



**UNIBA**  
Centro Universitario  
Internacional  
de Barcelona

Centro  
adscrito



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**CURSO 2019- 2021**

**Incorporación de aspectos socioculturales,  
interculturales y pragmáticos en la enseñanza del español  
a personal militar y diplomático en Estados Unidos**

**Carmen Cecilia Morales**

**Trabajo final de máster**

**Propuesta didáctica para ser implementada en el contexto específico de enseñanza  
del español a personal militar y diplomático en Estados Unidos**

**Dirigido por el Dr. Iban Mañas**

# Índice

AGRADECIMIENTOS .....	IV
RESUMEN .....	V
1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. MARCO TEÓRICO .....	3
2.1. El español para uso profesional dentro del español para fines específicos.....	3
2.2. El español para fines específicos en Estados Unidos .....	4
2.3. La enseñanza de lenguas extranjeras para el personal diplomático y militar de Estados Unidos .....	5
2.3.1. Los manuales y recursos didácticos para la enseñanza del español a personal diplomático y militar de Estados Unidos .....	8
2.3.2. La incorporación de aspectos interculturales, socioculturales y pragmáticos en las clases de español a personal diplomático y militar en Estados Unidos .....	9
3. OBJETIVOS.....	14
4. METODOLOGÍA .....	15
4.1. Descripción del grupo meta .....	15
4.2. Objetivos de aprendizaje .....	17
4.3. Principios y enfoques.....	18
4.3.1. Principio del aprendizaje significativo .....	18
4.3.2. Enfoque comunicativo en acción por tareas .....	20
4.4. Tipología de los materiales y las actividades .....	21
4.5. Unidad didáctica .....	24
4.5.1. Sesión I.....	27
4.5.2. Sesión II.....	29
4.5.3. Sesión III.....	31
4.5.4. Sesión IV .....	34
4.5.5. Sesión V .....	34
5. PILOTAJE .....	37
5.1. Procedimiento de evaluación de la unidad didáctica.....	37
5.2. Herramientas.....	38

5.2.1. Cuestionarios .....	38
5.2.2. Observación.....	39
5.3. Presentación, análisis e interpretación de los datos recolectados .....	39
5.3.1. Diseño gráfico .....	39
5.3.2. Las instrucciones .....	40
5.3.3 Las imágenes.....	40
5.3.4. Los textos.....	41
5.3.5. Las muestras de lengua .....	41
5.3.6. Las actividades en relación con los intereses y necesidades de los aprendientes .....	41
5.3.7. Las actividades en cuanto permiten y contribuyen a que el aprendiente reflexione, descubra, interprete y verifique el funcionamiento de la lengua .....	42
5.3.8. Las actividades en cuanto fomentan la negociación de sentido, así como la reflexión de la cultura de la lengua meta y la propia cultura del aprendiente.....	42
5.3.9 Las actividades en la medida que se abordan en formas distintas .....	43
5.3.10 Interpretación de los datos .....	43
6. CONCLUSIONES .....	45
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	46
ANEXOS.....	51
Anexo I Unidad didáctica .....	51
Anexo II Ficha proyectable .....	68
Anexo III Cuestionario de evaluación de la unidad didáctica - Externo .....	69
Anexo IV Cuestionario de evaluación de la unidad didáctica - Aprendiente 1 .....	71
Anexo V Cuestionario de autoevaluación - Aprendiente 1 .....	72
Anexo VI Cuestionario de evaluación de la unidad didáctica - Aprendiente 2.....	73
Anexo VII Cuestionario de autoevaluación - Aprendiente 2 .....	74
Anexo VIII Evaluación por parte del profesor de la unidad didáctica.....	75
Anexo IX Producto tarea final realizado por los aprendientes.....	77

## **AGRADECIMIENTOS**

A María Alejandra, mi hijita quien tantas veces me espero con paciencia mientras yo terminaba las tareas del máster.

A Bruce, mi esposo por su apoyo y motivación para terminar este proyecto.

A Margarita, Beatriz y Francisco mis hermanos quienes siempre estuvieron presentes a pesar de la distancia.

Al profesor Iban Mañas por dejarme desplegar mis alas.

A los profesores del máster por tantas enseñanzas transmitidas.

A los estudiantes que participaron en el pilotaje de la unidad didáctica por su gran entusiasmo y compromiso con las clases de español.

## RESUMEN

Este trabajo final de máster presenta una propuesta de unidad didáctica para un grupo especial de aprendientes dentro del español para uso profesional. Este es el personal militar y diplomático de Estados Unidos. Ellos por las características propias de su trabajo requieren que la enseñanza del español se les presente de manera contextualizada en eventos de trascendencia mundial. Teniendo en consideración el escaso conocimiento que se tiene sobre este grupo de aprendientes en la comunidad docente, la parte teórica de este trabajo pretende acercar al lector a ese entorno. Posteriormente, partiendo de las necesidades encontradas en el grupo específico de aprendientes se crea la unidad didáctica *Mi aporte a la solución de conflictos externos en contextos latinoamericanos* buscando recrear situaciones comunicativas propias de contextos militares y diplomáticos. Esta unidad se basa en el enfoque comunicativo de acción por tareas e incorpora aspectos socioculturales, interculturales y pragmáticos. Finalmente, analizados los datos obtenidos en el pilotaje se incorpora a la unidad *La guía de procedimiento para cada sesión* y *La ficha proyectable* para que la propuesta pueda ser utilizada por otros profesores.

**Palabras claves:** *español para fines específicos, diplomático, militar, propuesta de material didáctico, competencia sociocultural, competencia intercultural, competencia pragmática.*

## ABSTRACT

The master's thesis presents a proposal for a didactic unit for a special group of learners in Spanish language for professional use: United States military and diplomatic personnel. Spanish teaching for this group of professionals requires contextualization with respect to world events due to the characteristics of their work and utilization of the language. Taking into consideration the scarce knowledge about this group of learners in the teaching community, the theoretical part of this work aims to bring the reader closer to that environment. Subsequently, starting from the needs found in the specific group, the didactic unit “*My contribution to the solution of external conflicts in Latin American*” is created in which communicative situations typical of military and diplomatic contexts are recreated. This unit is based on the communicative approach of action by tasks and incorporates sociocultural, intercultural, and pragmatic aspects. Finally, after analyzing the data obtained in the piloting The Procedural Guide for Each Session and The Visual File are incorporated to achieve a greater scope for the proposal.

**Key words:** *Spanish for specific purposes, diplomatic, military, proposal of didactic material, sociocultural competence, intercultural competence, pragmatic competence.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La inquietud por desarrollar este trabajo final de máster surge de la experiencia compartida con varios aprendientes que toman clases de español con el objeto de presentar la prueba de suficiencia en lenguas del Departamento de Defensa de Estados Unidos; no obstante lo anterior, cómo esta prueba está estructurada, cuáles son sus contenidos, y lo más importante, quiénes constituyen este grupo de aprendientes y cómo ayudarles, son temas todavía muy poco explorados. De la consulta a colegas y la propia investigación se encuentra que hay pocos docentes de español que han tenido contacto con este grupo de aprendientes.

En contraste con esto, y como lo veremos en el marco teórico de este trabajo, el número de personal militar y diplomático matriculado en las dos escuelas de idiomas del Departamento de Defensa de Estado Unidos, por un lado, el Instituto de Idiomas de Defensa y por otro, el Instituto de Servicios Foráneos va en ascenso. Lo anterior sugiere, que los profesores de lenguas extranjeras deberíamos estar mejor preparados para servir las necesidades de este grupo de aprendientes como consecuencia normal de los desafíos que implican no solo para Estados Unidos, sino también para todos los países una sociedad más conectada.

Teniendo en cuenta lo anterior, el primer apartado del marco teórico busca explicar el lugar que tiene el español para uso profesional dentro del español para fines específicos. El segundo apartado profundiza en el avance del español para uso profesional en Estados Unidos, y en concreto, el tercer apartado se especializa en la enseñanza de lenguas extranjeras para el personal diplomático y militar de Estados Unidos. Allí se explica el origen de las dos más grandes escuelas fundadas por el Departamento de Defensa de Estados Unidos: El Instituto de Idiomas de Defensa y el Instituto de Servicios Foráneos. El primero de ellos instaurado con el objeto de proporcionar educación, capacitación y evaluación de idiomas extranjeros de la más alta calidad a militares estadounidenses, mientras que el segundo se ocupa del personal diplomático.

El último punto del marco teórico brevemente expone dos aspectos, por un lado, la conexión que existe entre las diferentes competencias comunicativas; y por otro lado, el solapamiento entre la competencia intercultural, sociocultural y pragmática. Todos ellos muy relevantes para las clases de español que están dirigidas al personal militar y diplomático. Al respecto Caldero (2009) citando a Hernández sostiene que “Los efectos negativos asociados a la percepción de un error pragmático ... no acaban de borrarse o eliminarse plenamente pese al reconocimiento de que el uso incorrecto ha sido involuntario o fruto de una diferencia en los códigos comunicativos...” (p. 78), es por ello que el profesor debe facilitar en la clase

de lengua los espacios para que los aprendientes desarrollen suficientemente su competencia sociocultural, intercultural y pragmática.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo propone diseñar y pilotar una unidad didáctica basada en las estrategias anteriormente mencionadas para implementarla en el contexto de enseñanza del español a militares y diplomáticos estadounidenses, en una situación comunicativa para nivel B2. En busca del objetivo general, se recrean situaciones comunicativas propia de contextos militares y diplomáticos. Posteriormente, se ajustan los contenidos de la unidad al nivel propuesto y se incorporan actividades que principalmente fomentan la interacción oral y el uso de estrategias lingüísticas y no lingüísticas por parte del aprendiente, mientras las otras destrezas se trabajan suplementariamente. Así, se fortalecen las oportunidades para que el aprendiente pueda expresarse públicamente en temas relacionados con su especialidad utilizando unidades léxicas de servicios de protección y seguridad, gobierno, política y sociedad. Todas estas etapas se evalúan en el apartado de pilotaje.

Por otro lado, en el apartado denominado metodología se describe el grupo meta, los objetivos de aprendizaje, los principios y enfoques en los cuales se fundamenta la propuesta de unidad didáctica, la cual se apuntala en el enfoque comunicativo por tareas que surgió en 1990. En este mismo apartado, se describe la tipología de los materiales y las dinámicas de las actividades desarrolladas como una antesala a la presentación de la unidad didáctica y el procedimiento que se sugiere seguir para cada una de las sesiones. Las clases se organizan en un total de 5 sesiones y 18 actividades que se conectan a través del hilo temático: Las estrategias de negociación para la solución de conflictos en contextos latinoamericanos.

Finalmente, en el apartado de pilotaje se presenta la triangulación de resultados con la información proveniente de los cuestionarios, observaciones y recomendaciones entregados por la evaluadora externa, los aprendientes y el propio profesor. Este proceso arroja: primero, que la unidad didáctica es fuerte acogida y efectiva para el grupo propuesto; segundo, que la unidad se beneficiaría de la incorporación de un documento que contenga el procedimiento para cada sesión como guía para el profesor y una ficha proyectable o de consulta para el alumno. Ambas recomendaciones se incorporan a la unidad antes de compartirla con la comunidad académica teniendo en cuenta que este trabajo fue motivado por la necesidad de material para enseñar español a este tipo específico de aprendientes y el desconocimiento de sus características.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. El español para uso profesional dentro del español para fines específicos

Según apunta Felices (2005), la problemática en torno a la enseñanza de lengua para fines específicos se sitúa en diversos momentos: Howatt (1984) afirma que la preocupación por esta se origina a mediados del siglo XX, específicamente en el mundo angloparlante; por su parte, Rodríguez (1997) señala que ya se enunciaba en el pensamiento griego como fuente del léxico científico actual, mientras que, en España, Nández (1998) reúne un notable número de autores que se ocupan de las características estilísticas y mejorar la enseñanza del lenguaje administrativo. En este contexto, se puede afirmar que, si bien la preocupación por las singularidades de la enseñanza de lenguas para fines específicos tiene una larga historia, en la década de los ochenta confluyen varios factores que impulsan la producción de materiales para este tipo de enseñanza tal y como los entendemos hoy.

Conforme anota Sabater (2004), el español para fines específicos (en adelante, EFE) surge hacia los años ochenta, cuando el inglés para fines específicos ya había aparecido hacía más de dos décadas. Esta autora atribuye el crecimiento del interés por el EFE al ingreso de España a la Unión Europea en 1986 y a la necesidad de profesionales capaces de responder a un modelo económico más abierto. Esto repercutió específicamente en el crecimiento de la demanda del español para uso profesional como una ramificación del EFE. Teniendo en cuenta esto, según la misma autora, es necesario precisar que el EFE está conformado por dos grandes áreas: el español para uso profesional (en adelante, EUP) y el español para fines académicos (en adelante, EFA). El EUP busca que el aprendiente de español pueda desempeñarse en su campo profesional, mientras que el EFA tiene como objetivo enseñar español a aprendientes que desean adelantar estudios en una institución de habla hispana; por ejemplo, estudiantes estadounidenses que asisten a clases de negocios internacionales en países latinoamericanos.

Las características especiales del público al que se dirige la enseñanza de EUP demandan que los materiales creados para las clases tengan en cuenta las tareas que el aprendiente va a desarrollar en su ámbito profesional (Dudley – Evans y St. John, 1998). En adición, a los lineamientos generales establecidos para el español en el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001) y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (A.A.V.V., 2006). Es decir, la necesidad de producir materiales enfocados en el uso profesional del español en diversas áreas, tales como la medicina, la aviación, los negocios, el turismo, la ingeniería, el ámbito jurídico, entre otros, hace que tengamos que

incluir en este tipo de enseñanza, actividades específicas y bien contextualizadas relacionadas con lo que se hace con la lengua en el campo profesional. Esta postura ha prometido mejorar el nivel de atención de los estudiantes al establecer conexión entre la clase de EUP y los intereses del aprendiente. (Hutchinson y Waters ,1987)

## **2.2. El español para fines específicos en Estados Unidos**

En el caso particular de Estados Unidos, de acuerdo con el estudio realizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno Español pese a que la configuración de la sociedad estadounidense es multilingüe “la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido tradicionalmente escasa” (MEFP, 2018, p. 207) en comparación con los países europeos. Según el estudio, los factores que han influido en esta tendencia, específicamente con relación al español, son cuatro: a) el poco interés de los hispanos de segunda y tercera generación por aprender español; b) algunos movimientos políticos como el *English Only*, que defiende el inglés como única lengua oficial de Estados Unidos y que ha impulsado leyes en este sentido en 33 estados donde ya existen límites en el uso de idiomas diferentes al inglés en el ámbito público; c) el crecimiento del *spanglish*, y d) la ley *No Child Left Behind*, que, en detrimento de las lenguas extranjeras, promovió fuertemente el estudio de áreas como las matemáticas y la lectoescritura.

Sin embargo, pese a que las circunstancias ya mencionadas limitan el crecimiento del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) y, por ende, del EFE en Estados Unidos, existen factores paralelos que deberían beneficiar la expansión del español no solo para fines académicos, sino también para el uso profesional. De acuerdo con el estudio mencionado, entre los factores que favorecen la enseñanza del español se encuentran la globalización de la economía; la creciente influencia de la población hispana en áreas relevantes como la política, la economía y la cultura; la multiplicación de medios de comunicación de habla hispana en respuesta al crecimiento de su audiencia; el aumento de la información en español en Internet, y el valor social que otorga entre los hispanos el hecho de que sus descendientes hablen español.

En consecuencia, una sociedad con menos barreras y con mejores posibilidades de contacto físico y virtual con otras comunidades debe visualizar un enfoque diferente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tal y como señala Marqués-Pascual (2019), directora del programa certificado de EFE para la Universidad de Alabama en la ciudad de Birmingham, debido a que la presencia del español y el interés por la cultura hispana continúan creciendo en el mundo, “el futuro de enseñar y aprender español es estimulante en Estados Unidos” (p. 288). Por esto, el aumento en los programas de EFE, según la autora, debe acompañarse

con un crecimiento paralelo en investigación en este campo que respalde prácticas mejor informadas.

### **2.3. La enseñanza de lenguas extranjeras para el personal diplomático y militar de Estados Unidos**

En el caso particular de las fuerzas armadas, en 1941 se creó el Instituto de Idiomas de Defensa (DLI, por su sigla en inglés) en la ciudad de Monterrey, Estados Unidos, como una institución educativa y de investigación para “proporcionar educación, capacitación y evaluación de idiomas extranjeros de la más alta calidad” a militares estadounidenses pertenecientes a los siguientes servicios: Fuerza Aérea, Fuerza Armada, Fuerza Naval, Guardia Nacional e Infantería de Marina (Defense Language Institute Foreign Language Center, en línea). En la actualidad, el DLI ofrece cursos en 23 idiomas en su sede de Monterrey y otros 65 en Washington, D. C., y ha expandido el número de idiomas desde que comenzó.

Asimismo, en 1943 se creó en Washington, D.C. el Instituto de Servicios Foráneos (FSI, por su sigla en inglés) para responder a la necesidad de enseñar lenguas extranjeras a personal diplomático de Estados Unidos. A lo largo de los años, el FSI ha crecido para ofrecer instrucción en 70 idiomas. Este crecimiento, de acuerdo con el Departamento de Defensa de Estados Unidos, busca satisfacer las necesidades cambiantes del personal que trabaja para el gobierno de este país a nivel mundial. Esto implicó, en 1993, no solo otorgar al FSI más espacios, sino también actualizar y perfeccionar los tipos de capacitación que ofrecía “para reflejar las nuevas tendencias globales y los conocimientos y habilidades necesarios para practicar una diplomacia eficaz”<sup>1</sup> (Defense Language Institute Foreign Language Center, en línea).

El incremento y el cambio en los idiomas enseñados a través del tiempo evidencian cómo ha variado el uso y la importancia de estos para las fuerzas armadas estadounidenses. Comparando el número de estudiantes matriculados en 1963 en la escuela DLI, con el número de matriculados de la misma escuela en el 2018, podemos concluir que el interés por el estudio de lenguas extranjeras para el personal del Departamento de Defensa de Estados Unidos se ha duplicado, pasando de 11.110 a 22.000 matriculados en los años comparados. Para una mejor visualización de esta tendencia accede al siguiente enlace. Este contiene un

---

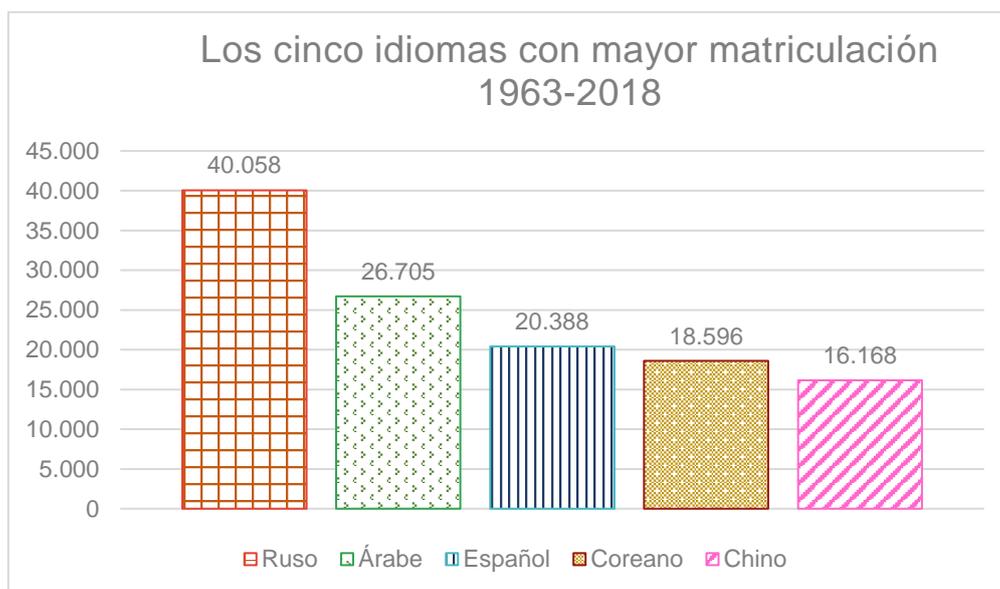
<sup>1</sup> “to reflect new global trends and the knowledge and skills required to practice effective diplomacy” (Foreign Service Institute, s.f.).

[gráfico de barras dinámico](#) que muestra la variación por idioma de los estudiantes matriculados en el rango de tiempo ya mencionado (Shalev, 2020).

Por otro lado, y con los [datos](#) recogidos mediante el Recurso de Derecho a la Información (FOIA por sus siglas en inglés), fue posible determinar los cinco idiomas con mayor número de matriculados en el mismo periodo. En el caso concreto del español, los datos demuestran que, si bien este ha variado en cuanto al ranking, en el acumulado de matriculados en el tiempo, el español se mantiene dentro de los 5 idiomas con más matriculados sumando un total de 20.338. Los idiomas que lo superan son: el ruso con un total de 40.058, cifra que casi lo duplica; y el árabe con un total de 26.705 matriculados, el cual vio un incremento en el número de matriculados en la última década del siglo XX y llegó a consolidarse como uno de los idiomas más necesitados en la primera y segunda década del siglo XXI.

### Figura 1

*Los cinco idiomas con mayor matriculación en el Instituto DLI 1963-2018.*



Con el fin de explicar cómo DLI y FSI clasifican las lenguas, hay que indicar que DLI y FSI las categorizan en función de su similitud con el inglés y el grado de dificultad de su adquisición para un nativo estadounidense. En la categoría I se encuentran los idiomas más similares al inglés y, por tanto, más fáciles de adquirir, y en la categoría IV se encuentran los idiomas que representan mayor dificultad. Las tablas 1y 2 presentan estas dos categorías a manera de ejemplo. Se observa que, para ambas instituciones el español se encuentra en la categoría I de los lenguajes más similares al inglés, y por ende, con un número menor de semanas de estudio para conseguir una competencia básica comparada con otros idiomas.

**Tabla 1***Categorías de lenguas en el DLI*

<b>Instituto de Idiomas de Defensa</b>		
<b>Lenguajes de categoría I y II: 36 semanas</b>		
Francés	Español	Indonesio
<b>Lenguajes de categoría IV: 64 semanas</b>		
Árabe estándar moderno	Árabe - egipcio	Árabe - iraquí
Árabe - levantino	Chino - mandarín	Japonés
Coreano	Pashto	

Fuente: Defense Language Institute Foreign Language Center, (en línea).

**Tabla 2***Categorías de lenguas en el FSI*

<b>Instituto de Servicios Foráneos</b>		
<b>Lenguajes de categoría I: 24-30 semanas (600-750 horas de clase)</b>		
Danés	Holandés	Francés
Italiano	Noruego	Portugués
Rumano	Español	Sueco
<b>Lenguajes de categoría IV: 88 semanas (2200 horas de clase)</b>		
Árabe	Chino – cantonés	Chino – mandarín
Japonés	Coreano	

Fuente: Defense Language Institute Foreign Language Center, (en línea).

Como puede observarse, los programas ofrecidos por el DLI y el FSI varían en duración de acuerdo con la categoría en la cual se ubica el idioma a adquirir. No obstante, en ambos casos, sus programas de instrucción y evaluación siguen las directrices de una organización federal llamada Mesa Redonda Interinstitucional de Idiomas (ILR, por su sigla en inglés), que fue creada para coordinar el intercambio de información entre los departamentos y agencias del gobierno estadounidense sobre actividades relacionadas con el lenguaje. En este sentido, uno de sus objetivos es servir de vía principal para mantener un promedio del progreso, la implementación de técnicas y tecnologías para el aprendizaje, el uso, la evaluación y otras actividades relacionadas con los idiomas.

### 2.3.1. Los manuales y recursos didácticos para la enseñanza del español a personal diplomático y militar de Estados Unidos

En términos generales, se puede decir que las agencias del gobierno estadounidense no utilizan libros previamente publicados para la enseñanza de lenguas extranjeras. En lugar de esto, estas agencias crean directamente o contratan bajo su dirección la creación de materiales específicos para distribución interna. En la primera publicación del FSI en 1957, se explica que el método de enseñanza utilizado era el de la imitación guiada de los profesores Harold E. Palmer y Albert S. Hornby, cuyo objetivo era enseñar al aprendiente a hablar con facilidad, fluidez y muy poco acento de manera inconsciente, tal como se habla la lengua materna. Para lograrlo, este método hacía énfasis en aprender muy bien un cuerpo de material relativamente pequeño para facilitar el esfuerzo de producción. El segundo énfasis estaba en aprender a manipular auténticamente los sonidos, secuencias y patrones del idioma, lo que creaba la necesidad de un maestro nativo y la realización de ejercicios de repetición a través de grabaciones (Defense Language Institute, 1963).

Hasta 1980, de acuerdo con los datos recogidos en McCombs (2017), “el constructivismo llegó a ser la teoría del aprendizaje dominante” en los entornos militares (p. 3), debido a que muchas de las investigaciones en esta línea se quedaron en informes técnicos. Lo anterior permite explicar el retraso en el desarrollo de nuevo material para la enseñanza de lenguas extranjeras a personal militar y diplomático. Esto, unido a la distribución restringida del material, hacía difícil el acceso a los usuarios. No obstante, en 2015 empezaron a publicarse algunos programas de lenguas cuyo objetivo era este grupo meta. A continuación, se listan ejemplos de páginas web que ofrecen material lingüístico en diferentes idiomas a miembros del Departamento de Defensa a través del portal de DLI:

- **Rapport:** ofrece de seis a ocho horas de capacitación antes de un despliegue a zonas donde se requiere un idioma adicional al inglés.
- **Headstart2:** ofrece de 80 a 100 horas de instrucción, tareas interactivas, guías de pronunciación específicas del idioma y módulos de familiarización y orientación cultural.
- **Kits de supervivencia del idioma:** incluyen texto, grabaciones de audio y traducciones de hasta 3000 frases relacionadas con la misión. Los kits de supervivencia ofrecen frases que cubren temas específicos y pueden leerse o reproducirse sin tener conocimiento del idioma. Los tópicos son: tripulación aérea, frases básicas, asuntos civiles, acordonamiento/búsqueda, protección de la fuerza, médico, policía militar, comandos navales, asuntos públicos y armas.

- **Global Language Support System (GLOSS):** ofrece lecciones para que los estudiantes principiantes, intermedios y avanzados mejoren sus habilidades en idiomas extranjeros. Las lecciones están diseñadas para desarrollar las competencias auditiva y lectora.

En cuanto a su elaboración, la necesidad de crear material siempre actualizado para satisfacer las necesidades de este tipo de estudiantes consume una enorme cantidad de tiempo del profesor. Al final, como señala Sánchez-López (2019), al hablar sobre el EFE en Estados Unidos: “Contrary to what many believe, the specificity of SSP courses or programs is not necessarily determined by the specific context. Rather, the specificity of SSP depends on the needs of students themselves, that is, the courses vary depending on the students who take them” (p. 282). Respondiendo a estas necesidades específicas de los estudiantes, la unidad didáctica que se ha diseñado en el presente trabajo supone una contribución al intento de satisfacer la necesidad de materiales que se presenta en el campo del español para fines específicos.

### **2.3.2. La incorporación de aspectos interculturales, socioculturales y pragmáticos en las clases de español a personal diplomático y militar en Estados Unidos**

Dada la profesión que ejercen los aprendientes a los que está dirigida esta unidad didáctica, en la cual, es evidente la necesidad de comprender lingüística y culturalmente a otros interlocutores, se impone explicar la noción de competencia intercultural (en adelante CI) y su origen. Siguiendo a Sabater (2004), encontramos que las aportaciones de distintas disciplinas a la comunicación humana llevaron a cristalizar el concepto de competencia comunicativa. Así por ejemplo para Canale y Swain (1980), la competencia comunicativa estaba integrada por 3 componentes: la competencia gramatical, la competencia estratégica y la competencia sociolingüística. A partir del mejor entendimiento de la competencia comunicativa se llegó a conocer que solo los aspectos morfológicos, fonológicos y léxicos no eran suficientes para el dominio de una lengua.

Analizando cada una de las competencias descritas por Canale y Swain (1980), encontramos que estas permiten: conocer si una frase es correcta o no teniendo en cuenta su morfología, sintaxis, semántica y fonología (competencia gramatical); compensar dificultades en la comunicación debidas a competencia insuficiente (competencia estratégica); y finalmente, usar la lengua según las normas de uso y las normas del discurso (competencia sociolingüística). No obstante, Canale (1983) al revisar su modelo, diferencia la competencia sociolingüística de la competencia discursiva, aclarando que la primera, se relaciona más con si un enunciado es apropiado en determinadas situaciones al tener en

cuenta el estatus de los interlocutores, el objeto del intercambio y las reglas del contexto propio donde se desarrolla la interacción, mientras que, la competencia discursiva tiene que ver con la coherencia del texto.

El ajuste realizado por Canale (1983) a los elementos que componen la competencia comunicativa sumado a posteriores aportes de otros catedráticos sobre el tema llevaron a Cenoz (2008) a concluir que los componentes de la competencia comunicativa se solapan lo que da lugar a diferentes clasificaciones. Por otro lado, Cenoz precisa que este solapamiento, exige que los aprendientes no se conformen solo con el manejo de la fonética y el léxico, y les pide ser capaces de producir y comprender actos de habla acordes a cada situación, que se comuniquen a un nivel textual más allá de la frase y que utilicen estrategias adecuadas para mantener la comunicación.

Por su parte, el Centro Virtual Cervantes, (2008) citando a Byram (1995, 2001) arguye que la competencia sociocultural, estratégica y sociolingüística son predecesoras de la competencia intercultural y la describe como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual...” (AA.VV., 2008, en línea). Adicionalmente, detalla que investigaciones recientes distinguen tres etapas en el proceso de adquisición de la CI:

1. Nivel monocultural, ocurre cuando el aprendiente observa la cultura extranjera desde su propia cultura;
2. Nivel intercultural, ocurre cuando el aprendiente compara la cultura propia y la extranjera;
3. Nivel transcultural, ocurre cuando el aprendiente se desempeña como mediador de ambas. (AA.VV., 2008, en línea).

Para Caro (2017), la CI requiere conocimientos, habilidades, modos de pensar y actitudes determinadas, que según Byram, Gribkova y Starkey (2002), pueden resumirse en los ítems que se transcriben a continuación y los cuales se citan de manera textual teniendo en cuenta la aplicación que estos tienen para el grupo de aprendientes al que se dirige la unidad didáctica contenida en este trabajo.

- Conocimientos (*savoirs*) sobre los grupos sociales, de sus productos y prácticas culturales. Así como conocimientos de los procesos de interacción en la sociedad y entre los individuos del propio país y los de la lengua meta.

- Habilidades de interpretación (*savoir comprendre*) de documentos o sucesos de la otra cultura mediante la observación o la búsqueda de información, y la capacidad de relacionarlos con productos o acontecimientos similares de la propia cultura.
- Habilidades de descubrir e interpretar (*savoir apprendre/faire*) nuevos acontecimientos y prácticas culturales, interactuar en situaciones reales de comunicación, tomando la iniciativa, intercambiando experiencias mediante el ensayo, la práctica y la evaluación. Implica incluso, control, reparación y corrección en las interacciones comunicativas.
- Conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*) o capacidad de evaluar de manera crítica y recurriendo a criterios explícitos y diferentes puntos de vista. También es necesaria la capacidad de negociar el significado a través de la metacomunicación para mediar ante los posibles malentendidos en los procesos comunicativos.
- Actitudes interculturales (*savoir être*): empatía, curiosidad, interés, apertura, sensibilidad, flexibilidad, tolerancia a la ambigüedad, disposición favorable, distanciamiento, relativización. Se trata de fomentar la predisposición para suspender la desconfianza en la otra cultura y la confianza en la propia, aceptando que los valores propios no son los únicos posibles, y de aprender a considerarlos desde la visión de una persona no nativa, que tiene un conjunto de valores, creencias y comportamientos diferentes. Es necesario desarrollar una actitud de empatía, es decir, la capacidad cognitiva que permite ponerse en el lugar del otro y entender su punto de vista diferente. (p. 85)

Otro aspecto que se desprende de las definiciones de CI es, sin duda, el de mediación intercultural. Primero, como recurso de relacionamiento para comunicación o transmisión de mensajes ante las limitaciones lingüísticas. Segundo, como instrumento de resolución de conflictos entre personas o grupos de personas. Y tercero, como recurso para un mejor entendimiento de las relaciones humanas, ya sea de colectivos minoritarios o mayoritarios.

En el caso concreto del personal militar y diplomático, la mediación cobra utilidad concreta y aplicación específica. Esto en razón a que ellos en numerosas oportunidades son el punto de enlace entre la población civil y las entidades públicas en diferentes países, lo que los posiciona como mediadores de un idioma a otro (inglés -L2, L2 -inglés) o dentro de un mismo idioma (inglés-inglés, L2-L2). El MCER menciona que en las actividades de mediación el usuario de la lengua "...no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de

actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas.” (Consejo de Europa, 2001, en línea)

Del recorrido efectuado intentando definir la competencia intercultural podemos inferir la trascendencia de esta competencia y la necesidad de trabajarla de manera integrada tanto en las clases de lengua extranjera, como en los contextos de inmersión, para lograr que los aprendientes adquieran una comprensión amplia de otras culturas. Al respecto Iglesias y Ramos (2021) citando al *Libro blanco sobre el diálogo intercultural* (2008) sostienen que es esencial que cada individuo además de participar de su identidad sociocultural y lingüística mire más allá de su mundo y escuché más allá de su lengua, entretejiendo lo individual y lo colectivo, lo local y lo global, el “yo” y el “otro”. De esta manera la competencia intercultural ayuda a mitigar desigualdades, prejuicios y diferencias, acercando de manera plausible entornos disímiles o símiles que merecen comprenderse.

Unida a la necesidad de reflexión sobre la competencia intercultural referenciada en el MCER en los numeral 5.1.1.3 (Consejo de Europa, 2001, en línea), se hace evidente también considerar el lenguaje no verbal en las clases de lenguas, como un recurso adicional y necesario en dos sentidos. Primero, para que el aprendiente pueda procesar adecuadamente los textos de sus interlocutores, al hacer una lectura completa de los mismos integrando a estos la lectura del lenguaje corporal. Y, en segundo lugar, para cuando a este le toque comunicar, pueda hacerlo efectivamente y sin contradicción a través de un discurso congruente entre la intención que se transmite y el lenguaje corporal que se usa. El MCER menciona el lenguaje corporal dentro del apartado del *conocimiento sociocultural* numeral 5.1.1.2 y dentro del apartado 4.4.5 denominado *comunicación no verbal* (Consejo de Europa, 2001, en línea).

Finalmente, y en relación con la integración de aspectos pragmáticos en la unidad propuesta, estos se consideran relevantes, dado que son la herramienta que permiten al aprendiente organizar, estructurar y ordenar su texto. En el ámbito profesional, la cohesión y coherencia en el discurso son altamente valorados y tienen que ver con la forma como otros perciben lo que se quiere transmitir. Al respecto Caldero (2009) citando a Hernández sostiene que “Los efectos negativos asociados a la percepción de un error pragmático ... no acaban de borrarse o eliminarse plenamente pese al reconocimiento de que el uso incorrecto ha sido involuntario o fruto de una diferencia en los códigos comunicativos...” (p. 78) de donde deviene la importancia de que los aprendientes desarrollen estas competencias (intercultural, sociocultural y pragmática).

En síntesis, el MCER (Consejo de Europa, 2001) es consciente de los retos que implica separar las competencias, toda vez que ellas tienen que ver con el ser humano en su totalidad, no obstante, sugiere que la competencia comunicativa se aborde desde los componentes lingüísticos, los sociolingüísticos y los pragmáticos. Donde los componentes lingüísticos “incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas”, los componentes sociolingüísticos “se refieren a las condiciones socioculturales ... (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, ...” y los competentes pragmáticos tienen que ver con “el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) ... el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia”. (en línea)

### 3. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es diseñar y pilotar una unidad didáctica basada en las estrategias pragmáticas, los contenidos socioculturales e interculturales del MCER y el PCIC, para implementarla en el contexto de enseñanza del español a militares y diplomáticos, en una situación comunicativa para nivel B2.

Para alcanzar el objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos.

- Recrear situaciones comunicativas propias de contextos militares y diplomáticos en la cual se desarrolle la unidad.
- Ajustar los contenidos de la unidad al nivel B2 de los aprendientes.
- Incorporar en la unidad didáctica principalmente la destreza de interacción oral que implica el uso de estrategias lingüísticas y no lingüísticas por parte del aprendiente, mientras las otras destrezas se trabajan suplementariamente.
- Fortalecer oportunidades para que el aprendiente pueda expresarse públicamente en temas relacionados con su especialidad utilizando unidades léxicas de servicios de protección y seguridad, gobierno, política y sociedad.
- Analizar los datos obtenidos en el pilotaje de la propuesta para determinar si la unidad se ajusta a las necesidades del grupo meta.

## 4. METODOLOGÍA

Este apartado presenta el grupo meta al cual está dirigida la unidad didáctica con el objeto de hacer explícitas sus características. Asimismo, señala cuatro objetivos de aprendizaje a los cuales apunta la unidad diseñada. Finalmente, este apartado recoge los principios y enfoques que están detrás del diseño de la unidad y la soportan, así mismo, explica la tipología de los materiales y las actividades que están incluidos en ella.

### 4.1. Descripción del grupo meta

La propuesta didáctica que se presenta en este trabajo fue creada teniendo en cuenta las necesidades específicas de un grupo de estudiantes estadounidenses que trabajan para las fuerzas armadas de Estados Unidos. Todos ellos finalizaron sus estudios universitarios y el entrenamiento inicial de 6 meses en lenguas de la escuela DLI en años diferentes. El rango de edad entre los estudiantes varía entre los 32 y los 52 años y sus rangos militares ascienden desde sargento a mayor. Los aprendientes tienen un alto nivel de motivación para aprender español por la calidad del trabajo que desempeñan dentro de las fuerzas armadas. Por un lado, pueden ser desplegados en calidad de personal diplomático a países donde el español es la lengua oficial, o pueden asumir en Estados Unidos trabajos de enlace con países como Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay o Venezuela.

Para conocer algunas de las actividades que desempeñan estos aprendientes en su campo profesional, se sugiere revisar el memorando 1200 del Departamento Naval (Commandant of the Marine Corps, 2019). En este se definen las obligaciones de los aprendientes que trabajan en asuntos civiles en el servicio militar, las cuales incluyen ayudar al comandante de la Fuerza de Tarea Aero-Terrestre de Infantería de Marina (MAGTF, por su sigla en inglés) en una variedad de asuntos civiles y civiles-militares, actuando como interfaz entre el comandante y las poblaciones, agencias y organizaciones civiles. Por su parte, las obligaciones de los analistas de lenguaje criptológico en la Infantería de Marina son comprender, monitorear, transcribir y traducir comunicaciones extranjeras interceptadas que han sido señaladas como objetivo. Sumado a esto, existen otros trabajos que requieren competencias en lenguas, como es el caso de las fuerzas encargadas de operaciones especiales, entre otros.

Cada aprendiente, además de mantener o, de ser posible, mejorar su nivel de competencia lingüística cada año según su trabajo lo requiera, debe superar el *Defense Language Proficiency Test* (DLPT, por su sigla en inglés). El DLPT es una batería de exámenes que incluye pruebas de comprensión auditiva y de lectura en la lengua meta. Por

su rigurosidad, es el único examen válido para acreditar el dominio de la lengua extranjera ante el Departamento de Defensa de Estados Unidos. El DLPT se califica numéricamente de 0 a 4, siendo posible obtener puntajes intermedios como 0+, 1+ y así sucesivamente. El estándar actual para superar la prueba es 2 en comprensión auditiva y 2 en comprensión lectora. Si en una de estas pruebas el examinado obtiene una puntuación de 3, este tiene la posibilidad de presentar una prueba adicional para avanzar a los puntajes más altos en la escala.

El DLPT mide la competencia de acuerdo con la escala de la Mesa Redonda Interinstitucional de Idiomas (ILR). Según esta, el candidato sin competencia pertenece al nivel 0, el candidato con competencia elemental pertenece al nivel 1, el candidato con competencia laboral limitada pertenece al nivel 2, el candidato con competencia laboral profesional pertenece al nivel 3, y el candidato con competencia profesional completa pertenece al nivel 4. Aunque existen diferencias entre esta escala y la del MCER se pueden establecer las equivalencias que muestra la tabla 3.

**Tabla 3**

*Equivalencias entre las escalas MCER, ILR y ACTFL*

<b>Marco Común Europeo de Referencia (MCER)</b>	<b>Mesa Redonda Interinstitucional de Idiomas (ILR)</b>	<b>Consejo Americano para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros (ACTFL)</b>
A1	0/0+	Novicio bajo, novicio intermedio, novicio alto
A2	1	Intermedio bajo, Intermedio medio
B1	1+	Intermedio alto
B2	2/2+	Avanzado bajo, avanzado medio, avanzado alto
C1	3/3+	Superior
C2	4/4+	Distinguido

Fuente: American Council on The Teaching of Foreign Languages (2012, p.4)

Para el grupo de aprendientes que participaron en este estudio, un puntaje en el examen DLPT mayor a 2 incrementa el estipendio mensual en relación con el número de lenguas extranjeras que dominan. Adicionalmente, les permite asumir trabajos en los que esta segunda lengua es de gran valor, por ejemplo: agentes diplomáticos, trabajos de

inteligencia, enlace con países extranjeros o reclutamiento de nuevo personal en comunidades donde la población hablante de español es considerable.

Vale la pena resaltar que los materiales para el examen DLPT, de acuerdo con lo señalado por el Departamento de Defensa de Estado Unidos en la *Guía genérica de familiarización- escogencia múltiple* (en línea) provienen de fuentes auténticas dentro de la cultura de destino. Estas fuentes a menudo incluyen conversaciones o material escrito de naturaleza controvertida, que son esenciales para entender los eventos mundiales. Como resultado puede haber temas, ideas y lenguaje en el área de política, relaciones internacionales, costumbres, etc. que pueden considerarse contenciosos. La presentación de declaraciones controvertidas en la prueba no debe interpretarse como representación de las opiniones del equipo de desarrollo de pruebas, el Centro de Idiomas Extranjeros del Instituto de Idiomas de Defensa, o el Departamento del Ejército, son simplemente material auténtico.

Las clases de español que hacen parte de la unidad didáctica propuesta se ofrecen en un contexto de educación no reglado y son clases particulares sin inmersión en la lengua meta. Los aprendientes atienden las clases de manera voluntaria desde sus residencias en diferentes ciudades de Estados Unidos y después de culminar su jornada laboral. Las clases se imparten de manera virtual y sincrónica mediante la aplicación para videoconferencias Zoom. Cada clase se desarrolla en dos sesiones de 45 minutos cada una con un receso de 5 minutos, los martes y jueves de 5:00 p.m. a 6:30p.m. hora central de Estados Unidos. La unidad didáctica comprende cinco clases, para un total de 7,5 horas de instrucción.

El pilotaje de las clases se realiza con dos aprendientes varones cuya lengua materna es el inglés y su lengua meta es el español. Aunque ninguno de los estudiantes tiene ascendencia hispana, sí han tenido encuentros con hispanoparlantes y su cultura. Uno de ellos, por motivos laborales, tuvo una corta estancia en España, donde, según refiere, habló la mayor parte del tiempo en inglés. El otro, por su parte, ha viajado a varios países hispanoparlantes donde ha interactuado en español tanto en contextos diplomáticos como civiles. Ambos aprendientes provienen de servicios militares diferentes (Infantería de Marina y Ejército), pero están familiarizados con el entrenamiento y el ejercicio de trabajos conjuntos con otros servicios. Ambos asistieron al colegio universitario de Carolina del Norte para clases de mantenimiento del español durante el año 2017 antes de tomar su examen de DLPT.

#### **4.2. Objetivos de aprendizaje**

Los objetivos principales de aprendizaje de la secuencia didáctica propuesta son:

- Introducir puntos de vista y sustentarlos oralmente.
- Mostrar acuerdo o desacuerdo ante los planteamientos de otros.

- Interactuar realizando inferencias pertinentes a partir del discurso verbal y no verbal de los interlocutores.
- Resumir las recomendaciones de una mesa de trabajo para abordar el conflicto planteado.

### 4.3. Principios y enfoques

En este apartado se abordan los principios y el enfoque en los cuales se fundamenta la unidad.

#### 4.3.1. Principio del aprendizaje significativo

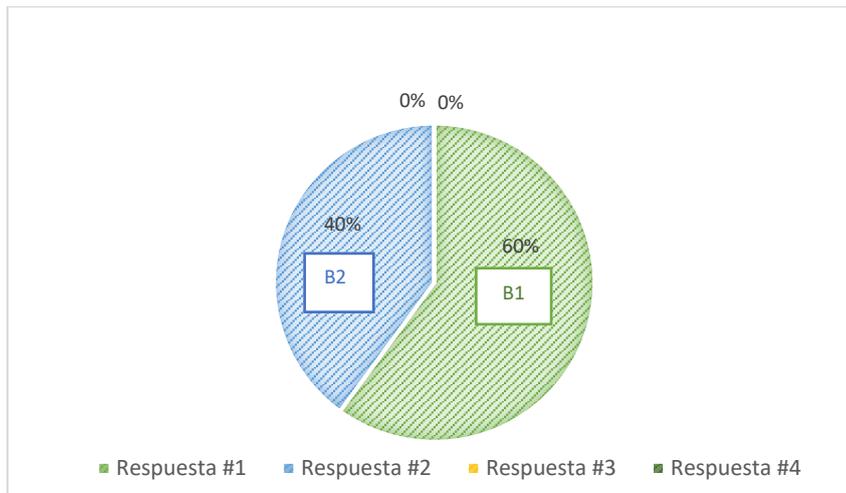
El principio que guía la creación de esta secuencia didáctica es el aprendizaje significativo de Ausubel (1967), quien resalta que las actividades propuestas a los aprendientes deben estimular su curiosidad e interés, de tal manera que adquieran conocimiento mientras opinan e intercambian ideas. Esta perspectiva en la educación parece no haber perdido su validez, toda vez que Héctor Ruiz Martínez, (2020) en su libro *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza* señala que cuando se despierta el interés del aprendiente este se hace más autónomo y es capaz de automotivarse para lograr un aprendizaje más profundo que lo lleva a transferir conceptos relevantes y usarlos en nuevos contextos.

En la enseñanza del EUP, como se mencionó anteriormente, priman las necesidades específicas del grupo de aprendientes, ya que están relacionadas con sus intereses. Por este motivo, se [encuestó](#) a los estudiantes que conformaron el grupo meta a través de Google Forms. Las respuestas contribuyeron a ajustar los objetivos comunicativos de la unidad, seleccionar los textos aportados y su variedad, organizar la dinámica de las actividades, escoger las familias léxicas a introducir, entre otros aspectos.

El análisis de los resultados obtenidos ofrece la siguiente información. Con respecto a la competencia oral, el 60 % de los encuestados dijo que es capaz de llevar a cabo, con fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que son de su interés presentándolos como una secuencia lineal de elementos. El 40 % manifiesta que es capaz de realizar descripciones, presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrar otros temas, desarrolla ideas concretas y terminar con una conclusión adecuada. Esto nos sugiere que la composición del grupo de aprendientes tiene una proporción 60 a 40, donde el 60 % de los aprendientes se considera nivel B1 y 40 % se considera nivel B2.

**Figura 2**

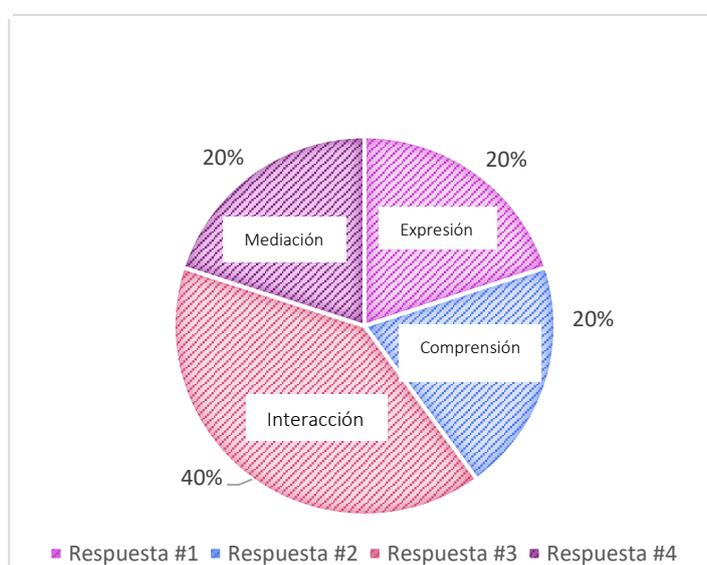
*Competencia oral de los estudiantes*



Con relación a las actividades comunicativas de la lengua y las estrategias que los aprendientes buscan trabajar en clase las respuestas arrojan los siguientes porcentajes. Un 40 % desea trabajar actividades y estrategias de interacción donde ellos pueden alternarse entre hablante y oyente. Estas incluyen la conversación y la correspondencia. Un 20 % desea trabajar con actividades y estrategias de expresión. Estas incluyen actividades de expresión oral y escrita. Otro 20 % desea trabajar en estrategias de comprensión. Estas incluyen actividades de escuchar y leer. Por último, el restante 20 % desea actividades y estrategias de mediación donde el aprendiente actúa como agente que crea puentes y ayuda a construir o transmitir significado; a veces dentro del mismo idioma, a veces de un idioma a otro.

**Figura 3**

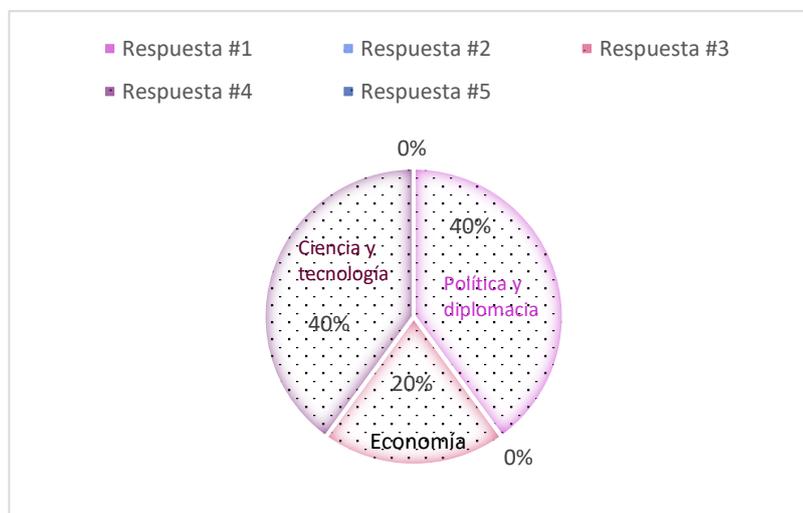
*Estrategias que los aprendientes buscan trabajar en clase*



A propósito de las áreas temáticas que los aprendientes desean trabajar en clase, dos respuestas se llevan el 80%. Por un lado, un 40% de los aprendientes quieren trabajar temas relacionados con política y diplomacia, por otro lado, el 40% restante, quieren trabajar temas relacionados a ciencia y tecnología. Mientras que, un 20 % desea trabajar temas relacionados con sociología. Finalmente, ningún estudiante manifestó interés por economía o sugirió otro tema. En este sentido, las áreas temáticas señaladas por los aprendientes tienen bastante correspondencia con las áreas temáticas de la batería de exámenes DLP, el cual fue introducido en el apartado 4.1 de este trabajo.

**Figura 4**

*Áreas temáticas que los aprendientes desean trabajar*



Acercas del contexto en el cual los estudiantes usarán más el español, el 80% respondió que lo usará en contextos humanos como en reuniones, al teléfono, en radioteléfonos, en conferencias, en entrenamientos o en hoteles. El 20 % respondió que lo usará principalmente en otras actividades. Teniendo en cuenta que a los aprendientes se les formuló la pregunta como de respuesta única, debe entenderse que los aprendientes escogieron la respuesta preponderante, pero muy seguramente esto no excluye de que los aprendientes usen la lengua en otros contextos.

#### **4.3.2 Enfoque comunicativo en acción por tareas**

El enfoque que se ha dado a esta unidad didáctica es desde el método comunicativo en acción por tareas que, según el Diccionario del Instituto Cervantes, “surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos y pronto se difunde en determinados círculos de ELE” (AA.VV., 2008, en línea). Este enfoque presenta las siguientes ventajas señaladas por la profesora Sans, (2000):

Las unidades didácticas se convierten en un conjunto «necesario» de componentes, donde cabe toda la tipología de actividades de los otros enfoques comunicativos. Hay lugar para la explicitación gramatical y para el entrenamiento estructural, para la exploración de muestras de lengua y para el trabajo específico de destrezas; para cualquier modalidad de práctica funcional o comunicativa, con mayor o menor complejidad formal y cognitiva. Pero cada componente y aspecto abordado en la unidad adquiere un sentido ante los ojos del aprendiz: todos los recursos que se le han ido brindando son herramientas y preparación para abordar el reto final, la tarea (una negociación, la elaboración de un producto, etc.). Las formas lingüísticas van a ser relevantes para hacer un uso significativo del idioma. (p. 7)

En la unidad didáctica que se propone, la tarea final es participar en una mesa de trabajo donde se discute el uso excesivo de la fuerza en un caso particular y como este cuestiona la estructura actual de las fuerzas armadas en un sistema de gobierno. El producto final de la reunión es un informe escrito donde se resumen las recomendaciones que desde el punto de vista de los aprendientes se deben tener en cuenta para resolver la situación específica. En la mesa de trabajo, los aprendientes participan, recomiendan y resumen lo que se puede hacer ante una situación real concreta; trasladan una situación verídica al ámbito académico para aprender a usar la lengua y, al mismo tiempo, fortalecen la lengua meta para poder usarla fuera del aula en situaciones similares. Estos pasos se hacen plausibles para el aprendiente a través de las tareas facilitadoras que deben desarrollarse a través de la unidad.

#### **4.4. Tipología de los materiales y las actividades**

Las muestras de lengua que incluye la unidad provienen de fuentes representativas para el hablante nativo. Por ejemplo, en la unidad se incluye: un conversatorio con el fiscal delegado ante los jueces penales del distrito de Medellín, Francisco José Agudelo; un reportaje del diario *El País*, un extracto de la serie de televisión *El general Naranjo*, un *tweet* de Noticias Caracol, un video de YouTube del conferencista Anuor Aguilar, un blog y un mensaje de texto. Todas estas muestras, además de las incluidas en los andamiajes, buscan que el aprendiente se acerque a la lengua de manera muy parecida a como lo haría un hablante nativo; es decir, para informarse, promover la comprensión de un tema, despertar opiniones, debatir, etc. De la misma manera, la tipología textual que se presenta en esta unidad es variada e incluyen textos escritos, fragmentos orales, imágenes, símbolos y videos.

En cuanto a la aproximación gramatical, como se trata de una clase de repaso a la que asisten los aprendientes para mantener el nivel de español, en la unidad se produce la

movilización de ciertos contenidos que estos ya han aprendido y necesitan practicar para mejorar su interacción con hablantes nativos. Asimismo, se introducen elementos nuevos contextualizados para facilitar que el aprendiente realice conexiones. Con este enfoque, las formas lingüísticas presentadas a lo largo de la unidad buscan que el aprendiente comprenda, reflexione e infiera el uso de la forma. En otras instancias, la unidad didáctica busca que el aprendiente negocie el significado del léxico presente en las muestras como una forma de facilitar el desarrollo de la tarea final. Esta aproximación es recomendada por Miquel (2018) al enseñar la gramática en el aula de español.

Por otro lado, las preguntas planteadas en las actividades son el primer paso para estimular el diálogo abierto, mientras que los andamiajes contienen muestras a las que los aprendientes pueden referirse si así lo necesitan. El objetivo es, sobre todo, que los aprendientes compartan su conocimiento del mundo y lo utilicen para acercarse a la lengua meta, comparando sus conocimientos previos con los nuevos y la cultura de origen con la cultura de la L2 u otras; es decir, que mejoren su competencia intercultural mientras trabajan de manera colaborativa en la adquisición de la L2. En palabras de Sans (2000), “interactuando desde la propia motivación e identidad se construye la competencia comunicativa” (p. 13).

Con respecto al diseño gráfico, la unidad tiene una presentación limpia y atractiva para aprendientes de EUP. El color sólido de las barras permite marcar la diferencia entre una actividad y otra; las imágenes son reales y ayudan a aportar significados, y los espacios son proporcionados para permitir una lectura clara de los contenidos y brindar equilibrio a la presentación. Además, el tipo de letra es legible, la redacción de las instrucciones procura ser sencilla y comprensible para los aprendientes, y las actividades se pueden trabajar con facilidad. Algunas de las actividades pueden realizarse en una hoja de papel, mientras otras se realizan a través de los documentos Google Drive, para facilitar la visualización y el trabajo conjunto por parte de los aprendientes durante una sesión sincrónica.

Por lo que corresponde a las destrezas, si bien es cierto que en esta secuencia se hace especial énfasis en la interacción oral, no se deja de lado la comprensión oral y lectora, habilidades esenciales en las que serán evaluados los aprendientes al presentar el DLTP. Del mismo modo, se promueve (pero con menor intensidad) la expresión escrita como parte de una integración de destrezas que refleja la realidad de la lengua. Al respecto, Kumaravadelu (1994) citando a Rigg (1991) señala que los aprendientes se mueven natural y gradualmente de una habilidad a otra, y “Furthermore, as we learn from the whole language movement, language knowledge and language ability are best developed when language learn and used holistically” (p. 39).

En esta misma línea, el MCER (Consejo Europeo, 2001) sobre los procesos comunicativos de la lengua que tienen lugar en el aprendiente al momento de hablar, escuchar, leer y comprender plantea que estos requieren una secuencia de acciones. Por ejemplo, para hablar: el aprendiente necesita primero planear y organizar su mensaje, segundo conocer como formular un enunciado, y por último como articularlo. Para escuchar: el aprendiente necesita primero percibir el enunciado, luego identificar el mensaje lingüístico y por último comprenderlo. Para escribir: el aprendiente necesita primero organizar y formular el mensaje y posteriormente escribir el texto. Para leer: el aprendiente necesita primero percibir el texto escrito, segundo reconocer la escritura, tercero identificar el mensaje, cuarto comprenderlo y quinto interpretarlo (Consejo de Europa, 2001, en línea). Lo anterior evidencia el complejo proceso que se produce cuando los aprendientes se aproximan a una tarea y como las destrezas se interrelación.

Por otro lado, considerando que las clases se realizan en un contexto virtual el ordenador constituye no solo el vehículo para la enseñanza de la lengua, sino también para el diseño y la creación de los materiales, pues posibilita el intercambio visual, auditivo y de recursos con los aprendientes. Adicionalmente, el contexto virtual favorece la exploración de mecanismos diferentes para dinamizar la clase. Un ejemplo de este es el uso de salas separadas en la plataforma Zoom donde los estudiantes pueden realizar intercambios en grupos más pequeños y aplicar destrezas de trabajo colaborativo en pequeña escala para luego ampliarlas en clase abierta. Este mecanismo permite promover también la corrección entre pares y la autonomía del aprendiente al proporcionar tiempos en los cuales el profesor no está físicamente presente.

Finalmente, en lo que toca a la dinámica de la clase, esta unidad trata de promover la interacción entre los aprendientes en todas las etapas, desde la fase de exposición inicial a la lengua, pasando por la reflexión y culminando con la producción. Esta estrategia reduce el tiempo de habla del profesor y aumentar el tiempo de habla del aprendiente. Esto promueve la producción del alumno en estados iniciales de la clase, a diferencia de otros enfoques metodológicos que limitan la producción a la tarea final. De la misma manera, la unidad plantea tiempos de trabajo conjunto (aula abierta), tiempos de trabajo en pares (aulas separadas en Zoom) y trabajo individual. Todo esto para ofrecer la exposición a diferentes escenarios y el uso de los documentos Google útiles en contextos virtuales ya que permiten la edición por varios autores en tiempo real.

#### 4.5. Unidad didáctica

La unidad didáctica que se propone en este trabajo cuenta con un total de 18 actividades que se conectan a través de un hilo temático: Las estrategias de negociación para la solución de conflictos en contextos latinoamericanos. Esta unidad se estructura en los siguientes seis apartados: 1) Introducción (actividades 1 y 2); 2) El conocimiento del mundo del aprendiente y las estrategias de un buen negociador (actividades 3-5); 3) Comunicación verbal y no verbal en diferentes entornos (actividades 6-9); 4) Estrategias para otorgar fluidez a los textos (actividades 10-13); 5) Una mirada a través de sus fiscales a la estructura del gobierno en Colombia (actividades 14-15), y 6) Reflexión y recomendaciones teniendo en cuenta el caso de Javier Ordóñez (actividades 16-18).

Cada una de las sesiones está diseñada para desarrollarse en 90 minutos. Ellas se estructuran así: exposición al *input*, reflexión de la lengua y *output*. Sin embargo, esta estructura no pretende formar momentos estancos; por el contrario, en las actividades se fomenta que el aprendiente interactúe y produzca lengua desde la etapa inicial de exposición al *input* para, de esta manera, enriquecer el proceso de aprendizaje y la recuperación de conocimientos previos en el desarrollo de actividades conectadas. Asimismo, el tiempo para desarrollar cada actividad varía dependiendo del número de aprendientes y el interés que estas despierten en ellos. La unidad, tal y como la vería el estudiante, se adjunta en el anexo I y fue redactada de forma que asegura la comprensión autónoma de este.

A continuación, se explica cómo está organizada la unidad didáctica y se sugiere un procedimiento para implementarla en las clases sincrónicas a través de Zoom. En ese contexto, se sugiere que el profesor tenga abierta la unidad en su computadora y la comparta en el formato de presentación para el alumno. Este formato está contenido en el anexo 1 de este trabajo, el cual facilita que el profesor y el alumno puedan seguir los contenidos de la unidad en la clase virtual. Así mismo, se recomienda que a partir del apartado 4.5.1 de este trabajo se haga una lectura paralela de ese apartado con el anexo I. Esto para que sea más comprensible la forma como cada actividad se llevará al aula.

**Tabla 3**

*Unidad didáctica*

---

<b><i>Mi aporte a la solución de conflictos externos en contextos latinoamericanos</i></b>	
<b>Tema</b>	En esta secuencia didáctica se analizan elementos que impactan las estrategias de negociación y mediación para la solución de conflictos en contextos latinoamericanos.

---

<b>Tarea final</b>	Los aprendientes deben participar activamente en una mesa de trabajo donde se discute el uso excesivo de la fuerza en un caso particular y cómo este impacta la estructura actual de las fuerzas armadas en un sistema de gobierno. El producto final de la reunión será un informe escrito en el que se resuman las recomendaciones que, desde el punto de vista de los aprendientes, se deben de tener en cuenta para resolver esta situación.
<b>Objetivos comunicativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir puntos de vista y sustentarlos oralmente.</li> <li>• Mostrar acuerdo o desacuerdo ante los planteamientos de otros.</li> <li>• Interactuar realizando las inferencias pertinentes a partir del discurso verbal y no verbal de los interlocutores.</li> <li>• Resumir las recomendaciones de una mesa de trabajo para abordar el conflicto planteado.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	
<b>Léxicos</b>	En el desarrollo de esta unidad didáctica se trabajan unidades léxicas contenidas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (A.A.V.V., 2006) y relacionadas con los servicios de protección y seguridad, el gobierno, la política y la sociedad.
<b>Funcionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir un punto de vista y sustentarlo</li> <li>• Expresar acuerdo y desacuerdo</li> <li>• Aconsejar</li> </ul>
<b>Tácticas y estrategias pragmáticas</b>	<p>Para la construcción del discurso se trabajarán marcadores que permitan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anunciar un tema</li> <li>• Presentar una opinión</li> <li>• Añadir argumentos</li> <li>• Pedir el turno</li> <li>• Mantener el turno</li> <li>• Interrumpir</li> <li>• Restar valor a los argumentos de los demás</li> <li>• Concluir</li> </ul>

<b>Socioculturales e interculturales</b>	Esta unidad, de acuerdo con el MCER, busca que el aprendiente adquiera la capacidad de relacionar la cultura de origen con la cultura de la lengua que aprende e identifique estrategias para establecer contacto con personas que hablan español. Asimismo, apunta a que el estudiante cumpla el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y la cultura de la L2; sepa abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas, y, finalmente, tenga elementos que le permitan superar situaciones estereotipadas (Consejo de Europa, 2001)
<b>Gramaticales</b>	<p><b>Contenidos movilizados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretérito perfecto simple para relatar hechos pasados</li> <li>• Condicional simple con valor de cortesía <i>Te recomendaría + infinitivo ...</i> <i>Sería mejor/importante + infinitivo...</i></li> <li>• Modo subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas. <i>Lo mejor sería que + subjuntivo</i></li> </ul> <p><b>Contenidos objeto de aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusión de marcadores discursivos en oraciones complejas</li> <li>• Identificación de colocaciones en textos</li> </ul>
<b>Género textual</b>	Presentación pública relacionada con un tema de la especialidad que se trabaja a partir de destrezas de interacción oral entre pares, comprensión oral, comprensión escrita, y producción escrita.
<b>Evaluación</b>	Para medir el progreso de los estudiantes se utilizan dos parrillas: una que será completada por el profesor (evaluación formativa) y una que será completada por el estudiante (autoevaluación).
<b>Materiales</b>	Al material elaborado para esta secuencia se puede acceder mediante los hipervínculos resaltados en azul en este documento.
<b>Recursos</b>	Plataforma Zoom, WhatsApp, YouTube, Google Drive y Google Forms
<b>Nivel</b>	B2, MCER (Consejo de Europa, 2001)
<b>Tiempo de realización</b>	Unidad didáctica planeada para 7 horas y 30 minutos de clase en sesiones de 90 minutos cada día.
<b>Dinámica de trabajo</b>	Trabajo individual, en parejas y clase abierta

### 4.5.1 Sesión I

#### ***Apartado 1 - Introducción***

El propósito en esta sección es dar la bienvenida a los aprendientes, compartir los logros alcanzados en los últimos dos años y negociar la metodología mediante la cual se alcanzarán los objetivos de la unidad. Se ejercitarán la interacción oral, la expresión y la comprensión escrita. Por la forma en que están redactadas las preguntas de esta sesión, se espera que el aprendiente conteste las actividades usando las formas verbales del pretérito perfecto simple para relatar hechos pasados. No obstante, en esta unidad se entienden los actos comunicativos como producciones espontáneas libres que el profesor no debe restringir siempre que cumplan con una adecuada transmisión de lo que el aprendiente quiere comunicar.

#### ***Actividad 1 - Reencontrándonos***

Dé la bienvenida a la clase e invite a los aprendientes a que se presenten. **A.** Inmediatamente, proponga a los aprendientes que escriban en el documento [de Google Drive](#) —compartido por el chat de Zoom— tres logros y cuándo los realizó. Los logros pueden ser de cualquier tipo (académicos, laborales, personales, etc.). De manera anónima, cada aprendiente escribe sus logros en un campo del documento que está separado por colores (4 minutos). **B.** Permita 5 minutos adicionales para que los aprendientes lean todas las entradas del documento de forma individual e identifiquen a cuál compañero pertenecen los logros escritos en cada campo. **C.** En clase abierta, pregunte a los aprendientes si los compañeros descubrieron sus logros y qué les llamó la atención de los logros de los demás. **D.** Después, pregunte a cada aprendiente qué logros se propone alcanzar en las clases de español. Tome atenta nota de las sugerencias hechas por los aprendientes. (Aunque el tiempo total de la actividad varía según el número de aprendientes, esta no debe superar los 16 minutos).

#### ***Actividad 2 - Presentación de los objetivos comunicativos de la unidad***

**A.** Presente los objetivos comunicativos de la unidad y la tarea final. Invite a los aprendientes a que piensen y compartan con la clase las actividades o conceptos que desearían incluir en la planeación de las clases. Debatan y consensuen las sugerencias (10 minutos).

## ***Apartado 2 - El conocimiento del mundo del aprendiente y las estrategias de un buen negociador***

Este apartado busca recuperar el conocimiento del mundo del aprendiente para hacer recomendaciones en español. Aquí se expone al aprendiente a *input* en español para trabajar la interacción oral, la comprensión oral, y la comprensión y producción escritas.

### ***Actividad 3 - Nuestras experiencias negociando***

**A.** Explique a los aprendientes que los enviará a salas separadas de Zoom de manera aleatoria para que, en parejas, compartan una experiencia de negociación. Anímelos a responder las siguientes preguntas: ¿en dónde estuviste (lugar/país) ?, ¿con quién negociaste?, ¿qué negociaste?, ¿en qué idioma negociaste?, ¿qué te gustaría destacar de esa experiencia? Dígalos a los aprendientes que tomen nota de la información de sus compañeros para presentarla a la clase (10 minutos). En voz alta, lea el ejemplo del cuadro de recursos: “Estuve con el ejército colombiano en combates contra la guerrilla en el río Guayabero. A mí me tocó negociar el precio y movimiento del combustible para movilizar las lanchas. Los campesinos se sorprendieron de que yo hablara español...”. **B.** Traiga a los aprendientes a la sala principal. Pídales que presenten la historia de su compañero y añadan lo que más les llamó la atención de esa experiencia. (Aunque el tiempo total de la actividad varía según el número de aprendientes, no debe superar los 10 minutos).

En esta actividad, haga notar a los estudiantes que negociamos constantemente y, por ello, es importante tener en cuenta el contexto en el cual se realiza la negociación.

### ***Actividad 4 - Estrategias de un buen negociador***

**A.** Indique a los aprendientes que usen la pizarra digital para escribir lo que ellos creen que quiere decir la frase “No negocies con base en posiciones, negocia con base en principios” de Roger Fisher (1993). Tras recoger las primeras impresiones, pregunte a la clase si conocen a Roger Fisher o si han leído alguno de sus libros. Si no lo saben, cuénteles que *Roger Fisher fue un piloto veterano de la Segunda Guerra Mundial quien trabajó en diversos procesos de paz, negociaciones diplomáticas, comerciales, legales entre otras. Fue cofundador del Harvard Negotiation Project* (10 minutos). **B.** Avise a los aprendientes que van a ver el video [¿Cómo negociar bien?](#), en el que Anuor Aguilar presenta el libro *La negociación basada en intereses* de Roger Fisher (desde el minuto 7:43 hasta el minuto 12:05, 4.62 minutos en total). **C.** Lea en voz alta las afirmaciones de la tabla 4. Los aprendientes deben escribir en su cuaderno si estas son verdaderas o falsas. Vuelva a reproducir el video si es

necesario. Haga que comparen sus respuestas y asegúrese de que entienden cada una de las afirmaciones (5 minutos).

**Tabla 4**

*Preguntas sobre un buen negociador*

<b>Un buen negociador...</b>	<b>V</b>	<b>F</b>
a. Se concentra en los intereses, no en las posiciones.		
b. Separa las personas del problema.		
c. Genera una variedad de posibilidades antes de decidirse a actuar.		
d. Insiste en que el resultado se base en criterios.		
e. Busca acuerdos de mutuo beneficio.		

Solución: a: V, b: V, c: V, d: V, e: V

Indique a los aprendientes que comenten con un compañero y traten de llegar a un acuerdo sobre las características que debe tener un buen negociador (10 minutos).

**Actividad 5. Y tú, ¿qué recomendarías a la hora de negociar?**

**A.** Indique a los aprendientes que imaginen que llegaron de una misión diplomática y tienen la oportunidad de dar recomendaciones al próximo grupo que asumirá esa misión. Para ello, los aprendientes deben mencionar el país y una descripción de la recomendación usando el contexto. Recuérdeles que pueden usar: el condicional simple con valor de cortesía, como por ejemplo *Te recomendaría + infinitivo...* o *Sería mejor/importante + infinitivo...*; o el subjuntivo en oraciones subordinadas, como por ejemplo *Lo mejor sería que + subjuntivo* (10 minutos). En caso de ser necesario, repase con los estudiantes los cambios en la conjugación para el subjuntivo en presente. En clase abierta, realice las actividades B, C, y D. Hagan una puesta en común de todas las recomendaciones, debatan si estas aplican hoy para las misiones en Latinoamérica y escojan la recomendación que consideren más útil para aplicar en contextos latinoamericanos sustentando su elección (10 minutos).

**4.5.2 Sesión II**

**Apartado 3 - La comunicación verbal y no verbal en diferentes entornos**

Este apartado busca que el aprendiente reconozca el lenguaje corporal como una estrategia para comunicar en diferentes entornos y sea consciente de situaciones estereotipadas. Se trabajará la interacción oral, la producción y la interacción escritas.

### **Actividad 6 - Nuestro cuerpo también habla**

Pregunte a los aprendientes si recuerdan el video [¿Cómo negociar bien?](#) de Anuor Aguilar. Explíqueles que en esta clase lo verán de nuevo poniendo atención al lenguaje corporal del expositor (desde el minuto 7:43 hasta el minuto 12:05, 4,62 minutos en total). Anime a todos los aprendientes a que respondan las siguientes preguntas: ¿crees que el lenguaje corporal influyó en tu comprensión del mensaje?, ¿hubo algún movimiento o postura que te llamara la atención?, ¿identificas alguna diferencia en el uso del lenguaje corporal entre el español y tu lengua materna? Muestre a los aprendientes algunos ejemplos típicos de lenguaje corporal que sean significativos en su región y prodúzcalos mediante ejemplos para que ellos puedan hacer relaciones entre el lenguaje verbal y el no verbal (10 minutos).



#### **Ejemplo:**

En Estados Unidos, no tiene un significado específico juntar los dedos de la mano. En Colombia y otros países de habla hispana, este gesto significa que un lugar está “lleno de gente” (*packed*).

### **Actividad 7 - El lenguaje corporal en eventos diplomáticos**

**A.** Explique a los aprendientes que trabajarán en parejas en salas separadas de Zoom. Indíqueles que observen las imágenes de esta actividad y respondan con su compañero las preguntas 1 y 2. Informe a los aprendientes que tiene 10 minutos para esto. 1) *¿Quiénes están en la fotografía?* 2) *¿Asocian algunas de las palabras de la caja con las imágenes?, ¿cuáles?, ¿por qué?* (*poder, igualdad/desigualdad, socio, cooperar, diplomacia, negociar, respeto, protocolo*) Desactive las salas de Zoom para que todos los aprendientes regresen a la sala principal. Todos juntos, comenten qué creencias tenían sobre las imágenes. Pregunte si se dan cuenta del papel que juegan los estereotipos en la comunicación. Si los aprendientes no lo saben, explique que las imágenes representan aproximaciones diferentes de dos presidentes de Estados Unidos en visitas diplomáticas a Japón. En la imagen de la derecha, se observa una inclinación del cuerpo para saludar al emperador Akihito. La fotografía de la izquierda muestra un apretón de mano con el emperador. Para conocer más sobre protocolo estadounidense en visitas diplomáticas, consulte la [Oficina del Jefe de Protocolo](#) del Departamento de Defensa de Estados Unidos (15 minutos).

### **Actividad 8 - Manifestaciones del lenguaje corporal para comunicar**

**A.** Para comenzar, explique a los aprendientes que, a menudo, en español acompañamos el lenguaje verbal con el lenguaje corporal. Este sirve, entre otras cosas, para suavizar, enfatizar, agradecer, saludar, identificar, felicitar, pedir la palabra y terminar el discurso. Demuestre algunos ejemplos de manifestaciones de lenguaje corporal (10 minutos).

**B.** Invite a los aprendientes a que piensen en su lengua nativa y se pregunten cómo transmiten con el lenguaje corporal las siguientes situaciones: acuerdo, desacuerdo y duda. Pídales que escojan una y la representen en la pizarra digital. Luego, todos juntos traten de llegar a un acuerdo sobre las expresiones corporales que se adecúan mejor a las siguientes palabras en español: *acuerdo*, *desacuerdo* y *duda* (3 minutos).

**C.** Motive a los aprendientes a que compartan con la clase un ejemplo de una estrategia no verbal que podría ayudarles en negociaciones con interlocutores latinoamericanos (7 minutos). Asegúrese de que los aprendientes hayan entendido que la comunicación no verbal, en términos generales, sirve para añadir información, reforzar, restar importancia a lo dicho e insinuar otra cosa.

### **Actividad 9 - El lenguaje corporal expresado en la red**

Introduzca el tema preguntando a los estudiantes cuáles son las redes sociales que más usan.

**A.** Comparta que en redes sociales el lenguaje corporal se expresa a través de GIF o *stickers*. Invítelos a usar internet para escoger un GIF o un *sticker* que les llame la atención. Si no saben dónde buscar, proporcione este enlace: <https://giphy.com/explore/en-espanol>. A continuación, díales que lean las instrucciones para que completen las partes 2 y 3 de la actividad utilizando el [documento de Google Drive - Lenguaje no verbal](#). Haga que observen el campo 1 del documento que contiene un ejemplo. Cuénteles cómo usted usaría este gesto en una oración.

**B.** Seguidamente, díales que revisen los gestos añadidos por los compañeros al documento de Google Drive y que comenten el que les haya parecido interesante (15 minutos).

**C.** En parejas, pídale que creen un pequeño diálogo en un sistema de mensajería de texto, usando al menos dos GIF o *stickers* y dos oraciones. Compartan con la clase una foto del producto final a través del chat de Zoom.

**D.** En clase abierta, invite a los aprendientes a compartir cómo se han sentido utilizando los GIF o *stickers* en español y si entendieron la intención del texto compartido por los compañeros (10 minutos).

## **4.5.3 Sesión III**

### **Apartado 4- Estrategias para otorgar fluidez a los textos**

Este apartado busca introducir al aprendiente a marcadores discursivos de nivel B2 para usar en contextos relacionados con su especialidad. Asimismo, se pretende incorporar

en las actividades unidades léxicas más específicas al campo de servicios de protección y seguridad, gobierno, política y sociedad. Las destrezas trabajadas en esta sección son: comprensión lectora, interacción oral, producción e interacción escritas.

### **Actividad 10 - La negociación en un conflicto real**

**A.** Informe a los aprendientes que van a hablar sobre una serie de televisión. Motíveles para que observen detenidamente la imagen y compartan sus hipótesis. Pregúnteles de qué creen que se trata esta serie de televisión y si reconocen a alguno de los personajes (5 minutos) **B.** Luego, pídale que lean individualmente el texto extraído de Wikipedia sobre la serie de televisión e indiquen cuál de las tres temporadas les interesaría ver más y por qué. Haga que observen cada imagen de la actividad 10.B.2., analicen qué tipo de personajes esperan ver en la serie y los marquen con el símbolo ✓ (5 minutos). Pronto, discutan las actividades que estas personas desempeñan en su trabajo. Una vez lleguen a un acuerdo, dígales que completen los espacios en blanco con una definición para cada palabra hasta que todas las definiciones estén hechas y cada aprendiente haya participado. Asegúrese de que no queden dudas sobre el léxico (20 minutos).

Solución actividad 10.B.2: todos los personajes deben ser marcados con ✓, ya que todos aparecen en la serie.

### **Actividad 11 - La interacción entre los personajes**

**A.** Dígales a los aprendientes que lean las burbujas con expresiones extraídas de la serie *El general Naranjo*. La lectura previa ayudará a entender mejor el video. **B.** Proyecte el [video](#) con el extracto de la serie (4 minutos) e invite a los aprendientes a responder las siguientes preguntas en clase abierta: ¿en qué tipo de contextos se presentan las dos conversaciones?, ¿qué estrategias verbales/no verbales usan los personajes para introducir su discurso? (5 minutos).

Solución actividad 11.A.1. La primera conversación se realiza en un área rural entre jefes de las Autodefensas Unidas de Colombia. La segunda conversación se presenta en la ciudad de Bogotá entre el presidente de la República de Colombia, el ministro de Defensa y un senador.

Solución actividad 11.A.2. Múltiples respuestas, por ejemplo: Carlos se pone de pie y camina hasta donde está Clemente, su hermano, mostrando con su cuerpo una actitud defensiva. Otras formas de lenguaje corporal que se pueden observar en el video son: brazos

cruzados, manos entrelazadas, piernas cruzadas, etc. Haga notar a los aprendientes los marcadores discursivos usados por los personajes, por ejemplo: “No, no, no”.

**C.** Explique a los aprendientes en sus propias palabras qué son los marcadores discursivos.

**Definición:**

unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional —son, pues, elementos marginales— y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Bosque y Demonte, 1999, p. 4057) (5 minutos).

A continuación, indique que el siguiente cuadro contiene varios marcadores agrupados de acuerdo con su uso. 1) Organice a los estudiantes en las salas separadas de Zoom para que trabajen en parejas, asegúrese de que entienden cada marcador y pídale que pregunten al profesor si es necesario. 2) Dígales que, en el cuadro azul, clasifiquen los marcadores teniendo en cuenta su función. 3) Pídale que piensen en otros marcadores o expresiones similares para cada grupo y las añadan en el borde exterior del cuadro (20 minutos).

**Actividad 12 - Construyamos un esquema para una presentación en español**

1) Indique a los aprendientes que los enviará a salas de Zoom para que trabajen sobre el documento de [marcadores discursivos en Google Drive](#). La primera parte de este documento contiene las respuestas al ejercicio anterior (11. C) y la segunda parte está dividida para ser trabajada por equipos con base en las respuestas de la actividad 11.C.1. En parejas, solicite que escojan un espacio y escriban un esquema (150 palabras), utilizando al menos cuatro de los marcadores aprendidos en el ejercicio 11.C.2 y dos palabras del vocabulario trabajado. 2) Una vez revisado el escrito, pídale que avisen a la clase por medio del chat que el texto está listo. 3) En clase abierta, revisen la fluidez del escrito. ¿Ayudaron los marcadores a organizar e introducir las ideas? (10 minutos).

Nota: en el cierre de la sesión III se introduce una breve biografía del invitado de la próxima clase y se les invita a preparar preguntas para el conversatorio.

**Actividad 13 - Introducción al conversatorio ¿Quién es Francisco José Agudelo?**

Informe a los aprendientes que Francisco José Agudelo es un fiscal delegado ante los jueces penales del circuito en la ciudad de Medellín. Es especialista en derecho penal y

criminalística y en derecho procesal penal. Ha servido al gobierno de Colombia durante épocas difíciles de lucha contra grupos narcotraficantes, guerrilleros, paramilitares y de delincuencia común. Explique que el fiscal Francisco Agudelo hablará de la estructura del gobierno colombiano, en especial del Ministerio de Defensa. Asimismo, abordará los puntos principales que debe contener un informe de recomendaciones para ser presentado a funcionarios públicos (alcaldes, gobernadores, etc.) (5 minutos).

#### **4.5.4 Sesión IV**

##### ***Apartado 5 - Una mirada a través de sus fiscales a la estructura de gobierno en Colombia***

Este apartado busca que los aprendientes conozcan de primera mano la estructura del gobierno colombiano, en especial del Ministerio de Defensa, y entiendan los aspectos que debe contener un informe de recomendaciones para ser presentado a funcionarios públicos (alcaldes, gobernadores, etc.). En este apartado se trabaja la destreza de interacción oral.

##### ***Actividades 14 y 15.***

Anime a los aprendientes a exponer sus puntos de vista y hacer preguntas en relación con los planteamientos del invitado. Recuérdeles el uso de marcadores tales como *desde mi punto de vista, para mí, puede ser, pero, totalmente de acuerdo, desde luego*. Motíuelos a que tomen notas y reflexionen sobre: ¿cuáles son algunas diferencias entre la estructura del Ministerio de Defensa de Colombia y la de su país de origen?, ¿qué creencias tienen las personas en su país sobre las fuerzas armadas?, entre otros aspectos de reflexión (90 minutos).

#### **4.5.5 Sesión V**

##### ***Apartado 6 - Debate y recomendaciones sobre el uso excesivo de la fuerza en el caso particular de Javier Ordóñez***

Este apartado busca la participación de los aprendientes en una mesa de trabajo donde se discute el uso excesivo de la fuerza en un caso particular y cómo este impacta la estructura actual de las fuerzas armadas en Colombia. El producto final de la reunión será un informe escrito en el que se resuman las recomendaciones que, desde el punto de vista de los aprendientes, se deben tener en cuenta para resolver esta situación. En este apartado se trabaja la destreza de interacción oral, comprensión y producción escrita.

### **Actividad 15 - Debate sobre las competencias de la policía colombiana**

1) Pida a los aprendientes que lean individualmente el extracto del blog de esta actividad y respondan la pregunta: ¿qué opinión tienes sobre el punto de vista de la autora referente a que la extralimitación de funciones de un organismo puede generar abuso de poder? Comenta con la clase. 2) La autora del blog utiliza varias veces la palabra *pública/público*; Motive a los aprendientes para que expliquen a la clase la diferencia que encuentran entre lo público y lo privado. 3) Pídales que trabajen en parejas y se fijen en las palabras que aparecen en el cuadro. Invítelos a hacer hipótesis sobre los patrones que siguen esas palabras y luego explique que las colocaciones en español son grupos de palabras que se combinan con frecuencia. En este caso, la colocación se forma con un sustantivo seguido de un adjetivo (20 minutos).

### **Actividad 16 - El caso Javier Ordóñez**

Anuncie a los aprendientes que van a ver un video sobre Javier Ordóñez para responder unas preguntas. Después de proyectar el [video](#) (2 minutos), pregunte a los aprendientes: ¿qué opinan del uso del *taser* en este caso? ¿Qué sentimientos les produce el video? (10 minutos).

### **Actividad 17 - Nuestras recomendaciones ante conflictos internos que desestabilizan la seguridad nacional**

**A.** Invite a los aprendientes a observar la figura de esta actividad y pensar en que van a participar en una mesa de trabajo para debatir el caso de Javier Ordóñez. 1) Explique a los aprendientes que en la reunión se enfrentan los intereses de la policía y los de quienes piden cambios en su estructura. 2) Los aprendientes deben expresar su opinión sobre el caso, deben defender lo que les parezca más importante siguiendo las pautas aprendidas durante la clase, anticipar desacuerdos y añadir lo que consideren necesario. 3) Recuérdeles que la comunicación no verbal sirve para añadir información, reforzar, restar importancia a lo dicho e insinuar otra cosa (30 minutos). **B.** Pida a los aprendientes que, en parejas y en las salas separadas de Zoom, redacten un documento de recomendaciones para resolver la situación específica. Recomiéndeles utilizar este documento de [Google Drive](#). Finalmente, en clase abierta, compartan las recomendaciones de cada grupo para analizar los diferentes aspectos explorados (20 minutos).

***Actividad 18 - Autoevaluación, retroalimentación y evaluación de la propuesta didáctica***

Agradezca a los aprendientes por haber participado en el pilotaje de la unidad didáctica. Destaque al menos 3 aspectos de mejora en los aprendientes. Indíqueles que usted les enviará una retroalimentación individualizada al día siguiente. Pídales que completen su propia autoevaluación. Finalmente, pídales que llenen la parrilla de evaluación de la unidad didáctica y se la devuelvan por correo electrónico (20 minutos).

## 5. PILOTAJE

### 5.1. Procedimiento de evaluación de la unidad didáctica

Tras identificar la necesidad de evaluar la unidad didáctica, se establecieron tres momentos para realizar esta prueba: antes de implementarla (pre-uso), durante las clases (uso) y luego de su implementación (post-uso). En un recorrido por los trabajos de los catedráticos que han desarrollado las herramientas de pilotaje (Ellis, 1997; Ezeiza, 2009; McGrath, 2002; Tomlinson, 2003), Arévalo *et al.* (2014) estos explican que el objetivo de la etapa de pre-uso es obtener una impresión general de las implicaciones potenciales que el material puede tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de la segunda etapa es probar la pertinencia de la unidad didáctica en el funcionamiento, las dificultades de los aprendientes y cómo el material podría ayudarlos. Y finalmente, el objetivo de la tercera etapa es determinar las implicaciones del uso del material a corto y largo plazo.

En relación con los sujetos que intervienen en el proceso se tuvo en cuenta: un evaluador externo, los aprendientes y el profesor. Para evaluar el material propuesto en este trabajo, la evaluadora fue una profesora de ELE licenciada en Filología e Idiomas: inglés y francés, con experiencia en creación de materiales y enseñanza a adultos angloparlantes. Los aprendientes fueron dos militares estadounidenses nivel B2 en español. Y la profesora fue la diseñadora de este material y autora del presente trabajo de grado. La composición diversa del grupo de evaluadores permite que cada agente aporte su propia perspectiva para obtener resultados más fiables y seguros.

Así, durante las tres etapas descritas (pre-uso, uso y post-uso), la evaluadora, los aprendientes y la profesora actúan para analizar la unidad didáctica teniendo en cuenta distintos criterios con el objetivo de realizar un proceso sistemático y obtener, en palabras de Donovan (1998), los siguientes resultados:

Proveer, en últimas, la conclusión de si el material en realidad funciona para la población a la cual este se dirige o no; si las metas de los materiales se alcanzaron; si es apropiado en cuanto al nivel, el contenido y el enfoque; si es adecuado para la población meta; [...] ¿pueden los profesores y los estudiantes hacer un uso fácil del material?, y si dicho material promueve el aprendizaje satisfactoriamente. (p.184)

## 5.2. Herramientas

### 5.2.1. Cuestionarios

Para evaluar la secuencia didáctica, se diseñaron tres cuestionarios teniendo en cuenta dos herramientas: la primera fue elaborada por Arévalo et al. (2014) y se denomina “Herramienta de pilotaje para una unidad didáctica de ELE” (p.59), y la segunda está contenida en el Marco Pedagógico Heziberri (2020) y se llama “Elaboración y evaluación de unidades didácticas en el nuevo marco educativo” (p. 6). Esta última busca generar un ambiente propicio en el aula, crear estrategias participativas, motivar hacia el objetivo de aprendizaje, favorecer la autonomía, el uso integrado y significativo de las TIC, el uso de fuentes de información diversas, la comunicación oral y escrita, e impulsar la funcionalidad de lo aprendido fuera del aula de clase (Marco Pedagógico Heziberri, 2020).

El cuestionario para el evaluador (anexo III) contiene un total de 10 preguntas enfocadas en medir la actitud de este hacia la unidad didáctica teniendo en cuenta: 1) el diseño gráfico, 2) las instrucciones, 3) las imágenes, 4) los textos escritos, 5) los textos orales, 6) las muestras de lengua, 7) las actividades en relación con los intereses y necesidades de los aprendientes y su facilidad de comprensión; 8) las actividades en cuanto permiten y contribuyen a que el aprendiente reflexione, descubra, interprete y verifique el funcionamiento de la lengua; 9) las actividades en tanto fomentan la negociación de sentido, así como la reflexión de la cultura de la lengua meta y la propia cultura del aprendiente; 10) las actividades en la medida que ellas se abordan en formas distintas de trabajo (grupos, parejas, individual) y permiten que el aprendiente se exprese de forma natural.

Si bien en este cuestionario se busca que el evaluador responda de manera cuantitativa en el primer apartado, en el segundo apartado se le pide que describa sus observaciones con relación a cada uno de los 10 aspectos listados del primer apartado. Se buscó que este grupo de 10 preguntas coincidiera con las planteadas a los aprendientes, con el objeto de realizar un análisis comparativo sobre los mismos criterios al finalizar todas las evaluaciones. El único ajuste fue en el nivel de complejidad en el que se redactaron las preguntas.

El cuestionario para los aprendientes (ver anexos IV y VI) contiene un total de 20 preguntas cerradas agrupadas en dos grandes secciones. La primera pretende medir la actitud de los estudiantes frente a la unidad preguntando sobre el diseño del material, las instrucciones, los textos, entre otros aspectos. El segundo apartado pretende medir cómo la puesta en práctica de la unidad didáctica impactó la dinámica en la clase y, por ende, la actitud

que esta genera en el estudiante. Las preguntas en esta sección tienen que ver con el impacto de la unidad en la participación, la motivación y la autonomía del aprendiente.

Por su parte, el cuestionario del profesor (anexo VIII) contiene en su primer apartado preguntas relacionadas con el diseño gráfico, las instrucciones, las imágenes, los textos escritos, los textos orales y las muestras de lenguas. En el segundo apartado, las preguntas están relacionadas con el impacto de la unidad didáctica en la participación, la motivación y la autonomía del aprendiente en la clase. Para toda la batería de preguntas contestadas por la evaluadora externa, los aprendientes y el profesor, se solicitó una respuesta en una escala de 1 a 5, donde cero (0) equivale a totalmente en desacuerdo, uno (1) a parcialmente en desacuerdo, dos (2) a un poco en desacuerdo, tres (3) a de acuerdo, cuatro (4) a bastante de acuerdo y cinco (5) a totalmente de acuerdo.

### **5.2.2. Observación**

Se realizó durante la puesta en práctica de la unidad con el objetivo de identificar la respuesta emocional y cognitiva de los aprendientes a cada una de las actividades propuestas. Las observaciones se hicieron sobre una copia impresa de la unidad durante el tiempo de clase y los extractos más importantes se consignaron en la sección 5.3 de este trabajo. Estas observaciones recogen eventos como los cambios espontáneos que realiza el profesor cuando nota la ausencia de un conocimiento previo necesario para avanzar, o cuando observa el interés de los aprendientes en profundizar en un matiz diferente al programado. Al mismo tiempo, contienen algunas palabras que fueron difíciles para el aprendiente, ya sea en su significado o su uso, y que se describirán más adelante.

## **5.3. Presentación, análisis e interpretación de los datos recolectados**

A continuación, se presentan las respuestas de los tres tipos de participantes del pilotaje frente a cada una de las categorías. Adicionalmente, se recogen las mejoras que fueron incorporándose y que se sugieren como fruto del análisis de la información.

### **5.3.1. Diseño gráfico**

La examinadora externa lo calificó con 4 en la etapa de pre-uso. Ella señala que “los colores, tipo y tamaño de letra, imágenes, diagramas, tablas y cuadros explicativos son adecuados en el diseño de la unidad didáctica. Respecto a las imágenes, son llamativas e ilustran muy bien las ideas que se quieren expresar en cada sección. Ninguno de estos elementos está sobrecargado. Solo se recomienda revisar la ubicación de cada uno, ya que en algunas

secciones están ocupando más espacio del necesario debido a su ubicación” (anexo III de este trabajo). Las observaciones del profesor durante la implementación de la unidad fueron favorables, pues el tamaño de los elementos de la unidad ofrecía la visibilidad de los aprendientes al otro lado de la pantalla. Solo se requirió ampliar la pantalla en la sesión 3 (actividad 10 B) y la sesión 5 (actividad 15 A), en las que se usó un tamaño de la fuente con valor de 9, mientras que el resto del documento estaba en Arial 11. Arial 9 resultó ser un tamaño de letra todavía pequeño para la lectura del aprendiente a través de la plataforma Zoom. Para evitar dejar el material en un formato que, de la apariencia de muy grande, se sugiere que quienes lo deseen lo compriman y dejar la nota para que sea el profesor quien lo amplíe con la lupa según sus necesidades al momento de utilizarlo en la clase. Por su parte, los aprendientes 1 y 2 calificaron con 5 la unidad en este aspecto en la etapa de posuso.

### **5.3.2. Las instrucciones**

La examinadora externa las calificó con 4 en la etapa de pre-uso. Ella argumenta que “son claras en su mayoría y, además, se presentan ejemplos constantemente que les permiten a los estudiantes entender mejor lo que se espera de ellos. Solo se recomienda tener cuidado con la redacción en algunas instrucciones” (anexo III). Este aspecto fue atendido antes de presentar la unidad a los estudiantes con una nueva revisión por parte del profesor. Allí se buscó equilibrio entre instrucciones precisas y claras, teniendo en cuenta el contexto de una clase virtual, en el cual se requiere mayor precisión. Del mismo modo, se añadió a cada sesión una propuesta de procedimientos para la clase, pues no existían cuando la examinadora evaluó la unidad (apartado 4.5 de este trabajo). Así, durante la ejecución de la unidad, el profesor observó que las instrucciones de las actividades fueron comprensibles para los aprendientes y no se requirió replantearlas o repetir las. Por su parte, los aprendientes 1 y 2 calificaron con 5 la unidad en este aspecto en la etapa de post-uso.

### **5.3.3 Las imágenes**

La examinadora externa otorgó una calificación de 5 y señaló que las imágenes se escogieron bien, ya que complementan de una forma clara el texto que acompañan: “en otras secciones, como en la que se habla del lenguaje corporal, las imágenes son completamente necesarias para ilustrar las ideas que se quieren explicar” (anexo III). El profesor no observó ningún problema con las imágenes escogidas, pues no transmiten estereotipos ni sentimientos negativos a los aprendientes, y son apropiadas para ellos teniendo en cuenta su labor profesional. Los aprendientes, por su lado, también expresaron total aceptabilidad de las imágenes calificando con 5 el hecho de que proporcionan significados y facilitan el desarrollo de las actividades.

#### **5.3.4. Los textos**

La examinadora externa calificó los textos con 5 e indicó que son “apropiados para el nivel para el que está destinada la secuencia didáctica. Además, son variados respecto a su tipo y se relacionan directamente con las temáticas que se están trabajando a lo largo de la unidad didáctica” (anexo III). Por su parte, el profesor observó que los textos no representaron retos más allá de los que podrían asumir los aprendientes a excepción del texto de la actividad 15.A. Las posibles causas de la dificultad para comprender este texto radican, en primer lugar, en el formato. Esta actividad presenta una opinión y es más difícil en su estructura que los textos descriptivos. Asimismo, esta muestra de lengua incluía extractos de artículos de la Constitución Política de Colombia y era de esperarse que supusieran un reto adicional para el aprendiente. Una relectura en voz alta por parte de la profesora y la explicación de lo que en contexto quería decir la palabra “delimitadas” ayudó a los aprendientes con la comprensión. La palabra “delimitadas” se recomienda explicarla previamente o reducirla a “limitadas” para así mejorar la comprensión del lector.

#### **5.3.5. Las muestras de lengua**

La examinadora externa destaca que la mayoría de las muestras de lengua utilizadas “son documentos auténticos que se encuentran en la red y que permiten retratar y visualizar diferentes aspectos de tipo cultural y social, relacionados con las temáticas que se están tratando a lo largo de la unidad” (anexo III). No obstante, señala que el blog fue editado con el fin de cumplir el objetivo propuesto y no parece del todo natural dentro del contexto en el que se está presentando. Efectivamente, el blog es el único texto aportado no auténtico y se creó con tres intenciones pedagógicas: familiarizar al aprendiente con el formato de blog, facilitar las actividades posteriores de comprensión e interacción oral, y mostrar en contexto el uso de algunos marcadores. Durante la etapa de uso, el profesor observó que esta actividad implicó un grado de complejidad mayor para los aprendientes, aunque cumplió con los objetivos para los cuales fue propuesta y no desmotivó a los aprendientes, quienes asignaron de nuevo el valor de 5 a este aspecto.

#### **5.3.6. Las actividades en relación con los intereses y necesidades de los aprendientes**

La examinadora externa confirmó que las actividades de la unidad están relacionadas con los intereses y las necesidades de los aprendientes, y son de fácil comprensión. A este criterio, ella le asignó 4 argumentando que, si bien la mayoría de las actividades le ayudan a los aprendientes a desarrollar competencias útiles en el desempeño profesional, las

actividades de lenguaje corporal pudieran ser más prácticas. Al respecto, se observa que la inclusión de actividades más explícitas del lenguaje corporal con un grupo al que se le dan clases regulares es una excelente opción. Sin embargo, el profesor señala que resulta difícil proponer y llegar a un nivel más profundo en la unidad presentada, si se tiene en cuenta que el pilotaje se realizó en línea con estudiantes ubicados en diferentes regiones. Una estrategia que pudiera mejorar la unidad didáctica en este sentido, sería intercambiar los contenidos de la sesión II con los de la sesión III, si el docente así lo desea, para que los estudiantes tengan más tiempo de conocerse. Desde la perspectiva del profesor, las actividades propuestas fueron bien acogidas por los aprendientes, quienes, por ejemplo, encontraron divertido y novedoso explorar los recursos GIF en español para crear situaciones comunicativas que contienen lenguaje corporal en medios sociales. Aprendientes y profesor calificaron este aspecto con 5.

### **5.3.7. Las actividades en cuanto permiten y contribuyen a que el aprendiente reflexione, descubra, interprete y verifique el funcionamiento de la lengua**

En este aspecto, la examinadora externa estuvo de acuerdo en que las actividades así lo permiten. Ella enfatiza que “el aspecto gramatical no es tan evidente a lo largo de la unidad didáctica” y lo califica con un 3. Con esta valiosa observación, el profesor decidió incluir en la ficha proyectable recursos extras (Anexo II) que el aprendiente puede consultar sobre los contenidos movilizados de la sesión: el pretérito perfecto simple para relatar hechos pasados, el condicional simple con valor de cortesía, y el subjuntivo en oraciones sustantivas subordinadas. Esto se suma a los contenidos objeto de aprendizaje que son en la parte gramatical los marcadores discursivos. Los aprendientes, por su lado, encontraron que las actividades si les ayudaban a reflexionar, descubrir, interpretar y verificar el funcionamiento de la lengua y lo calificaron con 5.

### **5.3.8. Las actividades en cuanto fomentan la negociación de sentido, así como la reflexión de la cultura de la lengua meta y la propia cultura del aprendiente**

Los tres agentes intervinientes en el pilotaje responden con la máxima puntuación a este aspecto. Una mirada al material ofrece múltiples ejemplos de la invitación que se hace a los estudiantes a reflexionar en su propia cultura para entender mejor la cultura de la lengua meta. De la misma manera, las actividades promueven que el estudiante traiga sus propias experiencias a clase para motivarlo, involucrarlo, y permitirle hacer mejores conexiones.

### **5.3.9 Las actividades en la medida que se abordan en formas distintas**

La evaluadora observa que la unidad, promueve la participación continua de los estudiantes pidiéndoles dar opiniones propias sobre diferentes temáticas. Igualmente, ella indica que estas reflexiones y actividades se realizan en dinámicas variadas grupales e individuales razón por la cual otorga 5 a esta actividad. Por su lado, el profesor encuentra que las dinámicas de trabajo durante las sesiones funcionaron bien, los aprendientes no tuvieron problemas en la transición de la sesión grupal a las de salas separadas y se sintieron bastantes cómodos para responder preguntas de manera natural y abierta. La participación de solo dos aprendientes en el pilotaje les ofreció tiempos más extendidos de conversación en español aspecto sobre el cual ellos habían manifestado bastante interés tanto en la fase de análisis de las necesidades como en las clases. Los aprendientes y el profesor califican este aspecto con 5.

### **5.3.10 Interpretación de los datos**

Teniendo en cuenta la información recogida durante el proceso de pilotaje llegamos a la conclusión de que esta unidad didáctica respondió muy bien al tipo de aprendiente para el cual fue creada. Entre este público la unidad tuvo una aceptabilidad total del 100%. En cuanto a la evaluadora externa la aceptabilidad fue del 88 % y en cuando a la creadora en la etapa del pilotaje fue del 99 %. De lo anterior se observa que el alto nivel de aceptabilidad se logró por la respuesta de los aprendientes ante el material, quienes siempre estuvieron conectados e interesados por la temática. Esto mantuvo el entusiasmo y compromiso ante la clase, la cual obtuvo una asistencia de 100 % desde el primer día. Esto demuestra también que el tiempo dedicado en la búsqueda del material para crear y secuenciar la unidad fue bien invertido.

El material tuvo un impacto positivo que además se reflejó en la autoevaluación de los aprendientes (anexo V y VII). En ellas estos valoraron sus logros personales y además describieron que una de las actividades más positivas “Fue interactuar con el invitado, ... Fue muy útil aprender sobre el gobierno colombiano, mientras practicaba mi español. Me gustó también hablar de mis experiencias en español y al final practicar en una mesa de trabajo sobre un tema actual” (anexo V). Esta entrada coincide con el aprendiente No. 2 quien señala que la actividad que más contribuyó a su aprendizaje esas semanas fue “Hablar con el fiscal colombiano sobre el sistema de justicia en Colombia y las diferencias del sistema nuestro y el sistema colombiano. La señora Morales ... escogió unos tópicos muy interesantes y de gran ayuda para la próxima evaluación de DLPT.” (anexo VII).

Finalmente, y como se anunció en la medida en que se describían los hallazgos del pilotaje es necesario para una mejor implementación de la unidad que se tomen las siguientes acciones:

Proporcionar al profesor *La guía de procedimiento para cada sesión de clase* contenida en apartado 4.5 de este trabajo. Esta sirve de apoyo e itinerario para el profesor, quien puede flexibilizar la unidad de acuerdo con sus necesidades.

Proporcionar al aprendiente *La ficha proyectable*. Esta contiene las explicaciones básicas de los contenidos movilizados en la unidad y los contenidos objeto de aprendizaje. Esta pretende ser punto de referencia de consultas gramaticales para el alumno.

Antes de trabajar con los aprendientes el ejercicio 15, el profesor debe realizar un análisis previo para determinar si el reto que este implica es apropiado para el nivel de sus aprendientes. Si el profesor quiere trabajar el ejercicio, este puede cambiar la palabra “delimitar” por “limitar”. Algunos aprendientes en este nivel no están en condiciones de identificar que el prefijo *de-* actúa sobre la palabra “limitar” para reforzar su significado. De lo contrario, si el profesor cree que el reto de la actividad 15 es demasiado alto, la actividad puede desecharse a criterio del profesor.

Teniendo en cuenta que las mejoras propuestas ya se encuentran implementadas en la unidad didáctica contenida en el anexo I de este trabajo, y que el fruto de preparación de la unidad didáctica ha llegado a cierta madurez, la unidad didáctica se licencia para que otros profesores la lleven a sus clases. La decisión se toma en consideración a los buenos resultados observados en cada uno de los aspectos evaluados, es decir, del diseño gráfico, de las instrucciones, de las imágenes, de los textos, de las muestras de lengua, de las actividades como respuesta a los intereses de los aprendientes, de las actividades en relación con las dinámicas de clase que genera, de las actividades con relación a la promoción de aspectos interculturales, aspectos que permiten creer que ella puede contribuir al aprendizaje de otros aprendientes.

[Mi aporte a la solución de conflictos externos en contextos latinoamericanos](#) © 2021 by Carmen Morales is licensed under [CC BY-NC 4.0](#) 

## 6. CONCLUSIONES

A manera de conclusión se vuelve aquí a los objetivos de este trabajo para concluir que estos se cumplieron con la presentación de la unidad didáctica *Mi aporte a la solución de conflictos externos en contextos latinoamericanos*. Esta unidad didáctica se diseñó teniendo en cuenta las necesidades específicas del personal militar y diplomático de Estados Unidos e incorporó estrategias pragmáticas, contenidos socioculturales e interculturales recomendados en el MCER (Consejo Europeo, 2001) y el PCIC (Instituto Cervantes, 2006). La unidad fue el fruto de una búsqueda intensa de material que se conectó y propició situaciones comunicativas para el nivel B2 facilitando la participación de los aprendientes en actividades naturales como escuchar, hablar, leer y escribir en español.

Teniendo en cuenta las necesidades de los aprendientes, las actividades de la unidad promovieron el uso de estrategias lingüísticas como la inclusión de nuevas unidades léxicas relacionadas con servicios de protección y seguridad, gobierno, política y sociedad. Al lado de las cuales, se movilizó el pretérito perfecto simple para relatar hechos pasados; el condicional simple con valor de cortesía y el modo subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas para elaborar recomendaciones. Sumado a lo anterior, las actividades permitieron que los aprendientes se familiarizan con otras estrategias como los marcadores discursivos y el lenguaje no verbal. Estrategias que mejoran la competencia del aprendiente para expresarse públicamente en temas relacionados con su especialidad.

Por su parte, la puesta en práctica de la unidad didáctica, el análisis de las observaciones y cuestionarios en las etapas de pre-uso, uso y post-uso demuestran una excelente aceptación no solo en los aprendientes sino también en la evaluadora externa. Esto indica que, para estos aprendientes (militares y diplomáticos estadounidense) la presentación de la lengua de manera contextualizada en ejes temáticos que son de su interés influye positivamente en su motivación, a la vez que contribuye a la expansión de sus conocimientos del mundo. El aprendiente puede entonces aplicar lo que sabe a otras lenguas, lo puede comparar y/o repensar.

En particular y con relación a la novedad de esta unidad didáctica, vale la pena resaltar que, el material existente para cubrir las necesidades de este grupo de aprendientes es muy limitado. Por esta razón, consolidar una unidad didáctica de esta envergadura con temas directamente conectados al entorno militar y diplomático supone una contribución al intento de satisfacer la necesidad de materiales que se presenta en el basto campo del español para fines específicos y en particular, buscar hacer más visible este grupo de aprendientes y sus necesidades ante la comunidad docente y los creadores de materiales.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrós, I. (2017, 7 de noviembre). Trump incomoda a los japoneses con su estilo directo y desenfadado. *La Vanguardia*.  
<https://www.lavanguardia.com/internacional/20171107/432686611446/visita-donald-trump-japon-protocolo-emperador-akihito.html>
- American Council on The Teaching of Foreign Languages, (2012). ACTFL proficiency Guidelines. <https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish>
- Anuor, A. (2020, 30 de mayo). *¿Cómo negociar bien? Claves que dan MUCHO PODER a la hora de negociar* [video]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=e0tZvCG27bo&list=LL&index=10&t=9s>
- Ausubel, D. (1967). Learning theory and classroom practice. *Ontario Institute for Studies in Education Bulletin*, 1, 31.
- AA.VV. (2008). Competencia intercultural. En *Diccionario de términos clave de ELE*.[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compiintercult.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compiintercult.htm)
- AA.VV. (2008). Enfoque por tareas. En *Diccionario de términos clave de ELE*.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)
- AA. VV. (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. *Niveles de referencia para el español*. Centro Virtual Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm)
- Bermúdez, K., García de Castro, R., García, H., Lahib, A., Pomares, F., Prats, G., Sánchez, J. y Uribe, E. (2002). *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*. Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge. <https://acoge.org/publicaciones-sobre-mediacion/>
- Breen, M. J. (1990). Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. En S. Estaire (ed.), *El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos*. Centro Virtual Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/breen01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/breen01.htm)

- Caldero, J. (2009). La cortesía en los actos de habla de especial importancia en el aprendizaje de E/LE [tesis de maestría, Universidad de Alcalá]. [https://www.liceus.com/wp-content/uploads/2019/03/La-cortes%C3%ADa-en-los-actos-de-habla-Aprendizaje-de-ELE-juan\\_antonio\\_caldero.pdf](https://www.liceus.com/wp-content/uploads/2019/03/La-cortes%C3%ADa-en-los-actos-de-habla-Aprendizaje-de-ELE-juan_antonio_caldero.pdf)
- Canal Caracol, (2020, primero de julio). El general Naranjo. <https://www.caracol.com/el-general-naranjo>
- Caro, M. (2017). *Pensamiento subyacente y enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema de enseñanza reglada de Gabón* [tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/482201>
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes. Consultado el 18 de febrero de 2021. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Commandant of the Marine Corps. (2019, 29 de marzo). *NAVMC 1200.1E. C 466. Military Occupational Specialties Manual. United States Department of the Navy*. Consultado el 18 de febrero de 2021. [https://www.trngcmd.marines.mil/Portals/207/Docs/wtbn/MCCMOS/FY20%20MOS%20Manual%20NAVMC\\_1200\\_1E\\_Signed.pdf?ver=2020-07-27-125636-773](https://www.trngcmd.marines.mil/Portals/207/Docs/wtbn/MCCMOS/FY20%20MOS%20Manual%20NAVMC_1200_1E_Signed.pdf?ver=2020-07-27-125636-773)
- Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes; Grupo Anaya. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Cristhian 94. (2020, 7 de agosto). El General Naranjo 3 capítulo 19 [Parte 5/12]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=8rhuAptKYw4>
- Defense Language Institute Foreign Language Center. (s. f.). *About*. Consultado el 18 de febrero de 2021. <https://www.dliflc.edu/>
- Defense Language Institute. (s. f.). Defense Language Proficiency. Test 5 System. Familiarization Guide – Multiple Choice Format. Consultado el 18 de febrero de 2021. <https://www.dliflc.edu/wp-content/uploads/2015/03/Generic-Fam-Guide-MC-CBu-updated.pdf>
- Dudley-Evans, T. y St John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- El general Naranjo, (2020). En Wikipedia. [https://es.wikipedia.org/wiki/El\\_general\\_Naranjo](https://es.wikipedia.org/wiki/El_general_Naranjo)

- Felices, A. (2005). *La teoría y la práctica en el desarrollo de la lengua para fines específicos en E/LE: revisión crítica de los logros de la última década*. *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, 10, 81-97. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30028/81.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Foreign Service Institute. (1961). *Spanish Basic Course. Units 1-15*. Live Lingua. [https://www.livelingua.com/spanish/courses/fsi/Spanish\\_Basic\\_Course\\_-\\_Volume\\_1/](https://www.livelingua.com/spanish/courses/fsi/Spanish_Basic_Course_-_Volume_1/)
- Hutchinson T. y Waters A. (1987). *English-for-specific-purposes*. Cambridge University. [https://www.academia.edu/4831921/English\\_for\\_specific\\_purposes\\_hutchinson\\_tom\\_waters\\_alan](https://www.academia.edu/4831921/English_for_specific_purposes_hutchinson_tom_waters_alan)
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. P. 222
- Isabel Iglesias Casal & Carmen Ramos Méndez (2021): *Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2*, *Journal of Spanish Language Teaching*. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368>
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48. <https://doi.org/10.2307/3587197>
- Llopis-García, R., Miquel, L., Sans, N., Ruiz Campillo, J. P., Brucart, J. M. (2018). *Enseñar gramática en el aula de español: nuevas perspectivas y propuestas*. España: Difusión.
- Marqués-Pascual, L. (2018). Contemporary issues in Spanish for specific purposes in the United States. *Cuadernos de ALDEEU*, 33, 279-292.
- Martín, M. A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V., Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.4051-4213). Espasa.
- McCombs, B. (2017). Historical review of learning strategies research: strategies for the whole learner—A tribute to Claire Ellen Weinstein and early researchers of this topic. *Frontiers in Education*, 2. <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00006>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *El mundo estudia español. 2018*. Secretaría General Técnica. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=19365](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19365)
- Náñez, E. (1998). Consideraciones sobre el lenguaje administrativo, *Carabela* 44. P. 140.
- Netflixlat. *¡Espectacular! GIF*. Giphy. <https://giphy.com/gifs/netflixlat-el-robo-del-siglo-andres-parra-the-great-heist-mG2cb4FOTjtDMpB2OV>

- Noticias Caracol Bogotá. (2020, 11 de septiembre). *Imágenes de la reunión entre la alcaldesa Claudia López y el presidente Duque por la difícil situación en Bogotá, tras el asesinato de Javier Ordóñez*. <https://twitter.com/ncbogota/status/1304539832702640128>
- Morales, C. (2021, 2 de febrero). *¿El por qué de las manifestaciones en Colombia?* [Blog]. <https://www.blogger.com/blog/page/edit/1836987158502200653/5810937248231352619>
- Olavarri, E. (2015). *El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE a través del uso de imágenes*. [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/11360>
- Pascual, L. M. (2019). Contemporary Issues in Spanish for Specific Purposes in the United States by Lourdes Sánchez-López. Cuadernos De Aldeeu.
- Rodríguez, F. (1997). Los orígenes del lenguaje científico. *Revista Española de Lingüística* 12. P.315.
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. International Science Teaching Foundation; Editorial Grao.
- Sabater, M. (2004). Necesidad de la reflexión sobre la diversidad cultural en la formación de profesores de español para negocios. *Red ELE*, 0. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ded4be44-f796-4961-8588-31f25704b70a/2004-redele-0-25sabater-pdf.pdf>
- Sánchez-López, L. (2010). El español para fines específicos: la proliferación de programas creados para satisfacer las necesidades del siglo XXI. *Hispania*, 93(1), 85-89. <https://www.muse.jhu.edu/article/376312>
- Sans, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. En Consejería de Educación en Brasil y Colegio 'Miguel de Cervantes' (eds.), *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza de Español a Lusohablantes* (pp. 10-22) [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/sans01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm)
- Torrado, S. (2020, 10 de septiembre). "Por favor no más me ahogo": Un hombre muere bajo la custodia de la policía en Colombia. *El país*. <https://elpais.com/internacional/2020-09-09/por-favor-no-mas-me-ahogo-un-hombre-muere-bajo-custodia-policial-en-colombia.html>

U. S. Department of State. (s. f.). *About us – Foreign Service Institute*. Consultado el 18 de febrero de 2021. <https://www.state.gov/about-us-foreign-service-institute/>

## ANEXOS

### Anexo I Unidad didáctica

[Mi aporte a la solución de conflictos externos en contextos latinoamericanos](#). © 2021 by Carmen

Morales is licensed under [CC BY-NC 4.0](#) 

Sesión I de V

#### 1. Reencontrándonos

**A.** Escribe en la columna de la izquierda del documento compartido [de Google Drive](#) tres logros alcanzados y cuándo los realizaste. Pueden ser de cualquier tipo (académico, laboral, personal, etc.).

**B.** Ahora lee los logros de los compañeros. ¿A qué compañero pertenecen esos logros? Completa la columna de la derecha.

<b>Mis logros</b>		<b>¿A qué compañero pertenecen esos logros?</b>
1. Finalicé el entrenamiento de _____ en _____. 2. Recibí la medalla de _____ en _____. 3. _____		
1. 2. 3.		

**C.** Comenta con la clase: ¿consiguieron los compañeros descubrir tus logros? Sí/No. ¿Qué les llamó la atención de los logros de los compañeros?

**D.** ¿Qué logros te propones alcanzar para estas clases?

#### 2. Presentación de los objetivos comunicativos de la unidad y la tarea final

A. En esta unidad vamos a:

- Introducir puntos de vista y sustentarlos oralmente.
- Mostrar acuerdo o desacuerdo ante los planteamientos de otros.
- Interactuar realizando las inferencias pertinentes a partir del discurso verbal y no verbal de los interlocutores.
- Resumir las recomendaciones de una mesa de trabajo para abordar el conflicto planteado.

El objetivo es participar activamente en una mesa de trabajo donde se discuta el uso excesivo de la fuerza en un caso particular y cómo este impacta la estructura actual de las fuerzas armadas en un sistema de gobierno. El producto final de la reunión será un informe escrito donde se resumen las recomendaciones que, desde el punto de vista de los aprendientes, se deben de tener en cuenta para resolver la situación específica.

B. Piensa qué actividades o conceptos quieres que se incluyan en la planeación de las clases. Compártelos con la clase.

### 3. Nuestras experiencias negociando

A. En parejas, y en salas separadas de la plataforma Zoom, **comparte** con tu compañero una experiencia de negociación. **Toma nota** de la información de tu compañero.

1. ¿En dónde estuviste (lugar/país)?
2. ¿Con quién negociaste?
3. ¿Qué negociaste?
4. ¿En qué idioma negociaste?
5. ¿Qué te gustaría destacar de esa experiencia?



Ejemplo: “Estuve con el ejército colombiano en combates contra la guerrilla en el río Guayabero. A mí me tocó negociar el precio y movimiento del combustible para movilizar las lanchas. Los campesinos se sorprendieron de que yo hablara español...”

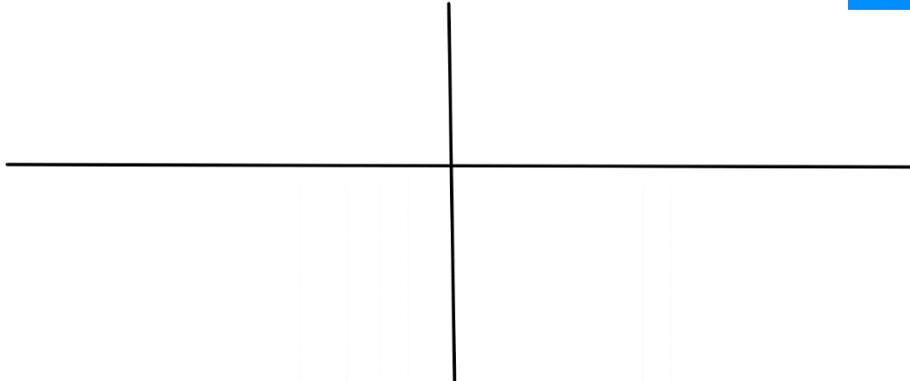
B. Presenta a la clase la historia de tu compañero para que el resto de la clase la conozca. Añade qué te llamó la atención de esa experiencia.

Negociamos constantemente y, por ello, es importante tener en cuenta el contexto y circunstancias en las cuales la negociación se realiza.

### 4. Estrategias de un buen negociador

- A. ¿Qué crees que quiere decir esta frase? “No negocies con base en posiciones, negocia con base en principios” - Roger Fisher (1993). Escribe en la pizarra digital.

Escribe aquí



- B. Observa el video [¿Cómo negociar bien?](#) desde el minuto 7:43 hasta el minuto 12:05. En este, Anuor Aguilar presenta el libro de Roger Fisher.



Fuente: Anuor A. (2020, 30 de mayo).

- C. Decide si las siguientes declaraciones son verdaderas (V) o falsas (F) de acuerdo con el video.

1. Escribe tu respuesta en el cuaderno.

Un buen negociador...	V	F
a. Se concentra en los intereses, no en las posiciones.		
b. Separa a las personas del problema.		
c. Genera una variedad de posibilidades antes de decidirse a actuar.		
d. Insiste en que el resultado se base en criterios.		
e. Busca acuerdos de mutuo beneficio.		

2. Comenta en clase abierta y traten de llegar a un acuerdo sobre las características que ustedes piensan debe tener un buen negociador.

## 5. Y tú, ¿qué recomendarías a la hora de negociar?

A. Imagina que llegaste de una misión diplomática y tienes la oportunidad de dar recomendaciones al próximo grupo que asumirá esa misión. Usa la caja de recursos para construir tus oraciones.

1. Recuerda uno de los países donde has estado.
2. Escribe tres recomendaciones teniendo en cuenta el contexto donde estabas.

### Recursos:

Te recomendaría + infinitivo ...  
Lo mejor sería que + subj.  
Sería mejor/importante + infinitivo...

Ejemplo: Para negociar en Irak, yo **te recomendaría pedir** descuento cuando vas a comprar. **Lo mejor sería que revises** la calidad del producto porque en Irak ...

- B. Todos juntos realicen una puesta en común con todas las recomendaciones.  
C. Debatan si estas recomendaciones aplican hoy para las misiones en Latinoamérica.  
D. Escojan la recomendación que consideran más útil para aplicar en contextos latinoamericanos y sustenten por qué.

## Sesión II de V

## 6. Nuestro cuerpo también habla

- A. ¿Recuerdas el video de Anuor Aguilar sobre [¿Cómo negociar bien?](#) ? Vuelve a verlo desde el minuto 7:43 hasta el minuto 12:05, poniendo atención en el lenguaje corporal del expositor.
1. ¿Crees que el lenguaje corporal influyó en tu comprensión del mensaje?
  2. ¿Hubo algún movimiento o postura que te llamara la atención?



3. ¿Identificas alguna diferencia en el uso del lenguaje corporal entre el español y tu lengua materna? Explica algún caso y demuestra el gesto a la clase.



Ejemplo: En Estados Unidos, no tiene un significado específico juntar los dedos de la mano. En Colombia y otros países de habla hispana, este gesto significa que un lugar está lleno de gente (*packed*).

## 7. El lenguaje corporal en eventos diplomáticos

- A. En parejas, dentro de las salas separadas de la plataforma Zoom, observa las siguientes dos imágenes y responde con tu compañero.



Fuente: Ambrós, I. (2017, 7 de noviembre).

1. ¿Quiénes están en la fotografía?
2. ¿Asocian algunas de las palabras de la caja con las imágenes? ¿Cuáles? ¿Por qué?

poder	igualdad/desigualdad	socio	cooperar
diplomacia	negociar	respeto	protocolo

3. Ahora, todos juntos, ¿Qué creencias tenían sobre las imágenes? ¿Te das cuenta del papel que juegan los estereotipos en la comunicación?

Las imágenes representan aproximaciones diferentes de dos presidentes de Estados Unidos en visitas diplomáticas a Japón. En la imagen de la derecha, se observa una inclinación del cuerpo para saludar al emperador Akihito. La fotografía de la izquierda muestra un apretón de manos con el emperador.

## 8. Manifestaciones del lenguaje corporal para comunicar

A. A menudo, en español acompañamos el lenguaje verbal con el lenguaje corporal. Este sirve, entre otras cosas, para:



Saludar

Identificar

Felicitar

Pedir la  
palabra

Terminar el  
discurso

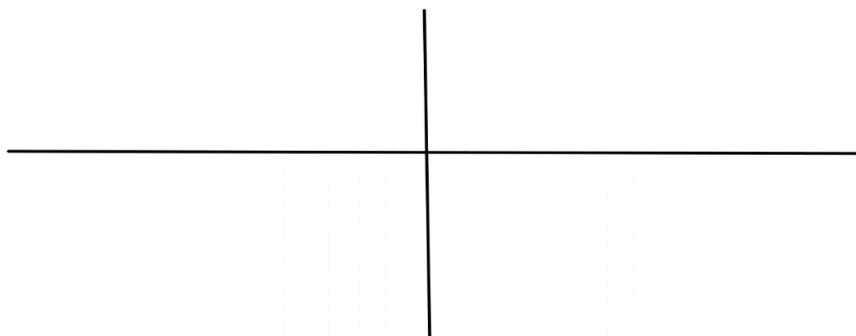


B. Piensa en tu lengua nativa, ¿cómo se transmiten con el lenguaje corporal las siguientes situaciones?

Acuerdo, desacuerdo, duda

1. Escoge una.
2. Representala con un dibujo en la pizarra digital.

↙ Escribe aquí



3. En grupo, traten de llegar a un acuerdo sobre las expresiones corporales que se adecúan mejor a **acuerdo**, **desacuerdo** y **duda** en español.

C. Comparte con la clase un ejemplo de una estrategia no verbal que podría ayudarte en negociaciones con interlocutores latinoamericanos.

Recuerda: la comunicación no verbal sirve para añadir información, reforzar, restar importancia a lo dicho e insinuar otra cosa.

## 9. El lenguaje corporal expresado en la red

A. En redes sociales el lenguaje corporal se expresa a través de GIF o *stickers*.

1. Escoge un GIF o *sticker* que te llame la atención.

Puedes encontrar varios GIF en este enlace <https://giphy.com/explore/en-espanol>

2. Pégalo en la primera columna del [documento de Google Drive - Lenguaje](#).

3. Completa el cuadro describiendo cómo se realiza el gesto y qué significado tiene en tu lengua materna. ¿Crees que significa lo mismo en español?

### Lenguaje corporal

Gesto	¿Cómo se realiza el gesto?	¿Qué significa en tu lengua materna? ¿Crees que significa lo mismo en español?
1. 	Juntando los dedos índice y pulgar	En inglés equivale a "ok". En español tiene el mismo significado. Se usa cuando algo está muy bien, es espectacular o perfecto.

2.		
3.		
4.		

- B. Revisa los gestos añadidos por los compañeros al documento Google Drive y comenta el que te haya parecido interesante.
- C. En parejas, creen un pequeño diálogo en un sistema de mensajería de texto, usando al menos dos GIF o *stickers* y dos oraciones. Compartan con la clase una foto del producto final a través del chat de Zoom.
- D. Compartan cómo se han sentido utilizando los GIF o *stickers* en español, ¿entendiste la intención del texto compartido por los compañeros?



### Sesión III de V

## 10. La negociación en un conflicto real

- A. Observa la imagen. ¿De qué crees que se trata esta serie de televisión?, ¿reconoces a alguno de los personajes? Comparte con la clase.



Fuente: Canal Caracol. (2020, primero de julio)

- B. Lee individualmente y responde a las preguntas.



WIKIPEDIA  
La enciclopedia libre

- Portada
- Portal de la comunidad
- Actualidad
- Cambios recientes
- Páginas nuevas
- Página aleatoria
- Ayuda
- Donaciones
- Notificar un error

- Herramientas
- Lo que enlaza aquí
- Cambios en enlazadas
- Subir archivo
- Páginas especiales
- Enlace permanente
- Información de la página
- Citar esta página
- Elemento de Wikidata

- Imprimir/exportar
- Crear un libro
- Descargar como PDF
- Versión para imprimir

Artículo **Discusión**

Leer **Editar** Ver historial

Buscar en Wikipedia



## El general Naranjo

**El general Naranjo** es una [serie de televisión biográfica](#) colombiana creada por Anita de Hoyos y basada en el libro *El general de las mil batallas* escrito por [Julio Sánchez Cristo](#). La serie gira en torno a [Óscar Naranjo](#), un general colombiano que luchó contra el narcotráfico, los paramilitares y los grupos guerrilleros.

La primera temporada cuenta sobre los comienzos de [Óscar Naranjo](#) en la policía y se centra en la lucha contra el [Cartel de Medellín](#). La segunda temporada se centra en cómo ascendía en la institución policial, y toda la estrategia que utilizó para detener al [Cartel de Cali](#). La tercera temporada muestra el conflicto entre las [Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia \(FARC\)](#) y las [Autodefensas Unidas de Colombia \(AUC\)](#), y el papel de Naranjo en el [acuerdo de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC](#).

### El general Naranjo

	Serie de televisión
<b>Género</b>	Serie biográfica
<b>Creado por</b>	Anita de Hoyos <sup>1</sup>
<b>Basado en</b>	<i>El general de las mil batallas</i> de Julio Sánchez Cristo
<b>Dirigido por</b>	Guillermo Mejía <sup>2</sup> Mónica Botero <sup>2</sup>
<b>Director(es) creativo(s)</b>	Gabriela Monroy <sup>2</sup>
<b>Protagonistas</b>	Christian Meier Julían Román Juliana Galvis Diego Cadavid Juan Pablo Shuk Laura Ramos Viña Machado Federico Rivera Walter Luengas Andrés Toro Juan Pablo Franco Aldemar Correa Brian Moreno

Fuente: El general Naranjo en Wikipedia (2020).

- ¿Cuál de las tres temporadas te interesaría ver más y por qué?
- Teniendo en cuenta la sinopsis, ¿qué tipo de personajes esperas ver en la serie? Marca con el símbolo ✓ los tipos de personajes que crees que pueden aparecer.

<p>Policías</p> <p>-----</p> <p>-----</p>		
<p>Senadores</p> <p><a href="#">Los senadores representan ciudadanos de una provincia o estado ante el gobierno. Su función esencial es analizar y aprobar o rechazar iniciativas de ley.</a></p>		
<p>Paramilitares</p> <p><a href="#">Los paramilitares son organizaciones particulares que tienen una estructura y entrenamiento parecido al ejército de un estado, pero no forman parte de las fuerzas militares de un estado.</a></p>		

Ministros ----- -----		
Narcotraficantes ----- -----		
Delincuentes ----- -----		

3. En el cuadro anterior, discutan las actividades que estas personas desempeñan en función de su trabajo. Una vez lleguen a un acuerdo, completen los espacios en blanco con una definición para cada palabra hasta que todas las definiciones estén completas y cada aprendiente haya participado.

## 11. La interacción entre los personajes

- A. Lee las burbujas de diálogos que contienen la transcripción de algunas expresiones extraídas de la [serie El general Naranjo](#).



ah no, ¿y entonces quién?

No, no, no...

Yo creo que hay otra forma de solucionar esto ...

¿Qué es lo que están pidiendo los paramilitares?

Lo mínimo, reconocimiento

No, no, no...

Fuente: *Canal Caracol*. (2020, primero de julio)

B. Mira [el video](#) y comenta con la clase:

1. ¿En qué tipo de contextos se presentan las dos conversaciones?
2. ¿Qué estrategias verbales/no verbales usan los personajes para introducir su discurso?

C. El siguiente cuadro presenta varios marcadores discursivos agrupados.

1. En salas separadas de Zoom, trabaja con tu compañero para entender el uso de cada marcador. Pregunta a tu profesor si es necesario.

<b>Marcadores</b>	-Además -Por otra parte -Al mismo tiempo	-En primer lugar -El tema que tenemos que discutir -La cuestión que vamos a tratar
	-No estoy de acuerdo -No lo creo -No me parece	-Desde mi punto de vista -Para mí/nosotros -Yo creo que
	-Déjeme hablar -Espere, por favor -Un momento	-Puede ser, pero -Sí, aunque -Tal vez, pero
	-Totalmente de acuerdo -Desde luego -Eso es -No cabe duda -Déjeme terminar	-En conclusión -Para resumir -En pocas palabras -Y por eso -No, no, no

2. En los cuadros azules, clasifiquen los marcadores teniendo en cuenta para qué sirven.

Sirve para...	Marcadores
Anunciar un tema	-En primer lugar... -El tema que tenemos que discutir... -La cuestión que vamos a tratar...
Presentar una opinión	
Añadir argumentos	
Pedir el turno	
Interrumpir	
Mantener el turno	

Con respecto a ...  
Acerca de ...



Restar valor a los argumentos de los demás	
Expresar acuerdo	
Expresar desacuerdo	
Concluir	

3. Piensa en otros marcadores o expresiones similares para cada grupo. Añádelos en el borde exterior del cuadro.

## 12. Construyamos un esquema para una presentación en español

A. En las salas de Zoom y organizados por equipos, trabajen sobre el documento de [marcadores discursivos en Google Drive](#).

1. En parejas, escojan un espacio y escriban un esquema (150 palabras). Utilicen al menos cuatro de los marcadores del ejercicio 11.C.2 y dos palabras del vocabulario aprendido.
2. Una vez revisado el propio escrito, avisen a la clase por medio del chat que el texto está listo.
3. En clase abierta, revisen la fluidez del escrito. ¿Ayudaron los marcadores a organizar e introducir las ideas?

Ejemplo: **El tema que tenemos que discutir hoy es** la posición que asumirá esta unidad ante la violación de los derechos a la población civil por parte de los paramilitares. **Para nosotros**, es un tema muy delicado. **En primer lugar**, debemos organizar el sistema de reporte de estas conductas...

(En el cierre de esta clase se presenta a los estudiantes el invitado de la próxima clase y se les indica que traigan preguntas preparadas)

## 13. Introducción al conversatorio ¿Quién es Francisco José Agudelo?

Francisco José Agudelo es un fiscal delegado ante los jueces penales del circuito en la ciudad de Medellín. Es especialista en Derecho Penal y Criminalística y en Derecho Procesal Penal. Ha servido al gobierno de Colombia durante épocas difíciles de lucha contra grupos narcotraficantes, guerrilleros, paramilitares y delincuencia común. El fiscal Francisco Agudelo nos acompañará para hablarnos de la estructura del gobierno colombiano, en especial del Ministerio de Defensa. Asimismo, abordaremos los puntos principales que debe contener un informe de recomendaciones para ser presentado a funcionarios públicos (alcaldes, gobernadores, etc.).



**Francisco José Agudelo Henao**  
**Fiscal delegado ante los jueces penales del distrito de Medellín**

- Especializado en Derecho Penal y Criminalística
- Especializado en Derecho Procesal Penal

Experiencia laboral  
Fiscalía General de la Nación  
1993-2021

## Sesión IV de V

### 14. La estructura del gobierno colombiano

El conversatorio tiene como objetivo conocer de primera mano la estructura del gobierno colombiano, en especial del Ministerio de Defensa. Asimismo, entender los aspectos que debe contener un informe de recomendaciones para ser presentado a funcionarios públicos (alcaldes, gobernadores, etc.).

- A. Durante el conversatorio se espera que tomes el turno de palabra para exponer tus puntos de vista y formules preguntas.

1. Señala algún aspecto en el cual se diferencie la estructura del Ministerio de Defensa de Colombia con la de tu país de origen.
2. ¿Qué creencias tienen las personas en tu país sobre las fuerzas armadas?

#### Recursos

Desde mi punto de vista ...  
Para mí, ...  
Puede ser, pero...  
Totalmente de acuerdo,  
Desde luego.

- B. Para finalizar la conversación, el ponente presenta la estructura básica de un informe de recomendaciones para ser presentado a funcionarios públicos (alcaldes, gobernadores, etc.) y responde preguntas.

	Fecha
Introducción	
Primer punto de discusión	
Segundo punto de discusión ...	
Puntos de consenso	
Recomendaciones	
Firmas	

## 15. Debate sobre las competencias de la Policía Colombiana

A. Lee el siguiente extracto de un blog de manera individual.

### ¿El por qué de las manifestaciones en Colombia?




La cuestión que vamos a tratar, tiene que ver con las diversas manifestaciones que se presentaron en Colombia en septiembre de 2020 en contra de la Policía Nacional. Estas tuvieron origen en el asesinato de Javier Ordóñez, un abogado de 45 años quien no cumplió con las medidas de restricción de movilidad impuestas para controlar la pandemia del Covid-19. Lo cual desde mi punto de vista generó una situación de **orden público** caótica que amenazó con desequilibrar el gobierno.

Pero, ¿Cómo está conformada la **fuera pública** en Colombia? Colombia es un país con 49 militares por cada 10.000 habitantes. Allí las funciones de la policía y el ejército están delimitadas por la Constitución Política de 1991. Sin embargo, debido al conflicto armado en esta nación, la policía cumple funciones militares. Veamos qué es lo que señala la Constitución Política Colombiana sobre la **fuera pública**:

Artículo 216. La **fuera pública** estará integrada en forma exclusiva por las fuerzas militares y la Policía Nacional. Todos los colombianos están obligados a tomar las armas cuando las **necesidades públicas** lo exijan para defender la independencia nacional y las **instituciones públicas**.

Artículo 217. La nación tendrá para su defensa unas fuerzas militares permanentes constituidas por el Ejército, la Armada y la Fuerza Aérea. Las fuerzas militares tendrán como finalidad primordial la defensa de la soberanía, la independencia, la integridad del territorio nacional y del orden constitucional.

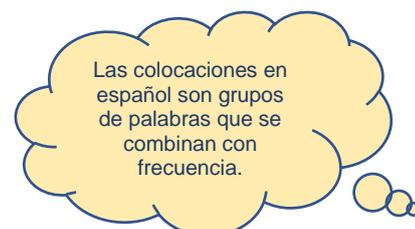
Artículo 218. La ley organizará el cuerpo de policía. La Policía Nacional es un cuerpo armado permanente de naturaleza civil, a cargo de la nación, cuyo fin primordial es el mantenimiento de las condiciones necesarias para el ejercicio de los **derechos y libertades públicas**, y para asegurar que los habitantes de Colombia convivan en paz.

Queda entonces un interrogante. ¿El hecho de que la policía colombiana cumpla funciones militares incrementa el descontento de la población civil en los casos de abuso policial? Para muchos la respuesta es sí, debido a que las funciones de la policía deberían estar restringidas a los asuntos civiles...

Fuente: Morales (2021, 2 de febrero)

1. ¿Qué opinión tienes sobre el punto de vista de la autora respecto a que la extralimitación de funciones de un organismo puede generar abuso de poder? Comenta con la clase
2. En el texto anterior, la autora del blog utiliza varias veces la palabra **pública/público**. Comenta con la clase la diferencia entre lo público y lo privado.
3. Observa las palabras en el cuadro siguiente y resuelve en parejas. ¿Ves algún patrón entre las palabras escritas en rojo? Pregunta al profesor si tienes dudas.

<b>orden público</b>
<b>fuera pública</b>
<b>necesidades públicas</b>
<b>instituciones públicas</b>
<b>libertades públicas</b>



## 16. El caso de Javier Ordoñez

- A. Para favorecer la discusión en la mesa de trabajo, visualizar este [video](#):



Fuente: Torrado, S. (2020, 10 de septiembre).

1. ¿Qué opinas del uso del *taser* en este caso?
2. ¿Qué sentimientos te produce el video?

## 17. Nuestras recomendaciones ante conflictos internos que desestabilizan la seguridad nacional

- A. Ponte en situación para participar en la mesa de trabajo que se conformó para debatir el caso de Javier Ordoñez. Observa la figura y piensa que haces parte de esta mesa de trabajo.



Fuente: *Noticias Caracol Bogotá*. (2020, 11 de septiembre)

1. En la reunión se debaten los intereses de la policía y los intereses de quienes piden cambios en la estructura de esta. Expresa tu opinión sobre ellos y

defiende los que te parezcan más importantes siguiendo las pautas aprendidas durante la clase.

2. Anticipa los desacuerdos que pueden presentarse en la interacción y añade lo que consideres necesario.
3. Recuerda que la comunicación no verbal sirve para añadir información, reforzar, restar importancia a lo dicho e insinuar otra cosa.

<b>Intereses de la policía</b>	<b>Intereses de quienes están a favor del cambio en la estructura de la policía</b>
<p>Necesita que se reconozcan los esfuerzos de la institución por recobrar la dignidad en la labor que desempeñan los policías.</p> <p>Necesita borrar el estereotipo de corrupción que ha cargado la institución por años a consecuencia de dineros recibidos de narcotraficantes en la década de los 80.</p> <p>Necesita mostrar el sacrificio en vidas humanas sufrido por la institución.</p> <p>Necesita demostrar cómo la situación de violencia en Colombia ha obligado a la policía nacional a asumir roles que van más allá de sus capacidades y objetivos de seguridad civil.</p>	<p>Necesita borrar el estereotipo de que las víctimas de los excesos de la fuerza sufridos por la policía son todos infiltrados de grupos subversivos disidentes de las guerrillas o de gobiernos de izquierda.</p> <p>Necesita que las víctimas sean reparadas.</p> <p>Necesita resaltar que el cambio solo llega cuando las personas tienen la posibilidad de manifestarse libremente.</p> <p>Necesita dejar claro que en otros países las competencias de la policía son diferentes a las de la policía colombiana.</p>

**B.** En parejas y organizados en las salas separadas de Zoom, redacten un texto de recomendaciones para resolver la situación específica. Utiliza este documento de [Google Drive](#).

	<b>Fecha</b>
<p><b>Introducción</b></p> <p><b>Primer punto de discusión</b></p> <p><b>Segundo punto de discusión ...</b></p> <p><b>Puntos de consenso</b></p> <p><b>Recomendaciones</b></p> <p><b>Firmas</b></p>	

**C.** En clase abierta, comparten las recomendaciones de cada grupo para analizar los diferentes aspectos explorados.

## LÉXICO DE LA SECUENCIA

### SERVICIOS

#### Servicios de protección y seguridad

policía /agente ~ (de policía)	
protección	
seguridad (ciudadana)	
delito	
violación	
asesinato	
medida de seguridad	
poner una denuncia	
denunciar	

### SOCIEDAD

#### Vida en comunidad

(des)igualdad	
norma	
regla	
poder	
participación	
miembro	
socio	
derechos ~ humanos básicos constitucionales del ciudadano	
civil	
estatal	
público	
privado	
minoría	
mayoría	

#### Conducta social

protección	
cooperación	
discriminación	
explotación	
tolerancia	
agresión	
(in)justicia social	

### POLÍTICA Y GOBIERNO

#### Instituciones políticas y órganos de gobierno

Diputado	
Senador	
Parlamentario	
Diplomático	
Candidato	
Líder	
poder ~ judicial	
legislativo	
político	
gobierno ~ democrático independiente central progresista liberal totalitario	

### LEY Y JUSTICIA

víctima	
asesinato	
atentado	
inocente	
culpable	
tribunal	
juicio	
sentencia	
fiscal	
acusado	
Tribunal ~ Constitucional Supremo	
derecho ~ civil penal	
narcotraficante	
banda ~ organizada terrorista	
separación de poderes	
abogado ~ defensor criminalista	
condenar a ~ [cardinal] años de cárcel/ pena de muerte	
secuestrar a ~ alguien	
asesinar a	
atentar contra	
obedecer una ley	
ser (in)justo	
ganar ~ un juicio	
perder	
cometer ~ un delito	
delincuente	

## Anexo II Ficha proyectable

### RELATAR HECHOS PASADOS

Para relatar acciones pasadas que no tienen relación con el presente y que ya finalizaron, usamos el pretérito indefinido.

**-Finalicé el entrenamiento de operaciones civiles en febrero.**

	Informar	Abastecer	Combatir
(yo)	informé	abastecí	combatí
(tú)	informaste	abasteciste	combatiste
(él/ella/usted)	informó	abasteció	combatió
(nosotros/nosotras)	informamos	abastecimos	combatimos
(ellos/ellas/ustedes)	informaron	abastecieron	combatieron

Cuando usamos este tiempo, lo acompañamos de algunos marcadores temporales como:

- Fechas específicas
- El mes pasado, el año pasado, el lunes pasado, la semana pasada
- Hace 2 años, hace unos días

**-Viajé en misión diplomática el mes pasado.**

**-Trabajé con el Ministerio de Defensa colombiano hace varios años.**

#### Algunos verbos irregulares en pretérito indefinido

Ser/ir → fui, fuiste, fui, fuimos, fueron
Estar → estuve, estuviste, estuvo, estuvimos, estuvieron
Hacer → hice, hiciste, hizo, hicimos, hicieron
Decir → dije, dijiste, dijo, dijimos, dijeron

### ACONSEJAR/SUGERIR, PROPONER SOLUCIONES

En español, podemos usar el *condicional simple* para dar consejos o sugerencias o para proponer soluciones de una manera cortés.

- Sería mejor + infinitivo...
- Sería importante + infinitivo...
- Te recomendaría + infinitivo...

Ejemplo: Para negociar en Irak, yo te **recomendaría pedir** descuento cuando vas a comprar.

	Recomendar	Sugerir
(yo)	recomendaría	sugeriría
(tú)	recomendarías	sugerirías
(él/ella/usted)	recomendaría	sugeriría
(nosotros/nosotras)	recomendaríamos	sugeriríamos
(ellos/ellas/ustedes)	recomendarían	sugerirían

### OTRAS EXPRESIONES PARA PROPONER SOLUCIONES

Para proponer soluciones, también podemos usar las siguientes expresiones:

- Lo mejor sería que...
- Lo más recomendable es que...
- Sería bueno que...

**¡Ojo!** Después de todas estas expresiones, usamos el subjuntivo en presente.

**- Lo mejor sería que hagamos un plan de acción.**

**- Lo más recomendable es que tengamos otra reunión.**

**- Sería bueno que estemos todos ese día.**

### MARCADORES DISCURSIVOS

Son elementos que nos ayudan a conectar y organizar nuestro discurso.

Sirve para...	Expresiones
Anunciar un tema	- En primer lugar... - El tema que tenemos que discutir... - La cuestión que vamos a tratar...
Presentar una opinión	- Desde mi punto de vista... - Para mí/nosotros...
Añadir argumentos	- Además... - Por otra parte...
Pedir el turno	- Déjeme hablar. - Espere, por favor. - Un momento.
Interrumpir	- No, no, no ...
Mantener el turno	- Déjeme terminar.
Restar valor a los argumentos de los demás	- Puede ser, pero... - Sí, aunque... - Tal vez, pero...
Expresar acuerdo	- Totalmente de acuerdo. - Desde luego ... - No cabe duda.
Expresar desacuerdo	- No estoy de acuerdo... - No lo creo. - No me parece.
Llegar a conclusiones	- En conclusión... - Para resumir... - En pocas palabras ... - Y por eso...

**LÉXICO:** Las colocaciones en español son grupos de palabras que se combinan con frecuencia. Estos son algunos ejemplos de colocaciones formadas por sustantivos + adjetivos.

- Sector público
- Orden público
- Fuerza pública
- Necesidades públicas

## Anexo III Cuestionario de evaluación de la unidad didáctica - Externo

### Evaluación de la unidad didáctica por parte del externo

Nombre del observador: Olga Torres

Cargo que desempeña: Profesora de lenguas extranjeras

Nivel de formación académica: Universitaria

Título de la unidad didáctica: Mi aporte a la solución de conflictos externos en contextos latinoamericanos

Nivel: B2

1. El siguiente formato contiene una lista de aspectos que guiarán la evaluación de la unidad didáctica. Lee cada categoría y califica de 1 a 5 según corresponda.

-  cero (0) equivale a **totalmente en desacuerdo**
-  uno (1) equivale a **parcialmente en desacuerdo**
-  dos (2) equivale a **un poco en desacuerdo**
-  tres (3) equivale a **de acuerdo**
-  cuatro (4) equivale a **bastante de acuerdo**
-  cinco (5) equivale a **totalmente de acuerdo**

Aspectos	0 	1 	2 	3 	4 	5 
1. El <b>diseño gráfico</b> del material favorece el proceso de aprendizaje mediante el uso adecuado /equilibrado de imágenes/textos, tipo de letra, que llaman la atención del estudiante y que facilitan el entendimiento.					X	
2. Las <b>instrucciones</b> son claras y ayudan a realizar correctamente la actividad.					X	
3. Las <b>imágenes</b> proporcionan significados y facilitan el desarrollo de las actividades.						X
4. Los <b>textos escritos</b> propuestos son comprensibles para el nivel.						X
5. Los <b>textos orales</b> propuestos son comprensibles para el nivel.						X
6. Las <b>muestras de lengua</b> presentadas evidencian el uso auténtico de la misma, estas son de origen cultural diverso, tratan realidades sociales y presentan características que llaman la atención del estudiante.					X	
7. Las <b>actividades</b> están relacionadas con los intereses, las necesidades de los aprendientes y son de su fácil entendimiento.					X	
8. Las <b>actividades</b> permiten y contribuyen a que el aprendiente reflexione, descubra, interprete y verifique el funcionamiento de la lengua.				X		
9. Las <b>actividades</b> fomentan la negociación de sentido, así como la reflexión de la cultura meta y la propia cultura del aprendiente.						X
10. Las <b>actividades</b> se abordan en formas distintas de trabajo (grupos, parejas, individual) y permiten que el aprendiente se exprese de forma natural.						X
<b>TOTAL</b>						<b>44</b>

Adaptado de Oscar Mauricio Arévalo y Harold Mauricio Casanova, (2014). Herramienta de Pilotaje de una unidad didáctica para ELE

2. En el espacio para comentarios describe tus observaciones con relación a cada uno de los diez aspectos listados en el cuadro N. 1.

### **Comentarios**

- En general, los colores, tipo y tamaño de letra, imágenes, diagramas, tablas y cuadros explicativos son adecuados en el diseño de la unidad didáctica. Respecto a las imágenes, son llamativas e ilustran muy bien las ideas que se quieren expresar en cada sección. Ninguno de estos elementos está sobrecargado. Sólo se recomienda revisar la ubicación de cada uno, ya que en algunas secciones están ocupando más espacio del necesario debido a su ubicación.

- Las instrucciones son claras en su mayoría y, además, se presentan ejemplos constantemente que les permiten a los estudiantes entender mejor lo que se espera de ellos. Sólo se recomienda tener cuidado con la redacción en algunas instrucciones, ya que esto puede generar confusiones a la hora de leerlas y comprenderlas.

- Hay algunas secciones de la unidad didáctica en las que las imágenes solamente sirven de complemento para lo que los textos están narrando o exponiendo. En estos casos, se considera que las imágenes se escogieron bien, ya que complementan de una forma clara el texto que acompañan. En otras secciones, como en la que se habla del lenguaje corporal, las imágenes son completamente necesarias para ilustrar las ideas que se quieren explicar. En estos casos, las opciones escogidas también son bastante apropiadas para mostrar lo que se necesita ilustrar o ejemplificar.

- Los textos escritos y orales son apropiados para el nivel para el que está destinada la secuencia didáctica. Además, son variados respecto a su tipo y se relacionan directamente con las temáticas que se están trabajando a lo largo de la unidad didáctica.

- La mayoría de las muestras de lengua utilizadas son documentos auténticos que se encuentran en la red y que permiten retratar y visualizar diferentes aspectos de tipo cultural y social, relacionados con las temáticas que se están tratando a lo largo de la unidad. Una muestra de lengua, el blog, fue editado con el fin de cumplir el objetivo propuesto. Sin embargo, no parece del todo natural dentro del contexto en el que se está presentando.

- En su gran mayoría, las actividades están directamente conectadas con el contexto tanto laboral como personal de los estudiantes, ya que se les pide relacionar muchas de las temáticas con sus propias experiencias y conocimientos previos. Además, la mayoría de las actividades les ayudan a desarrollar competencias y habilidades que les serán útiles en su desempeño profesional más adelante. Solamente, se recomienda revisar las actividades planteadas en la sección en la que se trabaja el lenguaje corporal. Ya que esta temática da pie para realizar actividades bastante prácticas, sería más relevante para los estudiantes poner en práctica los gestos y lenguaje corporal aprendido en ejercicios en los que ellos mismos deban representar ese lenguaje más que transmitirlo a través de imágenes.

- Las actividades puramente lingüísticas se centran en que el estudiante analice y reflexione las diferentes expresiones y, en el caso del lenguaje corporal, los diferentes gestos que se deben adoptar y usar para participar en las situaciones comunicativas que la unidad pretende desarrollar y reforzar. Sin embargo, el aspecto gramatical no es tan evidente a lo largo de la unidad didáctica. En los contenidos gramaticales a trabajar, se mencionan el pretérito indefinido para contar hechos del pasado, el condicional simple en su valor de cortesía, el modo subjuntivo en oraciones subordinadas y las oraciones adversativas y concesivas, pero en el desarrollo de la unidad no se hace evidente una reflexión explícita sobre estos aspectos. Por ejemplo, los estudiantes efectivamente deben compartir sus conocimientos sobre frases para usar en diferentes situaciones para dar recomendaciones y se les proporcionan algunas fórmulas para usar, pero no hay una reflexión explícita de por qué se usa tal modo o tal tiempo gramatical en esas situaciones para concientizarlos sobre esos usos.

- A lo largo de la unidad, se promueve la participación continua de los estudiantes pidiéndoles dar sus propias opiniones sobre diferentes temáticas, relacionándolas directamente con sus experiencias propias y su cultura de origen para realizar una comparación con la cultura meta. Igualmente, estas reflexiones y actividades se realizan en dinámicas variadas grupales e individuales.

## Anexo IV Cuestionario de evaluación de la unidad didáctica - Aprendiziente 1

### Evaluación por parte de los aprendientes de la unidad didáctica

El siguiente formato contiene una lista de aspectos que guían la evaluación. Lee cada categoría y califica de 1 a 5 según corresponda.

-  cero (0) equivale a **totalmente en desacuerdo**
-  uno (1) equivale a **parcialmente en desacuerdo**
-  dos (2) equivale a **un poco en desacuerdo**
-  tres (3) equivale a **de acuerdo**
-  cuatro (4) equivale a **bastante de acuerdo**
-  cinco (5) equivale a **totalmente de acuerdo**

En la unidad didáctica:	0	1	2	3	4	5
						
1. El diseño del material es atractivo y facilita mi entendimiento.						5
2. Las instrucciones son claras y ayudan a realizar correctamente las actividades.						5
3. Las imágenes proporcionan significados y facilitan el desarrollo de las actividades.						5
4. Los textos escritos son comprensibles.						5
5. Los textos orales son comprensibles.						5
6. Los textos son de mi interés.						5
7. Las actividades están centradas en un eje temático que me interesa.						5
8. Las actividades facilitan la tarea final.						5
9. Las actividades me motivan a aprender más sobre la cultura latinoamericana.						5
10. Las actividades promueven la interacción entre compañeros.						5
<b>TOTAL</b>						50

La dinámica generada en la clase con la puesta en práctica de la unidad didáctica:	0	1	2	3	4	5
						
1. Generó un buen ambiente en la clase.						5
2. Generó participación.						5
3. Motivó a aprender.						5
4. Favoreció mi autonomía en el aprendizaje.						5
5. Favoreció el uso de la tecnología.						5
6. Favoreció el uso de diversas fuentes de información.						5
7. Favoreció el trabajo colaborativo.						5
8. Potenció la autoevaluación.						5
9. Flexibilizó la organización del espacio del aula.						5
10. Impulsó a llevar lo aprendido afuera del aula.						5
<b>TOTAL</b>						50

## Anexo V Cuestionario de autoevaluación - Aprendiziente 1

### Autoevaluación del aprendiziente

-  cero (0) equivale a **totalmente en desacuerdo**  
 uno (1) equivale a **parcialmente en desacuerdo**  
 dos (2) equivale a **un poco en desacuerdo**  
 tres (3) equivale a **de acuerdo**  
 cuatro (4) equivale a **bastante de acuerdo**  
 cinco (5) equivale a **totalmente de acuerdo**

¿Qué lograste?	0	1	2	3	4	5
						
1. Interactuar introduciendo puntos de vista y mostrando acuerdo y desacuerdo.						
2. Ser consciente del lenguaje no verbal de mis interlocutores e interactuar de acuerdo con lo que observo.						
3. Integrar en mi discurso vocabulario importante sobre servicios de protección y seguridad, gobierno, política y sociedad.						
4. Incorporar en mi discurso marcadores discursivos para: -Anunciar un tema. -Presentar una opinión. -Añadir argumentos. -Pedir el turno. -Mantener el turno. -Interrumpir. -Restar valor a los argumentos de los demás. -Llegar a conclusiones						
5. Entender mejor algunas instituciones del gobierno colombiano y la idiosincrasia de su gente.						
6. Resumir recomendaciones para abordar conflictos.						

#### ¿Qué fue lo que más contribuyó a tu aprendizaje estas semanas?

Lo que más me ayudó fue interactuar con el invitado, creo que se llamaba Francisco. Fue muy útil aprender sobre el gobierno colombiano, mientras practicaba mi español. Me gustó también hablar de mis experiencias en español y al final practicar en una mesa de trabajo sobre un tema actual.

## Anexo VI Cuestionario de evaluación de la unidad didáctica - Aprendiziente 2

### Evaluación por parte de los aprendientes de la unidad didáctica

El siguiente formato contiene una lista de aspectos que guían la evaluación. Lee cada categoría y califica de 1 a 5 según corresponda.

-  cero (0) equivale a totalmente en desacuerdo
-  uno (1) equivale a parcialmente en desacuerdo
-  dos (2) equivale a un poco en desacuerdo
-  tres (3) equivale a de acuerdo
-  cuatro (4) equivale a bastante de acuerdo
-  cinco (5) equivale a totalmente de acuerdo

En la unidad didáctica:	0	1	2	3	4	5
						
1. El diseño del material es atractivo y facilita mi entendimiento.						x
2. Las instrucciones son claras y ayudan a realizar correctamente las actividades.						x
3. Las imágenes proporcionan significados y facilitan el desarrollo de las actividades.						x
4. Los textos escritos son comprensibles.						x
5. Los textos orales son comprensibles.						x
6. Los textos son de mi interés.						x
7. Las actividades están centradas en un eje temático que me interesa.						x
8. Las actividades facilitan la tarea final.						x
9. Las actividades me motivan a aprender más sobre la cultura latinoamericana.						x
10. Las actividades promueven la interacción entre compañeros.						x
<b>TOTAL</b>						<b>50</b>

La dinámica generada en la clase con la puesta en práctica de la unidad didáctica:	0	1	2	3	4	5
						
1. Generó un buen ambiente en la clase.						x
2. Generó participación.						x
3. Motivó a aprender.						x
4. Favoreció mi autonomía en el aprendizaje.						x
5. Favoreció el uso de la tecnología.						x
6. Favoreció el uso de diversas fuentes de información.						x
7. Favoreció el trabajo colaborativo.						x
8. Potenció la autoevaluación.						x
9. Flexibilizó la organización del espacio del aula.						x
10. Impulsó a llevar lo aprendido afuera del aula.						x
<b>TOTAL</b>						<b>50</b>

## Anexo VII Cuestionario de autoevaluación - Aprendiziente 2

### Autoevaluación del aprendiziente

-  cero (0) equivale a **totalmente en desacuerdo**  
 uno (1) equivale a **parcialmente en desacuerdo**  
 dos (2) equivale a **un poco en desacuerdo**  
 tres (3) equivale a **de acuerdo**  
 cuatro (4) equivale a **bastante de acuerdo**  
 cinco (5) equivale a **totalmente de acuerdo**

¿Qué lograste?	0 	1 	2 	3 	4 	5 
1. Interactuar introduciendo puntos de vista y mostrando acuerdo y desacuerdo.						X
2. Ser consciente del lenguaje no verbal de mis interlocutores e interactuar de acuerdo con lo que observo.						X
3. Integrar en mi discurso vocabulario importante sobre servicios de protección y seguridad, gobierno, política y sociedad.						X
4. Incorporar en mi discurso marcadores discursivos para: -Anunciar un tema. -Presentar una opinión. -Añadir argumentos. -Pedir el turno. -Mantener el turno. -Interrumpir. -Restar valor a los argumentos de los demás. -Llegar a conclusiones						X
5. Entender mejor algunas instituciones del gobierno colombiano y la idiosincrasia de su gente.						X
6. Resumir recomendaciones para abordar conflictos.						X

**¿Qué fue lo que más contribuyó a tu aprendizaje estas semanas?** Hablar con el fiscal colombiano sobre el sistema de justicia en Colombia y las diferencias del sistema nuestro y el sistema colombiano. La señora Morales es una maestra buenísima que está usando muchas cosas en el mundo nuestro para mejorar la experiencia aprendiendo español. Ella escogió unos tópicos muy interesantes y de gran ayuda para la próxima evaluación de DLPT.

## Anexo VIII Evaluación por parte del profesor de la unidad didáctica

### Evaluación por parte del profesor

El siguiente formato contiene una lista de aspectos que guiarán la evaluación. Lee cada categoría y califica de 1 a 5 según corresponda.

Aspectos	0	1	2	3	4	5
						
1. El diseño gráfico del material favorece el proceso de aprendizaje mediante el uso adecuado /equilibrado de imágenes/textos, tipo de letra, que llaman la atención del estudiante y que facilitan el entendimiento.						5
2. Las instrucciones son claras y ayudan a realizar correctamente la actividad.						5
3. Las imágenes proporcionan significados y facilitan el desarrollo de las actividades.						5
4. Los textos escritos propuestos son comprensibles para el nivel.						5
5. Los textos orales propuestos son comprensibles para el nivel.						5
6. Las muestras de lengua presentadas evidencian el uso auténtico de la misma, estas son de origen cultural diverso, tratan realidades sociales y presentan características que llaman la atención del estudiante.						5
7. Las actividades están relacionadas con los intereses, las necesidades de los aprendientes y son de su fácil entendimiento.						5
8. Las actividades permiten y contribuyen a que el aprendiente reflexione, descubra, interprete y verifique el funcionamiento de la lengua.					4	
9. Las actividades fomentan la negociación de sentido, así como la reflexión de la cultura meta y la propia cultura del aprendiente.						5
10. Las actividades se abordan en formas distintas de trabajo (grupos, parejas, individual) y permiten que el aprendiente se exprese de forma natural.						5

La dinámica generada en la clase con la puesta en práctica de la unidad didáctica:	0	1	2	3	4	5
						
1. Generó un buen ambiente en la clase.						5
2. Generó participación.						5
3. Motivó a aprender.						5
4. Favoreció la autonomía en el aprendizaje.						5

5. Favoreció el uso de la tecnología.						5
6. Favoreció el uso de diversas fuentes de información.						5
7. Favoreció el trabajo colaborativo.						5
8. Potenció la autoevaluación.						5
9. Flexibilizó la organización del espacio del aula.						5
10. Impulsó a llevar lo aprendido afuera del aula.						5
<b>TOTAL</b>						<b>50</b>

## Anexo IX Producto tarea final realizado por los aprendientes

Introducción	fecha
Primer punto de discusión	
Segundo punto de discusión ...	
Puntos de consenso	
Recomendaciones	
Firmas	

Febrero 11, 2021

### Introducción

En primer lugar, para comprender el problema hay que examinar la situación REAL QUE SUCEDIÓ. En el caso del Sr. Ordóñez, observamos que dos **policías** trataron de someter a un **civil**, no armado, que no cumplió las **medidas de protección** por Covid. En el video vimos que el civil pedía a la **policía** que parara la **agresión**, pero estos no lo hicieron. Luego se conoció que el Sr. Ordóñez perdió la vida.

El análisis del caso resulta interesante porque se trata de un presunto exceso de **fuerza pública** en contra de un **civil**. Esta situación no solo pasa en Colombia, sino que también en otros países del mundo.

Cuál es la información objetiva:

Dos policías  
Un civil.  
Dos policías que agreden a un civil con una pistola taser.  
Un civil que grita por favor.

### Puntos de discusión

1. ¿Es legal que la policía tenga esta clase de armas taser?
2. ¿Cuál es el protocolo para usarla?
3. ¿Recibe la policía capacitación para su uso?
4. ¿Estaban los policías en peligro?

### Respuestas

En Colombia el porte de tales armas no letales está autorizado.  
No se sabe si los policías se encuentran capacitados para usarlas en los procedimientos.  
Hay que investigar si la capacitación de los policías es apropiada.

En el video se observa que los policías detuvieron al civil y parece que este no ofrece peligro para los policías. No obstante, es un hecho conocido que la policía algunas veces no son bien recibidos por la comunidad y esto genera choques. Conocemos que es difícil ser policía en Colombia de acuerdo con reportes de inteligencia previamente estudiados.

#### Recomendaciones

Los intereses comunes entre los civiles y los policías para arreglar una ruta común.

Desde nuestro punto de vista vemos que los ciudadanos y los policías no identifican puntos comunes de interés. Sería recomendable que el gobierno hiciera campañas para explicar las responsabilidades de la policía a los ciudadanos. El gobierno debería buscar que los ciudadanos cooperen con la policía. Al mismo tiempo, los policías solo deben realizar las actividades que son permitidas.

Además, debería haber un acto de reconciliación entre la policía y la comunidad. Debería decirse verdades, pero no para juzgar desde el derecho penal, sino para establecer diálogo. La parte penal o disciplinaria debería resolverse por los jueces naturales, es decir Fiscalía o Justicia Penal Militar y las oficinas de asuntos disciplinarios de la policía de acuerdo con lo que aprendimos con el fiscal invitado.

Por otro lado, nosotros recomendaríamos que el gobierno indemnice a la familia de la persona que falleció. Sería importante promover la paz con la ayuda de familia. Esto disminuiría la presión de la comunidad y terminaría con las protestas.

En cuanto al taser, sería importante implementar un entrenamiento en el uso de las herramientas de fuerza para prevenir esta situación en el futuro. Además de capacitación en el uso de estrategias psicológicas o de manejo de la comunidad para hablar en un tono que sea bien recibido.

Finalmente, nosotros recomendaríamos al gobierno revisar las funciones de las fuerzas armadas para restringir las funciones de las fuerzas armadas a campos específicos. Solo cuando haya orden expresa permitir el trabajo conjunto entre las diferentes fuerzas de manera coordinada y bajo la supervisión de un líder en la misión.

#### Firmas



Scott  
Tucker

---