

Consideraciones  
sobre un currículo  
para la enseñanza  
del español como  
lengua extranjera en  
el Caribe colombiano

Clara Inés Fonseca Mendoza

zona próxima

Revista del Instituto  
de Estudios  
en Educación  
Universidad del Norte

n° 10 julio, 2009  
ISSN 1657-2416

próxima zona



**CLARA INÉS FONSECA MENDOZA**  
MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA (UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA)  
DOCENTE DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA  
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA.  
DIRECCIÓN: AVENIDA SAN MARTÍN N° 6-50, APARTAMENTO 302,  
BOCAGRANDE, CARTAGENA.  
texcultura@hotmail.com

<p>En este artículo se presenta un avance de algunas consideraciones iniciales tenidas en cuenta para el diseño del nivel de fundamentación de un currículo para la enseñanza del español como lengua extranjera. En él se propone una interpretación formulada a partir de la hipótesis <i>unidad de producción del discurso</i> de Teun van Dijk (2000), que bien puede explicar el papel del lenguaje en el aprendizaje de lenguas extranjeras; también se incluyen los puntos de vista sobre el papel de la norma y la variedad lingüística sostenidos al interior del grupo SICELE<sup>1</sup> nodo Caribe, organización en la cual se propone el mencionado currículo.</p> <p>PALABRAS CLAVE: Español como lengua extranjera, currículo, nivel de fundamentación.</p>	RESUMEN	
<p><sup>1</sup> SICELE Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera.</p> <p>FECHA DE RECEPCIÓN: 29 DE ENERO DE 2009 FECHA DE ACEPTACIÓN: 16 DE MARZO DE 2009</p>	ABSTRACT	<p>This article shows an advance of some early criteria to be considered to design the rationale of a curriculum to teach Spanish as a Foreign Language. It is proposed an elaborated interpretation from the hypothesis discourse production unity by Teun van Dijk (2000), which can explain the role of the language in the learning of foreign languages. The article also includes points of view about the role of normativity and the language variety, discussed in the group SICELE, Caribbean node, an organization in which the already mentioned curriculum is proposed.</p> <p>KEY WORDS: Spanish as a foreign language, curriculum, rationale.</p>

## Introducción

El objetivo de este artículo es presentar un avance de algunas consideraciones que podrían tenerse en cuenta al elaborar un currículo para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en el Caribe colombiano. Nos referimos exclusivamente al denominado nivel de fundamentación<sup>1</sup> (García, 1995), el cual puede organizarse considerando la intervención de factores lingüísticos y extralingüísticos en el diseño curricular. Los primeros sientan las bases teóricas acerca del lenguaje y el aprendizaje; los segundos, aclaran el contexto y la situación de enseñanza. De acuerdo con esto, el artículo desarrolla los siguientes temas: primero, nos referimos a la caracterización del lenguaje en un currículo ELE; segundo, respecto al aprendizaje, planteamos la hipótesis de Teun van Dijk acerca de cómo se produce y comprende el discurso; tercero, también en el plano cognitivo, tratamos sobre la denominada competencia intercultural; por último, el papel del lenguaje y la cultura en Caribe en el contexto ELE.

## El lenguaje en un currículo ELE

En la mayor parte de las actuales propuestas curriculares para la

enseñanza de lenguas extranjeras, se declara la competencia comunicativa propuesta por Hymes y los fundamentos de la Lingüística Sistemática Funcional de Halliday como bases para caracterizar la naturaleza del lenguaje. En términos de Hymes (1996) la competencia comunicativa es la posibilidad de los hablantes para actuar lingüísticamente dentro de los límites de lo posible, lo factible, lo apropiado y lo ejecutado; tal competencia de uso está motivada por la experiencia sociocultural de los individuos y le permite el intercambio continuo de significados o, en palabras de Bruner (1984), la negociación de la cultura. Por su parte, Halliday propone las metafunciones ideativa, interpersonal y textual como modos de organización del significado:

...la metafunción ideativa tiene que ver con la organización de la "realidad" del mundo que nos rodea (quién le hace qué a quién, cuándo, dónde, por qué y cómo), la metafunción interpersonal se ocupa de la organización de la realidad social de las personas con las que interactuamos (hacer declaraciones, formular preguntas, dar órdenes, decir cuán seguros estamos, decir cómo nos sentimos respecto de ciertas cosas). La tercera metafunción, la textual, tiene que ver con la organización de los significados ideativos e interpersonales dentro de textos que son coherentes y relevantes en relación con su contexto (qué formulamos primero y qué formulamos por último; cómo

<sup>1</sup> Nos basamos en la propuesta de García (1995) en la cual se distinguen tres partes en un currículo: el nivel de fundamentación, el de decisión y el de actuación.

introducimos a los personajes y mantenemos la referencia a ellos utilizando pronombres; qué dejamos implícito y qué explicamos. (Eggins y Martin, 2003: 346)

Puede asociarse a las tres metafunciones tres modos de análisis del lenguaje y del discurso: el semántico-referencial, el pragmático y el textual-discursivo; el primero puede tener en cuenta asuntos relativos a las funciones desempeñadas por los actantes que participan en los actos comunicativos; a las propiedades de los eventos y al tipo de relación establecida entre actantes, eventos y circunstancias. Lo pragmático, establece el comportamiento de los signos en la interacción comunicativa tomando el fenómeno de la comunicación como un proceso de participación recíproca establecida por los hablantes mediante una acción lingüística (Papenheim, 1990). Por su parte, el modo textual-discursivo de organización del discurso puede ilustrarse con las propuestas de Schleppegrell (2003). Para esta investigadora la gramática discursiva puede ser vista como complementaria en los procesos de enseñanza de una segunda lengua; uno de sus objetivos es identificar y explorar algunos rasgos lingüísticos propios de los textos narrativos y expositivos: "...students can benefit from explicit instruction in the grammatical and discourse-organizational choices that make a particular text the kind of text it is." (Schleppegrell, 2003: 27).

### **La hipótesis *unidad de producción del discurso* en un currículo ELE**

Los anteriores puntos de vista pueden complementarse con una explicación cognitiva sobre el aprendizaje de una lengua extranjera que además de temas tales como la transferencia lingüística, el análisis de errores y la interlengua, considere la competencia intercultural. Es en este punto en donde se introduce la hipótesis de Teun van Dijk (2000) acerca de la naturaleza de la producción del discurso, puesto que hemos creído encontrar en ella suficientes bases explicativas de ciertas prácticas de enseñanza y aprendizaje en lenguas extranjeras como el propio método comunicativo y el enfoque "por tareas".

Los métodos comunicativos privilegian la interacción significativa mediante la comprensión y producción de textos reales. El Ministerio de Educación Nacional adopta este tipo de métodos y declara que el aprendizaje de una lengua extranjera es "un proceso consciente, mediante el cual se aprende un nuevo código lingüístico que puede ponerse en práctica en contextos reales de comunicación" (MEN, 2006: 28). Ahora bien, el aprendizaje del código también puede (y, al parecer, **debe**) darse en "contextos reales", de ahí los juegos de simulación (role playing), el aprendizaje por tareas y todas las demás técnicas de aprendizaje comunicativo.

Esta referencia al "contexto real" es el que queremos enfatizar en esta acotación puesto que ello da

prioridad al componente pragmático, y la propuesta de van Dijk sobre lo que implica producir discursos es, precisamente, de base pragmática. Según este investigador, en ese proceso se activa una especie de unidad de producción del discurso en la mente, la cual consta de tres módulos: uno pragmático, uno semántico y uno de formulación; esto puede esquematizarse del siguiente modo:

### **Módulo pragmático**

(Elaboración de la macroproposición/ modelo de contexto relevante/ definición de acto de habla global)

(1) creencias sobre la situación social: acontecimiento comunicativo; intenciones; entorno espacio-temporal; participantes del evento comunicativo. (2) lo que el hablante cree sobre las creencias del receptor. (3) acto de habla específico; dimensión estilística y retórica. (4) acto social logrado.



### **Módulo semántico**

(Construcción del significado/ representación semántica/ modelos de experiencia y acontecimiento)

(1) hechos específicos (experiencias personales y representaciones sociales. (2) presuposiciones o significados implícitos. (3) tópico del discurso. (4) proposiciones locales.



### **Módulo de formulación**

(Procesamiento textual/ léxico/ morfosintáctico)

Tipo de texto; estructura sintáctica; palabras; afijos, etc.

Comentaremos brevemente cada uno de estos módulos. Como lo veremos, las afirmaciones allí contenidas parecen propias de cualquier hablante (a modo de un sistema universal de producción del discurso).

### **El módulo pragmático**

Cuando las personas quieren hablar o escribir, construyen primero un modelo de contexto relevante [el cual] selecciona la información (...) sobre la situación social (...) los objetivos o intenciones, el entorno espacio-temporal y los participantes del habla (...). El modelo de contexto contiene un "plan" que incluye toda la información necesaria para realizar un acto de habla apropiado. Por ejemplo, las creencias sobre la naturaleza de la relación social entre hablante y oyente proveen la información adecuada para lograr deferencia o cortesía (...) los actos de habla, la interacción, al igual que las dimensiones estilística y retórica del texto y la conversación, son controladas por este módulo pragmático. (...) el módulo pragmático controla *cómo* deben [decir o escribir las personas] en un modo interaccional y socialmente

apropiado y efectivo, cómo el discurso “encaja” en el contexto presente, y qué actos sociales se logran con el discurso. (van Dijk, 2000: 296-297)

Una situación social puede ser la visita al médico. Un modelo de contexto relevante de esta situación puede ser el siguiente: suponemos que en las culturas occidentales suceden cosas más o menos similares cuando, por motivos de salud, se visita al médico; por ejemplo, se acude con la intención de obtener alivio de algún malestar a un espacio que, generalmente, es un consultorio, preferentemente en horas de la mañana o de la tarde; se es atendido por un profesional y la interacción con él se da en un ámbito de gran formalidad; los tipos de acto de habla predecibles toman la forma de preguntas y respuestas puesto que de ellas depende el diagnóstico.

### **El módulo semántico**

El módulo semántico especifica *qué* quieren decir o escribir las personas (...) provee la información necesaria para la construcción del significado del discurso (...) El resultado de la operación combinada (en curso) de los módulos pragmático y semántico es una representación semántica. (...) Lo que los usuarios de la lengua normalmente sí conocen por adelantado (...) son los tópicos o temas del discurso (...) Bajo el control global de los tópicos, el módulo de producción semántica produce, finalmente, los “significados” reales del discurso,

en la forma de una secuencia de proposiciones localmente coherentes. (van Dijk, 2000: 297-299)

Siguiendo con nuestro ejemplo, en situaciones normales, en un consultorio médico se habla de un solo tema: la salud/la enfermedad; ese tema está relacionado, básicamente, con las partes del cuerpo y con las oposiciones bien/mal dolor/alivio y similares. Las relaciones semánticas predominantes serán las de causa efecto.

### **El módulo de formulación**

El módulo de formulación toma el producto de los módulos pragmático y semántico y genera emisiones reales en una lengua natural dada, utilizando las diversas reglas discursivas, la gramática y el léxico de esa lengua. (van Dijk, 2000: 299)

¿Qué decimos u oímos en un consultorio? Eso que oímos o decimos, en situaciones normales, es la actualización del módulo de formulación: *-Buenos días; -Qué siente; -Posiblemente le duele la cabeza porque tiene x enfermedad, etc.*

Veamos ejemplos del modo como el tema *ir al médico* es contemplado en algunas propuestas curriculares para la enseñanza del inglés o del español como lenguas extranjeras. El Plan curricular del Instituto Cervantes reseña en el elemento referido a *nociones específicas*, el inventario sobre *salud y enfermedad*, advirtiendo que puede también ser parte del inventario de *saberes y comportamientos*



*socioculturales*. Por otra parte, algunas lecciones desarrolladas en inglés y en español sobre el tema *ir al médico*, se asocian con el tópico *partes del cuerpo*, y con actos de habla específicos. Así, por ejemplo, en el libro *Interchange Third Edition Intro* (2005: vi-vii), aparece una lección que tiene como título *What's the matter? Parts of the body; health problems and advice; medications*. Como aspectos relacionados con el habla desarrolla los siguientes temas: *describing health problems; talking about common medications; giving advice for health problems*. Y, como aspectos de la gramática, lo siguiente: *have + noun; feel + adjective; negative and positive adjectives; imperatives*.

Veamos ahora una propuesta de español para extranjeros formulada por Gibert (s.f), en un municipio de Cataluña, España.

Tema: la salud

Nivel: mujeres adultas no alfabetizadas  
Duración 18 horas de clase, 12 sesiones de 90 minutos

Objetivos generales:

1. Hablar de las partes del cuerpo en referencia al dolor
2. Pedir y confirmar la información necesaria para ir al médico
3. Pedir ayuda y saber dónde hacerlo
4. Identificar las enfermedades comunes y hablar de sus síntomas
5. Entender documentos reales relacionados con el médico
6. Sensibilizarse respecto a los hábitos sanitarios del país.

7. Reaccionar ante el estado de salud de alguien.

Como es notorio en los anteriores ejemplos, saber nominar las partes del cuerpo, pedir información o ayuda, y aconsejar forman parte del contexto del acontecimiento comunicativo *ir al médico*. El tema es la salud y de allí el campo léxico propicio: problemas de salud, dolor, médico, medicamentos. Por último, tal y como se especifica en el ejemplo dado para el inglés, el módulo de formulación, está dominado por expresiones como tener + nombre (tengo dolor de cabeza /I have a headache), sentir + adjetivo (no me siento bien/I don't feel well), adjetivos negativos y positivos (sick, fine/enfermo, aliviado).

#### **La competencia intercultural en un currículo ELE**

El Plan curricular del Instituto Cervantes resalta el papel de la competencia cultural del siguiente modo: "considera los conocimientos de los hablantes sobre el mundo como factores que condicionan la comprensión y que recogería los saberes y creencias que conforman la cultura de cada hablante" (Plan curricular, A1, A2, 2006: 36). Según Trujillo (2001) fomentar una competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras permite "reducir el etnocentrismo, desarrollar formas de comprensión general de las culturas y modificar la actitud del aprendiz hacia opciones más positivas y abiertas"

La cultura puede incluir las perspectivas, prácticas y productos de un grupo o sociedad. Ahora bien, para que esto sea posible, es necesario que esos grupos o sociedades compartan una lengua, de ahí que la relación lengua-cultura sea interdependiente, y, por esa misma razón, aprender una lengua implique aprehender una cultura. El documento *Massachusetts Foreign Languages Curriculum Framework* ilustra con el siguiente ejemplo la relación lengua cultura:

A simple example of the way learning a language may compel learning a culture at the same time can be seen in the usage of second person pronoun in Spanish or French: the singular form is *tu* in both languages, the plural form is *usted* in Spanish and *vous* in French, but in both Spanish and French, the plural is very often used as a singular, for *cultural reasons*. Those cultural reasons have to be learned along with the forms: *usted* and *vous*, as singulars, connote courtesy, formality, and deference towards one's peers, while *tu* connotes intimacy, as between spouses or very close friends, or between parents and children, but also condescension or a status difference between individuals, as between masters and servants. (...) What appeared to be a simple grammatical principle at first, to the learner, will have turned into a subtly nuanced problem in social

behaviour, expressed in language, because of the cultural component that second person pronouns usage has acquired over time in some languages. (Massachusetts Foreign Languages Curriculum Framework, 1999: 43)

Al tipo de relación cultural ejemplificado en la cita anterior, se añaden otros no estrictamente lingüísticos (aunque pueden incidir en sus formas de expresión lingüística); corresponden a estos tipos, los inventarios *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*, del Cervantes. Los primeros se refieren a conocimientos generales de los países que hablen la lengua (geografía física, gobiernos y política, etc.), a acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente y a productos y creaciones culturales (literatura y música, entre otros). Los segundos a condiciones de vida y organización social (comidas, días festivos, salud, ecología, etc.) a relaciones interpersonales, a la identidad colectiva y al estilo de vida. Por último, las habilidades y actitudes interculturales pretenden inculcar competencias que permitan, entre otras cosas, "observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que se accede, al margen de filtros o estereotipos..." (Plan curricular, A1, A2, 2006: 448)



### **La lengua y la cultura Caribe en el contexto ELE**

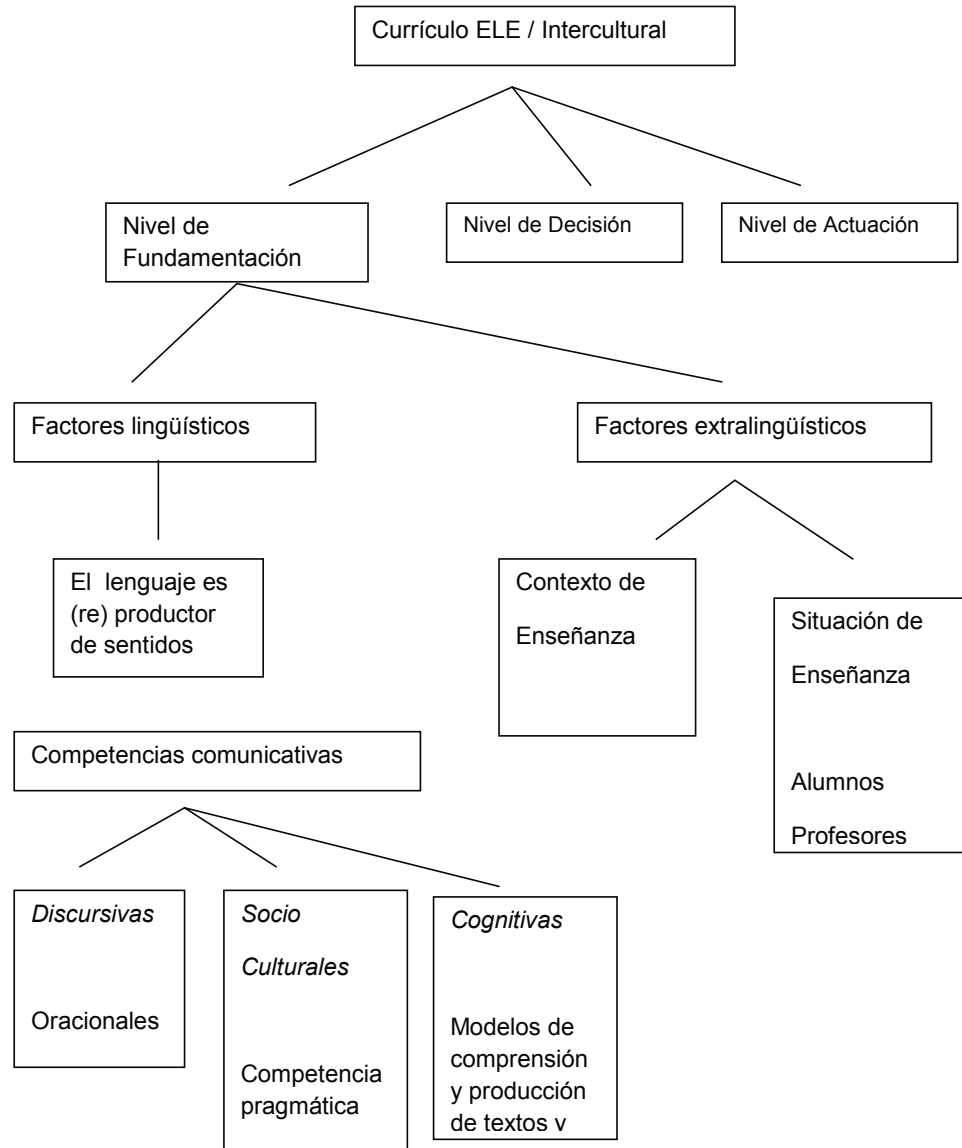
Enseñar español como lengua extranjera en el Caribe colombiano comporta dos asuntos de índole diferente que vale la pena considerar: por un lado, el currículo se desarrolla en un país hispanohablante lo que supone ventajas por las innumerables oportunidades de contacto de los extranjeros con el español. Por otro lado, ese contacto se hará en el entorno de una variedad específica. Al respecto, González (2007) señala que corresponde al proyecto SICELE “velar por el respeto a todas y cada una de las variedades lingüísticas nacionales de la lengua española en lo correspondiente a su aparición equitativa y aleatoria en los exámenes de español como lengua extranjera”. Este compromiso implica reconocer tanto la norma como los diversos usos del sistema lingüístico, en los que se reconoce la existencia de “usos morfosintácticos generales y comunes (...). Estas normas gramaticales (...) son las cuestiones que deben evaluarse efectivamente en un examen de lengua extranjera”. En cuanto a la posibilidad de elaborar exámenes que certifiquen el conocimiento de la lengua, por el momento, el SICELE opina que no deben incluirse variedades dialectales para esos fines. No obstante, sí se estaría de acuerdo en contemplar la variedad en situaciones de ELE, si se quiere ser consecuente con su componente cultural.

En suma, el nivel de fundamentación de un Currículo para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Caribe colombiano, como se muestra en el esquema (ver p. 135).

### **CONCLUSIONES**

El propósito de este artículo fue presentar algunas consideraciones relativas al diseño del nivel de fundamentación de un currículo para la enseñanza del español como lengua extranjera. Se plantea que ese diseño puede contemplar factores lingüísticos y extralingüísticos; los primeros tienen que ver con la asunción del lenguaje como productor de sentido y el papel de la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta competencia comunicativa incluye aspectos discursivos, socioculturales y cognitivos. De los discursivos resaltamos el rol de la gramática discursiva en ELE; de los socioculturales, la competencia intercultural y de los aspectos cognitivos, el modelo de producción del discurso de base pragmática.

En cuanto a los factores extralingüísticos, en este artículo sólo se hizo referencia al contexto de enseñanza en el Caribe colombiano; al respecto, se defiende la idea de que se tenga en cuenta la variedad lingüística en el aula de ELE, por cuanto ella es portadora de claves socioculturales que permitirán al estudiante, entre otras cosas, adquirir competencias interculturales.®



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNER, J. (1984)

*Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

EGGINS, S. y MARTIN, J.R. (2003)

Géneros y registros del discurso. En *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

GARCÍA, A. (1995)

*El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

HYMES, D. (1996)

Acerca de la competencia comunicativa (trad. Juan Gómez). *Revista Forma y Función*, (9).

INSTITUTO CERVANTES. (2006)

*Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

MASSACHUSETTS FOREIGN Languages Curriculum Framework, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006)

*Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Serie: Guías (22)*. Bogotá: El Ministerio.

PAPENHEIM, R. (1990)

*English, its users and its uses*. Posgrado de Lingüística de la Universidad Nacional.

RICHARDS, J. (2005)

*Interchange*. Third Edition. Introduction Cambridge: Cambridge University Press.

VAN DIJK, T. (2000)

*Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

## WEBOGRAFÍA

GIBERT, I. (s.d)  
*Alfabetización y enseñanza de E/ LE. La salud: experiencia práctica de una propuesta didáctica para mujeres inmigradas no alfabetizadas.* Consultada el 13 de julio de 2008 en: [www.uv.es/foroele/foro3/Gibert\\_Escofet.pdf](http://www.uv.es/foroele/foro3/Gibert_Escofet.pdf)

GONZÁLEZ, M. (2007)  
*La variedad lingüística en el SICELE.* Consultada el 24 de agosto de 2008 en: [http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion\\_3/36/gonzalez\\_rativa\\_maria\\_claudia.htm](http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/36/gonzalez_rativa_maria_claudia.htm)

SCHLEPPEGRELL, M. (2003)  
*Grammar for writing: academia language and the ELD Standard.* University of California at Davis. Consultada en marzo de 2006 en: <http://lmri.ucsb.edu/public>

TRUJILLO, F. (2001)  
*Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural.* Consultada el 20 de agosto de 2008 en: <http://meteco.ugr.es/lecturas/objetivos.pdf>