

Una propuesta de diseño curricular para la enseñanza virtual de español como lengua extranjera, ELE

Nancy Agray-Vargas PhD.

Pontificia Universidad Javeriana

nagray@javeriana.edu.co

Bogotá, Colombia

Resumen:

El campo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas extranjeras ha traído consigo muchos debates acerca del valor de la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, en los cursos presenciales y en el diseño de propuestas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para entornos virtuales.

En ese marco, el objetivo de esta ponencia es presentar la manera como se desarrolló la propuesta de un diseño curricular para la enseñanza virtual de español como lengua extranjera, ELE, así como un prototipo para una unidad de un curso virtual de ELE. Esta propuesta es una parte de los resultados de la tesis doctoral sustentada en julio de 2017. Se destacan como aspectos centrales de la presentación, el reto que significa pensar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de ELE en la modalidad virtual (Blake, 2013, Cruz Piñol 2007, Swaffar, 1998); la necesidad de ampliar la forma de entender las tecnologías de la información y la comunicación desde las ciencias sociales (Martin-Barbero, 2003; Marín, 2005); el diseño curricular desde perspectivas críticas (Grundy 1994; Agray 2010) y la realización de aplicaciones didácticas en el marco de la interdisciplinariedad (Blake 2013).

1. Introducción

El proceso de investigación de la tesis doctoral que da origen a lo que voy a presentar puede sintetizarse en tres grandes elementos: A- la realización de un análisis de necesidades a partir de una definición más amplia del concepto de *necesidad*; B- la construcción de un modelo curricular (puesto que no se encontró uno) para realizar de manera coherente la propuesta del diseño curricular para la enseñanza virtual de español como lengua extranjera desde la Pontificia Universidad Javeriana. C- la realización de una aplicación didáctica

consistente en una unidad prototipo con el fin de demostrar que los planteamientos teóricos y el estudio empírico permiten tener un correlato en la práctica que es dicha propuesta de aplicación.

Así mismo, la manera como se van a entender y se van a integrar los elementos centrales que conforman el estudio giran alrededor de 3 elementos conceptuales y de sus posibles relaciones: la lingüística aplicada, el diseño curricular y las tecnologías de la información y la comunicación. Generalmente, el diseño curricular ha estado circunscrito más al campo de la educación en general y poco se le relaciona con la lingüística aplicada, y esta última ha estado desarrollada más desde perspectivas disciplinares; sin embargo, entendiendo el carácter interdisciplinar de las tres áreas, en este trabajo se realizó la revisión de conceptos y teorías de diferentes campos del saber. Se tomaron entre otros, conceptos de los estudios del lenguaje, de la lingüística aplicada, de la comunicación, la sociología, los estudios culturales, la educación, la filosofía, la psicología, la economía y, por supuesto, el diseño curricular, el diseño instruccional y las tecnologías de la información y la comunicación.

2. Desarrollo

Como queda establecido a partir del título de esta presentación, el objetivo general es: *proponer un diseño curricular para la enseñanza virtual de español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana* y los objetivos específicos son cuatro, el primero realizar un análisis de necesidades, el segundo proponer un modelo curricular, el tercero definir el enfoque curricular para guiar el diseño curricular y el cuarto diseñar una unidad prototipo como aplicación didáctica.

2.1. Análisis de necesidades

Para cumplir con el objetivo de realizar un análisis de necesidades se desarrolló un estudio empírico de naturaleza mixta en la medida en que combina métodos cualitativos y cuantitativos en la recolección y análisis de datos. Es un estudio de naturaleza exploratoria ya que se efectúa sobre un tema en el que poco se ha profundizado y los resultados

constituyen una visión aproximada de dicho objeto y es una investigación descriptiva en tanto busca caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores.

Cuando se realizó el estudio empírico se partió de dos hipótesis: la primera, que la variedad de grupos de informantes y de instrumentos de recolección de datos permitiría identificar más variedad y mayor cantidad de necesidades; y la segunda, que la experiencia o no en cursos virtuales y el rol y el contexto en el que se encontrarán los informantes podía determinar el tipo de necesidades que se identificarían. Posteriormente comentaremos los resultados sobre estas hipótesis.

Este análisis de necesidades se realizó recolectando información en seis países: Austria, Canadá, Colombia, Corea del Sur, Francia y Marruecos con la participación de 201 informantes representados por estudiantes y profesores de ELE en cursos presenciales e inglés en cursos virtuales y 2 administrativos de la Universidad Javeriana, el subdirector del Centro de Tecnología, Ático, y el coordinador en ese momento de los cursos virtuales de inglés. Se diseñaron instrumentos de recolección de datos consistentes en 4 cuestionarios y 2 entrevistas y los instrumentos de análisis de datos que se utilizaron fueron los programas Atlas-T, Excel, el análisis del discurso y la triangulación. Las variables de investigación con las que se trabajó fueron seis: percepción, preferencia, motivación, opinión, creencia, conducta futura y un conjunto de variables sociodemográficas y de información personal.

En cuanto al procesamiento, sistematización y análisis estadístico de los datos de los cuestionarios de los estudiantes, estos se organizaron de acuerdo con las variables del estudio, se describieron los datos empíricos usando tablas y figuras por pregunta, en cada pregunta se identificó la media, la desviación estándar y los límites máximo y mínimo de desviación según la escala de Likert correspondiente, se analizaron los resultados cuantitativa y cualitativamente, se identificaron las necesidades y finalmente se triangularon y se discutieron los resultados.

En la siguiente imagen se presenta un ejemplo del tratamiento de los datos empíricos correspondientes a las respuestas de los estudiantes a la pregunta: ¿Qué habilidad considera importante desarrollar en el aprendizaje de español? En una figura se presenta la media de las habilidades más importantes, en otra la desviación estándar y en la otra los promedios y

desviación estándar máximo y mínimo de las respuestas. Cada una tiene una tabla y una figura con las que se pueden comparar cuantitativamente los resultados.

Objetivo 1: Ejemplo de presentación de los datos empíricos (cuestionarios de los estudiantes)

¿Qué habilidad considera importante desarrollar en el aprendizaje de español?

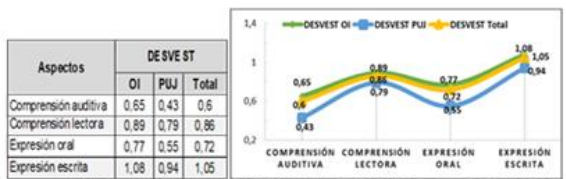


Figura 1. DESVEST de Habilidades más importantes para desarrollar en el aprendizaje del español (OI n:65; PUJ n: 22)

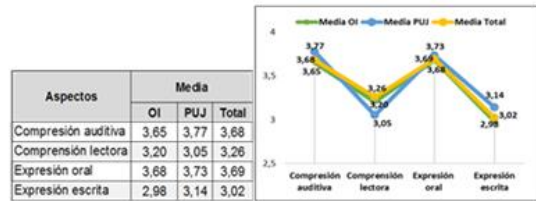


Figura 1. Media de Habilidades más importantes para desarrollar en el aprendizaje del español (OI n:65; PUJ n: 22)

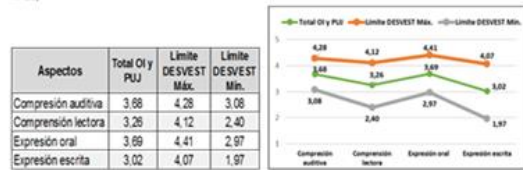


Figura 1. Promedios y DESVEST máx. y mín. de Habilidades más importantes para desarrollar en el aprendizaje del español (OI n: 65 y PUJ n: 22)

En relación con la presentación de los datos de los cuestionarios de los profesores que se realizó con Atlas-Ti, primero se identificó el orden de frecuencia de aparición de las categorías en los cuestionarios; luego se crearon familias con base en las respuestas a las preguntas; posteriormente se establecieron redes generadas a partir de dichas respuestas, y, por último, se consolidaron las respuestas a partir de las variables de investigación planteadas. A continuación, un ejemplo.

Objetivo 1: Ejemplo de presentación de los datos (cuestionarios de los profesores)



Figura 73. Gráfica del orden de Frecuencia de aparición de las categorías en los cuestionarios de los profesores del programa presencial de ELE (PUJ n:12)

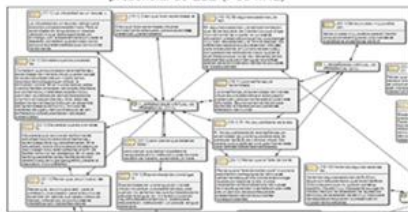


Figura 1. Redes generadas a partir de las respuestas a los cuestionarios de los profesores del programa presencial de ELE (PUJ n:12)

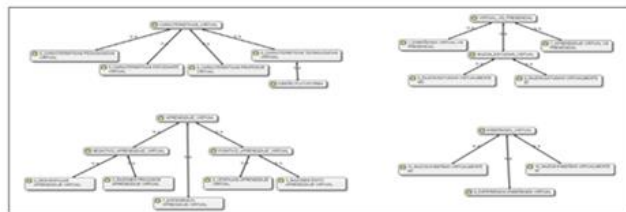


Figura 1. Familias creadas a partir de las respuestas a los cuestionarios de los profesores del programa presencial de ELE (PUJ n:12)

PROBLEMA	CATEGORIAL	RESULTADO	CIVIL DE ILUSTRACION
1	Comprender el texto en español...	Se debe considerar que el español es una lengua...	El texto es un instrumento que tiene una función...
2	Comprender el texto en español...	Se debe considerar que el español es una lengua...	El texto es un instrumento que tiene una función...
3	Comprender el texto en español...	Se debe considerar que el español es una lengua...	El texto es un instrumento que tiene una función...
4	Comprender el texto en español...	Se debe considerar que el español es una lengua...	El texto es un instrumento que tiene una función...

Tabla 1. Consolidado de las respuestas a las preguntas de proporción en los cuestionarios de los profesores del programa presencial de ELE (PUJ n:12)

Igualmente, las entrevistas de los administrativos fueron procesadas sistematizadas y analizadas siguiendo cinco pasos: primero se grabaron las entrevistas; luego se organizaron los temas tratados y se analizaron con base en las variables, seguidamente se identificaron las necesidades y finalmente se realizó la triangulación y discusión de los resultados.

Los resultados obtenidos de este proceso fueron tres: en primer lugar, la ampliación del concepto de *necesidad*; en segundo lugar, la propuesta de una clasificación de las necesidades en cuatro tipos; y finalmente la identificación de 76 necesidades categorizadas y clasificadas de acuerdo con las variables y la tipología propuesta.

El primer resultado tiene que ver con que el concepto de *necesidad* en el campo de lenguas extranjeras tradicionalmente ha sido entendido como carencia. En esta investigación se identificaron otras cuatro formas de caracterizar las necesidades, éstas pueden ser entendidas como deseo, construcción social, recurso positivo y pedagógicamente significativo y construcción teórica. En cuanto a la clasificación de las necesidades se propone una clasificación en cuatro grandes categorías con sus respectivos subtipos: necesidades individuales, de enseñanza de lengua, educativas y de situación. En la siguiente figura se presentan.

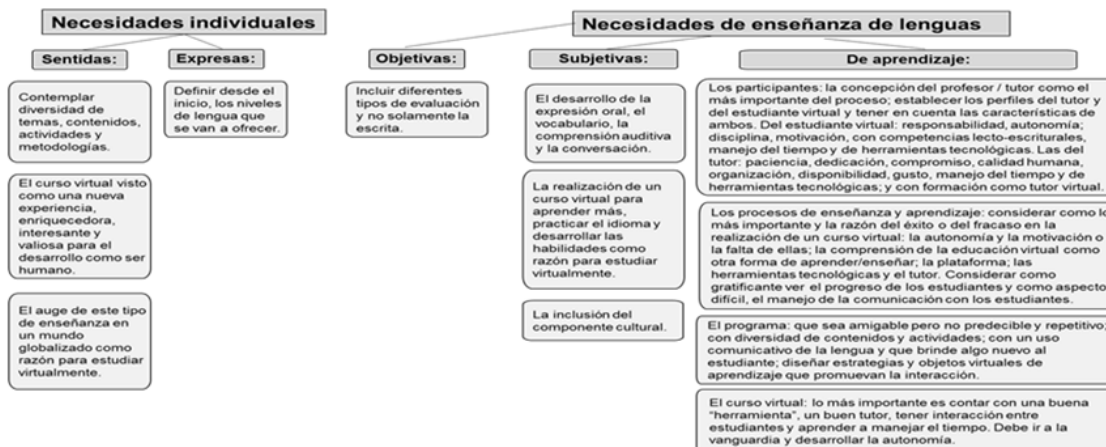
Objetivo 1. Resultados



En cuanto a las 76 necesidades identificadas, luego de la triangulación fueron sintetizadas en 37 tal como se presentan en las figuras siguientes organizadas por tipos y subtipos.

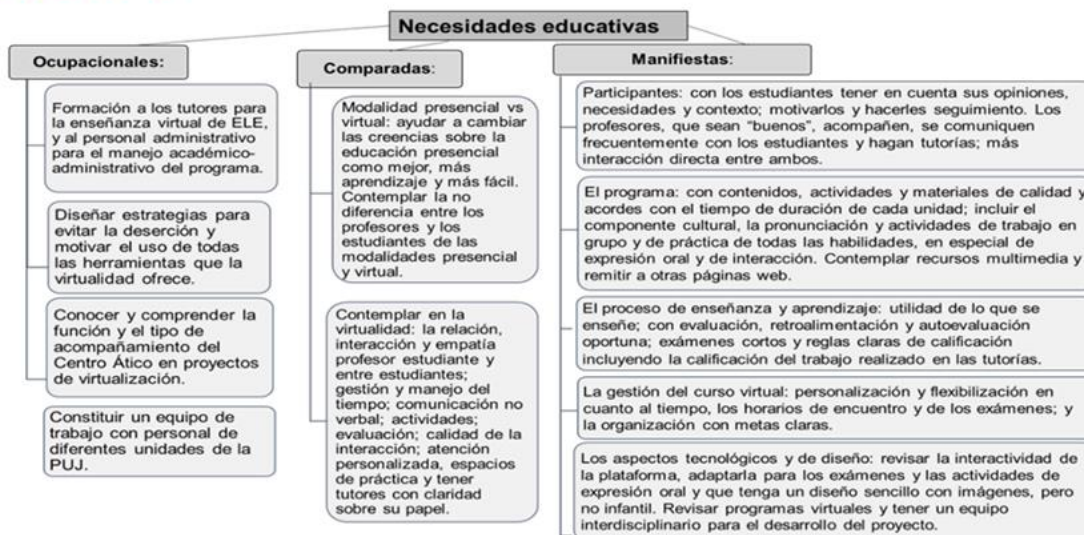
Como se puede observar, en las necesidades individuales se identificaron tres necesidades sentidas y una expresa; en las necesidades de enseñanza de lenguas se identificaron una objetiva, tres subjetivas y cuatro de aprendizaje.

Objetivo 1. Resultados

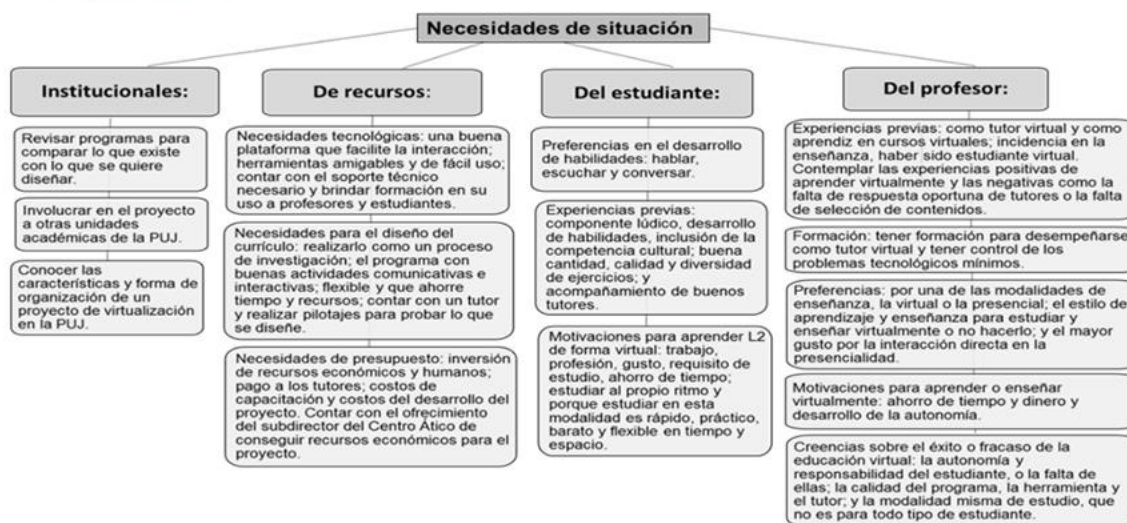


En las necesidades educativas, cuatro necesidades ocupacionales dos comparadas y cinco manifiestas, y en las necesidades de situación se identificaron tres necesidades institucionales, tres necesidades de recursos, tres necesidades del estudiantes y cinco necesidades del profesor.

Objetivo 1. Resultados



Objetivo 1. Resultados



Lo que se refiere a nuestras hipótesis, los resultados obtenidos indican que las necesidades identificadas son las mismas independientemente del tipo y rol de los informantes, del instrumento de recolección de información particularizada para cada grupo de informantes y de la modalidad de la L2 y el contexto de estudio o de trabajo. Es decir que nuestras hipótesis de partida no fueron corroboradas.

En relación con los objetivos dos y tres: proponer un modelo y un enfoque para realizar el diseño curricular, el cumplimiento de estos objetivos se basa en los resultados del análisis de necesidades, en los planteamientos teóricos y conceptuales y en la revisión de modelos y enfoques curriculares encontrados, en particular las propuestas de García Santa-Cecilia (1995) y Grundy (1987) así como en la experiencia y los resultados del proyecto de investigación *Propuesta curricular general para la enseñanza presencial de lenguas extranjeras en la PUJ, PCGLE* de Santos et al 2001.

2.2. Modelo curricular propuesto

2.3.

Modelo curricular se define en esta investigación como la representación de un proceso de diseño curricular que permite identificar los elementos que lo constituyen, sus relaciones y los pasos o fases requeridas para su diseño. El modelo curricular que se propone es un

cada uno de los aspectos que determinan el diseño curricular y sin los cuales no se puede llegar a su formulación.

El componente de Decisión, tal como su nombre lo indica, plasma las “determinaciones”, las “resoluciones”, los “acuerdos” en relación con lo que será el diseño curricular. Este componente es el que permite “operativizar” el currículo, en el sentido de que allí se presenta la organización, estructuración y funcionamiento del mismo. Este componente lo conforman dos elementos, la estructura curricular y el funcionamiento del currículo, específicamente en lo que se conoce como el “plan de estudios”.

El componente de Actuación es el quinto componente del modelo, corresponde a la “puesta en escena” del diseño curricular propuesto, es decir, es en el que se “materializa” lo establecido en los anteriores componentes y se evidencia la articulación entre todos los componentes del diseño curricular, así como la coherencia interna entre el enfoque curricular seleccionado, las necesidades identificadas, los fundamentos establecidos y las decisiones tomadas. En este componente se pone a prueba el diseño curricular al contrastar lo planeado con su aplicación en el “mundo real”. Los elementos que integran este componente son tres para el caso del diseño curricular para la enseñanza virtual: el diseño de los programas de curso, el diseño de objetos de aprendizaje (OA) y la formación de docentes.

Componente de Evaluación: este último componente, al igual que el del enfoque curricular, está presente en el desarrollo de toda propuesta curricular y de todos los demás componentes, razón por la cual se encuentra en todas las figuras de representación del modelo. En la medida en que el diseño curricular es un ente dinámico, en su construcción no se puede pensar como un ente estático, como una estructura que se diseña, se establece y se pone en marcha, sin considerar la necesidad de someterlo a una valoración continua. En este componente se establece la manera como se llevará a cabo dicha valoración, tanto interna como externamente.

2.4. Enfoque curricular

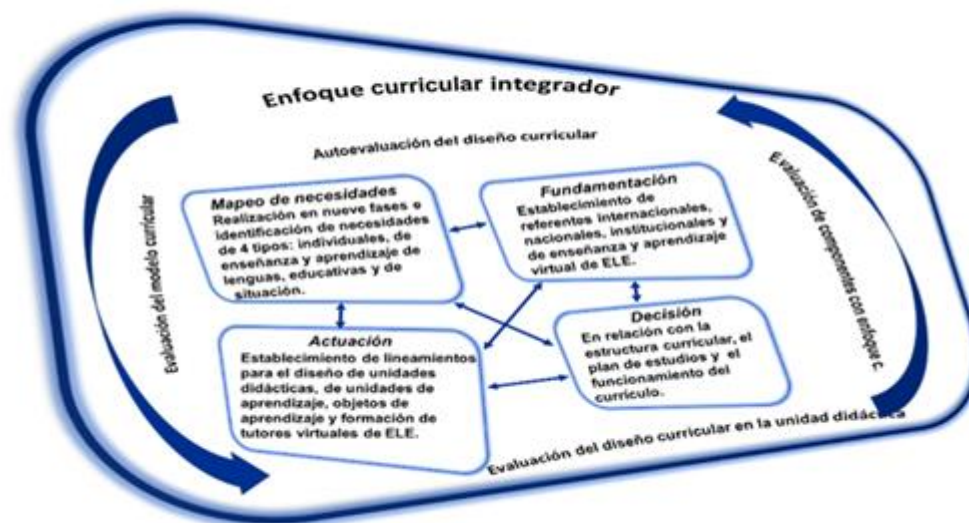
Este se entiende como la fundamentación filosófica e ideológica (los supuestos previos) que permite caracterizar, sustentar y definir el diseño curricular a proponer y se organiza a

partir de un conjunto de categorías de análisis que permiten determinar la perspectiva desde la cual se estudia. Estas categorías son: la meta esencial de formación; el proceso de formación; el papel del lenguaje; la cultura; el papel del educador y del educando y la interacción, las experiencias educativas, los contenidos, los métodos y técnicas, la evaluación y la función de las teorías (Santos, et al. 2001).

2.5. Propuesta de diseño curricular para la enseñanza virtual de ELE de la PUI

Con base en los objetivos anteriores se logró el objetivo general: *proponer un diseño curricular para la enseñanza virtual de español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana*. Para su cumplimiento se parte del análisis de necesidades realizado y del modelo propuesto y el diseño curricular se entiende, como lo señala Gutiérrez (2005), un plan para la realización de un proyecto educativo que expresa, concretiza, sistematiza y operativiza las intenciones educativas de una institución de acuerdo con un modelo curricular. A continuación, se presenta la figura que resume los resultados obtenidos.

Objetivo general: Resultados



El resultado entonces es el planteamiento de los componentes del modelo propuesto particularmente para este diseño curricular configurando un enfoque curricular que hemos denominado *integrador* porque integra dos propuestas de enfoques curriculares, el práctico y el emancipatorio siguiendo a Grundy (1987). Los términos clave de este enfoque son: la

interacción, el significado, la acción, el juicio práctico, la interpretación, la crítica, la emancipación, la responsabilidad; la autonomía, el diálogo, la negociación y la praxis.

El *mapeo de necesidades* se realizó en nueve fases, identificando necesidades de los cuatro tipos mencionados, según se señaló: individuales, de enseñanza y aprendizaje de lenguas, educativas y de situación relacionadas con seis aspectos: el desarrollo del proyecto, la gestión

curricular, la fundamentación del diseño curricular, los estudiantes y tutores, los aspectos pedagógicos y didácticos y los aspectos tecnológicos y de diseño.

Por su parte, la *fundamentación* partió de proponer referentes internacionales, nacionales, institucionales y de enseñanza y aprendizaje virtual de ELE. Entre los referentes internacionales se incluyeron: el informe de la UNESCO, *Replantear la educación hacia un bien común global* (2017); el *Marco Común de Competencia Digital Docente* (2017); el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006).

En lo relacionado con los referentes nacionales, estos fueron dos: *la Reglamentación de los programas de lenguas del Ministerio de Educación Nacional* y las *Condiciones específicas de calidad para la oferta de programas de metodología a distancia en modalidades virtual y combinada en Colombia* (2016). Los referentes institucionales son tres: el modelo de creación de programas académicos; un conjunto de documentos de política institucional y el modelo pedagógico para la educación virtual de la Universidad Javeriana.

Los referentes pedagógicos, siguiendo con el componente de fundamentación, son los siguientes: una perspectiva humanista; el aprendizaje como construcción de comunidades de práctica; un modelo pedagógico centrado en la persona, en su formación integral y en la pedagogía ignaciana; un modelo de aprendizaje considerado como construcción de significados con las TIC como mediación. La pedagogía entendida como la relación entre la acción y la reflexión, la formación especialmente concebida como la construcción de los valores éticos de los individuos y las competencias enfocadas en la formación de ciudadanos en el marco de una ética global. El aprendiz entendido como un actor social y las competencias comunicativa intercultural y digital como las metas de la enseñanza y el aprendizaje virtual de español como lengua extranjera.

Por su parte en los referentes didácticos, la didáctica se entiende en su relación con la práctica; se concibe el carácter social del aprendizaje y la interacción entre participantes, comunidades y TIC. La metodología basada en la Enseñanza mediante tareas, con unidades didácticas y tareas comunicativas como su núcleo y unidades de aprendizaje que operacionalizan en los entornos virtuales las unidades didácticas. Igualmente, los objetos de aprendizaje como contenidos didácticos y la evaluación como la valoración de los resultados del aprendizaje, la promoción de la construcción de significado del grupo y el juicio crítico.

Pasando al componente de *decisión*, el resultado fue una estructura curricular, un plan de estudios del programa virtual de ELE de la PUJ que incluye perfil de ingreso, niveles de competencia y elementos como la duración del programa, los objetivos de aprendizaje, la organización de las actividades de formación, la metodología, las actividades de la lengua, las competencias por desarrollar, los contenidos básicos, la evaluación de los aprendizajes y el equipamiento requerido. En este mismo componente de decisión se encuentra el funcionamiento de la propuesta curricular para la enseñanza virtual de ELE que incluye aspectos de gestión y administración de recursos humanos, infraestructura, académico-administrativos de la puesta en marcha de un proyecto curricular, el manejo de la deserción en cursos virtuales, y de la contratación, formación y evaluación de los docentes en la modalidad virtual.

Por su parte el componente de *actuación* está conformado por tres elementos: el diseño de los programas de curso, de los objetos de aprendizaje y la formación de tutores para la enseñanza virtual de ELE. Así mismo, el componente de *evaluación* incluye también tres elementos: la revisión del modelo curricular y de la aplicación didáctica para evaluar el diseño curricular propuesto y la autoevaluación de la propuesta curricular. Con los anteriores elementos terminan los resultados de los objetivos 2 y 3 de la investigación.

2.6. Aplicación didáctica

Finalmente, para el logro del cuarto objetivo específico, *realizar una aplicación didáctica del diseño curricular propuesta para la enseñanza virtual de ELE de la PUJ*, se parte del análisis de necesidades y del diseño curricular propuesto y se diseña una unidad prototipo

como aplicación didáctica. Entre las necesidades tenidas en cuenta están las relacionadas con las TIC que se pueden resumir en seis: tener una plataforma amigable sencilla y de fácil acceso; preparar para el uso de la plataforma y programa antes de iniciar el aprendizaje de la L2; desarrollar objetos virtuales a partir de videos, imágenes, animación, fotografía, lecturas, canciones y demás elementos compatibles; contar con herramientas de interacción tales como foros, videoconferencias, salas de encuentro y otras; buscar mecanismos para desarrollar empatía que suplan elementos no presentes en esta modalidad como son el contacto visual, el lenguaje no verbal, la gestión de la clase, el trabajo en equipo y, por último, seleccionar adecuadamente los materiales para el desarrollo de las competencias, de acuerdo con el entorno virtual.

La metodología para el diseño de la aplicación didáctica se desarrolló en tres fases: una fase previa en la que se realizó la síntesis de los aspectos a tener en cuenta en el diseño; una fase de desarrollo en la que se diseñaron la unidad didáctica, la unidad de aprendizaje y los objetos de aprendizaje; se seleccionaron la plataforma, las herramientas de comunicación y la imagen visual del entorno de aprendizaje y de la unidad en dicho entorno; y una fase de evaluación que se ejecutó simultáneamente con la fase de desarrollo. El resultado fue una unidad didáctica prototipo en su versión preliminar para la enseñanza virtual de ELE.

Esta unidad es la dos de un curso de nivel B1.1. según el MCER (2002). Para su construcción se siguió la propuesta de Sheila Estaire (2011) sobre los pasos y elementos a tener en cuenta para la realización de tareas comunicativas que incluye: la selección del tema y de la tarea final, la especificación de objetivos a partir de la tarea final en términos de capacidades, la especificación de contenidos a partir de la tarea final, la planificación de la secuencia de tareas facilitadoras que conducen a la tarea final, los ajustes de los pasos anteriores y la planificación de la evaluación.

El nombre de la unidad es *¿Y tú en que andabas?* y en ella se trabajan los ámbitos, el tema, la actividad comunicativa, el género textual y la tarea final. En la siguiente tabla se sintetiza la información con la especificación de los elementos.

Objetivo 4: Resultados

UNIDAD 2 ¿Y tú en qué andabas?

Ámbitos	Tema	Actividad comunicativa	Textos (género textual)	Tarea final
Personal/ público /educativo	Acontecimientos/ Acciones	Expresión oral	Presentación informal a partir de un texto narrativo.	Contar de forma oral lo que estaba haciendo cuando ocurrió un evento mundial importante.

Así mismo, el entorno virtual en el que se encuentra esta unidad fue creado de forma particular para la Universidad Javeriana atendiendo a los resultados y conceptos propuestos en esta investigación. Las siguientes imágenes son un ejemplo de cómo luce este entorno y de lo que puede hacer el estudiante.

Objetivo 4: Resultados

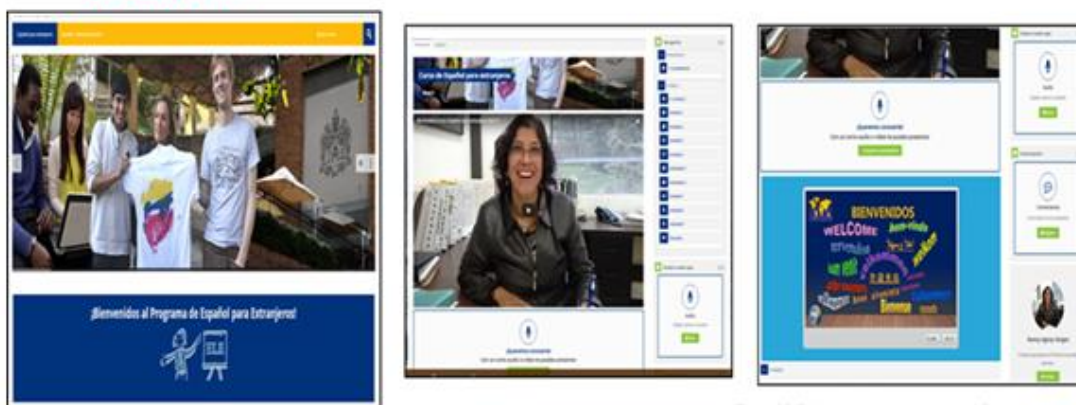


Figura 96. Página inicial del curso de nivel 5

Por ejemplo, se observa que el estudiante puede grabarse inmediatamente lo desee sin tener que realizar procesos por fuera de la plataforma y también puede comunicarse en forma sincrónica por video llamada solamente con dar un clic, según se ve en la tercera imagen de la anterior figura a mano derecha.

El curso contiene cuatro unidades de las cuales está desarrollada, como ya se señaló, la número dos; la tarea final de la unidad tiene seis tareas facilitadoras y dentro de dos de

ellas, la cuatro y la cinco, se encuentran las tareas facilitadoras de léxico y gramática como se aprecia en la siguiente imagen.



Toda la unidad se realizó, como se señaló, atendiendo a la propuesta del diseño curricular y a las necesidades, al final, se establece una a una la relación entre necesidades y su correlato en la unidad y se demuestra la coherencia entre los planteamientos teóricos y su aplicación didáctica en la unidad.

3. Conclusiones

Los aspectos principales que podemos resaltar de este trabajo son que: el análisis de necesidades es fundamental para el diseño curricular, el modelo curricular propuesto cumple con criterios de sencillez y generalidad, pero requiere de validación externa. El enfoque curricular propuesto, el *integrador*, permite guiar la construcción curricular y puede facilitar el involucramiento y la responsabilidad de los participantes. El diseño curricular propuesto reconoce la formación centrada en la persona, las TIC como mediación comunicativa, la pedagogía, la didáctica y la metodología de Enseñanza mediante tareas como articuladores del aprendizaje en entornos virtuales y del desarrollo de las competencias comunicativa intercultural y digital y la unidad prototipo realizada en su versión preliminar, permite establecer la coherencia del diseño curricular y la relación entre la teoría y la práctica.

En cuanto al diseño curricular propuesto se concluye que no parece tener diferencias significativas si se compara con un diseño curricular para la modalidad presencial, excepto por la mediación tecnológica. Este resultado corrobora lo encontrado en el análisis de necesidades, en el que los tutores de inglés virtual afirman no encontrar diferencias en los procesos formativos a pesar de la mediación tecnológica.

Otra conclusión tiene que ver con la consideración de la enseñanza y el aprendizaje virtual como un nuevo paradigma educativo, lo cual podría no serlo pues se corrobora lo que señalan algunos autores acerca de que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje virtual, se requiere volver a lo pedagógico sin restarle protagonismo a la mediación tecnológica. Esta mediación agrega un reto en el diseño de materiales y de los objetos de aprendizaje pues parece depender de ellos, en parte, el éxito del aprendizaje en entornos virtuales. Por lo tanto, se debería dar primacía en la formación de los profesores de ELE a esta área y al involucramiento en la construcción curricular.

Se corrobora la necesidad identificada en el análisis de necesidades y por varios de los autores con respecto a que en proyectos como estos se debe contar con equipos interdisciplinarios para la creación de objetos de aprendizaje para que no se pierda la perspectiva pedagógica ni la tecnológica. Vale la pena señalar que en este proyecto, el cuarto objetivo correspondiente a la aplicación didáctica contó con la colaboración de un profesional en ingeniería de software y de un diseñador gráfico experto en páginas web.

Como una conclusión importante está el reconocimiento de la complejidad del diseño curricular y de allí su riqueza. El diseño curricular como un eje articulador de la enseñanza y el aprendizaje de una L2, la ampliación del campo por ser modalidad virtual, la inclusión de los estudios sobre diseño curricular para la enseñanza presencial y virtual de ELE como una línea de investigación en los programas de formación docente y esta investigación como un aporte y como una hipótesis de trabajo a ser validada por la comunidad académica.

Finalmente, una última conclusión que es más una invitación se relaciona con atender a la realidad del mundo actual que demanda, a nuestro modo de ver, que las propuestas curriculares propendan, además de la formación en los saberes y conocimientos propios de la disciplina, por una formación centrada en el humanismo con un sentido ético del mundo hacia la construcción de comunidades de práctica, para la interacción social y la

negociación de significados en la que se conciba al aprendiz como un actor social. Es decir una formación propiciadora del desarrollo de la autonomía, el juicio crítico y la responsabilidad.

Referencias bibliográficas

- AGRAY, N. (2010). *La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural*. En: Signo y Pensamiento 56 pp 420-427. Volumen XXIX. Enero-junio.
- BLAKE, R. (2013). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. 2nd ed. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 1. ed. Madrid: Anaya. [online]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Recuperado en octubre 7, 2016].
- CRUZ PIÑOL, M. (2007). *Estudio, enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en la era de Internet*. En *Lingüística aplicada del español* / coord. por Manel Lacorte. Madrid, España: Arco Libros, pp. 183–210.
- ESTAIRE, S. (2011). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. Marcoele Revista de didáctica español como lengua extranjera, (Núm. 12).
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía S.A.
- GRUNDY, S. (1987). *Producto o Praxis del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata
- GUTIÉRREZ L, F. (2005). *Diseño curricular*. La Paz-Bolivia: Ed. Gráfica González.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del IC. Niveles de referencia para el español*. Madrid, España: Biblioteca Nueva. [online]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. [Recuperado en febrero 29, 2015].
- MARÍN, L. F. (2005). *Técnica y virtualidad. Pensar las nuevas tecnologías. Cuaderno de materiales*. Filosofía y Ciencias Humanas, (18 Ciencia y tecnología). [online]. Disponible en: <http://www.filosofia.net/materiales/num/num18/Editoria.htm>. [Recuperado en mayo 10, 2015].
- MARTIN-BARBERO, J. (2003). Saberes hoy; diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación.*, (Número 32). [online]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>. [Recuperado en julio 10, 2015].
- MECD, M. de E., Cultura y Deporte de España and INTEF, I.N. de T.E. y de F. del P. (2017). *Marco Común de Competencia Dígita Docente*. [online] Disponible en: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf> [Recuperado en marzo 1, 2017].
- MEN. (2009). *Decreto No 4904 de diciembre 16 de 2009 por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el*

trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones. Disponible en:
<https://www.mineduacion.gov.co> [Recuperado en enero 20, 2015].

- MEN. (2016). *Condiciones específicas de calidad para la oferta de programas de metodología a distancia, en modalidades virtual y combinada (blended learning).* Oficina de Innovación Educativa con el uso de nuevas tecnologías. Disponible en:
<https://www.mineduacion.gov.co> [Recuperado en abril 15, 2017].
- PUJ. (s.f.). *La formación integral.* [online] Disponible en:
http://www.javeriana.edu.co/puj/documentos/formacion_integral.html. [Recuperado en abril 3, 2015].
- SANTOS, D. et al. (2001). *Propuesta Curricular General para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Pontificia Universidad Javeriana, PCGLE.* Documento de circulación interna, Departamento de Lenguas, PUJ.
- SWAFFAR, J. (1998). *Introduction in Language Learning Online: Theory and Practice in the ESL and L2 Computer Classroom.* Canadá: Labyrinth Pubns.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: Ediciones UNESCO. [online]. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf> [Recuperado en marzo 13, 2017].