros profesores puedan tener un buen punto de partida en su proceso de enseñanza.” (p.76)

Concluye el estudio que el encuentro con egresados es fundamental para el crecimiento del PLLMI-F y propone el apoyo e intercambio de actividades y estrategias que pueden ser usadas en las aulas de clase entre alumnos y profesores del programa. La creación de estudios de post-grado para los estudiantes del PLLMI-F debe ser considerado, ya que según el estudio les brindaría estabilidad y mejores oportunidades, así como también información sobre las posibilidades que puedan tener una vez reciban su diploma como licenciados de lenguas modernas.

Algunos autores afirman que es necesario que los profesores de lenguas tengan una apropiación de los enfoques y métodos existentes para realizar una eficiente práctica profesional. Richards y Rodgers (2001) establecen que gran parte del impulso para que se diera el cambio en los enfoques de enseñanza de lenguas se produjo gracias al cambio en los métodos de enseñanza. (p.1). Es por ésta razón que su estudio hace un seguimiento por los métodos de enseñanza, sus

5. Previous studies

Following a review of recent research articles related to the teaching of Spanish as a foreign language, research on teaching language for specific purposes and the development of intercultural competence in the language classroom is presented.

5.1 Spanish as a Foreign Language

The results of Ceron Mamian, Ordoñez Rivera and Sampayo (2008) on the experiences and voices of graduates and their relationship with the MLP indicate that during the experiences abroad, graduates feel lack of confidence about linguistic knowledge of the foreign languages learned and teaching strategies. It also suggests the idea of the teacher of the professional practice, as the one responsible “to provide novices with information about different techniques, methodologies, activities, and different aspects related to curriculum issues {...} as well as providing them with the necessary theoretical knowledge in order to have a good starting point.”(p.76)

The study concludes that meeting alumni is critical to the growth of the MLP. It also proposes support and exchange of activities and strategies that can be used in the classroom. According to the study, the establishment of post-graduate studies for MLP students should be considered, since this would give them stability and better opportunities. It would also provide information about the possibilities that they may have once they get their diploma as modern language graduates.

Some authors argue that it is necessary for language teachers to have the knowledge of existing approaches and methods for efficient practice. Richards and Rodgers (2001) state that “much of the impetus for change in approaches to language teaching came about from changes in teaching methods.” (p.1) It is for this reason that Richards and Rodger’s study focuses on teaching methods, the theoretical foundation, syllabus design features and the conclusions they arrive to. We find in this study

bases teóricas, características de diseño de sílabo y presenta al final de cada uno las conclusiones a las que se puede llegar con el método descrito, siendo la era del post-método su último capítulo y el adaptado para los contenidos de la presente propuesta para la enseñanza de español como lengua extranjera.

De la mano de los tópicos anteriores y junto con la investigación llevada a cabo en Colombia, García, García y Buitrago (2001) examinan en su estudio metodologías, enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área en los últimos años, abriendo espacio a nuevas investigaciones no solo sobre enseñanza ELE, sino incluyendo en el debate la enseñanza de español como lengua con fines específicos y discutiendo la enseñanza a través del desarrollo de la competencia intercultural. Barragán (2010), por ejemplo, reconoce que en campo ELE “surgen problemas que ameritan una reflexión de carácter teórico, tanto más si se tiene en cuenta que estamos ante una lengua que abarca territorios extensos y culturas muy heterogéneas que ponen en entredicho la idea de una cultura común. (p.481)

5.2- Español con propósitos específicos

Se habla de lengua con propósitos específicos cuando el enfoque del proceso de enseñanza de la lengua se encuentra en el aprendizaje y sus necesidades. Salas, Mercado, Hanson y Musetti (2013) establecen principios para la enseñanza de lengua con fines específicos que establecen que no todos los procesos de enseñanza son iguales, que los métodos a seguir tienen que ser estratégicos y definidos de acuerdo al contexto, que es necesario que se dé lugar a un análisis de necesidades y que posteriormente se negocie con los alumnos los objetivos a los cuales buscan llegar como grupo. Aseguran sin embargo que la enseñanza de lengua con fines específicos “no se puede regir solo a las necesidades de los aprendices, sino también al tiempo y otras dificultades que el orientador tiene para abarcar los temas.”(p.18)(mi traducción)

Smoak, (2003) agrega un componente esencial de éste tipo de enseñanza, el diseño de materiales, y se aproxima mediante su estudio a la creación de material auténtico para las clases de lengua con fines específicos. Los materiales auténticos son una buena fuente para un amplio número de actividades que engrandezcan la conciencia de la cultura objeto.

each one of the methods, being the post-methods era the last chapter, which was the foundation to build the contents of this proposal for the teaching of Spanish as a foreign language.

On these grounds and with research conducted in Colombia, (Garcia, Garcia and Buitrago 2001) observed methodologies, approaches, teaching materials, language varieties and difficulties in the area in recent years. This opened up the opportunity for further research not only on SFL teaching, but also in Spanish for specific purposes, discussing teaching through the development of the intercultural competence. Barragán (2010), for example, recognizes that SFL teaching presents problems that deserve to have a theoretical introspection; this is because we have a language which covers vast areas and very diverse cultures that call into question the idea of a common culture. (p.481)

5.2 Spanish for Specific Purposes

Language for specific purposes focuses the teaching process on the learners and their needs. Salas, Mercado, Hanson and Musetti (2013) set out principles for the teaching of language for specific purposes. They state that not all learning processes are the same; also, the methods followed must be strategic and defined according to the context. Likewise, it is necessary to conduct a needs analysis and subsequently, to negotiate with students the goals they seek to achieve as a group. However, they ensure that SSP “is not simply about learners’ needs {...} it also depends on the possibilities of {...} professionals who need to be honest about their own limitations—especially in terms of the time and effort they are able to commit to the needs analysis, syllabus design, and course delivery and what they can and cannot deliver.” (p.18) Smoak, (2003) adds an essential component of this type of education, namely, by studying the creation of authentic materials for specific purpose language classes. Authentic materials are a good source for a wide range of activities that magnify awareness of the target culture. (Frank, 2013 p.7)

Meeting the specific needs of graduates, as can be evidenced further on, lies in the creation of

(Frank, 2013 p.7) Las necesidades concretas de los egresados –como se podrá evidenciar más adelante- yacen en la creación de cursos orientados hacia el fortalecimiento de la estrategia comunicativa, lo que implica que el egresado conozca también las necesidades específicas de sus alumnos y sea capaz de diseñar material auténtico y apropiado para suplirlas. Los autores mencionados también señalan que las necesidades de los aprendices consisten en poseer las competencias sociocultural, pragmática, conocimiento sociocultural y una conciencia intercultural (p.11), lo que nos conduce a la tercera categoría mencionada, la competencia intercultural.

5.3-La competencia comunicativa intercultural

Las interacciones interculturales se han hecho necesarias en la vida moderna. El contacto entre individuos puede darse por placer, negocios, o incluso ser de relevancia política. Éstos tipos de interacción involucran una convivencia y aceptación de comportamientos y creencias de otras personas, lo que ha sido objeto de escrutinio para "mediar la diferencia cultural, combatir los prejuicios y reforzar la cohesión social" (UNESCO, 2013 p. 6) (mi traducción). Además, estos objetivos se pueden alcanzar durante un proceso en el que cada individuo adquiere los conocimientos necesarios, habilidades y actitudes que permiten interacciones interculturales eficaces y apropiadas; proceso definido por Deardorff (2009) como **competencia intercultural**.

De la discusión anterior se puede decir que las interacciones interculturales se llevan a cabo a través del uso de la lengua, pero no se desarrolla una competencia intercultural a través de la adquisición de conocimientos lingüísticos. En otras palabras, el lenguaje funciona como un vehículo para comprender las visiones del mundo de los demás, pero no representa una "habilidad suficiente para la competencia intercultural", (Deardorff, 2006, p.2) (mi traducción), porque "cualquier idea puede ser dicha en cualquier lengua, pero no todos los conceptos pueden describirse fácilmente en todas las lenguas. (UNESCO, 2013, p.13) (mi traducción)

Para lograr el objetivo de contar con una gestión eficaz de la interacción, los modelos de la competencia comunicativa intercultural han sido diseñados y estudiados por varios expertos. Deardorff (2006), desarrolló el primer marco del muestreo teórico "en el cual participaron 23 expertos

courses geared toward strengthening communication strategies. This implies that the graduate will also know the specific needs of their students and will be able to design authentic materials to meet these needs. The authors above also note that the needs of the trainees are to possess sociocultural and pragmatic competence, sociocultural knowledge and intercultural awareness (p.11), which leads us to the third category mentioned, the intercultural competence.

5.3 The intercultural communicative competence

Intercultural interactions have become necessary in modern life. Contact between individuals could be encouraged by leisure, business, or even be of political relevance. They involve social coexistence and acceptance of other people's behaviors and beliefs, which have been under scrutiny to "mediate cultural difference, combat prejudice and strengthen social cohesion" (UNESCO, 2013 p. 6). Furthermore, these goals can be reached during a process in which each individual acquires the necessary knowledge, skills and attitudes that allow effective and appropriate intercultural interactions; process defined by Deardorff (2009) as **intercultural competence**.

The foregoing discussion implies that intercultural interactions are accomplished through the usage of language, but intercultural competence is not limited to the acquisition of linguistic knowledge. In other words, language works as a vehicle to understand other's worldviews, but it is not a "sufficient skill for intercultural competence", (Deardorff, 2006, p.2) because "any idea is sayable in any language, but not all concepts may be described equally easily in all languages. (UNESCO, 2013, p.13).

To accomplish the goal of having effective management of interaction, models of intercultural communication competence have been designed and studied by many experts. Deardorff (2006) developed the first grounded-research framework comprising attitudes, knowledge, skills, internal, and

interculturales" (Spitzberg y Changnon, 2009, p. 13) (mi traducción), y comprende las actitudes, conocimientos, habilidades, y los resultados internos y externos, para guiar un "enfoque más global e integrado". (p. 2) (mi traducción) Sin embargo, la revisión más completa hasta la fecha fue realizada por Spitzberg y Changnon, (como es citado en Hammer, 2015) en la cual se "Identificó 286 dimensiones cognitivas/ de personalidad, afectivas / actitudinales y de conducta / habilidades de la competencia intercultural (junto con 18 dimensiones de contexto/ factores ambientales y 39 variables de resultado)" (p.2)(mi traducción).

La revisión de Spitzberg y Changnon clasificó los modelos existentes de competencia comunicativa intercultural (CCI) en las categorías composicional, co-orientacional, de desarrollo, adaptables y de proceso causal. La primera categoría (a la que pertenece el estudio de Deardorff), reúne esquemas analíticos que no especifican la relación que sus componentes de competencia tienen entre sí; la categoría co-orientacional, reúne modelos que enfatizan un criterio de significado compartido en particular, es decir la empatía o la claridad. Después, los modelos de desarrollo priorizan la evolución del proceso en diferentes facetas, mientras que los modelos adaptables hacen énfasis en la interdependencia de varios individuos en el proceso de ajuste mutuo. Por último, los modelos clasificados en el proceso causal, resaltan la importancia de la interrelación de los componentes de competencia para obtener propuestas más medibles.

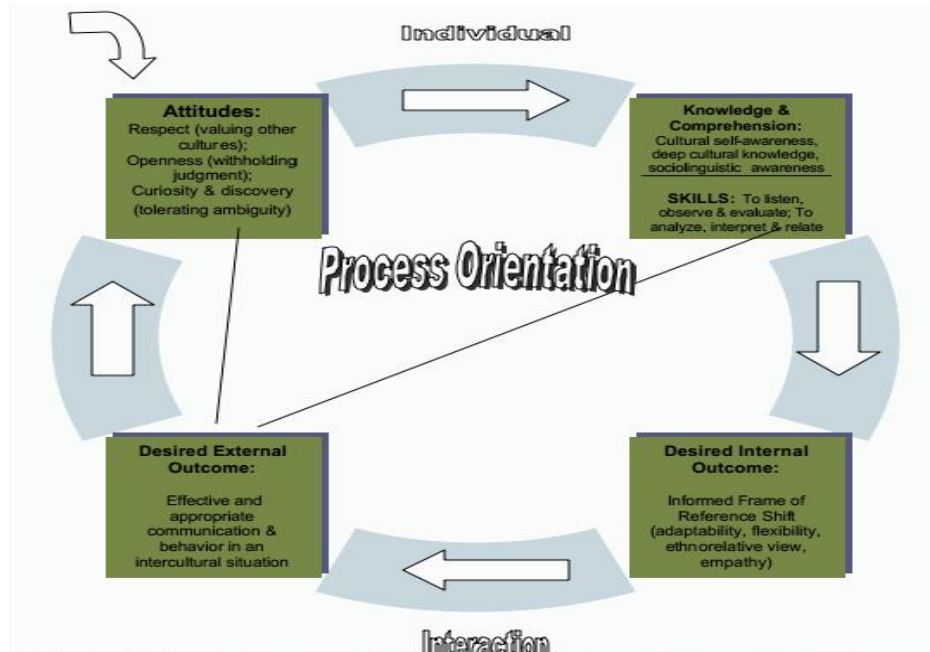
Estos nuevos aportes hicieron que Deardorff re-ajustara su modelo de proceso de competencia intercultural ése mismo año.

external outcomes, to guide a "more comprehensive, integrated approach" (p. 2) "in which 23 intercultural experts participated" (Spitzberg and Changnon, 2009, p. 13). However, the most complete revision so far was conducted by Spitzberg and Changnon (as cited in Hammer, 2015). It "identified 286 cognitive/personality, affective/attitudinal and behavioral/skill dimensions of intercultural competence (along with 18 context/ environmental factors and 39 outcome variables)" (p.2)

Spitzberg and Changnon's study classified existing models of Intercultural Communicative Competence (ICC) in the following categories: compositional, co-orientational, developmental, adaptational, and causal process. The first category (to which Deardorff's study belongs), meets analytical frameworks that do not specify the relationship competence components have with each other; the co-orientational category brings together models that emphasize shared meanings criterion in particular, ie empathy or clarity. Then, the developmental models prioritize the evolution of the process in different stages, while adaptational models emphasize the interdependence of multiple individuals in the process of mutual adjustment. Finally, models classified in the causal process, highlight the importance of the interrelationship of the components of competence for more measurable proposals.

These new contributions caused Deardorff to re-adjust her process model of intercultural competence the same year.

Figure 3 Process model of ICC



La enseñanza de lengua extranjera ha sido abordada teniendo en cuenta fenómenos de intercambio cultural de los que precisamente los egresados del PLLMI-F son partícipes. En éstos fenómenos de intercambio cultural es donde se debe promover un una atmósfera de aprendizaje de lengua extranjera y donde los elementos como el concepto identidad deben ser aprovechados. Al respecto, Torres (1997) menciona que "{...} podemos llegar a afirmar que son precisamente los extranjeros los que, en ocasiones, pueden revelarnos y hacernos conscientes de nuestras propias características «españolas»" (p.818). Es por ésta razón que el PLLMI-F debe –tal y como lo establece Frank (2013)-, brindar oportunidad a los estudiantes de explorar y reconocer diferencias culturales. Lo que implica hacerse conscientes tanto de la cultura de las lengua que aprenden, como de su propia cultura (p.6) dado que de acuerdo a Byrant (como es citado en Spitzberg y Changnon, 2009), los mediadores interculturales más competentes son aquellos que,

por un lado, tienen un entendimiento de la relación de su propia lengua, las variaciones de su lengua, otras culturas, y culturas de diferentes grupos sociales en su sociedad, y de las variaciones de su lengua y cultura(s) de otros, entre las que pueden encontrarse como mediadores. (p.18) (mi traducción)

The teaching of foreign languages has been addressed considering cultural interchange phenomena in which MLP graduates are involved. In these cultural interchanges an appropriate atmosphere for learning foreign languages should be promoted and concepts such as identity should be exploited. In this regard, Torres (1997) says that we could claim that sometimes we become conscious of our own cultural characteristics with the sharing of experiences and living around foreigners. (p.818). It is for this reason that the MLP should follow what Frank (2013) considers important, specifically to provide opportunities for students to explore and recognize cultural differences, which makes them aware of the target culture, and their own culture (p.6), given that according to Byrant (as cited in Spitzberg and Changnon, 2009) the most competent intercultural mediators

are those who have an understanding of the relationship between their own language and language varieties and their own culture and cultures of different social groups in their society, on the one hand, and the language (varieties) and culture(s) of others, between (inter) which they find themselves acting as mediators. (p.18)

6.- Metodología

La articulación de una propuesta didáctica para promover la enseñanza del español al interior del PLLMI-F, surgió de un interés particular por comprender los procesos de enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera. Siendo estudiante del PLLMI-F, me resultaron cada vez más inquietantes los singulares procesos experimentados por los egresados en programas internacionales de enseñanza, en los cuales la formación como docentes de español era indispensable. En primeras apreciaciones se supuso que la condición de hablantes nativos del español sería suficiente para hacer que un estudiante del PLLMI-F fuese capaz de diseñar sus futuros cursos de español como lengua extranjera. Sin embargo, durante este estudio se determinó que es necesario desarrollar la conciencia cultural y competencias para el análisis de necesidades y diseño de sílabo.

En una primera instancia, se indagó por la formación en español a nivel de instituciones y universidades en Colombia. Para éste fin, se consultó el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), y el portal web del Instituto Caro y Cuervo. Los resultados encontrados en éstas bases de datos se describen en el apartado Planteamiento del Problema. De ellos podemos concluir que de las 24 Universidades que ofrecen formación en lenguas modernas en el país, 11 tienen componentes de español dentro de los sílabos y, sólo 9 ofrecen español como lengua extranjera en sus cursos por extensión. En este escenario, se consolidó la siguiente pregunta de investigación: **¿cómo diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera, dirigida a los estudiantes del Programa Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés de la Universidad del Cauca?**

En adelante, el objetivo fue dar respuesta a la pregunta planteada desde el análisis de necesidades de los egresados en cuanto a su experiencia con la enseñanza de español a extranjeros, para luego establecer los fundamentos teóricos de la propuesta. Se propuso entonces integrar los aportes de la teorías de enseñanza-aprendizaje de lenguas, la didáctica, y los estudios sobre español como lengua extranjera y lengua con fines específicos a la construcción de la propuesta didáctica, para finalmente ser articulados.

Dada la necesidad de entender las percepciones de los egresados alrededor de sus experiencias enseñando español en el extranjero, se

6. Methodology

The idea of drawing together a methodological approach to promote Spanish teaching into the MLP emerged from a particular interest in understanding the processes of the teaching-learning Spanish as a foreign language. As a student of the MLP I became interested in the unique processes experienced by graduates in international education programs in which training in Spanish teaching was vital. In early evaluations it was assumed that the condition of being native speakers of Spanish would be enough to make MLP students able to design future Spanish-as-a-foreign-language courses. However, during this study it was found that it is also important to develop cultural awareness and skills to carry out needs analysis and syllabus design.

In the first place, there was an examination of Spanish training in institutions and universities in Colombia. To this end, the national system of information about higher education (SNIES) and the website of *Caro y Cuervo* institute were referred to. The results found in these databases are described in the Problem Statement section. From them, we can conclude that of the 24 universities that offer training in modern languages in the country, 11 include Spanish components within their regular programs, and only 9 include Spanish-as-a-foreign-language. On these grounds, the following research question was posed: **how could a methodological approach for Spanish as a foreign language teaching, aimed at students of the Modern Languages Degree Program be designed?**

Next, the objective was to answer the question posed by the need analysis. That is to determine graduates' needs when teaching SFL and establish the theoretical basis for the proposal. It was then planned to construct the didactic proposal and to integrate contributions of the theories of language teaching and learning, didactics, studies of Spanish as a foreign language, and language for specific purposes.

Given the need to understand the perceptions of graduates about their experiences teaching Spanish abroad, it can be established that

puede establecer que el presente estudio utilizó un enfoque cualitativo, pues tal como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2006) “las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir para luego generar perspectivas teóricas)” (p. 8). Los supuestos de lengua, enseñanza, aprendizaje y didáctica que conforman la propuesta final pueden ser considerados como hipótesis que se fueron generando durante el proceso de creación basado en observaciones contextuales e interpretaciones de vivencias.

Es pertinente precisar que el desarrollo de los objetivos específicos que guiaron ésta investigación no obedecieron a una evolución serial, puesto que algunos objetivos fueron transversales a todo el proceso.

6.1- El proceso de recolección de información

La pregunta de investigación condujo a realizar una exploración a través de entrevistas semi-estructuradas, divididas en dos categorías. La primera de ellas, que se ocupa de la formación académica de los graduados, y la segunda relacionada con la percepción de los contextos en los que han tenido una experiencia profesional. Ambos campos fueron a su vez sub-divididos en cuatro niveles diferentes de preguntas que guiaron las entrevistas hacia la percepción que tienen los graduados sobre su experiencia enseñando español en los niveles teórico, metodológico, de evaluación y de organización, lo que permitió identificar las necesidades de los egresados en la enseñanza de español como lengua extranjera, para posteriormente establecer los principios teóricos, metodológicos y de evaluación que integraron la propuesta.

Para llevar a cabo las entrevistas, se identificaron seis graduados con diferentes tipos de experiencia enseñando español en el extranjero. En la primera parte de la entrevista se propusieron preguntas que evidenciaron la percepción de fondo de los graduados tanto en el campo académico como profesional y sus conocimientos sobre teorías de conocimiento, metodología, evaluación y planeación de cursos.

El modelo que se utilizó para guiar las preguntas de la entrevista se ejemplifica en el siguiente gráfico:

this study had a qualitative approach. As stated by Hernández, Fernández and Baptista (2006) qualitative research comprises an inductive process of exploring to generate new ideas and then new theoretical perspectives (p. 8). The assumptions about language, teaching, learning and didactics that comprise the final proposal can be considered as hypotheses that were originated during the creation process based on contextual observations and interpretations of experiences.

It is relevant to state that the goals that guided this research were not developed in a series, given that some objectives were included throughout the whole process.

6.1 Collecting information

The research question led the study towards exploring by means of a semi-structured interview split into two categories. One of them was concerned about the graduates' academic life, the other inquired after their perception of the fields in which they had professional experience. Both rubrics were split into four levels of questions regarding their knowledge of theoretical, methodological, evaluative and organization principles. This allowed me to identify graduates' needs when teaching SFL, and to pinpoint the theoretical, methodological and evaluative principles of this proposal.

For interviewing purposes, six graduates with experience in teaching Spanish overseas at different times were chosen. In the first part of the interview questions were asked in order to highlight the perception of graduates in both academic and professional fields and their knowledge on theories of thought, methodology, evaluation and course planning.

The model used to guide the questions of the interview is shown in the following chart:

Figure 4 Interview Model

BACKGROUND			CONTEXT	
	University Experience	Professional Experience	Colombia	Overseas
Regarding Theories of Thought	✓	✓	✓	✓
Regarding Methodology	✓	✓	✓	✓
Regarding Evaluative Principles	✓	✓	✓	✓
Regarding Syllabus Planning.	✓	✓	✓	✓

La información recogida nos permitió comprender el nivel de confianza que los graduados del programa sienten al crear sus propios cursos de ELE y las diferencias entre lo que las instituciones colombianas e internacionales están buscando en un curso de español para hablantes de otras lenguas.

Una vez que los datos de los egresados fueron reunidos y se identificaron las tendencias en la enseñanza de español para hablantes de otras lenguas, se articuló el andamiaje para el curso de diseño de plan de curso.

6.2- El proceso de diseño de la propuesta

Dado el hecho de que este proyecto contribuye al PLLMI-F por medio de un ejercicio de auto-evaluación, se centra en los estudiantes y los graduados y su realidad como profesores de idiomas. Uno de los objetivos específicos de este estudio se relaciona con las experiencias actuales de los egresados del PLLMI-F que trabajan como profesores de español, además resalta la importancia de mantener una conexión entre su vida profesional y el PLLMI-F con el fin de obtener retroalimentación, poder adaptar el programa a las necesidades reales de hoy en día y preparar a los futuros profesores ELE. Se identificaron con éste fin cinco aspectos a ser considerados, en cada uno de ellos se articularon principios de trabajo:

- i. Introducción
- ii. Orientaciones teóricas
- iii. Metodología
- iv. Evaluación

The information gathered provided a sense of the confidence felt by MLP graduates when creating their own SFL courses. It also showed the contrast between what Colombian and international institutions seek in an SFL course.

Once data from graduates were gathered, and the trends in teaching Spanish to speakers of other languages were identified, the scaffolding for the syllabus course was articulated. This syllabus course comprises: a theoretical orientation, methodology, contents, and evaluation.

6.2 Designing the proposal

This research project would contribute to the MLP by means of a self-assessment exercise, which focuses on students and graduates and their role as language teachers. One of the specific objectives of this study relates to graduates' current experiences working as Spanish teachers and the importance of keeping a connection between their professional life and the MLP. This was done in order to get feedback and adapt the program to today's real needs and prepare future SFL teachers. To do this, five elements and their principles had to be considered:

- i. Introduction
- ii. Theoretical orientations
- iii. Methodology
- iv. Assessment

v. Contenidos del curso

Con lo anterior, se establecieron las orientaciones teóricas expresadas en supuestos de lengua, aprendizaje, metodología, entre otros. Respondiendo a las necesidades de formación, los posicionamientos presentados son:

- a) Supuesto sobre didáctica
- b) Supuesto sobre lengua
- c) Supuesto sobre aprendizaje de lengua
- d) Supuesto sobre metodología

Una vez establecidos los supuestos teóricos se articuló la metodología, la cual expone en su andamiaje las bases metódicas de enseñanza-aprendizaje de lenguas y se asienta bases post-metódicas y una teoría de aprendizaje socioconstructivista, que promueve los esfuerzos de formación en lengua extranjera capaces de generar rupturas epistemológicas para la construcción de caminos de enseñanza-aprendizaje desde la diversidad.

Las orientaciones para evaluación corresponden a lo que en el discurso de evaluación se denomina como evaluación alternativa, pues se promueve un proceso de reflexión y reconocimiento del proceso de formación. Por otro lado, los contenidos se organizaron alrededor de situaciones que contribuyan a que cada uno de los estudiantes desarrolle su propuesta de español como lengua extranjera. Para cada uno de los factores mencionados se especifican los objetivos, principios, material, actividades sugeridas y logros a los que puede dirigirse el posible facilitador de ésta propuesta.

v. Contents of the course

With these elements the theoretical orientations were set based on language, learning, and methodology theories. Responding to the training needs, the topics presented are:

- a) Didactics
- b) Language
- c) Learning languages
- d) Methodology

Once the theoretical assumptions were established, the methodology was also established. This states the methodical foundations of language learning and teaching, and presents a post-methodical core and a socio-constructivist theory of learning, which promotes language training efforts. The aforementioned generates epistemological ruptures for the construction of teaching and learning paths from diverse perspectives.

The guidelines for assessment correspond to alternative assessment, which is a process of reflection that promotes recognition of the training. On the other hand, the contents are organized around situations that contribute to each student's development of their own SFL syllabus. For each of the above factors the objectives, principles, materials, suggested activities and achievements of this proposal are specified.

7.- Marco contextual

7.1- Español en Colombia

Colombia es un país multicultural, hogar de muchos grupos indígenas e inmigrantes que han encontrado el terreno adecuado para construir su futuro y dar a luz a las nuevas generaciones de habla hispana, quienes a su vez se han interesado en preservar el patrimonio nacional y fortalecer la investigación en el campo de las lenguas. Sin duda, una de las instituciones más importantes que siguen este camino es llamada "Caro y Cuervo" o ICC, institución creada en 1942 y parte del Ministerio de Cultura de Colombia para el año 2003. Esta entidad contribuye al desarrollo de políticas que preserven y fortalezcan la cultura en Colombia.

Durante más de sesenta años, el ICC ha establecido una red de conexiones con otras instituciones de todo el mundo, y así ha adquirido reconocimiento internacional. De hecho, estas relaciones han contribuido a los programas de las universidades de reconocido prestigio, abriendo espacio para la enseñanza de ELE en Colombia. Es éste el caso de las 25 universidades que ahora pueden ofrecer cursos de Español como Lengua Extranjera promovidos por el ICC y el gobierno, en un proyecto llamado " *Spanish in Colombia*". Lo que indica que existe una necesidad de tener personas preparadas para enseñar español como lengua extranjera.

Algunas universidades que siguen éste ejemplo son la Universidad Nacional de Colombia, que tiene un curso de ELE por extensión, como también "ESPEX" (Programa de español para extranjeros de la Universidad Pontificia Bolivariana), (UPB). Las universidades de la Salle, Antioquia y Sergio Arboleda ofrecen un diplomado en enseñanza ELE, y por último la Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá, que ofrece una maestría en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Por otro lado, con la intención de ayudar a aquellos que necesitan ser certificados en la lengua, existen algunas instituciones internacionales que se han enfocado en la preparación de los estudiantes para obtener el SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera) o DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) que otorga el Instituto Cervantes en seis niveles diferentes, de A1 a C2, y que la Universidad de Salamanca diseña y evalúa.

Como se ha mencionado anteriormente,

7. Contextual framework

7.1 Spanish in Colombia

Colombia is a multicultural country, and the home to many indigenous groups and immigrants who have found the right land for them to build their future and give birth to new Spanish speaking generations who have taken interest in preserving the national heritage and strengthen the research in the field of languages. Undoubtedly one of the most important institutions that follow this model is called "Caro y Cuervo" or ICC, which was created in 1942 and became part of Colombia's Ministry of culture in 2003. This entity contributes to the development of politics that preserve and strengthen culture in Colombia.

For more than sixty years, the ICC has established a network of connections with other institutions around the world, and consequently, it has gained international recognition. As a matter of fact, these relationships have contributed to programs within highly recognized universities, opening space to SFL teaching in Colombia. Twenty-five universities now offer Spanish as a Foreign Language courses that are promoted by the ICC and the government in a project called "Spanish in Colombia". Hence, there is a need to have people prepared to teach Spanish as a foreign language.

Some examples of the aforementioned are *Universidad Nacional de Colombia*, which has an outreach course, along with *Universidad Pontificia Bolivariana* (UPB) and the "ESPEX" program. The *Universidad de la Salle, Antioquia* and *Sergio Arboleda* offer a diploma in SFL teaching, along with the *Universidad Pontificia Javeriana* in Bogota which opened an M.A in teaching Spanish as a Foreign language.

On the other hand, intending to help those in need for certification in Spanish proficiency, there are some international institutions focused on the preparation of students to get the SICELE (International Certification in SFL), or DELE (Spanish as a foreign language diploma). Cervantes Institute grants these tests in six different levels, from A1 to C2, which the University of Salamanca (Spain) designs and assesses.

As mentioned before, "There are various

"Existen en este país diversos organismos que expiden diplomas de Español como Lengua Extranjera: la Cámara Oficial de Comercio de España en Francia (...) el *International Certificate Conference*, ICC, (de la Asociación Francesa de Cámaras de Comercio e Industria) y el Ministerio de Educación Francés, que ha elaborado un Diploma Superior de Competencia en Lengua (DSCL)" (Estaire, E., Secundino, P. 2005 p. 22).

Existen a su vez programas de intercambio que "proveen futuros difusores de las culturas francesa, estadounidense, británica, jamaicana, entre otras en Colombia, para profundizar el conocimiento y participar en un proceso de enseñanza del español en las escuelas, otros institutos y universidades, compartiendo la cultura colombiana y la cultura latinoamericana con estudiantes franceses, americanos, británicos, jamaicanos y en general con hablantes de otras lenguas" ICETEX. (n.d.).

agencies in Colombia issuing Spanish-as-a-Foreign-Language diplomas, these are: Spain's Chamber of Commerce in France (...) the International Certificate Conference, ICC, (from the French Association of Chambers of Commerce and Industry) and the French Ministry of Education that has developed a Diploma of Superior Proficiency in language (DSCL)" (Estaire, E., Secundino, P. 2005 p. 22) (*my translation*)

There are also exchange programs that "allow future promoters of the French, American, British, Jamaican cultures in Colombia to deepen the knowledge. They can also participate in a Spanish teaching process in schools, institutes and universities, passing on the Colombian and Latin American culture to French, American, British, Jamaican and former speakers of other languages" ICETEX. (n.d.). (*my translation*)

8.-Marco Teórico

8.1- Teorías de aprendizaje

Los siguientes conceptos se definen debido al uso e importancia para el presente estudio. En la primera parte, el concepto "cognición" se discute para ejemplificar la forma en que se administra el conocimiento, ya que por décadas la humanidad ha creado múltiples teorías sobre la adquisición de conocimiento y en general sobre el pensamiento. Los principales representantes de esta preocupación han sido los pioneros y colaboradores de las tres teorías principales de pensamiento; el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. Para la primera teoría mencionada, es necesario que se den estímulos y respuestas en la adquisición de conocimientos. Fundadores de esta teoría fueron los psicólogos John B. Watson, Ivan Pavlov, BF Skinner, E.L Thorndike, Bandura y Tolman, quienes consideran que "el conductismo es el único funcionalismo consistente y lógico" (Watson, J. 1994 p.250). (*Mi traducción*)

El enfoque cognitivista, por otro lado, tiene a su favor algunos representantes como Piaget, Briggs, Wager, Schank, Gagne, quienes aseguran que el aprendizaje se da en cuatro etapas diferentes en función del desarrollo psicológico del individuo. Piaget identifica las etapas sensorio motora, pre-operacional, concreta operacional, y operacional formal, en las que el acompañamiento proporcionado por los padres y profesores dentro del proceso de aprendizaje es fundamental para que se dé el conocimiento. Por último, como los principales psicólogos que participan en la teoría constructivista, podemos mencionar a Vygotsky, Piaget, Dewey, Vico, Rorty y Bruner. Según Vocate (como se cita en Lantolf, J., Appel, G. 1994), el aprendizaje se adquiere sólo si la mente está en relación sinérgica con el lenguaje hablado.

Estas concepciones de cómo se da el aprendizaje en la mente humana evidencian la manera en que se propone la enseñanza dentro de las aulas, por lo que el concepto de cómo los estudiantes deben aprender brinda al profesor una estructura a seguir. Estas estructuras representan el proceso metodológico mediante el cual el profesor presenta el conocimiento a los individuos.

En otras palabras, los supuestos de los docentes sobre el conocimiento no les aclaran cómo aprende el alumno, sino que también les guía hacia

8. Theoretical Framework

8.1 Learning theories

The following concepts are defined due to their usage and importance for this study. First, the concept of cognition is discussed to exemplify the way in which knowledge is transmitted, given that over the decades mankind has created multiple theories regarding the acquisition of knowledge in general. The main representatives of this concern have been the pioneers and contributors of the three main theories of thought: behaviorism, cognitivism, and constructivism. In behaviorism, stimulus and response need to be provided for knowledge to be acquired. Founding this theory were the psychologists John B. Watson, Ivan Pavlov, B.F. Skinner, E.L Thorndike, Bandura and Tolman, who consider that "behaviorism is the only consistent and logical functionalism" (Watson, J. 1994. p.250).

The cognitivist approach on the other hand, has some representatives such as Piaget, Briggs, Wager, Schank, Gagne, who assure that learning is given in four different stages depending on the psychological development of the individual. Piaget identifies the sensorimotor, pre-operational, concrete operational and formal operational stages, in which the guidance in the learning process provided by the parents and teachers is fundamental for learning. Lastly, the main psychologists involved in the constructivist theory are Vygotsky, Piaget, Dewey, Vico, Rorty and Bruner. According to Vocate (as cited in Lantolf, J., Appel, G. 1994), learning takes place only if the mind is in synergetic relationship with spoken language.

These conceptions of how learning takes place in the human mind evidence the way in which teaching is set in classroom, since the understanding of how each student learns tells the teacher which structure he or she should follow to introduce knowledge to the individuals. In other words, teachers' assumptions on knowledge not only tell them how the student learns, but also guide them towards the best way in which they should perform their role inside the classroom. According to Skinner (as cited in Moore, J. 2001. p. 222). , "experimental

la mejor manera en la que deben desempeñar su papel dentro del aula.

Según Skinner (citado en Moore, J. 2001, p. 222). , "Existen métodos experimentales y de observación para agudizar las posibilidades de predicción y control en la dimensión conductual" (*Mi traducción*). A raíz de esta idea, la metodología se preocupa por la manera en la que los "fenómenos involucrados influyen en el comportamiento posterior" (*Mi traducción*).

En el enfoque constructivista, la metodología apropiada para el uso de un profesor, es aquella que guía a sus estudiantes a construir sus propias representaciones mentales del tema que les es presentado, por ejemplo, el realizar una actividad posteriormente, con la intención de que los estudiantes puedan crear asociaciones del tema con sus propias experiencias de vida, sería una representación de esta percepción constructivista.

En cuanto al enfoque constructivista y lo que éste considera como una metodología apropiada, Vygotsky, Piaget y muchos otros seguidores recientes de esta escuela de pensamiento guían su metodología hacia el desarrollo del estudiante a través de una relación social y dinámica. Estos autores han establecido patrones que otros profesores pueden seguir, especialmente aquellos que están trabajando con niños discapacitados. Rodina, K. (nd) se refiere a Vygotsky agregando que "En lo colectivo, el niño encuentra el material para construir las funciones internas que son realizadas durante el proceso de desarrollo compensatorio [colectivo]". (mi traducción)

8.2- Sílabo

Es complejo hacer un seguimiento a los términos currículo, curso y sílabo a través de la historia, y lo que se ha entendido por estos conceptos no ha sido muy claro. Parks, J., Harris, M. (2002) aseguran que "[...] lo que se entiende por "sílabo" parece variar muy ampliamente entre individuos" (p. 55) en todo el mundo. Concepción secundada por David Nunan (1988), quien explica que en diversas publicaciones los conceptos "plan de estudios" y "currículo" han sido definidos como el mismo asunto. Sin embargo, en las últimas décadas se le ha dado paso a una cantidad significativa de investigación, especialmente en universidades europeas y americanas, creando conciencia sobre la importancia del tema y proporcionándole la oportunidad a profesores extranjeros de ser incluidos en la discusión.

En el mismo orden de ideas, el diseño de plan de estudios ha sido una preocupación para los

and observational methods exist to sharpen the possibilities for prediction and control in the behavioral dimension". Following this idea, the methodology would be concerned with how the "introspected phenomena come to influence subsequent behavior".

In the constructivist approach, the appropriate methodology for a teacher to use would be one that guides his or her students to construct their own mental representations of the topic introduced to them. For instance, a follow up activity in which students could create something to relate the topic with their own life-experiences would be a representation of this constructivist perception.

Regarding the constructivist approach and what it considers as an appropriate methodology, Vygotsky, Piaget and many other recent followers of this school of thought guide their methodology towards the student's development through a social and dynamic relation. These authors have established patterns for teachers to follow, especially for those who are working with disabled children. Rodina, K. (n.d.) refers to Vygotsky saying that "In the collective, the child finds the material to build the inner functions which are realized during the process of compensatory [collective] development".

8.2 Syllabus

Curricula, course, and syllabus designing are complex topics to track through history due to the fact that the literature does not provide clear definition of these terms. Just as Parks, J., Harris, M. (2002) state "[...] what is meant by "a syllabus" seems to vary very greatly among individuals" (p. 55) all around the world. As explained by David Nunan (1988) in various publications, syllabus and curricula have been defined as the same matter. Adding to the debate, over the past decades a noticeable amount of research, especially in European and American universities, has taken place, opening a door to teachers' awareness on the importance of the topic and providing the opportunity for teachers from other countries to be included in the discussion. Hence, syllabus design has been a concern for teachers across three levels: the international, national, and local research.

profesores a través de tres niveles: la investigación internacional, nacional y local.

Los estudios internacionales de diseño de sílabo tienen sus raíces en la metodología de la investigación. Muchos profesores han intentado poner en práctica nuevas formas para enseñar lenguas extranjeras y han planeado nuevas maneras de hacerlo a través de sus currículos, guiados por los estándares generales para un curso de lengua completo; y a través de sílabos, enfocando sus objetivos hacia cada curso y sus necesidades.

Pero, como se mencionó anteriormente, la definición de estos dos conceptos no ha sido compartida por todos los autores, debido a los cambios que los mencionados conceptos han sufrido desde que la palabra *syllabus* originaria del griego "sittyba", apareció en 1656 haciendo referencia a los contenidos de un libro y que se modificó un siglo más tarde (XVIII) para describir los temas de una serie de clases, hasta que finalmente "amplió su alcance de los temas de una serie de clases a un programa de estudio" (Snyder, J. nd) (*Mi traducción*). Esta es la visión contemporánea de la palabra *syllabus*, un programa diseñado para hacer las veces de contrato, registro permanente y una ayuda para el aprendizaje del estudiante. El plan de estudios es el mecanismo más formal para el intercambio de información con los estudiantes de cualquier curso (Eberly, M., Newton, S., Wiggins, R. 2001, p. 56). Tanto el plan de estudios como la discusión sobre el mismo ayudan a establecer el horizonte de la clase. (Slattery, J., Carlson, J. 2005 p. 159)

8.3.- Análisis de necesidades

El análisis de necesidades es un proceso que hace parte de la enseñanza de lengua con propósitos específicos. Parte de un tipo de enseñanza centrado en el estudiante, en sus necesidades de uso de la lengua y en sus razones para aprenderla.

En su evolución dentro de la historia de lenguajes específicos sobresalen tres tipos de análisis. Estos son el análisis de registros, el análisis retórico o discursivo y el análisis de las situaciones meta.

Según Begoña, Llovet y Grötch (1990), el análisis de registros se limitó en los años setenta, a identificar características léxicas y gramaticales de registros de ingenieros, doctores, entre otros, para introducirlos en un programa, dándole mayor prioridad a las formas lingüísticas que los estudiantes estaban próximos a encontrar.

International research on syllabus design is directly related to methodology research. Teachers all over the globe have tried to implement new ways of teaching foreign languages through curricula, with the general statements of the whole language course; and through syllabi, narrowing down the objectives to each group and its needs. But, as mentioned before, these two concepts have gone through some changes in meaning since the word syllabus appeared from the Greek "sittyba" in 1656, referring to the contents of a book. In the next century (18th) it described the subjects of a series of lectures, until finally it "expanded its purview from the subjects of a series of lectures to a program of study" (Snyder, J. n.d.). This is the contemporary vision of the word syllabus, designed to serve as a contract, permanent record and an aid for students. The syllabus is the most formal mechanism for sharing information with students regarding any course (Eberly, M., Newton, S., Wiggins, R. 2001. p. 56). Both the syllabus and the discussion of the syllabus help set the horizon of the class. (Slattery, J., Carlson, J. 2005 p. 159)

8.3 Needs analysis

Needs analysis is a learner-centered process that is used in the practice of language teaching for specific purposes. A needs analysis evaluates what language is learnt for and the contexts in which the student may need to use it.

In its evolution within language teaching for specific purposes, three categories of analysis have been highlighted: register analysis, rhetorical analysis, and target situation analysis.

According to Begoña, Llovet and Grötch (1990), register analysis was limited to identifying lexical and grammatical features from engineers, and doctors, among others, to introduce those contents in a program that gave high priority to the linguistic forms that students were to find. As the field of research in languages evolved, the rhetorical

Conforme el campo de investigación en lenguas presentó un desarrollo, el análisis pasó a ser de tipo retórico o discursivo, lo que quiere decir que se prestó más atención a la cohesión o la manera en la que las frases se enlazaban para adquirir un sentido en la rama de conocimiento del aprendiz. Finalmente, años más tarde surgió un análisis de situación meta en el que los anteriores análisis se enlazaron para identificar la situación meta del aprendiz y capacitarlo para funcionar de forma adecuada en la situación.

Sin embargo, los autores mencionados consideran que la enseñanza de lenguajes específicos debe considerar también la interpretación de factores de lengua más profundos, es decir, que se lleve al alumno a reflexionar y analizar el sentido mediante procesos interpretativos de observación y verbalización, dado el hecho que un análisis supone una experiencia colectiva de negociación de objetivos para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho lo anterior, es necesario aclarar que lo que separa un curso de español general a un curso de lengua con fines específicos, es la consciencia que se tiene de las necesidades del alumno. Según estudios de Rogers, 1969., Hutchinson y Waters, 1987., Nunan 1988., Tudor, 1996 (como es citado en García, 2006) El aprendiz es considerado como una persona que tiene unas necesidades concretas a las que busca dar solución.

A partir de esto se debe llevar a cabo la construcción de un sílabo que considere las necesidades de situaciones meta del alumno, las necesidades subjetivas, -que son las que el aprendiz declara tener, y las necesidades objetivas, -aquellas a las que el profesor accede por medio de diversos instrumentos. La literatura en enseñanza EFE (Español con Fines Específicos) se basa principalmente en la investigación enseñanza-aprendizaje de EPE (Inglés con Propósitos Específicos). Éste es un campo en el que se han desarrollado una vasta cantidad de cuestionarios adaptables y aplicables a cursos EFE, puesto que en su estructura priman las preguntas informativas “¿por qué?”, “¿cómo?”, “¿cuándo?” y “¿dónde?”, con las que el profesor recolecta la información. Como ejemplo de cuestionario aplicable a un curso de español se presenta el diseñado por García, 2006 en el anexo 1.

Un instrumento aplicado de ésta manera le permite al profesor de lenguas adaptar los contenidos no solo a las necesidades de situación meta, objetivas o subjetivas del estudiante, sino también al tipo de motivación que presenta, su intensidad de motivación y su estilo de aprendizaje. El análisis de necesidades en éste trabajo se realizó

or discursive elements of language were the focus of the analysis, i.e. teachers paid more attention to the way in which the sentences were linked in order to acquire a sense in the learner's branch of knowledge. Finally, target situation analysis emerged by linking the previous focus of analysis to identifying the learner's target situation and training him/her to correctly respond to those scenarios.

However, these authors believe that specific language teaching should also consider the interpretation of deeper elements of the language. This means having the student reflect and analyze meaning through interpretive processes of observation and verbalization. Thus, we can say that an analysis assumes a collective experience of negotiating objectives that help establish the teaching-learning. In fact, it is necessary to clarify that what makes the difference between a Spanish-for-general-purposes course from a specific purposes language course, is the consciousness we have of student's needs. According to studies by Rogers, 1969, Hutchinson and Waters, 1987, Nunan 1988, Tudor, 1996 (as cited in García, 2006) the learner is seen as a person who has specific needs that he seeks to satisfy.

On these grounds, a syllabus must be created by considering the target situation analysis, student's subjective needs, -which are the ones that he /she declares to be in-, and the objective needs, -those which the teacher accesses through certain instruments. There is a rapidly growing area of literature on SSP (Spanish for Specific Purposes) teaching, based on the teaching and learning of ESP (English for Specific Purposes) research. This is a field in which there is a vast number of adaptable and applicable ESP questionnaires. These questionnaires are comprised of information questions such as "why", "how", "when" and "where" that the teacher uses to collect information. An example of a questionnaire for SSP by García, 2006 p.158-159 can be found in appendix 1.

An instrument applied in this way allows the teacher to adapt the contents not only to the target, objective, or subjective needs of the student, but also to the type of motivation the student has, its intensity and his/her learning style. The needs analysis in this work was conducted through semi-structured interviews, based on existing

por medio de entrevistas semi-estructuradas, basadas en cuestionarios existentes particularmente para ESP que fueron mencionadas en el capítulo de la metodología del trabajo. Los resultados se presentan a continuación.

questionnaires particularly for ESP that were mentioned before. The following are the results of this analysis.

9.- Análisis de datos

Las entrevistas que se realizaron durante esta investigación se llevaron a cabo en Popayán, Cauca, Colombia en diciembre de 2013, enero y marzo de 2014. Las personas que participaron en este proyecto fueron parte de dos programas principales que ofrecen la oportunidad de enseñar español en el extranjero a los egresados de programas de lenguas. Ambos programas duran un período de nueve meses en instituciones públicas, pero sus participantes cumplen diferentes tareas. Los egresados que participaron en el programa V.I.F. (*Visiting International Faculty*) trabajaron como asistentes de maestros o maestros en formación en los Estados Unidos de América, mientras que los que participaron en los programas del ICETEX trabajaron como asistentes de lengua en Europa. Adicionalmente, otra labor de los participantes V.I.F. consistió en enseñar vocabulario y ayudar al profesor principal a organizar los materiales, mientras que los participantes del ICETEX desarrollaron clases eminentemente conversacionales. Ellos estaban encargados de desarrollar un ambiente que ayudara a los estudiantes a mejorar su fluidez.

A continuación se presenta una tabla con los datos de los egresados del PLLMI-F de la Universidad del Cauca que fueron entrevistados junto con el programa al que pertenecieron y el año de su participación:

Figure 5 Interviewed Graduates

Interviewee	Program	Graduation year
A	ICETEX	2012
B	ICETEX	2012
C	V.I.F	2011
D	V.I.F	2011
E	ICETEX	2008
F	ICETEX	2008

Con estas entrevistas se llevó a cabo un análisis de las necesidades del egresado del PLLMI-F como profesor ELE en el exterior, que permitió el diseño de un curso dirigido al Futuro Profesor de Español como Lengua Extranjera (FPELE). El mencionado curso se basa entonces en la información obtenida sobre las áreas de formación académica que le aportaron confianza para desempeñarse como profesor ELE, sus consideraciones sobre lo que el PLLMI-F debe reevaluar con el propósito de proyectar una

9. Data analysis

The interviews that were conducted during this research took place in Popayán, Cauca, Colombia in December 2013, and January and March 2014. Those who participated in this project were participants in two main programs that offer the opportunity for graduate students from language degree programs to teach Spanish abroad. Both programs lasted a period of nine months in public institutions, but with different tasks; those participating in V.I.F. (*Visiting International Faculty*) served as teaching assistants or trainees in the United States of America, and those participating in ICETEX programs worked as language assistants in Europe. In addition, V.I.F. participants' task was to teach vocabulary and help the main teacher to manage the materials, whereas ICETEX participants were involved only in conversational classes. They were in charge of developing an environment that helps students improve their fluency.

The MLP data gathered from graduates from the University of Cauca is shown in the following chart, along with the program they belonged to and the year of participation.

The design of the SFL course for the Future Spanish as a Foreign Language Teacher (FSFLT) was conducted following a needs assessment of the MLP graduates from the University of Cauca in their role as Spanish teachers abroad. The previously mentioned course was based on the information gathered about the areas of their academic training that provided confidence for them to perform as SFL teachers. The topics discussed included their perspective on what the MLP should restructure to show a more significant participation with its alumni

participación más productiva con sus egresados en estos programas, y por último, comprender el tipo de público al que se enfrenta el egresado en el extranjero; las necesidades de este público y los requerimientos de los organismos académicos internacionales.

Con el fin de llevar a cabo su labor como profesores ELE, nuestros entrevistados del PLLMI-F tuvieron que enfrentar situaciones difíciles, ya que ésta experiencia representó su primera vez como profesores de español. Algunos de ellos expresaron su inseguridad durante este proceso de enseñanza de su lengua nativa, pero aún desconocida en varios aspectos. La gramática, por ejemplo, parece ser uno de los componentes más difíciles de enseñar. Como uno de los graduados (entrevistado A) justifica "Yo lo hablo, mas no conozco las terminaciones en el pluscuamperfecto, el subjuntivo, nosotros no las sabemos, nosotros solo lo hablamos"

Esto es muy comprensible, dado el hecho de que, aun cuando el estudiante de lenguas modernas aprende acerca de su propia lengua mediante la adquisición de una L2, esto no indica necesariamente que obtenga el conocimiento para enseñar toda estructura gramatical de su L1. Por otro lado y como se mencionó anteriormente, el PLLMI-F ofrece un estudio comparativo de español-inglés, español- francés que parece no satisfacer las necesidades de los graduados para este propósito. Hablando de esta situación el entrevistado B expresó su decepción diciendo "Nosotros vemos español pero pues no nos dan la gramática así como para enseñarla, entonces exactamente allá íbamos a enseñar gramática." El entrevistado A agregó en este punto "{...} pero en el momento de explicarlo no tenemos las bases, no nos han dado las bases acá. El programa nunca nos dio las bases".

Es de ésta manera que podemos afirmar que los graduados no sienten que la educación recibida en el programa se haya centrado en prepararlos para las necesidades que enfrentaron en el extranjero. Sin embargo, el propósito del programa es formar profesionales en enseñanza de inglés y francés como lengua extranjera, lo que explica por qué la enseñanza de español se ve como un curso básico dentro del currículo del programa. Los componentes de español que algunos cursaron no les brindaron confianza en sus habilidades como educadores de español y la preparación que obtuvieron a través de la experiencia de la práctica profesional puede no ser comparable con la experiencia que enfrentan en otros lugares. Dicho por la entrevistada D "{...} pero realmente a uno nunca le dicen enseñar español es así. Si uno se pone a mirar es completamente

in these programs. All of this to understand the kind of audience that the graduate faces abroad; the needs of this audience, and the requirements of international academic organizations.

In order to perform their work as SFL teachers, our interviewees from the MLP had had to face challenging situations, for it was their first time as Spanish teachers. Some of them expressed their lack of confidence during this process of teaching their native –but unknown in various dimensions–, language. Grammar, for example seems to be one of the hardest components of Spanish to teach. As one of the graduates (interviewee A) mentioned, he speaks Spanish, yet does not know conjugation rules for tenses.

This is very understandable, given the fact that even when the modern languages students learn about their own language by acquiring a foreign language, this does not mean that they acquire enough knowledge to manage every grammatical structure of their mother language and know how to teach it. On the other hand and as mentioned previously, the MLP offers a comparative study of Spanish- English, Spanish- French which seems not to meet graduates needs for this purpose. Considering this situation interviewee B expressed his disappointment by saying that he took Spanish classes in the program, but its grammar was not explained as it would need to be taught in the near future as happened to him. Interviewee A expressed more or less the same distress by saying that it was difficult to teach Spanish because the MLP did not provide the foundations of the native tongue.

Thus, we can argue that graduates do not feel that the education provided by the program has been focused on preparing them for the needs they have faced abroad as Spanish as a Foreign Language teachers. However, the MLP's purpose is to form professionals in the teaching of English and French as Foreign Languages. That explains why the training in Spanish is just a basic course within the program's curriculum. The contents of Spanish that some of them received did not provide them complete confidence in their abilities as educators of Spanish, in addition the preparation they obtained through the experience of professional practice may not have been comparable to the experience faced elsewhere. Stated by interviewee D, the MLP does not explain the students how to teach Spanish or compare it to English teaching. According to her, the mechanics of each are

diferente, porque el inglés es muy mecánico y el español no.”

A pesar de la evidente falta de previsión del programa en este aspecto – como fue demostrado por las palabras de los graduados que enfrentaron este desafío en el exterior-, su conciencia de cómo funciona la lengua y su conocimiento de técnicas aplicadas en la enseñanza de la misma nunca fueron cuestionados. Esto implica que los principios pedagógicos proporcionados por el PLLMI-F no representaron un problema. Como es de esperar, su mayor dificultad como profesores ELE reside en no conocer el funcionamiento gramatical de su lengua materna, es decir su poca conciencia lingüística del español. Por lo tanto, podemos inferir que tanto los contenidos de los dos cursos de español comparativos como materias con componentes de español proporcionadas por el PLLMI-F no le brindan suficiente conciencia lingüística del español al egresado para sentir apropiación de la lengua y desempeñarse como profesor de aspectos gramaticales ELE en el extranjero, puesto que tanto aquellos egresados que cursaron los componentes de español comparativo, como los que no tuvieron la oportunidad de hacerlo expresaron su insatisfacción. Hablando con el entrevistado F al respecto, éste comentó “Aunque en la universidad nosotros tuvimos clases de semiótica, semántica, epistemología del lenguaje, en español{...}es una debilidad que tenemos nosotros , las cosas precisas del español por ejemplo la ortografía {...} personalmente no tenía buenas bases en el colegio{...} en la universidad tampoco me iban a perfeccionar el español”

Sin embargo, a ninguno de los egresados entrevistados se le solicitó enseñar aspectos gramaticales del español. En su mayor parte, el desempeño de los graduados como profesores de ELE tuvo que ver con el intercambio de aspectos culturales de la lengua que enseñaron y las regiones en las que se practica. Es decir, el instrumento fundamental evidenciado en su práctica pedagógica fue el intercambio intercultural, al que los profesores ELE de ambos programas acudieron para centrar sus planes de clase, lo que les permitió desarrollar la misma temática en diferentes niveles de dificultad.

Comentarios como los siguientes afirman la preferencia de los egresados por basar sus cursos ELE en el desarrollo de la competencia cultural.

“La gente siempre estaba a la expectativa de que yo hablara en español. Tuve la grandiosa oportunidad de mostrar primero que todo mi país ” (Entrevistado B)

“Había un intercambio cultural increíble con ellos” (Entrevistada A).

different.

Despite the evident lack of foresight from the program in this matter- proven by the words of graduates that faced this challenge overseas-, their consciousness on how language works and their pedagogical knowledge were never questioned. This implies that the pedagogical principles provided by the MLP were not the issue. As it can be conjectured, the problem remains in teaching their mother language which they speak naturally, but do not possess the grammatical awareness to teach. Hence, we may infer that the contents of the two comparative Spanish courses and other subjects with Spanish content provided by the MLP do not deliver enough preparation for graduates to feel ready to teach Spanish to speakers of other languages. Those graduates who took the comparative Spanish classes and those who did not have the chance to do it uttered the same dissatisfaction. Talking about this, interviewee F said that even with semiotics, semantics, and epistemology of Spanish language, the specific aspects of it are his weakness for teaching it as a foreign language, knowing that he did not have good foundations at school or the university.

None of the graduates interviewed were required to teach Spanish grammatical aspects. For the most part, the performance of graduates as Spanish teachers abroad had to do with sharing cultural aspects of the language they taught. For instance, the main instrument evidenced in the practice of every graduate interviewed was the intercultural exchange in which the SFL teachers from both programs focused their lesson plans. This allowed them to develop the same subject at different levels of difficulty.

Comments such as: “People were always expecting me to speak Spanish”, “I had the wonderful opportunity to show my country”, and, “There was an amazing cultural exchange”, (*My translation*) confirm the graduates’ preference for setting the development of cultural awareness as the core of their courses.

Así mismo, para llevar a cabo esta tarea, los egresados hicieron uso de herramientas audiovisuales. Los entrevistados A y B señalaron que estas herramientas fueron una parte esencial de sus enseñanzas, incluso hasta el día de hoy. "Uno tiene que ser del todo muy expresivo, tratar de explicar con fotos {...}" (Entrevistado B). Otras estrategias pedagógicas mencionadas por ellos mismos incluyen talleres de discusión, talleres basados en la competencia, y actividades diseñadas para mejorar la fluidez de sus estudiantes. Tal como lo expresó la entrevistada A "Yo hacía ejercicios de dicción porque la dicción del francés es maluca al español...", el entrevistado B agregó "siempre con una grabadora. "Toma, esto es lo que tienes que decir, definiéndolo después ya les corregía".

Ahora bien, respecto al proceso de evaluación seguido por los asistentes de lengua o auxiliares de conversación en Francia que hicieron parte del programa de ICETEX, se caracterizó por acompañar formativamente el progreso de sus estudiantes en habla y escucha, ya que como la entrevistada A explica "El ministerio de educación tiene prohibido que un asistente saque notas, tome notas{...}" por lo que el diseño de sus clases se inclinó hacia el refuerzo de la competencia comunicativa y el desarrollo de la conciencia intercultural. Por medio de estos cursos los asistentes de lengua brindaron una retroalimentación y ayudaron a fortalecer la fluidez de sus estudiantes. Sin embargo, a pesar de que "el gobierno Francés se encarga de brindar un buen nivel de educación {...} se supone que los estudiantes salen con un B2 del colegio, pero realmente no." (entrevistada A)

Por otro lado, los participantes del programa V.I.F. (maestros en formación), comentan que su evaluación fue de carácter sumativo, pues al ser encargados del vocabulario, semanalmente aplicaban un examen diseñado por el libro guía. El entrevistado C explicó "El programa te envía libros según el nivel que los estudiantes tengan {...} a mí me tocaba dar el vocabulario, entonces el programa me daba una lista semanal {...} el viernes toda la jornada era de exámenes (...) simplemente para ir al almuerzo tenían media hora y volvían otra vez", A lo que agrega "todos tienen que salir al final del año con el mismo nivel".

En cuanto a los contextos en los que tuvieron la oportunidad de trabajar y las ventajas o desventajas mencionadas por los personajes entrevistados, podemos concluir que a los egresados del PLLMI-F les ha sido grato trabajar

Moreover, to accomplish this task graduates made use of audio/visual tools. Interviewees A and B stated that these tools were an essential part of their lessons even to the present day. Graduate D explained how expressive he had to be and the great importance of the visual aids in his classroom. Other strategies mentioned were the development of discussion workshops, competence based workshops and activities designed to improve their students' fluency. As expressed by interviewee A diction exercises were a fundamental strategy developed. Interviewee B explained that recording voices was a big help, given that his students had to understand and provide arguments.

In regard to the evaluative process used, participants in France that were part of the language assistants program with ICETEX formatively assessed students' speaking and listening improvement. Interviewee A commented about this that the French Ministry of Education does not allow language assistants to give grades, which is one reason why the design of their classes leaned towards strengthening communicative competence and the development of intercultural awareness. Through these courses language assistants provided feedback and helped strengthen the fluency of their students. However, even when the French Government provides good education, the students do not reach the B2 level they are supposed to get at the end of studies, as interviewee A said.

In addition, VIF participants (trainees) say that their assessment was summative, given the fact that they were responsible for teaching vocabulary and had to apply a test, designed by the guide book weekly. Interviewee C explained how the program sent the material for their classes, according to their level and each week a test was taken about the vocabulary given. Every student had to reach the same level of knowledge at the end of the year to be promoted.

As for the contexts in which they had the opportunity to work, and the advantages and disadvantages mentioned by the interviewed graduates, we can conclude that working as language teachers abroad has been pleasant for

como profesores de lengua extranjera en el exterior, puesto que según ellos "el colegio se encarga de darte todas las herramientas que tu necesites para dar una clase, en cambio acá no tienes nada. Acá te toca es con las uñas". (Entrevistado C). La experiencia de práctica profesional en escuelas públicas de la ciudad de Popayán les ha aportado experiencia en enseñanza de lengua extranjera y les ha orientado en técnicas de manejo de voz, salón y estrategias pedagógicas en general por medio de diversos talleres. No obstante, de acuerdo a lo evidenciado en las entrevistas, los egresados consideran que la experiencia en Colombia no es comparable a lo que en realidad tuvieron que enfrentar como profesores de español en el extranjero. Para algunos, fue su participación en los programas internacionales mencionados lo que aportó a lo que hoy en día son como profesores de lengua extranjera, y en insisten en la pertinencia de centros de enseñanza de español como lengua extranjera en Popayán y aún más importante, de certificación en ELE.

Ninguno de los egresados entrevistados mostró una organización de clase estructurada en planes de curso, lo que quiere decir que al no haberseles pedido evidencias sobre los temas a trabajar, los profesores ELE se remitían a la inmediatez. Es decir, cuando se les preguntó por el diseño de sus clases se recibió una respuesta que involucraba el uso de herramientas tecnológicas tanto para el trabajo de investigación sobre lo que se iba a desarrollar en la clase como en su mismo desarrollo. Algunos llevaban a cabo la preparación de sus clases el día inmediatamente anterior a la sesión, otros preparaban sus lecciones y material semanalmente.

En conclusión, y con base en todo el material recogido por las entrevistas semi-estructuradas, es claro que los egresados acudieron a un modelo de trabajo post-método, en el que reunieron diferentes estrategias metódicas para construir sus cursos conversacionales ELE, siendo el desarrollo de la competencia cultural parte fundamental y siguiendo un tipo de evaluación formativa.

A pesar de la preocupación expresada por los graduados sobre la poca conciencia lingüística desarrollada durante su periodo académico, parece justo afirmar que en escenarios como asistentes de lengua o profesores en entrenamiento de español, su conocimiento sobre la lengua nativa fue suficiente para tener un buen desempeño como profesores ELE. Sin embargo, sus opiniones deben ser escuchadas para evaluar y reforzar los contenidos de las materias que parecen no satisfacer a los graduados para éste propósito.

them, since the school was responsible of conveying all their needs. However, here in Colombia there are not enough resources (mentioned by interviewee C). The professional practice in public schools in the city of Popayan has given them experience in teaching foreign languages, has guided them in voice and class management, and teaching strategies in general through a number of workshops. Nevertheless, according to the interviews, graduates believe that the experience in Colombia did not prepare them for what they actually had to face as Spanish teachers abroad. For some, it was their participation in these international programs that helped them become the foreign language teachers they are today, and reassert the demand for Spanish language schools as well as for SFL certification in the city.

None of the graduates interviewed had a well-structured syllabus design plan, as they were not required to do so. Therefore, when asked about the design of their lessons, there were answers that involved the using of technological tools for both the planning and development of their Spanish lessons. Some of them prepared their lessons the day before, others had their weekly lessons and materials set but there was no formal syllabus organization.

To conclude, based on all the material collected by the semi-structured interviews, it is clear that graduates followed a post-methodical work model in which different methodical strategies were put together to build their conversational SFL lessons, having a strong emphasis in the development of cultural competence and following a formative assessment.

Despite the little linguistic awareness developed during their formation, it seems fair to say that the graduates demonstrated enough consciousness of their mother tongue to achieve good results as SFL teachers. However, their opinions about evaluating and enhancing Spanish-related subjects in the MLP must be taken to account, now that the latter do not seem to satisfy graduates' needs for this purpose.

10.- PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

10.1- Introducción

Con base en las experiencias de los egresados enseñando español como lengua extranjera, se puede establecer que una propuesta didáctica para la introducción a la enseñanza-aprendizaje del español para hablantes de otras lenguas dirigido a los estudiantes del PLLMI-F, debería fundamentarse en el diseño, implementación y evaluación de cursos de español con propósitos específicos, para lo cual los estudiantes en primera instancia desarrollarían su capacidad para realizar análisis de necesidades a la vez que desarrollan una consciencia de los aspectos lingüísticos de su lengua materna y de la dimensión intercultural.

Para la construcción de la presente propuesta, se revisa el concepto de didáctica, los aportes de algunos autores y la concepción del término bajo la que nos regimos en el presente proyecto. Lo anterior, seguido por los supuestos ligados de lengua y de aprendizaje y su evolución en el estudio de las lenguas. Por otro lado, se explora el concepto metodología en la enseñanza de lenguas y se hace un seguimiento a la evolución de los métodos de enseñanza a través de la historia basado en el trabajo por Richards y Rodgers (2001). Finalmente, se estudian los tipos de evaluación y se establecen los principios evaluativos que rigen el curso de electiva de español como lengua extranjera aquí propuesto.

Una vez presentados los supuestos sobre los conceptos descritos se le da paso a los contenidos con sus respectivas tareas, actividades y material sugerido.

10.2- Objetivos

Objetivos generales de la propuesta

- Formar profesores de español con fines específicos.
- Diseñar y desarrollar propuestas de español con fines específicos

10. PROPOSAL TO TEACH SPANISH FOR SPECIFIC PURPOSES

10.1 Introduction

Based on graduates' experiences as SFL teachers abroad, it was assumed that a didactic proposal introducing the teaching and learning of SFL aimed at MLP students should have its foundation in the design, implementation, and assessment of Spanish for Specific Purposes courses, which would allow them to carry out needs analysis and develop an awareness of the linguistic factors of their mother tongue, as well as the intercultural dimension.

To start, the concept of teaching will be reviewed along with some authors' contributions and the idea of the term this project follows. Additionally, assumptions related to language and learning and evolution in the study of languages are covered. Furthermore, the concept of methodology in language teaching and the evolution of methods tracked through history will be explored, all based on the work by Richards and Rodgers (2001). Finally, the types of assessment will be studied and the assessment principles that the Spanish as a foreign language course follows will be established.

Once the assumptions of the concepts described are given, the contents with their respective tasks, activities and suggested materials will follow.

10.2 Objectives

General objectives of the proposal

- To train Spanish for Specific Purposes (SSP) teachers.
- To design and implement SSP projects.

Objetivos específicos de la propuesta

- Desarrollar conciencia de los aspectos lingüísticos de la lengua materna el español.
- Promover el aprendizaje de ELE a través de aspectos interculturales.

10.3- Fundamentos didácticos

La didáctica aborda los principios que componen la práctica pedagógica en un proceso de reflexión e investigación. Esto quiere decir que los elementos teóricos, metodológicos, de diseño curricular, de evaluación, de enseñanza y aprendizaje en lenguas, hacen parte de la didáctica, puesto que representa el ejercicio investigativo en el que el maestro analiza si las cuestiones teóricas realmente se aplican en el aula de clase.

Zambrano (2005), propone que la didáctica es el lugar donde las situaciones de aprendizaje se presentan de manera práctica. Incorpora elementos tales como la representación y los medios intelectuales que utiliza un sujeto para apropiarse de un saber, e involucra factores como el obstáculo epistemológico, que propone las dificultades como objetivos a superar; la trasposición didáctica, como el estudio de la construcción de aprendizaje que se da en los sujetos por medio de estrategias, sistemas y medios diferentes; el contrato didáctico, que se refiere a la disposición que el maestro y el alumno esperan el uno del otro; y finalmente la situación didáctica, que comprende la organización de los objetos de enseñanza. (p.22-57)

Camps (2012), explica que la didáctica representa el sistema de aprendiz, enseñante y contenido -a quienes otros autores mencionan en lenguas como práctica discursiva-, y componen "otros sistemas de relaciones interrelacionadas" (p. 24). Por tanto, en el campo didáctico se abordan conceptos teóricos y metodológicos que permiten una adecuación de la práctica al cambiante contexto en el que tiene lugar, lo que quiere decir que el contenido y la actividad son de carácter dinámico.

Lo anteriormente señalado propone a la didáctica como una actividad tanto investigativa como práctica en la que el docente crea instrumentos para lograr una adecuación de contenidos de acuerdo al análisis de necesidades que realice. Según Coll, (citado por Gonzáles, 2001) el papel del profesor está en "transformar los conocimientos científicos de la disciplina en conocimientos pedagógicamente adecuados a las

Specific objectives of the proposal

- To develop linguistic awareness of the mother tongue, Spanish.
- To promote SFL learning through culture.

10.3 Didactic foundation

Didactics addresses the principles that underlie the practice in a process of reflection and research. This means that theoretical, methodological, curricular design and assessment principles are part of it. Didactics represent the exploration exercise in which the teacher analyzes whether the existent theories are applied in the classroom.

Zambrano (2005) suggests that didactics is the place where learning situations are presented in a practical way. It incorporates elements such as representation and intellectual circles that a learner relies on to acquire knowledge. Didactics also involves factors such as the epistemological obstacle, which proposes obstacles as objectives to overcome; the didactic transposition, the study of learning by using different strategies and systems; the didactic contract that refers to the attitude that the teacher and the student expect from one another other; and finally, the teaching situation, which comprises the organization of learning objects. (p.22-57)

Camps (2012), pinpoints the didactics is composed by an interconnected system of relations between the apprentice, the teacher and the content -to which literature refers in language studies as discursive practice- (p. 24). In addition, in the didactics field, the theoretical and methodological concepts allow adapting the practice to the changing context in which it occurs, which means that both the content and activity are dynamic.

Consequently, didactics is defined as the teacher's exploration and practice of tools to achieve content adaptation according to the needs analysis performed. According to Coll, (as cited in Gonzáles, 2001) the teacher's role is to adjust scientific knowledge to the abilities of his/her students and to his/her socially defined purposes. (p. 42) Gonzáles represents the teacher's role in the following figure:

capacidades de sus alumnos y a unos fines definidos socialmente” (p. 42). González representa el rol del docente en el siguiente esquema:

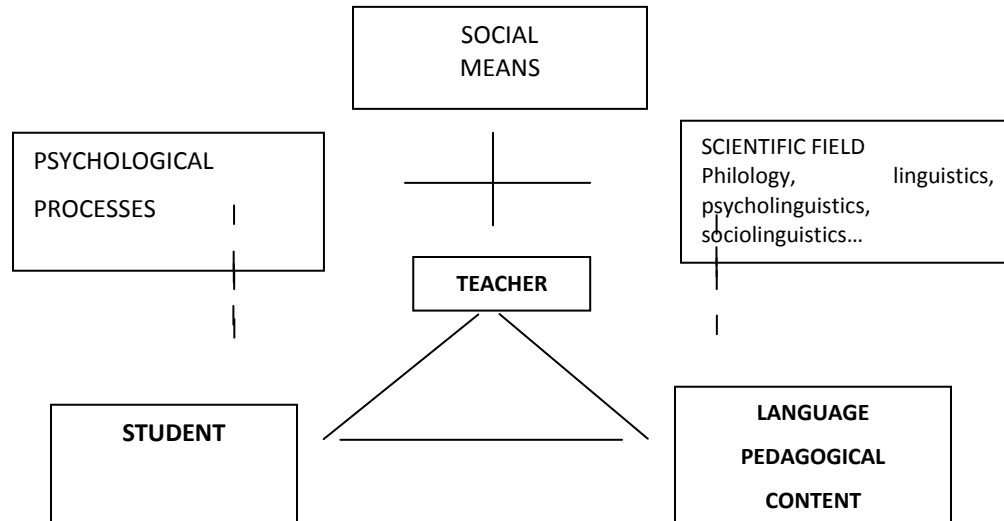


Figure 6 González (2012) Components within didactics

González (2012) también resalta la libertad que posee el docente de acudir a otros campos de conocimiento científico como la sociología, etnografía y psicología, que puedan mejorar a su práctica pedagógica, gracias a los aportes de éstas ramas del conocimiento. Camps y Halliday han secundado ésta posición, ya que consideran que el objetivo de enseñanza-aprendizaje de la lengua está en dominar los “conocimientos gramaticales, textuales o discursivos” (p.42),

Sin embargo, los objetivos de enseñanza-aprendizaje, contenidos y sistema didáctico de la presente propuesta, se caracterizan por tener una visión que no se limita al conocimiento de la sintaxis y el léxico, sino más bien se encaminan a una práctica que favorezca el desarrollo de la competencia sociocultural, puesto que “el dominio de una lengua implica no sólo el conocimiento de las propiedades formales de la lengua como sistema, sino también un conocimiento del uso social de la lengua y de su funcionamiento en las situaciones comunicativas diarias” (Gimeno Menéndez citado en Carcedo, 1996, p. 165) .

10.4- Concepto de lengua

Diferentes posiciones sobre lo que representa la lengua y los factores que la componen

González (2012) also highlights that teachers are free to pursue other fields of scientific knowledge such as sociology, ethnography and psychology. These fields can improve teachers' practice through the important contributions that they have given to language research. Camps and Halliday have supported this observation, as they believe that the purpose of language teaching and learning is to master the "grammatical, textual and discursive knowledge" (p.42). (*My translation*)

However, this scheme's teaching objectives, contents, and didactics system, are characterized by having a vision that goes beyond the knowledge of syntax and lexicon. These are aimed at a practice that benefits the development of a sociocultural competence, since "the mastery of a language involves not only knowledge of the formal properties of language as a system, but also a knowledge of the social use of language and its functioning in everyday communicative situations"(Gimeno Menéndez, as cited in Carcedo, 1996, p. 165).

10.4 Concept of language

Various insights about what language means, and the elements that compose it, have

han servido como base para diversas teorías y métodos de enseñanza de lengua. Podemos asegurar que existe una conexión entre las tres visiones principales de lengua y las teorías del aprendizaje, al observar el método *audiolingüe*. Richards and Rodgers (2001) afirman que éste método surgió dada la unión entre el estructuralismo (teoría de la lengua) y el conductismo (teoría del aprendizaje) (p.23).

El estructuralismo como teoría de la lengua, propone a la misma como un sistema de elementos estructuralmente relacionados para la codificación del significado, un conjunto de hábitos y “una forma de conducta social {...} de reacción del organismo ante el medio”. (Hernández, 1999, p. 144). El método silencioso y respuesta física total comparten ésta visión, mientras que el movimiento comunicativo considera que la lengua también sirve como un instrumento para transmitir significado funcional. Éste se concentra en los aspectos semánticos y comunicativos de la lengua y no la ve como un conjunto de hábitos, puesto que el aprendiz no solo debe saber sobre su función, sino también sobre la forma en la que la lengua acciona en la comunicación real como medio para lograr un fin.

Es ésta visión de lengua la que más se acerca a los planteamientos de la presente propuesta gracias a su fuerte componente comunicativo; sin embargo, dado que cualquier programa debe rediseñarse y replantear sus fundamentos teóricos conforme varían las necesidades del curso, es muy posible que en un momento determinado se mezcle una visión funcional de lengua junto con una visión interaccional de la misma, concentrada en los elementos que componen el intercambio conversacional, es decir los movimientos, actos, negociación e interacción entre los participantes; y la lengua como medio para la ejecución de dichas relaciones interpersonales y sociales.

10.5- Concepto de aprendizaje de lengua

En capítulos anteriores se trataron aspectos teóricos en el proceso de diseño de una propuesta para la enseñanza de una lengua extranjera, es por esto que en éste punto se discutirá simplemente lo que han agregado ciertos autores como Terrell, 1977; Krashen, 1981; Richards and Rodgers, 2001, que han basado sus diseños tanto en teoría de la lengua como en teoría del aprendizaje de lengua, poniendo como ejemplo métodos que han surgido gracias a la unión de teorías y estudiando la

served as the basis for different theories and methods. We can ensure that there is a connection between the three main positions of what language represents and the learning theories, by observing the *audiolingual* method. Richards and Rodgers' (2001) findings, help to support the claim that this method emerged due to the union between structuralism (theory of language) and behaviorism (learning theory) (p.23).

Structuralism as theory of language, poses itself as a system of structurally related elements for the coding of meaning and a set of social behaviors, habits and reactions to the environment. (Hernandez, 1999)

The Silent method and TPR (Total Physical Response) share this viewpoint, while the communicative movement believes that the language also serves as a functional tool to convey meaning. The latter allows concentrating on the semantic and communicative aspects of the language and not just seeing it as a set of habits, since the learner must not only know about its function, but also about the way that language operates in real communication as a means to achieve a goal.

This interpretation of language is the one that fits best to the approach of this proposal because of its strong communicative component. However, since any program must be redesigned and its theoretical foundations rethought as class needs vary, it is likely that at any given time both functional and interactional views of language will be mixed, focusing on the elements that comprise the conversational exchange: behaviors, negotiation and interaction among participants; and also language as a means for implementing these interpersonal and social relationships.

10.5 Concept of language learning

In previous chapters, important theoretical aspects in the design process of a proposal to teach a foreign language were addressed. In this chapter the reader finds what some authors such as Terrell, 1977; Krashen, 1981; Richards and Rodgers, 2001, have added to the study, Their designs are based both on theories of language and language learning theories, citing methods that have arisen in the same way and studying the linguistic dimension that they

dimensión lingüística que priorizan.

De ésta manera, la clasificación de métodos puede ser tanto orientada en el proceso, es decir en la adquisición de hábitos, inducción, inferencia, prueba de hipótesis y generalización (Richards and Rodgers, 2001, p.22); como orientada en las condiciones, es decir en las características naturales tanto del individuo como de su entorno y las situaciones que podrían hacer que el mismo adquiriera la motivación y experiencia que promuevan su aprendizaje.

Por más de cinco décadas se han recolectado definiciones valiosas de lo que representa el aprendizaje, aquí el lector encuentra referenciados autores como Gattegno, Gelabert y Martinell.

El primero, (citado en Richards and Rodgers, 2010) propone como fundamento de su método silencioso que “el aprendizaje no debe ser visto como medio de acumulación de conocimientos, sino como medio para convertirse en un alumno más competente en lo que se dedique”. (p. 24)

Gelabert y Martinell (1988) proponen que “aprender una lengua implica saber hacer y saber interpretar las expresiones faciales, los gestos y las posturas con las que los hablantes nativos rubrican o sustituyen sus mensajes verbales” (p. 301). Aspectos que en conjunto definen el concepto de aprendizaje en la presente propuesta, puesto que el futuro profesor ELE (FPELE) no enfocará su proceso en la adquisición de conocimiento lingüístico de su lengua nativa, sino más bien se hará consciente del conocimiento que ya posee como hablante de español para implementarlo en su práctica.

10.6- Metodología

Uno de los objetivos del presente trabajo propone establecer los principios teóricos, metodológicos y evaluativos para el diseño de un curso de español con fines específicos adaptable al PLLMI-F. Es por eso que en éste capítulo el lector encontrará un análisis de los métodos de enseñanza de lengua extranjera y una aproximación a los enfoques que podrían ser más acertados para la enseñanza ELE fortaleciendo específicamente la capacidad comunicativa del estudiante, ya que una revisión detallada de la literatura indica que un 85% de las métodos empleados actualmente privilegian el desarrollo de la competencia comunicativa. Díaz, (citado en Buitrago, García y García (2011) afirma que “la mayoría de las ofertas se enfocan en aspectos culturales y en la comprensión y

prioritize. In this way, the existent classification could be either a process-oriented conception of language, which means acquiring habits, induction, inference, hypothesis testing, and generalization (Richards and Rodgers, 2001, p.22); or condition-oriented, focusing on the natural features of both the individual and the environment, and on the scenarios that could booster motivation and experience that promote learning.

For more than five decades, valuable definitions of what constitutes learning have been gathered in language research literature. In the present chapter the reader finds authors such as Gattegno, Gelabert and Martinell. Gattegno (as cited in Richards and Rodgers, 2010) proposes as the foundation of his silent method that learning should not be seen as a means to collect knowledge, but as a means to become a more competent learner. (p. 24). Gelabert and Martinell (1988) suggest that learning a language implies knowing how to interpret and imitate natives' facial expressions, gestures and postures that complement or substitute for their verbal messages.(p. 301) These definitions guide the concept of learning in this proposal, since Future SFL Teachers (FSFLT) will not focus their process on the acquisition of linguistic knowledge, but rather will become aware of the knowledge they already have as Spanish speakers that they can implement.

10.6 Methodology

One of the objectives of this study is to establish the theoretical, methodological and evaluative principles to design a Spanish-for-specific-purposes course for the Modern Languages Program in the University of Cauca. In this chapter the reader will find a revision of the existent methods and the most suitable approaches for foreign language teaching, seeing that literature states that an 85% of the applied methods favor communicative competence building. Díaz, (as cited in Buitrago, García and García (2011) claims that most of the language courses focus on cultural aspects along with oral and written production of discourses in context.

producción oral y escrita de discursos en contexto” (p. 3).

10.6.1- Método

A pesar de la existencia de múltiples definiciones para la palabra método, muchas han sido tildadas de ambiguas e imprecisas. Autores como Bell (2003); Kumaravadivelu, (2001); Richards y Rodgers, (2001); Richards, (1990) han tratado de brindar una definición estandarizada y precisa del término método, teniendo en cuenta lo que otros han establecido. En primera instancia, Kumaravadivelu (2001), asegura que el concepto de método como principio organizador para la enseñanza de L2 y la formación del profesorado ha dejado un sentimiento de insatisfacción por mucho tiempo; y Block, -citado en Bell (2003)- menciona que algunos aún consideran que el término método describe lo que los profesores hacen en el aula. (p.325).

Pese a que éste trabajo no se ve ligado a ninguna definición de método, parece acertado tomar éste término como un “cuerpo de teoría verificada científicamente o una serie de procedimientos, medios generales o técnicas usadas de forma sistemática para lograr un objetivo” (Reinoso, 2000, p.141). Por lo tanto, tenemos que un método se ve relacionado directamente con un enfoque, determinado organizacionalmente por un diseño, y realizado prácticamente en el proceso. (Richards & Rodgers, 2001)

10.6.2- Clasificación de métodos

Por más de cinco décadas, múltiples conocedores no solo de las aulas de clase, sino también de la psicología humana han estudiado la manera en la que se da el conocimiento de la lengua madre y a su vez, han establecido guías que deberían ser seguidas para la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera, dejando a nuestras consideraciones los métodos que a continuación serán expuestos en una clasificación basada en Mato (2011) de acuerdo a los siguientes criterios:

- Memorización
- Interacción
- Comunicación oral

10.6.1 Method

Despite the many ambiguous and imprecise definitions for the term “method” found in the literature, authors such as Bell (2003); Kumaravadivelu (2001); Richards & Rodgers (2001); Richards (1990) have tried to standardize a clear and precise definition for method. For instance, Kumaravadivelu (2001) says there has always been a long felt dissatisfaction with the concept of method as the organizing principle for L2 teaching and teacher education. Bell (2003) adds that “some consider the term method to remain an apt description of what teachers do in classrooms”. (p.325).

Although this work is not bound to any definition of method, it seems appropriate to take this term as a set of procedures, verified theory and general techniques systematically set to achieve a goal (Reinoso, 2000). “Thus, a method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and is practically realized in procedure...” (Richards & Rodgers, 2001, p.20)

10.6.2 Method grouping

For over five decades, multiple authors have studied the way in which knowledge of the mother tongue is presented. They have also established guidelines that should be followed for teaching a second or foreign language, leaving to our considerations the methods displayed below in a categorization based on Mato (2011) according to the following principles:

- Memorization
- Interaction
- Oral Communication

- Asociación como eje

En este sentido, es importante aclarar que el momento histórico en el que surgieron estos métodos no tiene mayor trascendencia en el presente trabajo, puesto que algunos métodos han aparecido y desaparecido en la historia de la enseñanza de lenguas y no se tiene conocimiento exacto sobre la fecha de su surgimiento. Además, lo que concierne a esta investigación son los factores que privilegian los métodos existentes, pues se debe llegar al (los) más apropiado(s) para reforzar la competencia comunicativa del estudiante.

10.6.3- Métodos que privilegian la memoria

Las evidencias dentro del trabajo de Mato, (2011) nos permiten afirmar que los métodos *gramática y traducción* y el método *audiovisual*, privilegian la memorización de términos y reglas de la lengua extranjera, la primera enfocándose en la lectura y escritura, la segunda en la pronunciación y repetición de diálogos. Métodos similares al *audiovisual* como lo son *el método audiolingüe, método directo, método intermedio, método situacional y el método SGAV o método estructuro-global-audiovisual*, (el último no presente en el trabajo de Mato) privilegian también el uso de la memoria para el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, en los últimos métodos mencionados el aprendizaje es de carácter inductivo, por lo que “el aprendiente realiza un proceso que parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta la formulación de una regla que explique dicha característica” (Diccionario ELE, Instituto Cervantes).

Por otro lado, el aprendizaje de la lengua extranjera en el *método gramática y traducción* es de carácter deductivo, lo que quiere decir que el estudiante primero se ve enfrentado a la regla para posteriormente comprenderla mediante ejemplos y ejercicios prácticos.

10.6.4- Métodos que privilegian la interacción

En ésta segunda categoría encontramos los métodos que enfatizan la importancia de la interacción en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Por esta razón, los métodos

- Association as an axis

In this regard, it is important to clarify that the historical moment in which these methods emerged is not relevant in the present work, since some methods have come and gone in the history of language teaching, and there is no certainty of their re-emergence. Furthermore, what is relevant to this research are the factors that favor the existing methods, as they should guide us towards the most appropriate ones to enhance the communicative competence of the student.

10.6.3 Methods that privilege memory

The evidence in the work of Mato (2011) allows us to state that the grammar and translation methods and audiovisual method favor the memorization either of dialogues or of terms and rules of the target language. The first method mentioned focuses on reading and writing, while the second method emphasizes in the pronunciation and repetition of dialogues. Similar methods to the audiovisual such as the *audiolingual method, direct method, intermediate method, situational method and SGAV (Structuro-globale audio-visuelle)* (the latter not present in Mato's study) also favor memory in the foreign language learning process. However, in some of the mentioned methods the nature of learning is inductive, so the learner starts with an observation and analysis of a feature of the language, and proceeds to the formulation of a rule that explains this feature. (ELE Dictionary, Cervantes Institute). On the other hand, learning a foreign language through the grammar-translation method is deductive in nature, meaning that the student in the first place faces the grammatical rule, and subsequently understands it through practical examples and practical exercises.

10.6.4 Methods that favor Interaction

In this second category, methods that emphasize the importance of interaction in the process of learning a foreign language are presented. For this reason, *tandem learning methods, communicative approach, community*

aprendizaje por tándem, método comunicativo, aprendizaje en comunidad y respuesta física total se ven reunidos aquí, debido a que comparten la participación activa del estudiante dentro del proceso. La interacción que presentan éstos métodos puede darse de tres tipos: estudiante-hablante nativo, estudiante-compañeros y estudiante-profesor.

Por un lado, podemos notar la interacción recíproca alumno-nativo en el método *aprendizaje por tándem*, puesto que se entiende que en éste aplica un entendimiento entre las dos partes y un acuerdo de lo que se quiere aprender del otro. Cabe reiterar que es un proceso recíproco en el que ambas partes cumplen el rol tanto de aprendiz como de profesor (Moran, 1998).

Por otro lado, notamos la interacción alumno-profesor (no necesariamente nativo de la lengua meta) / alumno-compañeros en métodos como el de *aprendizaje en comunidad* y *método comunicativo*, pues el trabajo grupal para ejercicios tales como grabación y transcripción de conversaciones es esencial. Para terminar, encontramos ubicado el método *respuesta física total* en ésta categoría pues además de darle una gran importancia al movimiento, también se le da gran importancia al verbo en imperativo, lo que quiere decir que debe existir en él alguien que de una orden y alguien que la cumpla. El estudiante en éste método puede tanto seguir instrucciones u órdenes o darlas para ser cumplidas por el profesor o sus compañeros.

10.6.5- Métodos que privilegian la comunicación oral

Se ha dicho hasta el momento que los métodos *directo, audiovisual, audiolingüe SGAV* y el método *situacional* hacen parte de la categoría de métodos que le dan un rol importante a la memoria dentro del proceso de aprendizaje. Sin embargo, éstos métodos, junto con el método *verbo-tonal* también privilegian la habilidad oral y la competencia comunicativa del estudiante, enfocándose en cuestiones fonéticas y fonológicas. En los métodos de ésta categoría prima el factor imitación, siendo el profesor (la mayoría de veces nativo de la lengua que enseña) el modelo de imitación en el *método directo* y en el *verbo-tonal*, y para los demás, la imitación que se da está basada en diálogos creados para situaciones concretas a las que se podría ver enfrentado el alumno.

El método *verbo tonal*, junto con métodos tales como lo son la *palabra complementada* y el

learning and (TPR) *Total Physical Response* are grouped here, since they share the students' active participation in the process. Interaction within these methods can be given in three ways: student – native speaker, student – classmates, and student – teacher.

On the one hand, we can observe the native speaker- learner reciprocal interaction in the *tandem* method, since it implies an understanding between the two parties and an agreement of what each wants to learn from the other. It bears repeating that it is a reciprocal process in which both parties play the role of teacher and learner (Moran, 1998).

Furthermore, there is a student-teacher (not necessarily native to the target language) / student-classmates interaction in methods such as *community learning* and the *communicative* method. Finally, we find *TPR* in this category due to the great importance it gives to movement and to the imperative verb, which means that there must be someone giving an order and someone that follows it. The student in this method can both follow instructions or orders and give them to the teacher / classmates.

10.6.5 Methods that favor oral communication

It has been said so far that direct, *audiovisual, audiolingual, SGAV, and situational* methods are part of the category of methods that give a major importance to memory in the learning process. However, these methods, along with the *verb-tonal*, also favor the oral skills and communicative competence of the student, focusing on phonetic and phonological issues. In the methods in this category the imitation factor is favored with the teacher being the model of imitation in the *direct* and the *verb-tonal* methods. This is because very often he or she is a native to the target language. For the other methods, imitation is based on dialogues created for specific situations that the student might face in the future.

The *verb-tonal* method, along with others such as *cued speech* and *Jouvé* are some of the

método Jouvé hacen parte de los métodos creados para la enseñanza a personas con deficiencias auditivas, mas sin embargo, el método *verbo tonal* es aplicado en la enseñanza de lenguas extranjeras ya que su creador Peter Guberina “comprobó cómo en los diferentes idiomas se cometen los mismos errores, ya que cuando un fonema no se transmite en una zona frecuencial óptima, se deforma para la percepción.” (Amaya, 2009, p. 1)

10.6.6- Métodos que tienen asociación como eje

Método silencioso y sugestopedia.

El *método silencioso* se caracteriza por el enfoque en la participación del estudiante sobre la del profesor. Se recurre entonces a actividades en las que el estudiante asocia un sonido modelado por el profesor con imágenes, colores y oraciones que se ubican en columnas a medida que el estudiante va avanzando en nivel de complejidad. Se asegura que a través de éste método el estudiante adquiere responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje, al contar con su profesor como un guía indirecto, quien no le corrige ni le explica reglas, sino más bien le instruye para que sea él mismo quien infiera los factores lingüísticos de la lengua extranjera.

Por otra parte, tenemos un método propuesto por el Búlgaro Georgi Lozanov; *Suggestopedia*. En éste, la base del aprendizaje se encuentra en una terapia de relajación que promueve el profesor de la lengua extranjera en un aula con 12 estudiantes, 6 días a la semana, por un total de 1200 horas, con el fin de crear en el estudiante una confianza en sí mismo que le facilite memorizar determinada cantidad de vocabulario por unidad. El profesor de lengua extranjera hace uso de canciones, obras de teatro, entre otros como ejercicios gimnásticos, que ayudan a cumplir con uno de los seis componentes principales de éste método, la infantilización de los estudiantes. Los otros cinco componentes son: la autoridad, la doble planeación (referente al ambiente de trabajo), la entonación, ritmo y el estado de relajación al que Lozanov denomina como pseudo-pasividad.

El *método silencioso* pudo haber sido categorizado en el grupo de métodos que se enfocan en la comunicación oral, y la *Suggestopedia* dentro de aquellos que privilegian la memorización, sin embargo, lo que los hace diferentes de los otros métodos es el uso de factores externos que le permiten al estudiante desarrollar asociaciones con factores lingüísticos. Esta es la razón por la que ésta

methods developed for teaching hearing impaired, yet the *verb-tonal* method is also applied in the teaching of foreign languages. This is because its creator Peter Guberina noticed how the same mistakes are made in languages as when a phoneme is not transmitted in a correct frequency it becomes hard to be perceived (Amaya, 2009)

10.6.6 Methods with association as axis

Silent and Sugestopedia methods.

The *Silent way* is characterized by focusing on student's participation over the teacher's. We would then resort to activities in which the student associates a sound provided by the teacher with images, colors and sentences that are located in columns as the student progresses in complexity level. It is known that through this method the student acquires responsibility for his/her own learning process. The teacher acts as an indirect guide who does not correct him/her and explain rules, but rather instructs him/her to be the one who infers the linguistic factors of the foreign language.

On the other hand, we have a method proposed by the Bulgarian Georgi Lozanov; *Suggestopedia*. Here, the basis of learning is a relaxation therapy that the foreign language teacher promotes in a classroom. The class should have 12 students, 6 days a week, for a total of 1200 hours, in order to instill confidence in students to facilitate the memorizing of a certain amount of vocabulary per unit. The foreign language teacher uses songs, and plays, among other strategies such as gymnastic exercises, which help to meet one of the six main components of this method, that is the students' *infantilization*. The other five components are: authority, double planning (related to the work environment), intonation, rhythm and a relaxed state which Lozanov called as pseudo-passiveness.

The Silent way could have been classified in the category of methods that focus on oral communication, *Suggestopedia* among those who favor memorization. However, what makes them different from the other methods is the usage of external factors that allow students to develop associations with linguistic factors. This is the reason why the last category was created.

última categoría fue creada.

Finalmente, en los últimos años autores como Brown, Richards y Kumaravadivelu, quienes han dedicado toda su vida al estudio de las lenguas, describen la existencia de una era llamada "**post-método**". Aseguran éstos autores un factor innegable en nuestra práctica docente, la inexistencia de un método puro que asegure el aprendizaje de una lengua extranjera, pues los métodos mencionados y clasificados en éste trabajo suelen ser combinados con técnicas de otros, o quizá incluso por aquellos maestros que afirman basarse en distintos métodos y en realidad se encuentran aferrados a uno en particular. La razón por la que hasta el momento no existe un método comprobado que asegure el aprendizaje de una lengua extranjera puede deberse al hecho de que no existe alguno que posea principios universales. Tal como lo plantean Richards & Rodgers (2001), los intentos de introducir la enseñanza comunicativa de lenguas en países con tradiciones educativas muy diferentes de aquellos en los que ésta se creó (países de habla inglesa), a veces se ha descrito como imperialismo cultural, porque los supuestos y prácticas implícitos en éste método son vistos como correctos, mientras que los de la cultura de destino se ven anulados o incluso reemplazados.

Es por ésta razón que mi propuesta se caracteriza por la puesta en práctica de los principios fundamentales de diferentes métodos y no de uno en particular, ya que lo que se busca en el post-método es una alternativa al método, más no un método alternativo. Una combinación acertada de principios permitirá al docente de lengua extranjera tanto "teorizar de la práctica como practicar lo que teoriza". (*Mi traducción*) (Kumaravadivelu, 1999), como agregar componentes a su propuesta, adaptándola las realidades de su salón. Richards & Rodgers (2001).

En consecuencia, los principios que caracterizan mi propuesta son los siguientes:

- Propiciar una formación que privilegie el contenido sobre la forma.
- Reafirmar la confianza del FPELE, esto le permitirá poner en práctica conocimientos de su L1 para llevar a cabo sus futuros programas ELE.
- Promocionar la consciencia de las interrelaciones entre los campos de conocimiento estudiados en el PLLMI-F.
- Desarrollar un sentido pedagógico crítico y consciente a través del intercambio de experiencias de enseñanza.
- Proporcionar una evaluación que se enfoque en el proceso.

Finally, in recent years authors like Brown, Richards and Kumaravadivelu, describe the existence of a "**post-methods**" era. These authors claim that there is an undeniable factor in our teaching practice and that is the absence of a method that can ensure foreign language learning. This may be due to the fact that the methods are often combined with other techniques, or even due to those teachers who claim to be grounded in different methods, yet end up being attached to one in particular. As Richards & Rodgers (2001) stated, there is no one method composed of universal principles. For example, attempts to introduce Communicative Language Teaching in countries with very different educational traditions from those in which CLT was developed (Britain and the United States and other English speaking countries) have sometimes been described as "cultural imperialism". The assumptions and practices implicit in CLT are viewed as correct whereas those of the target culture are seen as in need of replacement (p.248)

It is for this reason that my proposal is characterized by the implementation of the fundamental principles of different methods and not one in particular, since what is pursued in the post-methods is an alternative to method, but not an alternative method. A successful combination of principles allows the foreign language teacher to "theorize from practice and practice what they 'theorize". (Kumaravadivelu, 1999). It also allows adding components to his/her project, and adapting them to class' needs. Richards & Rodgers (2001)

Correspondingly the principles that characterize my proposal are:

- To facilitate training that emphasizes content over form.
- To reaffirm the FSFLT's confidence, which will allow him/her to implement his/her L1 knowledge to carry out their future SFL programs
- To be aware of the interrelationships among the fields of knowledge studied in the MLP
- To develop a critical and conscious pedagogical sense through the interchange of teaching experiences.
- To provide assessment which focuses on the process

10.7.- Evaluación

La evaluación es un proceso complejo que en nuestro sistema educativo se caracteriza por presentarse en un momento del proceso académico, determinando la promoción a un nivel escolar superior, o posible fracaso provocando la repetición del mencionado proceso.

La investigación en éste tema propone que la evaluación puede centrarse en el resultado del mencionado proceso académico, o puede indagar por el proceso mismo. Estos tipos de evaluación han sido bautizados bajo los nombres de evaluación sumativa y evaluación formativa. En la primera, se le proporciona al estudiante un código o número equivalente a su desempeño en determinadas partes del proceso, para ser promediado y eventualmente obtener su valoración numérica final que determine si aprueba o no el curso, mientras que la evaluación formativa se refiere al tipo de valoración en que el maestro provee retroalimentación al estudiante en diferentes partes del proceso y en el que se tiene en cuenta la percepción que el mismo tiene sobre su propia evolución académica.

Esta propuesta propone un tipo de evaluación formativa, ya que su enfoque comunicativo refuerza la interacción, la participación, la toma de decisiones en debate, y posteriormente la argumentación, que a su vez le sirven al estudiante como ejercicio para la toma de conciencia. Éste último es un instrumento fundamental para la evaluación formativa, ya que refleja integralmente la reflexión funcional y metacognitiva, por lo que debe ser respetada, valorada y estimulada. En vista de lo anterior, la evaluación aquí descrita toma lugar en procesos formativos de hetero-evaluación, co-evaluación y autoevaluación. Parte importante de la etapa de evaluación se encuentra en la elaboración y acompañamiento en la propuesta personal el curso ELE y las reflexiones finales de los FPELE.

Los principios de evaluación bajo los que se han concebido esta propuesta proponen:

- Centrar la evaluación en el proceso, continuidad y permanente orientación.
- La participación, cuestionamiento y argumentación obtenida en los procesos de interacción son elementos susceptibles de ser evaluados.
- El propósito de la evaluación es despertar la competencia intercultural

10.7 Assessment

Assessment is a complex process that in our educational system is characterized by determining the promotion to a higher grade level, or failure, causing possible repetition of that process. Research on this topic suggests that the assessment can be focused on the result of an academic process (as evidenced above), or can wonder for the process itself. These types of assessment have been referred to as formative assessment and summative assessment. In the first, the student is given grades according to his/her performance in certain parts of the academic process so the teacher can get the average and determines whether the student gets promoted or not; while formative assessment refers on the other hand, to the type of assessment in which the teacher provides feedback to the student in different parts of the process and favors the perception that the students have about their own academic progress.

This paper proposes using a type of formative assessment. The communicative nature of formative assessment reinforces the interaction, participation, decision making through discussion, and subsequently, the reasoning, all of which help the student to build awareness. The latter is an essential tool for formative assessment, given that it fully reflects functional and metacognitive reflection. Therefore, it must be respected, valued and encouraged. In view of the above, the assessment described here takes place in processes of hetero-evaluation, co-evaluation and self-assessment. An important part of the assessment stage is in the development and support of the SFL course project and final reflections of FSFLT.

The assessment principles that this proposal follows are :

- To focus assessment on the process, continuity and ongoing guidance.
- Participation, questioning and reasoning obtained in the interaction processes are elements that can be assessed.
- The purpose of the assessment is to raise intercultural competence

10.8- Contenidos

10.8.1- Unidad 1: Enseñanza de español como lengua extranjera.

Introducción

Esta unidad comprenderá la definición de ELE (enseñanza español como lengua extranjera) y se llevará a cabo una introducción al curso con las percepciones de los estudiantes sobre las necesidades de español tanto localmente como internacionalmente. En el desarrollo de ésta unidad se espera que los estudiantes se informen sobre el estado del arte ELE en Colombia y exploren campos de acción como futuros profesores de español como lengua extranjera (FPELE). La presente unidad puede componerse de doce horas repartidas en tres sesiones de cuatro horas.

Objetivos pedagógicos

- Construir una definición grupal de español como lengua extranjera
- Familiarizarse con los estudios existentes sobre la materia en el país.

Orientaciones metodológicas

Durante el tiempo comprendido por ésta unidad se sugiere que el profesor analice y adapte el artículo "Tendencias de los estudios de español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá" por María Bernarda Espejo Olaya, María del Pilar Flórez Ospina e Ivonne Elizabeth Zambrano Gómez. Una vez adaptado, el texto puede ser presentado a los estudiantes para posteriores cuestionamientos y recolección de información orientada.

Con el fin de que despliegue estrategias que le permitan desarrollar sus propias propuestas más adelante, es necesario que el estudiante enfrente un proceso de introspección que le ayude a identificar sus obstáculos epistemológicos con preguntas tales como:

- ¿Qué significa enseñar español a extranjeros?
- ¿Cuenta usted con el conocimiento y las

10.8 Contents

10.8.1 Unit 1: Spanish as a Foreign Language teaching

Introduction

This unit presents the definition of SFL (Spanish-as-a-Foreign-Language) and will provide an introduction to the course including the perceptions of students about the needs of Spanish both locally and internationally. In the development of this unit students are expected to report on the state of art of SFL in Colombia and explore action fields as future teachers of Spanish as a foreign language (FSFLT). This unit can be composed of twelve hours spreaded over three sessions of four hours each.

Pedagogical objectives

- To build a group definition of Spanish as a foreign language
- To become familiar with existing studies on the subject in the country.

Methodological orientations

During the time covered by this unit, it is suggested that the teacher analyze and adapt the article "*Tendencias de los estudios de español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá*" by Maria Bernarda Espejo Olaya, María del Pilar Flórez Ospina Gomez and Ivonne Elizabeth Zambrano. Once the article is adapted, it can be presented to students for further questioning and information gathering.

In order to develop strategies that will allow them to construct their own proposals later, it is necessary for the students to face a process of introspection to help identify epistemological obstacles with questions such as the following:

- What does it mean to teach Spanish to foreigners?
- Do you have the knowledge and skills to be a FSFLT?

capacidades para ser un FPELE?

- ¿Considera que no es muy diferente enseñar ELE a enseñar alguna otra lengua extranjera?

Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre las preguntas presentadas y socializarlas para posterior investigación sobre el impacto que tendría la enseñanza de español a extranjeros localmente.

Proyecto investigativo

Se propone formar grupos de trabajos para recolectar información sobre la demanda de español como lengua extranjera en la ciudad, posibles escenarios en los que se podría trabajar y propuestas que se estén llevando a cabo relacionadas con el tema.

Lecciones

- 1.-Enseñanza de español a extranjeros
- 2.- El estado ELE en Colombia

Actividad

- Se presenta al FPELE el estado actual del español como lengua extranjera en Colombia y su creciente demanda por profesores capacitados.

- 3.-Verdades sobre la enseñanza en el extranjero
- 4.-El papel del asistente de lengua en el extranjero

Actividad

- Visualización y análisis de los programas internacionales con oportunidades de trabajo ELE.

- 5.-Enseñanza del español a hablantes de otras lenguas en Colombia
- 6.-Universidades y sus programas ELE

Actividad

- El FPELE adquiere una conciencia de la demanda existente por cursos ELE Nacionalmente por medio de la revisión de programas universitarios y su oferta en cursos ELE.

Logros Unidad 1

Primera semana:

- El FPELE comprende cual el estado del arte de enseñanza ELE en Colombia.
- #### Segunda semana:

- Do you think that teaching SFL is not very different from teaching any other foreign language?

Students are asked to reflect on the questions presented and open up a debate for further research on the impact of teaching Spanish to foreigners locally.

Research project

It is suggested to form working groups to gather information on the demand for Spanish as a foreign language in the city, possible scenarios in which FSFLT could work and current projects developed related to the topic.

Lessons

1. The state of art of SFL in Colombia
2. The truth about teaching abroad / Language assistant's role abroad

Activity

- The FSFLT studies the current state of Spanish as a foreign language in Colombia and its growing demand for trained teachers.
3. Teaching Spanish to speakers of other languages in Colombia / Universities and their SFL programs
 4. The assistant's role abroad

Activity

- Analysis of international programs offering a position as SFL language assistant.
5. Teaching SFL in Colombia
 6. Universities ad their SFL programs

Activity

- The FSFLT acquires consciousness on the existent national demand for SFL courses through the study of university programs and their SFL courses.

Achievements Unit 1

First week:

- The FSFLT understands SFL's state of art in the country.
- #### Second week:

- El FPELE conoce la oferta existente de programas internacionales para enseñanza de ELE y entiende su papel como FPELE en el extranjero.
Tercera semana:
 - El FPELE adquiere una conciencia de la demanda existente por cursos ELE nacionalmente.
- The FSFLT understands about the existent supply of SFL by international programs and understands his/her role as FSFLT abroad.
Third week
 - The FSFLT is better informed about the existent demand for SFL in Colombia.

UNIDAD	TITULO	Duración	Componente	Procedimiento	Material Sugerido	Actividades Sugeridas	Preguntas a discutir	Logros por alcanzar	Lección	Tareas
1. INTRODUCCION AL ESTADO DEL ARTE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	Enseñanza del español como lengua extranjera	4 horas	Pedagógico	En ésta sesiones se comprenderá la definición de ELE y se llevará a cabo una introducción al curso con las percepciones de los estudiantes sobre las necesidades de español tanto local como internacionalmente.	Programa en asuntos de Bilingüismo. Instituto Caro y Cuervo	Presentación del estado actual del español como lengua extranjera en Colombia y su creciente demanda por profesores capacitados.	¿Cómo se debe enseñar español? ¿Qué tan diferente es enseñar español en un país diferente al mío?	El FPELE comprende cual el estado del arte de enseñanza ELE en Colombia	1. El estado de ELE en Colombia	Realizar lectura crítica del artículo propuesto
	Enseñanza en el extranjero	2 horas	Pedagógico	En ésta sesión el testimonio del egresado cumplirá la función de resolver dudas referentes a la enseñanza de ELE en el extranjero. Los FPELE teniendo conocimiento previo de la visita habrán preparado preguntas que los nutran en materia de diseño de sus propios cursos de ELE.	Preguntas / Entrevistas llevadas a cabo en ésta propuesta	Visualización y análisis de los programas internacionales con oportunidades de trabajo ELE.	¿En qué consiste ser un asistente de lengua? ¿Qué debo conocer para ser un profesor ELE en el extranjero? ¿Qué programas ofrecen ésta oportunidad?	El FPELE conoce la oferta existente de programas internacionales para enseñanza de ELE y entender su función como FPELE en el extranjero		2. Verdades sobre la enseñanza en el extranjero y el papel del asistente de lengua.
	Enseñanza en Colombia	2 horas	Pedagógico	Habiendo conocido la experiencia de egresados del programa en programas de enseñanza de ELE en el extranjero, al FPELE le queda por analizar el escenario colombiano como posible área de trabajo como profesor de lengua extranjera.	Artículo "TENDENCIAS DE LOS ESTUDIOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) EN BOGOTÁ" por María Bernarda espejo Olaya, María del pilar Flórez Ospina, Ivonne Elizabeth Zambrano Gómez.	Testimonio profesor del programa.	¿Se puede ser profesor ELE en Colombia? ¿Qué tipo de población necesita español con propósitos específicos?	El FPELE adquiere una conciencia de la demanda existente por cursos ELE nacionalmente	3. Enseñanza de Español como lengua extranjera en Colombia	Hacer un seguimiento a las instituciones oficiales que promueven ELE por medio de documentación virtual.

Figure 7 Unit 1, Lesson 1-3

10.8.2- Unidad 2: Enseñanza de Español con propósitos específicos.

Introducción

El futuro profesor de español como lengua extranjera explora contextos en los que sus estudiantes podrían requerir asistencia especial. Es recurrente encontrar que los estudiantes de español sientan la necesidad de reforzar sus competencias comunicativas, por lo que el futuro profesor de español debe enfatizar su práctica en el refuerzo de ésta competencia, sin dejar de lado otras necesidades que se puedan presentar. La negociación de objetivos, análisis de necesidades, entre otros términos claves en el campo de la enseñanza de español con fines específicos se evaluarán de manera general en ésta sesión y de manera reflexiva y práctica en las sesiones posteriores.

Objetivos pedagógicos

- Desarrollar una consciencia que permita comprender la naturaleza de los cursos con propósitos específicos
- Construir bases teóricas que permitan al FPELE desarrollar sus futuros cursos de español con fines específicos
- Propiciar espacios en los que el FPELE recolecte y aproveche material para sus futuros escenarios como profesor ELE

Orientaciones metodológicas

Debido al contenido teórico dentro de ésta unidad y a la retórica de sus componentes, se propone trabajar bajo la modalidad de seminario Alemán, lo cual permitiría abordar la enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos bajo una lógica de investigación y discusión grupal. Además, es elemental que el profesor que oriente el curso no deje de lado la indagación y construcción de espacios de práctica dentro de la unidad.

Componentes de ésta unidad

- Análisis de necesidades
- Construcción de objetivos
- Diseño de sílabo
- Autenticidad
- Consciencia retórica

10.8.2 Unit 2: Teaching of Spanish for specific purposes.

Introduction

The future SFL teacher explores contexts in which students may require special assistance. We often find that Spanish students feel the need to strengthen their oral communication skills, so that the future Spanish teacher should emphasize the practice in strengthening this competence without neglecting other needs that may arise. Negotiating objectives, needs assessment, among other key terms in the field of teaching Spanish for Specific Purposes will be studied with a general approach this session and in detail the subsequent sessions.

Pedagogical objectives

- To develop a level of consciousness that allows the understanding of Spanish for Specific Purposes' nature
- To build theoretical foundation that help FSFLT develop their future SSP courses
- To foster environments for the collection and application of cultural materials for future SFL courses

Methodological orientations

Due to the theoretical content within this unit and the rhetoric of its components, it is recommended to work under the German seminar method, which would address the teaching and learning of Spanish for Specific Purposes under the logic of research and group discussion. Furthermore, it is elementary that the teacher who guides the course does not set aside the inquiry and construction of practice spots within the unit.

Components within this unit

- Needs assessment
- Negotiated objectives
- Syllabus design
- Authenticity
- Rhetorical awareness

- Consciencia cultural
- Evaluación

Proyecto investigativo

Para esta unidad se propone tanto la investigación teórica como de campo. Para este fin, la revisión de textos especializados se hace fundamental, seguido por una salida de campo a un asentamiento indígena que complementa el componente llamado "consciencia cultural" y que permita la recolección de productos culturales aprovechables en sus micro-sesiones ELE.

Lecciones

7.-Español con propósitos específicos

Actividad

- El futuro profesor de español participa de actividades en las que desempeña el rol del estudiante de ELE para acercarse a sus posibles necesidades comunicativas.

8.-Necesidades del presente curso

9.-Necesidades de los extranjeros que recibirán éste curso

Actividad

- Revisión grupal de un cuestionario para la enseñanza de lengua con fines específicos.

10.-Objetivos

11.-Negociación de objetivos

Actividad

- Para ésta sesión se propone una lectura y discusión grupal del texto sugerido.

12.-Aplicación cuestionario

13.-Análisis resultados evaluación de necesidades

Actividad

- El FPELE aplica los cuestionarios adaptados. Puede referirse al material sugerido para desarrollar la adaptación.

14.-Diseño de sílabo

Actividad

- Puesto que el FPELE necesita tener una

- Cultural awareness
- Assessment

Research project

It is recommended to take into account both theoretical and field research in this unit. For this purpose, the review of specialized texts is fundamental, followed by a field trip to an indigenous settlement that complements the component called "cultural awareness" and to permit the collection of cultural products, useful for their micro-sessions ELE.

Lessons

7. Spanish for Specific Purposes

Activity

- The future Spanish teacher makes part of activities in which performs SFL's student role of his/her SFL student, in order to approach to his possible communication needs.

8. The course's needs

9. Target population's needs (foreigners)

Activity

- Group revision and study of a questionnaire for Specific language teaching.

10. Goals

11. Negotiating Objectives

Activities

- For this activity a critical reading and discussion is suggested

12. Questionnaire implementation

13. Data analysis and needs assessment

Activity

- The FSFLT implements the adapted questionnaires. He/she can refer to the suggested material to adapt them.

14. Syllabus design

Activity

- Since the FSFLT needs to have a theoretical

comprensión teórica sobre los aspectos que intervienen en el diseño de sílabo, se propone una lectura crítica del material sugerido. El orientador del curso tiene la autoridad de decidir con qué texto prefiere darle comienzo a éste tema y los FPELE deben estar en capacidad de realizar una discusión sobre las conclusiones a las que llegan como grupo.

15.-Aprovechamiento de material auténtico

Actividad

- Discusión grupal sobre material apropiado para los futuros cursos ELE

16.-Herramientas tecnológicas en la clase ELE

17.-Recolección y creación de blogs

Actividad

- Se debe evaluar lo aprendido y explorar el campo web para la creación de blogs y “quest” para la clase ELE.

18.-Revisión de contenidos en materias vistas relacionadas con la enseñanza ELE

Actividad

- Se requiere que los estudiantes (FPELE) aporten el registro físico de los contenidos de los cursos vistos que tengan relación con español o con la enseñanza de español para realizar un estudio de contenidos en los sílabos.

19.-Evaluación debilidades conciencia lingüística de la L1

20.-Afianzando la conciencia lingüística

Actividad

- Los FPELE trabajaran grupalmente para identificar sus debilidades y proponer alternativas para afianzar su conciencia lingüística del español

21.-Productos culturales

22.-Identidad

Actividad

- Se trabajará en ésta sesión por medio de la recolección de productos culturales que el FPELE considere podría aprovechar como recurso en su clase ELE

understanding of the issues involved in syllabus design, a critical reading of the suggested material is proposed. The guide of the course has the authority to choose the text to start the study and the FSFLT should be able to discuss and arrive to group conclusions about the topic.

15. Use of authentic materials

Activity

- Group discussion about the appropriate material for future SFL courses.

16. Technological tools in the SFL class

17. Collection and creation of blogs

Activity

- Reviewing what has been learnt and exploring the web field for blog and quest creation in SFL class.

18. Analysis of Spanish and Spanish teaching related contents within already taken classes in the MLP.

Activity

- Students (FSFLT) are required to provide the physical record of the contents of the taken courses relevant to Spanish or Spanish teaching for syllabus study.

19. Weakness in linguistic awareness of Spanish.

20. Building linguistic awareness

Activity

- FSFLT work in groups to identify their weakness and state alternatives to secure their linguistic awareness of Spanish

21. Cultural products

22. Identity

Activity

- FSFLT collect cultural products that consider helpful in their SFL classes.

23.-Cultura

24.-Interculturalidad

Actividad

- En grupos debatirá cómo aprovechar el material y planearán una sesión que dejarán registrada en video para la biblioteca del programa, UNIDPEL

25.-Evaluación

Actividad

- Individualmente investigar principios de evaluación en programas con énfasis en las competencias comunicativas y cultural

Logros semanales

Cuarta semana

- El FPELE comprende que la diferencia entre español general y español con propósitos específicos radica en las necesidades concretas que presente su alumno

Quinta y sexta semana

- El FPELE entiende cómo se debe llevar a cabo un estudio de caso, recolectar información y hacer un análisis de necesidades sobre las cuales trabajar.

Séptima y octava semana

- El FPELE analiza y establece los objetivos del futuro curso ELE

Novena y décima semana

- El FPELE sabe cómo construir un buen cuestionario con base a los ejemplos dados

Décimo primera semana

- El FPELE comprende las etapas de diseño de syllabus, las diferencias entre currículo y syllabus y desarrollar capacidades para diseñar los propios

Décimo segunda semana

- El FPELE es capaz de diseñar material auténtico para sus clases ELE

Décimo tercera y décimo cuarta semana

- El FPELE hace uso de herramientas tecnológicas para la creación de material auténtico

23. Culture

24. Intercultural exchange

Activity

- Group debate on how to use the material.
- Planning of a session that will be recorded for UNIDPEL, the MLP's library.

25. Assessment

- Individual research of evaluation principles in programs with emphasis in communicative and cultural competences.

Achievements Unit 2

Week four

- The FSFLT understands that the difference between general Spanish and Spanish for specific purposes remains in the concrete needs of the foreign language student.

Weeks five and six

The FSFLT understands how to carry out a case study, gather information and make needs analysis

Weeks seven and eight

- The FSFLT analyzes and establishes the goals of the future course ELE

Week nine and ten

- The FSFLT knows how to build a good questionnaire based on the examples given

Week eleven

- The FSFLT comprises syllabus design; the differences between the concepts of curriculum and syllabus and develops skills for the design of their own syllabi.

Week twelve

The FSFLT is able to design authentic material for his/her SFL classes

Weeks Thirteen and fourteen

The FSFLT makes use of technological tools for creating authentic materials

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Décimo quinta semana
El FPELE identifica sus debilidades en conocimientos lingüísticos de su lengua madre• Décimo sexta y décimo séptima semana
El FPELE comprende que la enseñanza de una lengua no se limita a los conocimientos gramaticales de la misma y propone alternativas pedagógicas para la enseñanza de ELE• Décimo octava y décimo novena semana
El FPELE comprende que existen factores culturales que determinan su personalidad y comportamiento y que comparte con la gente que proviene de su misma región• Vigésima y vigésimo primera semana
El FPELE desarrolla su conciencia cultural y comprende que su papel en como profesor ELE lo convierte también en embajador cultural• Vigésimo segunda semana
El FPELE conoce los tipos de evaluación existentes y propone el tipo de evaluación que debería llevar su propuesta argumentando sus razones | <ul style="list-style-type: none">• Week fifteen
The FSFLT identifies his/her weakness in linguistic knowledge of the mother tongue• Weeks sixteen and seventeen
The FSFLT understands that teaching a language goes beyond having the grammatical knowledge of it. The FSFLT proposes pedagogical alternatives for SFL teaching.• Weeks eighteen and nineteen
The FSFLT understands that there are cultural factors that determine his/her personality and behavior and also that those are shared with those who were born in the same place.• Twentieth and twenty first week
The FSFLT develops his/her cultural awareness and understands that the role as language assistants turns him/her into culture ambassadors.• Twenty second week
The FSFLT studies the concept assessment and proposes the kind of assessment his/her project must follow. |
|--|--|

UNIDAD	TÍTULO	Duración	Componente	Procedimiento	Material Sugerido	Actividades Sugeridas	Preguntas a discutir	Logros por alcanzar	Lección	Tareas
2. ESPAÑOL CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	Enseñanza de ESP	2 horas	Pedagógico	El FPELE analiza contextos en los que su estudiante de español podría requerir asistencia especial. Términos claves en el campo de la enseñanza de español con fines específicos se evaluarán de manera general en ésta sesión y de manera reflexiva y práctica en las sesiones posteriores.	Kaur, S. (n.d.). ESP course design: matching learner needs to aims.	El futuro profesor de español participa de actividades en las que desempeña el rol del estudiante de ELE para acercarse a sus posibles necesidades comunicativas.	¿Qué necesita mi alumno de español? ¿Cómo puedo acercarlo a lo que necesita reforzar?	El FPELE comprende que la diferencia entre español general y español con propósitos específicos radica en las necesidades concretas que presente su alumno.	4. Español con propósitos específicos.	Consultar elementos clave en la enseñanza con fines específicos.
	Needs Assessment	4 horas	Teórico	Durante estas dos sesiones de trabajo, el FPELE adquiere conciencia sobre los términos "evaluación de necesidades", "análisis de la situación meta", "análisis de la situación presente", "obtención de datos" y "estudio de caso"	Westerfield, K. "An Overview of Needs Assessment in English for Specific Purposes." Best Practices in ESP E-Teacher Course. University of Oregon. 2010	Revisión grupal de cuestionarios ESP	¿Cómo sé qué necesita el estudiante de español? ¿De qué manera puedo ayudar al estudiante de español a descubrir los aspectos en los que debe mejorar? ¿Cómo trabajar a partir de un análisis de necesidades?	El FPELE entiende cómo se debe llevar a cabo un estudio de caso, recolectar información y hacer una análisis de necesidades sobre las cuales trabajar.	5. Necesidades del presente curso	Hacer evidentes las necesidades de los PPELE
	Construcción de objetivos	2 horas	Pedagógico	El FPELE se enfrenta a un tema abordado en su curso de metodología de la investigación, pero que ésta vez ve abordado desde la perspectiva de la enseñanza de lengua con propósitos específicos. La negociación de objetivos	Graves, Kathleen. Designing Language Courses: Guide for Teachers. Bastan: Heinle & Heinle. 2000. Pp 75-79; 260.	Lectura y discusión grupal del texto sugerido.	¿Cómo adapto los objetivos de mis estudiantes al curso que diseñaré?	El FPELE analiza y establece los objetivos del futuro curso ELE	7. Objetivos	Hacer una revisión sobre los conceptos ya vistos relacionados con objetivos
									8. Negociación de objetivos	Proponer objetivos para el presente curso
	Jornada implementación Parte I	4 horas	Práctico	Identificación de la población con la que se trabajará y puesta en práctica del análisis de necesidades mediante el uso de cuestionarios.	Cuestionarios adaptados del Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado, una memoria de Master para la Universidad A. de Nebrija escrito por Juan García-Romeu	Aplicación cuestionarios adaptados.	¿cómo debo adaptar los cuestionarios para que sean apropiados para aplicarlos en mis estudiantes?	El FPELE sabe cómo construir un buen cuestionario con base a los ejemplos dados	9. Aplicación cuestionario	Examinar y adaptar los cuestionarios para el análisis
									10. Análisis resultados evaluación de necesidades	Llevar a cabo el análisis de resultados que arroja el cuestionario implementado

Figure 8 Unit 2, Lesson 4-10

UNIDAD	TÍTULO	Duración	Componente	Procedimiento	Material Sugerido	Actividades Sugeridas	Preguntas a discutir	Logros por alcanzar	Lección	Tareas
2. ESPAÑOL CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	Enseñanza de ESP	2 horas		El diseño de syllabus es un tema fundamental, puesto que es donde el FPELE comprende qué elementos componen esta práctica y se sumerge en un campo en el que estará presente durante toda su vida profesional.	David Nunan, Syllabus Design	Lectura crítica y discusión sobre el texto sugerido	¿Qué es un syllabus? ¿En qué se diferencia de un currículo? ¿Qué debo tener en cuenta en el diseño de un syllabus?	El FPELE comprende las etapas de diseño de syllabus, las diferencias entre currículo y syllabus y desarrollar capacidades para diseñar los propios	11. Diseño de syllabus	A partir de lo propuesto en seminario de pedagogía I y II, proponer una definición personal de los términos a estudiar.
	Autenticidad	2 horas	Teórico	Los textos auténticos son aquellos que crea y/o reúne el maestro para el desarrollo de sus clases. El FPELE durante ésta sesión evalúa aquellos elementos que hacen parte de su cotidianidad y que podrían ser incluidos en sus lecciones, coincidiendo con su visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal es el caso de grabaciones radiales, noticias, podcasts, entre otros	Pozzobon, C., Pérez, T. (2010). La autenticidad de los textos en la clase de lengua extranjera. Acción pedagógica. 19(1). 80-88	Discusión grupal sobre material apropiado para los futuros cursos ELE	¿Qué tipo de material es susceptible de ser utilizado en las clases ELE? ¿Dónde puedo recolectar material auténtico?	El FPELE es capaz de diseñar material auténtico para sus clases ELE	12. Aprovechamiento de material auténtico	Elaborar una lista de recursos que puedan ser utilizados para reforzar la competencia comunicativa
	Aprovechamiento material	4 horas	Práctico	Revisión y aprovechamiento de estrategias adquiridas en el curso "Pedagogía de las Lenguas y Producción de materiales".	Lectura y análisis de las actividades que pueden ser aprovechadas del artículo "Características de los materiales para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera" por Aurora Cardona Cerrano.	Se evalúa lo aprendido y se explora el campo web para la creación de blogs y quest para la clase ELE.	¿Cómo saco el máximo de los recursos que poseo?	El FPELE hace uso de herramientas tecnológicas para la creación de material auténtico	13. Herramientas tecnológicas en la clase ELE	En grupos se investigan blogs que puedan contener material para la clase ELE y se categorizan en un rótulo
									14. Recolección y creación de blogs	El material recolectado se reúne en un nuevo blog para la enseñanza ELE

Figure 9 Unit 2, Lesson 11-14

UNIDAD	TÍTULO	Duración	Componente	Procedimiento	Material Sugerido	Actividades Sugeridas	Preguntas a discutir	Logros por alcanzar	Lección	Tareas
2. ESPAÑOL CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	Consciencia lingüística	4 horas	Teórico	En ésta sesión se evalúa la confianza que el futuro profesor ELE tiene sobre sus conocimientos lingüísticos de la lengua materna, se examinan las posibles situaciones pedagógicas a las que el FPELE (futuro profesor ELE) podría enfrentarse. Lo anterior, seguido de una revisión de materias ya vistas en el programa que podrían haber abordado estos temas, más no brindó una confianza en el FPELE.	Plan de estudios Lectura y Escritura, Español I y II, Semiótica,	Necesaria reflexión grupal	¿A quién debo enseñar? ¿Qué debo enseñar? ¿Cómo debo enseñarlo?	El FPELE identifica sus debilidades en conocimientos lingüísticos de su lengua madre	15. Revisión de contenidos en materias vistas relacionadas con la enseñanza ELE	Consulta y estudio grupal sobre los conceptos en los que presentan debilidad
	Consciencia retórica	4 horas	Práctico	El FPELE realiza una introspección para descubrir aspectos que siente que no domina de su lengua materna y que no se siente cómodo al enseñar.	Plan de clase de las materias vistas recolectados por los alumnos para revisar contenidos.	Los FPELE trabajaran grupalmente para identificar sus debilidades, proponer alternativas para afianzar su conciencia lingüística del español e implementar lo propuesto.	¿Cómo puedo enseñar gramática de una forma no tradicional?	El FPELE comprende que la enseñanza de una lengua no se limita a los conocimientos gramaticales de la misma y propone alternativas pedagógicas para la enseñanza de ELE	16. Evaluación debilidades conciencia lingüística de la L1	Estudio individual de conceptos lingüísticos que tenga que afianzar
									17. Afianzando la conciencia lingüística	Trabajo grupal proponiendo alternativas pedagógicas para el refuerzo de estos contenidos en las materias requeridas en el PLLMI-F
	Consciencia cultural	4 horas	Teórico- didáctico	Salida a asentamiento indígena. Conexión con nativos y discusión sobre lo que representa la identidad.	Productos culturales recolectados en la salida.	Se trabajará en ésta sesión por medio de la recolección de productos culturales que el FPELE considere podría aprovechar como recurso en su clase ELE.	¿Qué características hacen de mí lo que actualmente soy? ¿Qué nos hace diferentes a las personas de otras regiones?	El FPELE comprende que existen factores culturales que determinan su personalidad y comportamiento y que comparte con la gente que proviene de su misma región.	18. Productos culturales	Recolectar material que pueda aprovechar como recurso auténtico en sus clases ELE
									19. Identidad	Identificar individuos con los que podría despejar sus dudas por medio de entrevistas.

Figure 10 Unit 2, Lesson 14-19

UNIDAD	TÍTULO	Duración	Componente	Procedimiento	Material Sugerido	Actividades Sugeridas	Preguntas a discutir	Logros por alcanzar	Lección		Tareas
									20. Cultura	21. Interculturalidad	
2. ESPAÑOL CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	Aspectos interculturales en la enseñanza ELE	4 horas	Metodológico	Se trabajará en ésta sesión basados en la recolección de elementos que el estudiante llevo a cabo en la sesión anterior, considerando aquello que podría aprovechar como recurso en su clase ELE.	Raising cultural awareness in the English Language Classroom. Artículo escrito por Jerrol Frank y publicado en Forum magazine, volumen 4, año 2013.	En grupos discutirán cómo aprovechar el material y planearán una sesión que dejarán registrada en video para la biblioteca del programa, UNIDPEL.	¿Cómo puedo despertar la conciencia cultural de mis alumnos? ¿Qué aspectos puedo resaltar de mi cultura?	El FPELE desarrolla su conciencia cultural y comprende que su papel en como profesor ELE lo convierte también en embajador cultural	20. Cultura	21. Interculturalidad	Reunirse con sus compañeros para diseñar la micro-sesión que grabarán
	Evaluación	2 horas		Principios de evaluación serán estudiados en ésta sesión de dos horas en las que le FPELE analiza qué tipo de evaluación encaja mejor con la propuesta que desarrollará	Garrison, C., Ehringhaus, M. () Formative and summative assessment in the classroom. National Middle School Association. Encontrado en http://schools.nyc.gov/NR/onlyres/33148188-6FB5-4593-A8DF-8EAB8CA002AA/0/2010_11_Formative_Summative_Assessment.pdf	Individualmente investigar principios de evaluación en programas con énfasis en las competencias comunicativas y cultural	¿Cómo debe ser evaluado un curso ELE? ¿En qué consiste la evaluación formativa? ¿Cómo debe darse una evaluación sumativa?	El FPELE conoce los tipos de evaluación existentes y propone el tipo de evaluación que debería llevar su propuesta argumentando sus razones	22. Evaluación		Elaborar un documento en el que argumente las razones por las cuales su futuro proyecto debe basarse en un tipo de evaluación determinado

Figure 11 Unit 2, Lesson 20-22

10.8.3- Unidad 3: Presentación y evaluación de los proyectos propuestos por los FPELE

Introducción

Los contenidos teóricos de ésta unidad se ven notablemente disminuidos respecto a la unidad anterior, en la que el FPELE debió haber asimilado un amplio conjunto de términos especializados en la materia, para prepararse para la siguiente fase de su proceso académico. En el transcurso de ésta última unidad los FPELE realizarán micro-sesiones en las que simularán situaciones reales, para posteriormente enfrentarse a estudiantes extranjeros en cuatro jornadas de implementación.

Objetivo teórico

- Aplicar los conceptos y estrategias aprendidas en el diseño del sílabo

Objetivo didáctico

- Asumir actitudes reflexivas sobre los procesos y progresos grupales

Orientaciones metodológicas

El orientador del presente curso debe vincular propuestas similares y examinar sus orientaciones metodológicas para posibles adaptaciones a los cursos que los FPELE diseñarán, de modo que por medio del acompañamiento pedagógico, el FPELE obtenga una retroalimentación y logre construir un buen plan de trabajo.

Proyecto investigativo

En la fase final del curso ELE dirigido a futuros profesores de español como lengua extranjera, es muy importante hacer seguimiento a las estrategias y observaciones que éstos FPELE expresen en sus prácticas.

Acompañamiento pedagógico

El FPELE conoce los factores que debe tener en cuenta para comenzar el diseño de su curso ELE. En los contenidos de ésta unidad el FPELE pone a prueba todos los elementos vistos en

10.8.3 Unit 3: Presentation and assessment of FSFLT's projects

Introduction

There are fewer theoretical concepts in this unit compared to the previous one, in which the FSFLT should have understood a vast number of specialized terms in the matter, so he/she feels ready to go to the next level of this process. Through this last unit all the FSFLT carry out micro-sessions to simulate real situations and eventually teach foreign students in four implementation days.

Theoretical Objective

- To apply the concepts and strategies learnt to the syllabus design

Didactic Objective

- To assume reflective attitudes about the group process and progress.

Methodological orientations

The person who guides this course should link similar studies and examine their methodological orientations for future adapting to the FSFLT's courses, so the pedagogical guidance will provide the FSFLT feedback and will allow them to build a good work plan.

Research project

Moreover, in this final phase of the SFL course addressed to future SFL teachers, it is important to keep track of the strategies and observations expressed by the FSFLT during their implementation days.

Pedagogical guidance

The FSFLT knows the factors that he/she should take into account to start the SFL course design. Within this unit's contents the FSFLT puts all the elements reviewed in the course to confront

el curso y confronta su práctica con los contenidos de la propuesta que debe presentar como trabajo final. La propuesta que el FPELE construye es apoyada por textos y asesorías que le provee el profesor.

Lecciones

23. Orientación pedagógica

Actividad

- El grupo prepara la primera dinámica de micro-sesión I junto con el profesor.
- El FPELE comienza el desarrollo de plan de estudios para el curso ELE.

24. Micro-sesión I

Actividad

- El FPELE pone cada concepto aprendido en la práctica en esta primera micro-sesión.
- El FPELE presenta su / su trabajo con el grupo y permite grabar su práctica.

25. Dinámica

Actividad

- Los FPELE planean las actividades que se utilizarán en las micro-sesiones II y III

26. Micro-sesión II

Actividad

- Los FPELE presentan la primera ronda de actividades programadas

27. Micro- sesión III

Actividad

- Los FPELE presentar las últimas actividades

28. Micro-sesión IV

Actividad

- El FPELE llevar a cabo la evaluación de proceso de sus estudiantes de ELE

29. Conclusiones

30. Presentación del Proyecto

Actividad

- Los FSFLT discuten opiniones acerca de todo el proceso vivido

his/her practice with the contents of the final project that he/she needs to develop.

Lessons

23. Pedagogical guidance

Activity

- The group prepares the first dynamic for micro-session I along with the teacher.
- The FSFLT starts developing SFL syllabus and

24. Micro-session I

Activity

- The FSFLT puts every concept learnt in practice in this first micro-session.
- The FSFLT presents his/her work to the group and allows his practice to be recorded

25. Dynamics

Activity

- The FSFLT start planning activities that will be used in micro-sessions II and III

26. Micro-session II

Activity

- FSFLT present the first round of the scheduled activities

27. Micro-session III

Activity

- FSFLT finish presenting the dynamics

28. Micro-session IV

Activity

- The FSFLT carry out the assessment of their SFL students' process

29. Conclusions

30. Project presentation

Activity

- FSFLT discuss own opinions about the whole process

Unidad 3 Logros

Semanas Vigésimo tercera a trigésima

- El FSFLT pone todo lo aprendido en práctica y presenta su propio programa de estudios para la enseñanza de ELE al profesor como trabajo final.

Achievements Unit 3

Weeks Twenty third to Thirtieth

- The FSFLT puts everything learnt in practice and finishes his/her own syllabi for SFL teaching as the final project.

UNIDAD	TÍTULO	Duración	Componente	Procedimiento	Material Sugerido	Actividades Sugeridas	Preguntas a discutir	Logros por alcanzar	Lección	Tareas
3. PRESENTACION Y EVALUACION DE PROPUESTAS	Acompañamiento en propuesta	2 horas	Práctico	El FPELE llevará a cabo una propuesta basada en el análisis de necesidades hecho para reforzar aquellos aspectos previamente negociados con sus alumnos.	Parkes, J., Harris, M. (n.d.). The purposes of a syllabus. College Teaching, 50(2), 55-61. Encontrado en http://jan.ucc.nau.edu/~coesyl-syllabus_cline_article_2.pdf	Durante esta sesión y los días siguientes el FPELE planeará una dinámica dentro de la jornada de implementación. Éste plan se lleva a cabo junto con el profesor, quien asesorará y evaluará su proceso.	¿Cómo integro todos los elementos estudiados dentro de una nueva propuesta? ¿En qué trabajos debo basar mi diseño?	El FPELE conoce los factores que debe tener en cuenta para comenzar el diseño de su curso ELE	23. Acompañamiento pedagógico	Comenzar la redactar propuesta
	Jornada implementación Parte II	2 horas	Práctico	El FPELE realiza el segundo ejercicio de práctica acompañado de sus compañeros. En ésta sesión de dos horas, los FPELE planean y documentan micro-sesiones que los prepararán para enfrentarse a su audiencia real en las siguientes tres sesiones.	Juegos de rol siguiendo las instrucciones de escenario 1A o 2 A del artículo mencionado.	El FPELE pone en práctica los conceptos analizados en la primera y segunda jornada práctica. Las micro sesiones serán grabadas y posteriormente suministradas a Unidpel.			24. Micro sesión I	Presentar su trabajo al resto de la clase y permitirle al profesor documentar su práctica
	Jornada implementación Parte III	4 horas	Práctico	La tercera jornada de implementación se desarrollará con la continuación de la dinámica número I preparada por los FPELE	Elementos diseñados por cada FPELE	Aplicación dinámica número I en micro sesión			25. Dinámica	Preparar la primera dinámica de la que serán responsables en la jornada de implementación número III
										26. Micro sesión II

Figure 12 Unit 3, Lesson 23-26

UNIDAD	TÍTULO	Duración	Componente	Procedimiento	Material Sugerido	Actividades Sugeridas	Preguntas a discutir	Logros por alcanzar	Lección	Tareas	
3. PRESENTACION Y EVALUACION DE PROPUESTAS	Acompañamiento en propuesta	2 horas	Práctico	La cuarta y penúltima sesión de práctica consta de la dinámica número II preparada por los FPELE		Aplicación dinámica número II en micro sesión				27. Micro sesión III	Preparar la evaluación que será aplicada en la siguiente sesión
	Jornada de implementación Parte V	2 horas	Práctico	La última sesión de implementación consta de un proceso de evaluación formativa en la que los estudiantes de español como lengua extranjera expresan por medio de introspección la manera en la que las micro sesiones han aportado a su comprensión de lengua y cultura.		Implementación de la evaluación				28. Micro sesión IV	Continuar redacción del proyecto
	Reflexión y socialización.	2 horas	Metodológico	Se trabajará en ésta sesión basados en la recolección de elementos que el estudiante llevo a cabo en la sesión anterior, considerando aquello que podría aprovechar como recurso en su clase ELE.		Observaciones culturales / anotaciones.				29. Conclusiones	Continuar redacción del proyecto
										30. Presentación de proyectos	

Figure 13 Unit 3, Lesson 27-30

Conclusiones

El presente proyecto se propuso abordar la problemática de la formación en enseñanza del español como lengua extranjera en el PLLMI-F, y contribuir a la necesidad de articular propuestas didácticas para la formación en enseñanza ELE a nivel local. La indagación teórica sobre didáctica, metodología, lengua y enseñanza permitió establecer los elementos que articularon una propuesta para la enseñanza ELE con un enfoque comunicativo, que busca desarrollar la competencia intercultural en futuros profesores de español como lengua extranjera. Todo lo anterior bajo la influencia de textos científicos especializados en la materia que invitan, tal como el presente trabajo, a traspasar las fronteras del pensamiento en diferentes lenguas y epistemes, a través de una comunicación intercultural en la que se comprenda la identidad propia y del otro. En ésta propuesta se generan espacios que favorecen las relaciones interculturales que le permiten al FPELE articular sus propios constructos sobre enseñanza-aprendizaje español como lengua extranjera, segunda lengua o lengua con propósitos específicos.

Los egresados que han enseñado español en el extranjero manifiestan una reducida conciencia del funcionamiento de su L1, pero cuentan con los recursos pedagógicos para realizar ésta tarea de manera eficiente.

Basados en el estudio realizado se puede afirmar que es necesario considerar la puesta en práctica de los contenidos presentados en el curso de electiva de español como lengua extranjera dirigido a los estudiantes de últimos semestres del PLLMI-F, puesto que se ha probado con el análisis de necesidades las falencias a nivel de conocimientos lingüísticos del español que los egresados del programa presentan al dirigir un curso ELE. Los egresados consideran que el refuerzo de los contenidos de materias ya vistas relacionadas con el español, propiciaría a los estudiantes del programa un nivel de confianza suficiente para convertirse en FPELE, lo que se buscó satisfacer a través del curso de electiva propuesto. Además, como fue evidenciado en el estudio, el desempeño de los egresados como asistentes de lengua y profesores auxiliares de español en el extranjero se encuentra estrictamente ligado al apoyo en el proceso de desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural en sus estudiantes, es por esto que la forma adecuada de introducir la formación en español para extranjeros en el PLLMI-F, es a través del desarrollo de habilidades para el diseño, implementación y evaluación de español con propósitos específicos.

Por otro lado, la enseñanza de español como

Conclusions

This project sought to address the issue of Spanish teaching as a foreign language in the MLP, and contribute to the need for articulating didactic proposals for SFL teaching locally. Theoretical inquiry on teaching methodology, language and didactics, made possible to establish the elements to articulate a proposal for SFL teaching with a communicative approach, which seeks to develop the competence in future Spanish as a foreign language teachers. All this under the influence of specialized scientific literature on the subject that invites, to push the boundaries of thought in different languages, through an intercultural communication that encompasses the identity of the self and the others'. Furthermore, in this proposal there are spots that promote intercultural relations, so that FSFLT are able to articulate their own constructs about teaching and learning Spanish as a foreign, second, or language for specific purposes.

The graduates who have taught Spanish abroad manifest a reduced consciousness of their L1, but have the pedagogical resources to perform this task efficiently.

Based on this study, it could be presumed that it is necessary to develop this course within the last semesters of the MLP, because the needs analysis proved that when teaching SFL abroad the graduates feel there is a lack of linguistic knowledge of their mother tongue. They also believe that the review of those subjects with Spanish content could help them encourage their confidence to perform as an SFL teacher. Moreover, the FSFLT's performance as language assistants and trainees abroad is strictly linked to the support of their students' communicative competence development and intercultural awakening. Both topics were also considered during the scaffolding of the proposal. Moreover, as it was evidenced in the study, the performance of the graduates as languages assistants and trainees abroad is linked to the development of the intercultural communicative competence of their students, reason why the most suitable way of introducing Spanish to foreigners training within the MLP is through the development of designing, implementation and assessment skills of SSP.

On the other hand, Spanish as a foreign

lengua extranjera afecta positivamente otras regiones del país, lo que demuestra el potencial que tendría a nivel local contando con profesores de español como lengua extranjera el PLLMI-F.

language teaching affects positively other regions in the country, which demonstrates the local potential this project is aimed to have with the training of future Spanish as a foreign language teachers from the MLP.

11. REFERENCE LIST

- Amaya, A. (2009). Conociendo el método verbotonal. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14(1), 1-4. Retrieved from http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ANAM_AMAYA_2.pdf
- Barragán, R. (2010). El concepto de la norma lingüística y la enseñanza de español como lengua extranjera. Retrieved from [file:///C:/Users/usuario/Downloads/articulo_completo%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/articulo_completo%20(2).pdf)
- Bell, D. (2003). Methods and postmethod; are they really so incompatible?. *TESOL Quarterly*, 37(2), 325-336.
- Begoña, L., Grötsch, K. (1990). Español con fines específicos y estrategias. *MarcoELE Revista de didáctica*, 12(1), 1885-2211. Retrieved from <http://marcoele.com/descargas/12/llovet-grotsch.pdf>
- Buitrago, Y., García, D., García J. (2011). Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área. *MarcoELE Revista de didáctica*, 13(1), 1-10. Retrieved from http://marcoele.com/descargas/13/garcia-garcia-buitrago_colombia.pdf
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 23-41. Retrieved from <http://www.rieoei.org/rie59a01.pdf>
- Carcedo, A. (1996). Cultura y patrones de comportamiento; su integración en la enseñanza de la lengua. *ASELE actas VII*. Retrieved from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0163.pdf
- Ceron, G., Mamian, J., Ordonez, M., Rivera, M., Sampayo, C. (2008). *Modern Languages Graduates Voices and Experiences Connecting the University to Educational Contexts*. Thesis to opt for a bachelor degree in modern languages. Universidad Del Cauca: Popayán.
- Dearsdorff, D. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA. Retrieved from http://www.nafsa.org/_file/_/theory_connections_intercultural_competence.pdf
- Eberly, M., Newton, S., Wiggins, R. (2001). The syllabus as a tool for student-centered learning. *The Journal of General Education*, 50(1), 56-74. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27797862>
- Estaire, E., Secundino, P. (2005). De la escuela a la Universidad: el estudio del español en Francia. París: *Ediciones Hipanogalia, Colección Documenta*. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dms-static/8cf334d8-1eb8-4533-9e3b-f639c2ee54b1/consejerias-exteriores/francia/estudiar/fra.pdf>
- Frank, J. (2013). Raising cultural awareness in the English language classroom. *English Forum*. 51(4). Retrieved from http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/51_4_2_frank.pdf
- García, D., García, J. & Buitrago Y. (2011). Estado del Arte de ELE en Colombia, una mirada material didáctico, variedades. *MarcoELE Revista de didáctica*. Retrieved from http://marcoele.com/descargas/13/garcia-garcia-buitrago_colombia.pdf

- García, J. (2006). *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado*. Memoria de máster en enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad Antonio de Nebrija. Retrieved from http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_13JGRomeu.pdf?documentId=0901e72b80e53850
- Gelabert, M., Martinell, E. (1988). Aprender una lengua es también aprender sus gestos (proyecto de un diccionario de gestos). *ASELE*. Retrieved from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0445.pdf
- Gonzáles, L. (2001). Ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua. *La educación lingüística y literaria en secundaria*. Retrieved from <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/l.2.nieto.pdf>
- Hernandez, F. (1999). Estudios culturales y lo emergente en la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 40-44.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D.F., Mc Graw Hill. Retrieved from <http://es.scribd.com/doc/38757804/Metodologia-de-La-Investigacion-Hernandez-Fernandez-Batista-4ta-Edicion#scribd>
- ICETEX. (n.d.). Becas para estudios en el exterior. In *Programas y becas internacionales*. Retrieved on May the 13th from: <https://www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/becas.aspx>
- Instituto Cervantes. Diccionario ELE. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajeinductivo.htm
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Retrieved from http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Kumanavadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3588427>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL QUARTERLY*, 35(4), 537-560. Retrieved from <http://bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press. Retrieved from http://www.yale.edu/yup/pdf/095732_front_1_2.pdf
- Lantolf, J., Appel, G. (Ed.). (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc. Retrieved from <http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=QbB-CGkx4hwC&oi=fnd&pg=PP11&dq=theoretical+framework+in+second+language+research&ots=FQxIMukHhT&sig=6LmuWUlvCe8RB1TsWMNVYgj6F5o#v=onepage&q&f=false>

- Mato, N. (2011). *Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania*. Retrieved from https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4779301.pdf&ei=JAbTVOTLGIH_ggTXgYOQCQ&usg=AFQjCNFXj1AMTWp7Pj7mPdQ5iUkL2OZOxQ&sig2=6kmsowJKX1R060OH8JKBfA
- Menéndez, G. (1993), "Sociolingüística y enseñanza de la lengua". *Lingüística Española Actual*, 15, 297-318.
- Moore, J. (2001). On Distinguishing Methodological from Radical Behaviorism. *European Journal of Behavior Analysis*, 2, 221-244. Retrieved from http://www.ejoba.org/PDF/2001_2/Moore_2001.pdf
- Morán, M. (1998). La enseñanza de E/LE con la metodología tándem. *ASELE Actas IX. Centro Virtual Cervantes*. Retrieved from: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0414.pdf
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*, Oxford University Press. Retrieved from <http://faculty.mu.edu.sa/public/uploads/1413270476.17460,680,Syllabus%20Design.pdf>
- Parkes, J., Harris, M. (n.d.). The purposes of a syllabus. *College Teaching*, 50(2), 55-61. Retrieved from http://jan.ucc.nau.edu/~coesyl-p/syllabus_cline_article_2.pdf
- Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés. (2010). Universidad del Cauca.
- Rico, A. (2004). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *PORTA LINGUARUM*, 1, 79-94. Retrieved from http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/rico.pdf
- Rodina, K. (n.d.). *Vygotsky's Social Constructionist View on Disability: A Methodology for Inclusive Education*. *Unpublished manuscript*. Department of Special Needs Education, University of Oslo. Retrieved from <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/VygotskyDisabilityEJSNE2007.pdf>
- Salas, S., Mercado, L., Hanson, L., Musetti, B. (2013). English for specific purposes: negotiating needs, possibilities, and promises. *English Teaching Forum*, 51(4). Retrieved from http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/51_4_3_salas_et_al.pdf
- Slattery, J., Carlson, J. (2005). Preparing an effective syllabus: current best practices. *College Teaching*, 53(4), 159-164. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27559249>
- Smoak, R. 2003. What is English for specific purposes?. *English Teaching Forum* 41(2), 22-27.
- Spitzberg, B.H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing multicultural competence. In D.K. Deardorff (Ed.), *Handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA: Sage. Retrieved from http://www.sagepub.com/upm-data/30482_1.pdf

- Snyder, J. (n.d). *Brief History of the Syllabus with Examples*. Derek Bok Center for Teaching and Learning, Harvard University. Retrieved from <http://isites.harvard.edu/fs/html/icb.topic58495/syllabushistory.html>
- Terrell, T. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *The modern language journal*, 61 (7), 325-337.
- Torres, M. (1997). Tabú y enseñanza de español como lengua extranjera. *ASELE Actas VIII*. Retrieved from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0809.pdf
- Universidad de las Palmas de Gran Canaria. (2006). http://www.francais.ulpgc.es/index.php?option=com_content&view=article&id=80&Itemid=89
- Université de Lille. (n.d.) Diplôme d'espagnol comme langue étranger. Retrieved from : <http://sup.univ-lille1.fr/certifications-labels/DELE/>
- Watson, J. (1994). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 101(2), 248-253. Retrieved from <http://pages.pomona.edu/~rt004747/lgcs11read/Watson13.pdf> (Originalwork published 1913)
- Zambrano, L. (2005) *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

12. Appendix: COMMUNICATION AND LEARNING NEEDS ANALYSIS QUESTIONNAIRE by Juan Garcia-Romeu

1. Datos personales

2. Tú y el español

Nombre y apellido:	Lugar de nacimiento:			
Profesión:	Estudios:			
¿Cuál es tu lengua materna?				
¿Qué lenguas conoces? (Niveles: Inicial – Intermedio – Avanzado – Superior)	HABLO	COMPRENDO	LEO	ESCRIBO
Español				

A) ¿Has estado en algún país de habla hispana?....., ¿en cuál/es?

¿Cuál fue el motivo?

- | | | | |
|---|--|--|--|
| <p>B) ¿Por qué quieres mejorar tu español?</p> <p>1. Porque me interesa conocer la cultura hispana.</p> <p>2. Porque lo necesito en mi trabajo.</p> <p>3. Porque quiero trabajar en una empresa que tenga relaciones con el mundo hispano.</p> <p>4. Porque quiero vivir en un país hispanohablante.</p> <p>5. Porque voy a ir a vivir a un país hispanohablante.</p> | <p>Sí No</p> | <p>6. Porque me gusta aprender lenguas.</p> <p>7. Porque quiero mejorar mi currículum vitae. currículum vitae.</p> <p>8. Porque quiero hacer un examen de español.</p> <p>9. Porque tengo colegas hispanohablantes.</p> <p>10. Otros. ¿Cuáles?</p> | <p>Sí No</p> |
| | <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> | | <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> |

C) ¿Usas en tu profesión el español?

- | | |
|--|--|
| <p>1. ¿Para qué?</p> <p>2. ¿Con quién?</p> | <p>3. ¿Dónde?</p> <p>4. ¿Con qué frecuencia?</p> |
|--|--|

3. El español y tu profesión

¿Para qué quieres mejorar tu español?

Señala el número de la casilla correspondiente:

0 = No 1 = Un poco 2 = Sí 3 = Mucho

1. Para hablar con:				2. Para comprender:					
• En reuniones de trabajo.	0	1	2	3	• Conversaciones.	0	1	2	3
• En presentaciones de productos y servicios.	0	1	2	3	• Conferencias, presentaciones y debates.	0	1	2	3
• Por teléfono: hacer pedidos, pedir información, reclamar, etc.	0	1	2	3	• A hablantes nativos.	0	1	2	3
• Con clientes y/o colegas.	0	1	2	3	• A hablantes nativos por teléfono.	0	1	2	3
• En entrevistas de trabajo.	0	1	2	3	• Mensajes de megafonía.	0	1	2	3
• Otros. ¿Cuáles?	0	1	2	3	• Otros. ¿Cuáles?	0	1	2	3
3. Para leer:				4. Para escribir:					
• Correspondencia: cartas, faxes, correos electrónicos, etc.	0	1	2	3	• Correspondencia: cartas, faxes, correos electrónicos, etc.	0	1	2	3
• Contratos, ofertas, facturas, etc.	0	1	2	3	• Informes, presentaciones, memorias, proyectos, etc.	0	1	2	3
• Revistas especializadas.	0	1	2	3	• Reclamaciones, quejas, etc.	0	1	2	3
• Textos de internet.	0	1	2	3	• Mi currículum vitae.	0	1	2	3
• Otros. ¿Cuáles?	0	1	2	3	• Otros. ¿Cuáles?	0	1	2	3

4. Aprender español

Señala el número de la casilla correspondiente:

0 = No 1 = Un poco 2 = Sí 3 = Mucho

I) En clase, ¿Cómo te gusta aprender?

J) ¿Qué te gustaría mejorar?

1. Leyendo.	0	1	2	3	1. La gramática. -----	0	1	2	3
2. Escuchando y usando casetes y CDs.	0	1	2	3	2. El vocabulario. -----	0	1	2	3
3. Conversando con el profesor y/o con los compañeros.	0	1	2	3	3. La pronunciación. -----	0	1	2	3
4. Con fotos, vídeos y películas.	0	1	2	3	4. La expresión oral. -----	0	1	2	3
5. Escribiendo todo en mi cuaderno.	0	1	2	3	5. La expresión escrita. -----	0	1	2	3
6. Con mi propio manual del curso.	0	1	2	3	6. La comprensión auditiva. -----	0	1	2	3
7. Con juegos.	0	1	2	3	7. La comprensión lectora. -----	0	1	2	3
8. Con actividades relacionadas con mi experiencia, la actualidad, ...	0	1	2	3	8. ¿Qué es lo que más te interesa mejorar?				
9. Con actividades de observación y de práctica gramatical.	0	1	2	3				
K) ¿Cómo te gusta trabajar en clase?					L) ¿Qué te gusta que haga el profesor en clase?				
1. Solo. -----	0	1	2	3	1. Que nos lo explique todo.	0	1	2	3
2. En parejas. -----	0	1	2	3	2. Que nos plantee problemas para trabajar.	0	1	2	3
3. En pequeños grupos. -----	0	1	2	3	3. Que me ayude a hablar de lo que me interesa.	0	1	2	3

4. En equipos. -----	0	1	2	3	4. Que me diga todos mis errores.	0	1	2	3
5. Toda la clase con el profesor. ---	0	1	2	3	5. Que deje que encuentre mis errores.	0	1	2	3
6. ¿Qué te gusta más?					6. ¿Qué te gusta más?				
M) En casa y/o en la calle, ¿cómo te gusta aprender?					N) ¿Cómo te gusta aprender vocabulario?				
1. Leyendo periódicos y textos que me interesan.	0	1	2	3	1. Haciendo mi propio diccionario.	0	1	2	3
2. Viendo la televisión en español.	0	1	2	3	2. Con esquemas temáticos.	0	1	2	3
3. Usando casetes y CDs.	0	1	2	3	3. Escribiendo las palabras.	0	1	2	3
4. Estudiando con libros de español.	0	1	2	3	4. Viendo las palabras.	0	1	2	3
5. Hablando con amigos en español.	0	1	2	3	5. Escuchando las palabras.	0	1	2	3
6. Escuchando y mirando hablar a hablantes nativos.	0	1	2	3	6. Haciendo cosas con las palabras.	0	1	2	3
O) ¿Te gusta...									
1. Estudiar gramática?	0	1	2	3	3. Practicar sonidos y pronunciación?	0	1	2	3
2. Aprender mucho vocabulario?	0	1	2	3	4. Hacer deberes?	0	1	2	3
P) ¿Quieres hacer deberes? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					En caso afirmativo, ¿cuántas horas a la semana?:				
					① ② ③ ④ ⑤ ⑥				