



**Competencia comunicativa intercultural crítica en enseñanza del español como lengua
extranjera a partir de periodismo digital en B2**

Sirley Valentina Cadavid Carmona

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Literatura y Lengua Castellana
otorgado por UdeA

Tutora

Leidy Yaneth Vásquez Ramírez, Ph. D Ciencias de la Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín

2023

Cita (Cadavid Carmona, S.V., 2023)

Referencia Cadavid Carmona, S.V. (2023). *Competencia Comunicativa Intercultural Crítica en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera a partir de periodismo digital en B2*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín.

Estilo APA 7
(2020)



Grupo de Investigación Experiencias narrativas del español como lengua extranjera -EXELE-
Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).

Convocatoria Trabajos de grado CIEP.



Centro de documentación de la Facultad de Educación CEDED

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar

Jefe departamento: Cártul Valérico Vargas Torres

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

En nombre del amor *agape* y *philia*, porque creo que para eso nací, para amar aprender y enseñar con otros. Dedico estas páginas afectuosamente a mis estudiantes, especialmente a Bert*; quien confió, me retó y compartió conmigo el principio del proceso de convertirme o sentirme la maestra que quiero ser, gracias a las oportunidades de aprendizaje que creamos juntos a través de la palabra.

También a mi familia, que siempre me ha cuidado y apoyado en todos mis sueños hasta llegar a este, quienes escucharon cada historia de emoción y angustia desprendida de la formación y la práctica de ser maestra.

Agradecimientos

A mis compañeros Michael S. Agudelo, Daniela Restrepo, Andrés C. Cano, Sara Maldonado y a mis maestras Érica María Gómez Flórez y Leidy Yaneth Vásquez por su asesoría, apoyo y paciencia; a todos por unir sus sueños e intereses con los míos y sacar adelante esta línea de investigación. Me ennoblece ver cuánto hemos crecido en esta reflexión de maestros de ELE y seres humanos.

A la Facultad de Educación. Desde mis profesores de colegio egresados, quienes despertaron en mí el amor por la docencia y mis profesores y compañeros de pregrado, por la formación y reflexiones que sembraron en mí.

A Juan Fernando Zabala por abrirnos las puertas de Valley Spanish School, asimismo, a mis maestras cooperadoras Sofía* y Leticia* por su acompañamiento y disposición para compartir sus saberes. Sin lugar a dudas, a mis estudiantes, a quienes hicieron parte de la práctica investigativa que presento y a aquellos que hicieron parte de la práctica porque su experiencia compartida fue fundamental para ampliar mis horizontes, lograr reflexiones y conclusiones respecto a las posibilidades y sobre todo retos de ser maestra de ELE.

Al grupo de investigación EXELE por permitirme seguir explorando el arte de la didáctica del ELE y al Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) por valorar y apoyar económicamente este proyecto para hacer que reflexión educativa y el material didáctico lleguen a quienes lo requieren a través de la divulgación.

A mi familia, fundamentalmente a mi padre y a mi madre, a mi hermana y hermano por ser la cuna de mi educación y mi esencia, a mi tía por su ejemplo de maestra, a mis amigos y amigas por sostenerme en el amor *philia* y alentarme con palabras y su compañía cuando me sentí abatida en este proceso.

Tabla de contenido

Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
1. Hacia una lectura del contexto y un posicionamiento docente	16
1.1 Ante un contexto inexplorado	16
1.2 A través de un posicionamiento docente	20
1.3. Bajo una justificación en defensa del aporte a la(s) comunidad(es)	25
1.3 Hasta el planteamiento de objetivos derivados del proceso de práctica investigativa	27
1.4.1 Objetivo general	28
1.4.2 Objetivos específicos	28
1.5 Referencias capítulo 1	28
2. Antecedentes de la indagación en torno a la enseñanza de ELE: un diálogo panorámico a partir de la intertextualidad	31
2.1 Criterios de búsqueda bibliográfica	31
2.2 Antecedentes conceptuales: reconstrucción de un legado para la reconstrucción de sus significados	35
2.2.1 Competencia Comunicativa Intercultural Crítica	35
2.2.2 Periodismo digital	42
2.2.3 Estrategia didáctica	45
2.3 Antecedentes investigativos: el proceso de globalización de la CCIC y los aportes desde apuestas internacionales y nacionales	46
2.3.1 A nivel internacional	47
2.3.2 A nivel nacional	50
2.4 Antecedentes legales: el resurgir de un campo de acción e investigación en proceso	55
Referencias capítulo 2	57

3.	Diseño metodológico de la investigación	61
3.1	El paradigma cualitativo en investigación aplicada al campo de la educación	62
3.2	El método de estudio de caso, una alternativa para el estudio de enseñanza de ELE	63
3.3	El caso de Bert, el desarrollo de la CCIC realza nuestra identidad, aprendizajes previos y gustos	64
3.3.1.	Las preguntas de investigación	65
3.3.2.	Las proposiciones teóricas	66
3.3.3.	La(s) unidad(es) de análisis	66
3.3.4.	La vinculación lógica de los datos a las proposiciones	66
3.3.5.	Los criterios para la interpretación de los datos	67
3.3.6.	El protocolo del estudio de caso	67
3.4	Consideraciones éticas en el tratamiento de la información del caso de Bert	68
3.5.1	La observación participante (OP)	71
3.5.2	Diario Pedagógico (DP)	71
3.5.3	La unidad didáctica: Español B2 Colombia intercultural y crítica con periodismo digital	73
3.5.4	La grabación audiovisual de la implementación de la unidad didáctica	75
3.5.5	El cuestionario	76
3.5.6	La entrevista	77
3.6	La matriz de triangulación de la información	78
	Referencias capítulo 3	78
4.	Más allá del proyecto: análisis a propósito de enseñar ELE	80
4.1	Relación entre el periodismo digital y los componentes gramaticales de B2	80
4.1.1	Componentes gramaticales del B2 según el Instituto Cervantes	81
4.1.2	Limitaciones y potencialidades del periodismo digital como material didáctico de ELE	83
4.2	Caracterizar estrategias de lectura crítica de textos periodísticos desde un estudio de caso	87

4.2.1 Estrategias de lectura crítica de Bert	88
4.2.1.1 Intertextualidad audiovisual	89
4.2.1.1.2 Actitud investigativa para la lectura crítica	93
4.2.1.1.3 Entender la intención comunicativa del autor y tomar una postura propia	97
4.2.1.1.4. La lectura de imágenes	102
4.3 Evaluar la implementación de la unidad didáctica con periodismo digital para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica	108
4.3.1 Primer componente, Conocimientos/savoirs	111
4.3.2 Segundo componente, habilidades/ Savoir comprendre	115
4.3.4. Tercer componente, habilidades/Savoir s’engager	116
4.2.4 Cuarto componente, habilidades/Savoir faire	120
4.2.5 Quinto componente, actitudes/Savoir être	121
Referencias capítulo 4	123
Conclusiones, provisionales y para abrir otros interrogantes para la enseñanza de ELE	126
Anexos	132
Anexo 1. Niveles comunes de referencia: escala global	132
Anexo 2. Ejemplo Diario Pedagógico	134
Anexo 4. Tabla 7. Ejemplo matriz de análisis sección unidad didáctica y su grabación	137
Anexo 5. Tabla 8. Matriz de análisis cuestionario	140
Anexo 6. Tabla 9. Matriz de análisis entrevista	143

Lista de tablas

Tabla 1 <i>Niveles comunes de referencia: escala global</i>	131
Tabla 2 <i>Matriz selección de antecedentes</i>	33
Tabla 3 <i>Cronograma procedimental: protocolo</i>	66
Tabla 4 <i>Estructura del Diario Pedagógico</i>	71
Tabla 5 <i>Estructura de la Unidad Didáctica</i>	73
Tabla 6 <i>Estructura del cuestionario</i>	75
Tabla 7 <i>Ejemplo matriz de análisis sección unidad didáctica y su grabación</i>	136
Tabla 8 <i>Matriz de análisis cuestionario</i>	139
Tabla 9 <i>Matriz de análisis entrevista</i>	143
Tabla 10 <i>Cuadro del contenido de los cursos de nivel intermedio B2, según el Instituto Cervantes</i>	79
Tabla 11 <i>Preguntas orientadas hacia la comprensión crítica, con base en Cassany y respuestas de Bert</i>	103

Siglas, acrónimos y abreviaturas

ACD	Análisis Crítico del Discurso
CCIC	Competencia Comunicativa Intercultural Crítica
CLAM	Centro Latinoamericano para la enseñanza de ELE
CVC	Centro Virtual Cervantes
DELE	Diploma Español como Lengua extranjera
DP	Diario Pedagógico
EE. UU	Estados Unidos
ELE	Español como Lengua Extranjera
ESL	Español como Segunda Lengua
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
OP	Observación Participante
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
SEA	Sociedad de Entrenamiento y Asesoría Limitada
SICELE	Sistema internacional de certificación del español como lengua extranjera
SIELE	Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española
UD	Unidad Didáctica

Resumen

Este proyecto parte del problema de que a un aprendiente de Español como Lengua Extranjera (**ELE**) sin el dominio de la alternancia entre el indicativo y el subjuntivo, se le interrumpen los procesos de cuestionamiento y adopción de actitudes críticas frente a un enunciado o producto cultural, así como en situaciones hipotéticas de enfoque comunicativo que interpelan la interculturalidad. El objetivo del trabajo se centra en analizar la manera en la que el periodismo digital integrado en una unidad didáctica de **ELE** sirve como estrategia para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica, en un nivel B2, como una propuesta para resolver dicha problemática desde la didáctica de **ELE**. Se inscribe en el paradigma de investigación cualitativa y emplea el método estudio de caso. Como resultados del proyecto se encontró que el periodismo digital en una unidad didáctica permite configurar una estrategia para el desarrollo de la **CCIC** desde su vínculo con los componentes gramaticales de B2 que atienden a la alternancia del indicativo- subjuntivo y permiten expresar una opinión crítica desde sus usos y las competencias esperadas para este nivel. Asimismo, desde su contenido permite crear actividades intencionadas al desarrollo de la competencia intercultural. En conclusión, el periodismo digital es un recurso auténtico con grandes posibilidades didácticas en el aula de **ELE**.

Palabras clave: Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC), Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), periodismo digital, alternancia modo indicativo-subjuntivo, estrategia didáctica, estudio de caso.

Abstract

This project starts from the problem that an apprentice without the mastery of the alternation between the indicative and the subjunctive in Spanish is interrupted by the processes of questioning and adopting critical attitudes towards a cultural statement or product, as well as in hypothetical situations of communicative approach that challenge interculturality. Its objective is to analyze the way in which digital journalism integrated in a didactic unit of **ELE** serves as a strategy for the development of critical intercultural communicative competence, at a level B2, as a proposal to solve this problem from the didactics of **ELE**. It is part of the qualitative research paradigm and uses the case study method. As results of the project, it was found that digital journalism in a teaching unit allows to configure a strategy for the development of the **CCIC** from its link with the grammatical components of B2 that attend to the alternation of the indicative- subjunctive and allow to express a critical opinion from its uses and the expected competences for this level. In addition, its content allows the creation of intentional activities to develop intercultural competence. In conclusion, digital journalism is an authentic resource with great didactic possibilities in the **ELE** classroom.

Keywords: Critical Intercultural Communicative Competence (**CCIC**), Teaching Spanish as a Foreign Language (ELE), digital journalism, indicative-subjunctive mode alternation, didactic strategy, case study.

Introducción

El creciente interés por el aprendizaje de otras lenguas con fines académicos, comerciales, turísticos, de migración o realización personal ha hecho latente la necesidad de fortalecer el ámbito educativo de la enseñanza de lenguas extranjeras. El Instituto Cervantes (2019), notificó la proyección en ascenso que tiene esta lengua en comparación al chino y el inglés debido a la evolución demográfica, por lo que para el 2050 se estima que el 7,8% de la población mundial hablará español. Este incremento porcentual acarrea la necesidad de que los maestros de lengua española hagamos una reflexión pedagógica, didáctica y curricular alrededor de la enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (**ELE**), para atender la demanda educativa y contribuir a la solución de los problemas educativos que se presenten por las diferencias lingüísticas o culturales. Así, como maestros y sujetos políticos activos y conscientes de las necesidades, podremos generar soluciones al servicio de la sociedad y los territorios, en coherencia con el planteamiento del horizonte de la Facultad de Educación. Como fruto de este contexto, en 2021, en medio de la emergencia mundial por Covid 19, surge el interés por llevar a cabo una práctica docente e investigativa que lea las necesidades del contexto y de formación en la virtualidad, en el marco del programa de formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana al cual pertenezco. De esta manera, consciente de la urgencia de problematizar el acto educativo, el enfoque de enseñanza, el diseño metodológico y las relaciones pedagógicas que implica enseñar en un contexto nacional o internacional intercultural el ELE, nos interesamos por una práctica académica que defiende la relación entre educación y sociedad desde la competencia intercultural con prácticas de empatía y reconocimiento mutuo, desde la lengua con el diálogo crítico e interdisciplinar, que no se agota en la lengua misma.

Dado que, a diferencia de la Facultad de Comunicaciones, la Facultad de Educación apenas comienza a plantearse a profundidad un campo de estudio de ELE desde una didáctica específica, es de nuestro interés aportar en esta investigación preguntas que deben ser atendidas desde una perspectiva pedagógica y didáctica con la voz y reflexión propositiva del maestro de lengua castellana. Esta propuesta parte de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (**CCIC**) que entenderemos en un primero momento, como lo propone Llorca (2015) en *Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera: La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC)*, como el “espacio de enlace entre el análisis de la lengua y el análisis del contexto” (p. 198); por lo que tiene en cuenta aspectos gramaticales y contextuales en la enseñanza de lenguas extranjeras y permite entender los textos en el periodismo digital como el resultado de selección de un hablante que prioriza y minimiza ciertos significados creando un discurso a partir de sus ideologías y valores culturales. Lo anterior justifica la importancia de asumir una posición crítica ante la selección que configura nuestro discurso y la selección en los textos a los que tenemos acceso a través de la **L2** y los discursos que reproducen, para así aportar a la propuesta educativa del **ELE**, estrategias y recursos didácticos que puedan ser utilizados en diálogo intercultural con la cultura colombiana desde la **CCIC**. La creación de recursos didácticos de **ELE** en nuestro país presenta un atraso en el componente de libros de texto o textos guía. En relación con esto, Bernal León et al. (2020) identifican en *Estado de la cuestión de los recursos didácticos en los programas del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá y Medellín* que:

Los libros de texto guía utilizados en los programas de ELE en Bogotá y Medellín son, en su mayoría, diseñados por grupos editoriales internacionales [...] Con respecto al componente cultural, la mayoría de los libros incluye un alto contenido de actividades, recursos didácticos y vocablos de la cultura española. (p. 84)

España pertenece a la Unión Europea y los aspectos derivados de su tratado facilitan a no hispanohablantes el acceso al país por cuestiones laborales, comerciales, residenciales o de turismo. Por lo tanto, no sorprende su avance en creación de recursos didácticos ya que tiene una demanda asidua. Además, la existencia del Instituto Cervantes, que tiene el objetivo de promover el español en el exterior, adelanta muchas investigaciones y propuestas educativas. Sin embargo, esta demanda se globaliza cada vez más y, retomando la investigación de Bernal León et al., dilucidamos la necesidad de diseñar materiales didácticos auténticos que permitan el acceso a las distintas variantes del español y las culturas que las cobijan mediante el periodismo digital, ya que en un contexto colombiano el material didáctico de España, con formas gramaticales de vosotros y significados semánticos fuera de contexto, por ejemplo, no es práctico. De esta manera, a través del material didáctico posibilitamos un acercamiento auténtico de los estudiantes a aspectos culturales de Colombia a la par que desarrollamos competencias comunicativas en español desde una apuesta intercultural y crítica.

Así, en estas páginas el lector encontrará cinco capítulos que reúnen la práctica pedagógica investigativa de carácter cualitativo, desarrollada con estudiantes de Valley Spanish School, centrada en un estudio de caso de la siguiente manera: en primer lugar, *Hacia una lectura del contexto y un posicionamiento docente* compuesto por la lectura del contexto, el posicionamiento docente y el planteamiento del problema identificado y su justificación; en segundo lugar, el diálogo panorámico intertextual alrededor de los conceptos centrales Competencia Comunicativa Intercultural Crítica, periodismo digital y estrategia didáctica, las investigaciones que los han desarrollado tanto a nivel internacional como nacional y los antecedentes legales en Colombia; en tercer lugar, el diseño metodológico, que abarca el paradigma cualitativo, el método de estudio de caso, la unidad didáctica, las consideraciones éticas, las técnicas e instrumentos de recolección de

datos y por último la matriz de triangulación de la información; en cuarto lugar, el análisis y resultados a la luz de los tres objetivos específicos, a saber: 1. Describir el vínculo entre el periodismo digital y los componentes gramaticales del B2 en la enseñanza de **ELE**. 2. Caracterizar estrategias de lectura crítica de textos periodísticos desde un estudio de caso. 3. Evaluar la implementación de la unidad didáctica con periodismo digital para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica; en quinto lugar, las conclusiones y recomendaciones para futuros maestros interesados en esta temática.

1. Hacia una lectura del contexto y un posicionamiento docente

Este capítulo trata de cómo configuramos el problema, partiendo de una lectura del contexto en el que se desenvuelve este trabajo, seguido de un posicionamiento docente porque para nosotros la práctica pedagógica investigativa no sucede solo porque hay un contexto que lo permite, sino porque el docente hace una reflexión sobre lo que sucede allí, y porque los sujetos involucrados aceptan trazar unos objetivos conjuntos; que para nosotros se fueron moviendo y precisando en la práctica. Así, finalmente encontramos un problema y su respectiva justificación, que expondremos al final de este apartado.

1.1 Ante un contexto inexplorado

El escenario de esta práctica pedagógica investigativa tuvo lugar en la Escuela Valley Spanish School, ubicada en el barrio El Poblado, de Medellín; el cual es un sitio común de hospitalidad para extranjeros que visitan la ciudad y en los últimos años se ha convertido en el lugar predilecto para la creación de escuelas de español, aunque con la pandemia hayan cerrado varias. Fue durante la pandemia en el año 2020 cuando Valley creó un espacio de aprendizaje virtual de **ELE**; gracias al cual, casi un año más tarde, nos abriría sus puertas. Valley ofrece una modalidad presencial y una virtual con clases grupales o privadas. En esta última, pese a que sus ejes culturales son el baile y la gastronomía, se practica una educación personalizada donde prima el interés del estudiante, por lo que además de elegir la intensidad, frecuencia de las clases y su

objetivo general de aprendizaje, el estudiante decide los aspectos culturales que desea conocer en relación a sus intereses. Por ejemplo: música, literatura, política, medio ambiente, etc.

Las clases virtuales privadas actúan bajo un enfoque activo y comunicativo. Flores de Castillo (2014) en su tesis sobre el enfoque del aprendizaje activo recuenta el origen de este como una propuesta para ayudar a los gerentes a solucionar problemas reales de los trabajadores y facilitar su adaptación, pero que se extendió fácilmente a distintos ámbitos educativos ya que “toma en cuenta las relaciones interpersonales y los valores éticos en la solución de situaciones reales, y [tal como se vio anteriormente], es el tipo de metodología idónea para un enfoque basado en competencias y en el aprendizaje” (p. 23). La característica de solucionar situaciones reales tomando en cuenta relaciones interpersonales es bastante aplicable al enfoque comunicativo, que para Maati Beghadid (2013) en *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente* tiene como propósito principal establecer la comunicación de acuerdo con las aptitudes que el estudiante desea desarrollar como la comprensión y expresión oral o la comprensión y expresión escrita a partir de situaciones reales de la cotidianidad. El problema del aprendiente de **ELE** es el propio acto comunicativo, la situación real del intercambio de información, ideas, opiniones, preguntas etc.; la aplicabilidad del saber lingüístico en un entorno concreto sociocultural. Dado lo anterior, la educación virtual con profesores nativos es pertinente para estos enfoques ya que a través del acto educativo se da un acto comunicativo real.

Es necesario anotar que en Valley los profesores abordan la lingüística desde los usos, por ejemplo, el tema gramatical que se desarrolló en el tiempo de observación del contexto fue el subjuntivo para los tres estudiantes que participaron de forma voluntaria en la investigación. El abordaje casi siempre fue desde el enfoque comunicativo o gramatical. Por ejemplo, desde el

enfoque comunicativo, el 29 de marzo de 2020 el estudiante 1 hablando con la profesora Leticia¹ del viaje que haría a México para visitar a su novia y en relación al uso de deseos dijo “Yo deseo que yo puedo conseguir una promoción muy pronto” en referencia a los tiquetes de avión. Entonces la profesora escribió la oración y le explicó gramaticalmente la diferencia para pedir deseos por otro y para deseos propios, que luego marcó en el discurso cuando después de escribir la regla gramatical en un tablero virtual y hacer la oración “yo deseo conseguir un ascenso pronto” finalizó con un “espero que puedas conseguir el ascenso” (Diario 29 de marzo, 2021). Aquí el ejemplo surge de una situación real y es aplicable en el acto comunicativo de deseos para sí mismo y de la profesora hacia el estudiante.

Por otra parte, dos ejemplos que demuestran la actitud de los estudiantes hacia el enfoque gramatical son los siguientes. El primero es que el 14 de abril, el estudiante 2 dijo a la profesora Leticia “Estoy listo para mi gramática. Puedo soportar 10 minutos... jajaja” y todos reímos. Entonces la profesora utilizó la actividad de una ruleta de lapizdeele.com para practicar el subjuntivo en la cual había fichas con enunciados tales como: pide un deseo para tu profe, para tu país, para mañana y él dijo “Espero que Valentina tenga excelente salud. Yo espero que mi país vayamos a disminuir los muertos de violencia de pistolas” (Diario 14 de abril, 2021). El segundo ejemplo bajo el mismo sentido es del 19 de abril, cuando el estudiante 3, bajo el uso de deseos, dijo a la profesora Sofía² “Ojalá que yo parara de aprender el subjuntivo” y la profesora le pidió que cambiara el tiempo verbal de la oración al presente. Entonces el estudiante 3 respondió “No puedo” y ella replicó: sí puedes, yo no te pondría algo que no creo que puedas hacer (Diario 19 de abril, 2021). Finalmente lo hizo correctamente.

¹ Nombre modificado por cuestión ética de la investigación

² Nombre modificado por cuestión ética de la investigación

En Valley, como en cualquier institución de educación formal o no formal, los estudiantes son un grupo no homogéneo: sus lugares de origen son diversos, abarcando desde Estados Unidos hasta China, sus edades comprenden desde la infancia hasta la tercera edad; las motivaciones para aprender el idioma son diversas, como el hecho de querer aprender por cuestiones laborales, familiares, de superación personal, amorosas, etc., y tienen diversos niveles de dominio de la lengua, según la clasificación del Marco Común Europeo de Referencia (**MCER**) desde el nivel A1 hasta C2 de **ELE** (ver Anexo 1. Niveles comunes de referencia: escala global).

En el proceso de observación de las dinámicas de enseñanza en la escuela en su modalidad virtual centramos la atención en las clases individuales tomadas por 3 estudiantes. Ubicados en un nivel intermedio, de usuario independiente B1-B2, con nacionalidad estadounidense y edades comprendidas entre los 24 y los 31 años. Estos estudiantes eligieron tomar clases de español en Valley desde su país natal con profesores nativos debido a intereses familiares (estudiante 1), de proyección laboral (estudiante 3) y turísticos y de superación personal (estudiante 2); entendiendo este último como la complacencia de aprender por el gusto de saber algo nuevo, por ver su desarrollo en la capacidad de comunicarse en una lengua extranjera y la satisfacción de su proceso y logros de aprendizaje.

La inmersión en este contexto educativo tuvo condiciones diferentes a las que estábamos acostumbrados en nuestra práctica formativa en contextos formales de enseñanza. Fue un contexto inexplorado. Por un lado, por las condiciones que derivó la pandemia para la sociedad en términos de educación y turismo, en tanto había restricciones para estas actividades que implican una colectividad. Por otro lado, por el carácter intercultural que se tornó un eje central e innegable de nuestras preguntas como maestros. Pero a su vez todos los elementos que condicionan la enseñanza, que, igual que en la escuela seguían cuestionando el foco de la clase, el rol del maestro y del

estudiante, las relaciones pedagógicas, el componente gramatical de la enseñanza de español, las competencias que desarrollamos, la didáctica según los objetivos y los tiempos en un entorno de **ELE**.

1.2 A través de un posicionamiento docente

“Un planteamiento cualitativo es como “ingresar a un laberinto”. Sabemos dónde comenzamos, pero no dónde habremos de terminar. Entramos con convicción, pero sin un mapa detallado, preciso. Y de algo tenemos certeza: deberemos mantener la mente abierta y estar preparados para improvisar.” (Roberto Hernández-Sampieri, basado en una idea de Richard Grinnell. 2018, p. 357)

El contexto como unidad de análisis en investigación educativa plantea un reto para el docente y es el del posicionamiento frente a los hallazgos, luego de su lectura. Anteriormente dijimos que para nosotros no hay investigación educativa sin reflexión y disposición de los sujetos participantes. Ahora podemos agregar que también es necesario un posicionamiento docente que ponga en diálogo lo observado y proponga finalmente un problema investigable. En la sección anterior hemos hecho una lectura general del contexto de Valley, hemos descrito su metodología y a grandes rasgos a sus estudiantes. Pero ¿dónde posa la mirada el docente cuando investiga, especialmente en este caso en el que no hubo hipótesis previas a comprobar en un escenario, sino un acercamiento pedagógico con el fin de entender las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de un centro educativo para contribuir a fortalecerlas? ¿Desde dónde mira? En esta sección describiremos el problema sobre el cual versa este proyecto.

Durante el acercamiento pedagógico de observación hallamos una dificultad generalizada en los estudiantes de Valley Spanish School en relación con el uso y comprensión del subjuntivo y su alternancia con el modo indicativo. En relación con el concepto de **CCIC** encontramos un problema en que un aprendiente sin el dominio de la alternancia entre el indicativo y el subjuntivo en el español se le interrumpen los procesos de cuestionamiento y adopción de actitudes críticas frente a un enunciado o producto cultural, así como en situaciones hipotéticas de enfoque comunicativo que interpelan la interculturalidad. Cabe mencionar que la lectura, el pensamiento o posicionamiento crítico en la formación son inquietudes pedagógicas que se venían gestando de manera previa a esta investigación, en contextos de enseñanza formal y que permitieron una lectura particular para hallar el problema que acabamos de presentar. A raíz de esto podemos atrevernos a decir que miramos desde lo que somos y desde nuestras preguntas pedagógicas. Pero finalmente centramos nuestra atención en lo que emerge del diálogo y las necesidades del estudiante, para contribuir a fortalecerlas. Con el fin de mostrar el problema de una manera clara nombraremos un ejemplo de cada estudiante y posteriormente profundizaremos en el problema con base en los ejemplos.

1. Estudiante 1. La profesora Leticia propuso la siguiente actividad conversacional para obtener una respuesta con los usos del subjuntivo desde el enfoque comunicativo “Imagina que hay una persona judía y tienen un día festivo y este año ese día festivo es un miércoles. ¿las compañías en EE. UU respetan ese tipo de creencias? o dicen no, no me importa eso tienes que venir a trabajar” (Diario 30 de marzo, 2021) y nuestro estudiante respondió: “Generalmente las compañías respetan las religiones de los empleados, pero depende de las compañías. Hay unas compañías que no es importante para ellos” (Diario 30 de marzo, 2021).

2. Estudiante 2. en clase con la profesora Sofía, al hablar de lo que hizo el fin de semana, mencionó que vio una miniserie y nos la quiso recomendar; dijo que era sobre unos mineros a los que trataron con pastillas que resultaron ser adictivas y las farmacéuticas sabían esto, pero contrataron a un médico para que diera el aval de triplicar la dosis. Entonces expresó, “Esta miniserie es muy triste y sí ellos daban cuenta. que ellos estaban mintiendo y no se importa. Es muy triste, ellos como...Ellos contrataron un doctor que no creyó en la adicción fue es real. Él pensó que adicción en realidad fue una sub adicción, como fumar.” (Diario, 15 de noviembre, 2021).

3. Estudiante 3. Respecto a las preguntas ¿Qué piensas de la catedral de Notre Dame que se quemó? Respondió: es triste, ay dios mío, es un gran importancia de la historia de Francia entonces me da tristeza. Si tu perrito vomita ¿qué haces? R: Lloraría. Después agregó: Necesita ir al médico. Luego la profesora propuso dar opiniones sobre los inventos del mundo materiales y no materiales y responde “el mejor invento las armas” (Diario 17 de abril, 2021).

Los ejemplos mencionados evidencian que sin el dominio de la alternancia entre el indicativo y el subjuntivo en el español los estudiantes permanecen en respuestas cortas con el modo indicativo, que no demuestran un posicionamiento o la adopción de una actitud frente al mensaje comunicativo. En el caso 1 el estudiante no hizo uso, valga la redundancia, de los usos del subjuntivo que le permiten, por ejemplo, expresar un acuerdo o desacuerdo frente a las compañías que respetan y no respetan las creencias religiosas de sus empleados: un ejemplo posible es expresar “no estoy de acuerdo con que no respeten las creencias de los trabajadores”, “estoy de acuerdo con que tengan en cuenta la diversidad de culto”; o valorar la realidad, “es importante que

los empleados tengan apoyo para expresar sus creencias”, incluso emitir una queja o reclamo, “cómo es posible que algunas compañías no den estos derechos a sus trabajadores”, hasta un “es increíble que a algunas compañías no les importe el bienestar de sus empleados”; estas oraciones posibles según los usos incitan a una argumentación o a una conversación que, como lo propone el Instituto Cervantes (2022) para categorizar las capacidades del usuario independiente “puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones”(párr.3); pero el estudiante no enuncia claramente un punto de vista que pueda defender.

En el caso 2, pudo usar el subjuntivo con el uso de sugerencias para hacer más efectiva su recomendación diciendo por ejemplo “les recomiendo/ aconsejo/ sugiero que vean la miniserie porque es una realidad muy triste o porque trata sobre el engaño de las farmacéuticas para generar adicciones y seguir vendiendo los medicamentos”, etc. O bajo el uso de sentimientos y emociones expresar que le entristece que engañen a la gente causando una adicción, que jueguen con la salud de los mineros; incluso para asegurar el desacuerdo tácito con el engaño por parte de la farmacéutica cuando dijo “esta miniserie es muy triste y sí ellos daban cuenta. que ellos estaban mintiendo y no se importa” con un “estoy en desacuerdo con que mintieran y no les importara” o “Estoy en contra de que no valoren la salud de las personas”. El estudiante 2 adjetivó en dos ocasiones la miniserie como “muy triste”, quedándose en la descripción de usuario básico a diferencia del usuario independiente, el nivel en que está en capacidad de “describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes”(Instituto Cervantes, 2022, párr.4); no logró adoptar una postura personal con un posicionamiento crítico respecto al argumento del producto cultural (miniserie), ni generar una conversación fluida.

En el caso 3, las respuestas “es triste, ay dios mío, es un gran importancia de la historia de Francia entonces me da tristeza” pudo expresarse mediante el subjuntivo como “me entristece que se incendie una catedral con tanta importancia histórica para Francia”, la segunda respuesta “lloraría” y “necesita ir al médico” no son coherentes con la pregunta que indaga por su accionar como dueño de su mascota, a lo que pudo utilizar usos del subjuntivo de probabilidad “es probable que/ tal vez lo lleve al médico” y en cuanto a la opinión “el mejor invento las armas” omite el verbo; por lo tanto, no podemos evidenciar ni un uso del indicativo ni del subjuntivo, pero si tomamos la elipsis como figura retórica que permite omitir el verbo, asumimos que usa indicativo ya que es una opinión afirmativa, de lo contrario hubiera empleado algo como “no pienso que las armas sean el mejor invento del mundo” Pero además de que no conjugó el verbo, no amplió su opinión con argumentos, quedándose en un nivel básico en el que, para el Instituto Cervantes, “Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales” (párr.5).

La importancia radica, entonces, en presentar el indicativo y el subjuntivo no sólo como herramientas gramaticales ya que hay un cambio en la forma verbal por ejemplo, respeten-respetan, tienen-tengan, dan-den, importa-importe, ven-vean, engañan-engañen, valoran-valoren, incendia-incendie, llevo-lleve, son-sean; según los ejemplos posibles dados previamente, sino también como estrategias discursivas que les permita a los estudiantes posicionarse, reflexionar y comunicar sus dudas, sentimientos, acuerdos, desacuerdos, reclamos y alternar correctamente el modo indicativo para expresar a su vez sus opiniones, conjeturas y creencias, o cual es susceptible a una comunicación en la que se argumente, debatan y compartan distintos puntos de vista, entre otras cosas, para trascender la descripción y apersonarse del discurso. Así, en el ejercicio crítico-

argumentativo también se fortalece la identificación del discurso que subyace en los textos a los que se tenga acceso, sus argumentos y estrategias. Este problema representa una barrera para la interculturalidad, ya que no hay una correcta apropiación de la **L2** que permita una comunicación fluida y bidireccional en términos sociales con los hablantes, lo que limita, a su vez, la interacción del estudiante con los productos culturales de forma crítica.

En este sentido utilizamos el concepto de **CCIC**, aplicado al aprendizaje de lenguas extranjeras, para fortalecer las prácticas de lectura crítica y de escritura que impliquen el uso de la alternancia del modo indicativo- subjuntivo desde una perspectiva intercultural. A raíz de lo expuesto surgió la pregunta que orientó esta investigación: *¿De qué manera el periodismo digital vinculado en una unidad didáctica permite configurar una estrategia para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica en B2?*

1.3. Bajo una justificación en defensa del aporte a la(s) comunidad(es)

En esta sección reunimos los argumentos de la práctica pedagógica investigativa según sus implicaciones prácticas, relevancia social, valor teórico y utilidad metodológica para justificar su realización y aporte a la(s) comunidad(es): Valley Spanish School e interesados en el ELE, estudiantes y profesores. En primer lugar, cabe recordar que el problema que hallamos en esta práctica pedagógica partió de identificar una dificultad lingüística con la alternancia del modo indicativo – subjuntivo en tres estudiantes de la escuela Valley Spanish School. Es decir, esta dificultad parte de un problema real situado al que tenemos acceso y disposición de los participantes, de ahí sus implicaciones prácticas.

En esta misma línea hallamos la relevancia social de investigar de qué manera el periodismo digital en una unidad didáctica permite configurar una estrategia para el desarrollo de la CCIC en B2. Schulze (2016) en *El valor del modo subjuntivo en español, inglés y alemán, y sus implicaciones en la enseñanza de estas lenguas* describe que “A diferencia del español, el modo subjuntivo no existe en las lenguas germánicas. En inglés y alemán existe el modo Konjunktiv (lat. modus coniunctivus) que se parece al subjuntivo en cuanto a algunos valores, funciones y restricciones sintácticas” (P. 8). Lo que significa que la dificultad gramatical de los estudiantes no es un caso aislado en Valley Spanish, sino que afecta a otros estudiantes de habla inglesa y alemana que no cuentan con este modo en su lengua, lo cual complejiza su comprensión en tanto no se puede hacer una comparación exacta entre las lenguas como en otros temas gramaticales porque hay usos diferentes que no concuerdan.

Así, las implicaciones prácticas adquieren también una relevancia social que beneficia con sus resultados a estudiantes y maestros que aborden este tema con o sin el modo el modo subjuntivo en su lengua desde la base de la concepción de la didáctica como la disciplina que se encarga de diseñar oportunidades de aprendizaje utilizando recursos y estrategias que aportan una posible solución a un problema y que ellos podrán utilizar en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, se beneficiarán del resultado de la estrategia didáctica, de la unidad didáctica propuesta, susceptible a ser adaptable. Por el otro, se beneficiarán de los resultados de su implementación para mejorar falencias y los docentes especialmente de la reflexión de la práctica pedagógica investigativa.

El valor teórico de esta investigación se arraiga en el proceso reflexivo de descubrir y proponer que, a un aprendiente, sin el dominio de la alternancia entre el indicativo y el subjuntivo en el español, se le interrumpen los procesos de cuestionamiento y adopción de actitudes críticas

frente a un enunciado o producto cultural, así como en situaciones hipotéticas de enfoque comunicativo que interpelan la interculturalidad. En relación al valor teórico es necesario nombrar la utilidad metodológica y aclarar que, si bien la investigación no permitirá generalizar los resultados debido al diseño metodológico propuesto desde un estudio de caso, posibilitará conocer en su particularidad el proceso de desarrollo de la **CCIC en ELE** a partir de periodismo digital desde un caso, lo cual no es una metodología recurrente, pero nos aporta conclusiones que adquieren mayor profundidad y que, de replicarse esta metodología, podrían hacerse estudios comparativos a este nivel y a la larga hallar principios más amplios que favorezcan el diseño de propuestas didácticas que atiendan a la diversidad de los estudiantes de **ELE**.

No está de más recordar el aporte en tanto contribuimos a la demanda educativa producto de la proyección en ascenso del aprendizaje del español desde las distintas variantes y las culturas que lo cobijan. Así como el fortalecimiento de propuestas que desde la pedagogía y didáctica reconocen la relación inherente entre lengua(s) y cultura(s).

1.3 Hasta el planteamiento de objetivos derivados del proceso de práctica investigativa

En esta sección que compete a describir lo que se pretende al final de esta investigación educativa pedagógica es necesario anotar que trazar objetivos es una tarea meticulosa que requiere de flexibilidad porque a medida que se gana claridad en el problema y se analiza el contexto estos pueden modificarse haciendo que el proceso de investigación no sea lineal, sino más bien una espiral que está en constante reflexión y precisión. En investigación cualitativa, en términos metafóricos, los objetivos no son una camisa de fuerza, sino más bien una bandera que nos marca la ruta para hallar una respuesta, y en este sentido hay unos objetivos específicos que sirven como

guía para acercarnos cada vez más al objetivo principal y a responder la pregunta de investigación planteada en la problematización que presentábamos líneas arriba. De esta forma, en este capítulo consolidamos a continuación los objetivos esperados tras un proceso de revisión y adecuación.

1.4.1 Objetivo general

Analizar las maneras en las que el periodismo digital en una unidad didáctica de **ELE** se configura como estrategia para el desarrollo de la competencia Comunicativa Intercultural Crítica, en un nivel B2.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Describir el vínculo entre el periodismo digital y los componentes gramaticales del B2 en la enseñanza de **ELE**.
2. Caracterizar estrategias de lectura crítica de textos periodísticos digitales desde un estudio de caso.
3. Evaluar la implementación de la unidad didáctica basada en el periodismo digital para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica.

1.5 Referencias capítulo 1

Beghadid, M (2013) El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Centro virtual cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf

Bernal León, D.M., Caro, Y.A., Rodríguez Ochoa, O., Jaramillo Cardona, G. y Gómez Salazar, J.O. (2020). Estado de la cuestión de los recursos didácticos en los programas del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá y Medellín. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13(1), 63-88.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/5460/5201>

Flores de Castillo (2014) Trabajo bajo el enfoque del aprendizaje activo para desarrollar la competencia de generación de aulas inclusivas en el Curso de Atención a la Diversidad de la Licenciatura en Educación Primaria. [Repositorio.tec.mx](https://repositorio.tec.mx).
<https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/629913/SandraMariadelCarmenFloresCastillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). Metodología de la investigación (Vol. 4, pp. 310-386). México^ eD. F DF: McGraw-Hill Interamericana. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Instituto Cervantes (2022) Niveles comunes de referencia: escala global. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_01.htm

Instituto Cervantes. (2019). El Español: Una lengua viva. Instituto Cervantes.
https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf

Llorca (2015), Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera: La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC). Researchgate.
https://www.researchgate.net/publication/306086098_Hacia_una_dimension_critica_en_l

a_ensenanza_de_espanol_como_lengua_extranjera_La_Competencia_Comunicativa_Intercultural_Critica_CCIC

Schulze (2016) El valor del modo subjuntivo en español, inglés y alemán, y sus implicaciones en la enseñanza de estas lenguas.

https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/39114/TFM_Carsta_Schulze.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Stake (1999) Investigación con estudios de casos. UV.MX.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

2. Antecedentes de la indagación en torno a la enseñanza de ELE: un diálogo panorámico a partir de la intertextualidad

En este capítulo reconocemos la intertextualidad como un elemento clave de la lectura de la práctica pedagógica investigativa, ya que si bien los hallazgos empíricos y contextualizados son valiosos, reconocer el proceso de otras prácticas pedagógicas e investigativas precedentes alrededor del concepto de **CCIC** posibilita el desarrollo de una tradición establecida, pero no completamente investigada, que paulatinamente se consolida y logra beneficios teóricos y prácticos para docentes y estudiantes.

Con el fin de evidenciar tendencias y rupturas en este capítulo describiremos los enfoques teóricos y la relación entre los conceptos centrales desde tres apartados: antecedentes conceptuales, investigativos y legales, los cuales además de aportar una conceptualización aportan técnicas y estrategias para el desarrollo de la **CCIC**. Dicho esto, en un primer momento se describirán los criterios de búsqueda del material bibliográfico y posteriormente se abordará el concepto de **CCIC**, periodismo digital y estrategia didáctica.

2.1 Criterios de búsqueda bibliográfica

Para la búsqueda y selección de los textos pertinentes delimitamos 12 años en los periodos comprendidos entre 2009 y 2021 para los antecedentes conceptuales y seis, de 2016 a 2021, para los antecedentes investigativos. Esto para garantizar un diálogo amplio del concepto para una comprensión profunda de su evolución y reciente de su aplicación. La búsqueda estuvo filtrada por una serie de ecuaciones con palabras claves en fuentes de información académicas que tienen convenio con la Universidad de Antioquia en el área de Educación, tales como: las bases de datos

Cambridge Journals, Dialnet, DOAJ, SciELO; y fuentes de información de acceso abierto como: el buscador web google scholar y el repositorio LA referencia. También rastreamos el ranking de las 5 mejores universidades acreditadas de Colombia, según U Sapiens, y buscamos en sus repositorios institucionales con el fin de tener una visión nacional de las producciones académicas en torno a este tema. Para finalizar, cabe aclarar que nos interesó solo contenido al que tuviéramos acceso libre y estuviera categorizado en el tema de educación. Con base en estos filtros utilizamos una lectura estratégica de los títulos y resúmenes de los resultados arrojados por las ecuaciones, de los cuales nueve fueron tenidos en cuenta para los antecedentes teóricos e investigativos de este proyecto.

Las palabras clave de las ecuaciones de búsqueda para hallar los antecedentes investigativos y conceptuales fueron: Competencia comunicativa intercultural crítica, Enseñanza de Español como lengua extranjera, **ELE**, enseñanza de lenguas extranjeras, periodismo digital y estrategia didáctica. Asimismo, su versión en inglés: critical intercultural communicative competence, Teaching of Spanish as a foreign language, **ELE**, teaching of foreign languages, digital journalism and didactic strategy. A pesar de que el concepto principal se solicitó textualmente en la búsqueda, en ocasiones los resultados fueron conceptos relacionados como “Competencia Comunicativa Intercultural”, “pensamiento crítico intercultural” y “competencia intercultural”, los cuales no fueron tenidos en cuenta a menos de que en el resumen estuvieran asociados a la palabra “crítica” o “crítico” y pertenecieran al campo de **ELE**. En el rastreo de bibliografía hallamos recurrencia en el uso de recursos literarios como cuentos asociados al concepto de **CCI**, pero encontramos que en los últimos años se ha incurrido en el uso de textos periodísticos.

Convención de colores: Esta convención sirvió para categorizar los resultados arrojados mediante palabras clave y que fueron revisados y empleados por su aporte o descartados.

Verde: bibliografía accesible empleada para los antecedentes conceptuales.

Azul: bibliografía accesible empleada para los antecedentes investigativos.

Rosado: bibliografía accesible arrojada mediante palabras claves y descartada tras su lectura estratégica o su lectura completa y ausencia de aporte para la investigación.

Tabla 2

Matriz selección de antecedentes

Base de datos	Tipo de bibliografía	Nombres y enlaces
Cambridge Journals	Artículos	<ol style="list-style-type: none"> Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning Research into practice: CLIL in South America
Dialnet	3 artículos y 3 tesis de doctorado	<ol style="list-style-type: none"> Competencia Comunicativa Intercultural Crítica y escritura académica Análisis de los (sub)procesos de creación textual en estudiantes universitarios de Español Lengua Extranjera (E/LE) Construcción social y ELE: reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia pragmático discursiva en estudiantes de movilidad Adquisición pragmática discursiva en L2/LE marco conceptual y aplicativo para la educación superior
DOAJ	artículo	<ol style="list-style-type: none"> Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural: formación de identidades en un contexto colombiano
SciELO	artículos	<ol style="list-style-type: none"> Aprendizaje intercultural crítico a través de temas de cultura profunda en un aula de inglés como lengua extranjera La competencia comunicativa intercultural es esencial para los estudiantes de negocios internacionales, pero ¿se puede enseñar? El caso de los alumnos de tercer año de Bcom Relational teaching: A way to foster EFL learners' intercultural communicative competence through literary short stories Mejorando la competencia intercultural a través de la literatura multicultural estadounidense en el aula de inglés como lengua extranjera
google scholar	artículos	<ol style="list-style-type: none"> Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera: La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC)

		<ol style="list-style-type: none"> 2. Competencia comunicativa intercultural crítica 3. Competencia Comunicativa Intercultural Crítica y escritura académica... (Repetido) 4. Una discusión crítica del modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram a la luz de las teorías del bildung
LA referencia	artículos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción social y ELE : reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia pragmática-discursiva en estudiantes de movilidad (Repetido)
1 Repositorio U. de Antioquia	Trabajo de grado y tesis de maestría	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementation of a Critical Intercultural Approach Based on Women's Roles in Medellín 2. Implementing a critical intercultural approach to foster adult english students' intercultural communicative competence
Repositorio U. del Valle	Trabajos de maestría	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicios de competencia comunicativa intercultural (CCI) en la producción escrita de estudiantes de grado tercero en un colegio bilingüe del sector privado de Yumbo 2. Percepciones sobre la definición del concepto de competencia intercultural de estudiantes de 5°, 7° y 9° semestre de licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle
Repositorio U. Javeriana	Trabajos de maestría	<ol style="list-style-type: none"> 1. Códices interculturales : propuesta de un portal web para fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural crítica (CCIC) en ELE 2. Decolonización e interculturalidad: condiciones de diseño de material para el desarrollo de la CCI en las aulas de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana 3. Orientaciones para el desarrollo de la CCI en estudiantes japoneses de ELE : una mirada crítica y multidimensional
Repositorio U. de los Andes	Trabajos de maestría	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seamos como rolos : unidad didáctica para fomentar la competencia intercultural crítica en el español como lengua extranjera 2. Developing intercultural attitudes : the case of five colombian Fulbright foreign language teaching assistants 3. Formación de ciudadanos globales a partir del diálogo intercultural en un entorno bicultural 3. Programa de inmersión a Nueva Zelanda - efecto en las actitudes personales en estudiantes de grado noveno del Colegio San Bartolomé La Merced
Repositorio U. Industrial de Santander	0	No hallamos resultados
Repositorio U. Nacional de Colombia	Artículos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI) 2. Intercultural competence: another challenge

Nota: Fuente de creación propia.

2.2 Antecedentes conceptuales: reconstrucción de un legado para la reconstrucción de sus significados

Los tres conceptos centrales de esta investigación fueron: Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC), un concepto que nace en el ámbito de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras como un aporte agregado al concepto de competencia comunicativa intercultural, periodismo digital y estrategia didáctica. En este apartado haremos un rastreo de sus definiciones desde diversos autores, en reconocimiento de las prácticas investigativas precedentes que tuvieron los mismos intereses y que aportan desde sus ideas, significados y hallazgos a esta práctica; las cuales nos permiten resignificar estos conceptos en las condiciones descritas en el capítulo 1 y orientarnos hacia el cumplimiento de nuestros objetivos para que en definitiva *nanos gigantum humeris incidentes* como enanos sobre hombros de gigantes podamos avizorar nuevos entendimientos que aportan a la ciencia educativa del ELE y a la Facultad de Educación.

2.2.1 Competencia Comunicativa Intercultural Crítica

Este concepto nació en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, diferenciándose del concepto Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) por el hecho de que el enriquecimiento cultural se hace a través de una mediación en la L2. Hierro Santacruz (2009) en *Competencia comunicativa intercultural crítica. Tendencias y Retos* presenta los hallazgos de la revisión histórica del concepto que realizó con sus compañeros de la Universidad Javeriana con una muestra de 130 libros y 74 artículos, en la cual rastrean cada uno de los conceptos de base: competencia,

comunicación, cultura e ideología. Tras esta revisión hallaron que el estudio de este tema comenzó a mediados del siglo XX con el aporte de la psicología, con una expansión a partir de los 90 por parte de diferentes disciplinas, entre ellas, la educación:

Hay una tendencia naciente al estudio de las competencias desde una perspectiva interrelacional entre 1990 y 1995 (31 documentos entre libros y artículos), aun cuando el mayor auge estuvo entre 1996 y 2000 (99 documentos entre libros y artículos). Respecto a las publicaciones posteriores al 2000, no se observó una tendencia creciente (Hierro Santacruz, 2009, P. 10).

La disminución de este debate en educación es notoria, dadas las pocas investigaciones que existen en relación a su fecha de origen, sin embargo, a partir de nuestra revisión encontramos que desde 2016 va en aumento el cuestionamiento por la **CCIC en ELE**, esto puede deberse al auge y proyección del español de la que hablamos en la introducción de este proyecto. La autora expone en el texto que :

Los enfoques funcionalistas y estructuralistas se centraron en la dimensión formal de la lengua. Por lo tanto, no era posible comprender las intencionalidades de los sujetos, tampoco la significación de los hechos, al tiempo que se desconocían los lugares de enunciación (Santacruz, 2009, P. 16)

Pero cuando se trasladó el enfoque a las competencias del sujeto en situaciones de interacción, la comunicación se convirtió en “un primer eje integrador donde la cultura y la crítica están presentes” (Santacruz, 2009, P. 18). El aprendiente de la lengua puede saber toda la gramática, pero no responder de manera adecuada porque las estructuras gramaticales fijas no son suficientes para interpretar, deducir, debatir, apoyar, argumentar, negociar significados, etc. en una

conversación fluida y bidireccional, es decir, la competencia gramatical no es suficiente sin las competencias comunicativas y sus subprocesos o destrezas.

Por último, pero no menos importante, la autora aporta para el desarrollo prospectivo del concepto de **CCIC** “la importancia de superar el nivel de descripción y clasificación para ingresar en el campo de la comprensión crítica” (Santacruz, 2009, p.21) y que nos deja una invitación para reflexionar sobre la dirección de nuestras prácticas de enseñanza desde la didáctica, desde los objetivos con el que planeemos las actividades y los resultados de aprendizaje esperados.

En cuanto al trabajo de maestría de Gutiérrez Luque y Hernández Herrera (2015) resaltamos dos aspectos: por un lado, el debate que proponen desde la **CCIC** en torno a la desigualdad en la relación de las culturas que entran en contacto en el ámbito del **ELE** y los sectores culturales invisibilizados, basadas en la perspectiva decolonial de Walsh; por otro lado, por los criterios que establecieron para identificar la **CCIC** o su ausencia en 22 sitios web de **ELE**, ya que su propuesta titulada *Códices interculturales: propuesta de un portal web para fortalecer el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC) en ELE* articula los medios digitales con la interculturalidad crítica.

Es oportuno evidenciar los criterios que establecieron estas autoras para la revisión de las páginas web con el fin de encontrar aquellas que favorecen la **CCIC** y que a su vez constituyen su definición de **CCIC**:

a) Conciencia intercultural: en cuanto a 1) las diferencias y puntos de contacto entre las culturas, 2) la forma como el contexto afecta las interacciones con las otras culturas y 3) cómo el estudiante se ve a sí mismo en su propia cultura y en otras culturas.

b) Actitudes: 1) expresar sus necesidades y expectativas, 2) expresar opiniones y puntos de vista sobre diferentes temas y 3) cuestionarse sobre su manera de percibir la identidad de otras culturas, por ejemplo, en aspectos como el género, la raza o la clase social.

c) Habilidades: 1) evitar los prejuicios y los mensajes ofensivos 2) identificar los factores sociopolíticos que determinan tanto la cultura del estudiante como las culturas meta.

d) Conocimientos: 1) describir su propio comportamiento y el de los individuos que pertenecen a la cultura de acogida y 2) conocer técnicas para maximizar el aprendizaje de aspectos de la otra cultura.

e) Competencia lingüística y cultura: 1) contenidos y actividades de práctica de estructuras y funciones y 2) promoción de habilidades para ser capaz de comunicar ideas de distintas maneras.

f) Perspectiva Crítica Decolonial: 1) descubrir diferentes formas de ver el mundo por medio de la multiplicidad de saberes, tanto de la cultura meta, como de la propia; 2) reivindicaciones de sectores sociales invisibilizados por el pensamiento hegemónico; 3) evidencia de las jerarquías existentes en términos de sexo, raza, etnia y clase para que una vez estas son desechadas, el estudiante pueda reconocer la riqueza de las particularidades culturales; 4) abordaje crítico del discurso y de las prácticas culturales del ELE e 5) invitan a llevar a cabo acciones puntuales para transformar la realidad.

Estas investigadoras expresan que:

Si un docente cree que el aula de clase o su material deben ser apolíticos, libres de ideologías y evita tocar ciertos temas, es difícil lograr relaciones interculturales equilibradas y justas.

Así pues, este trabajo es también una exhortación para proponer soluciones que conduzcan al favorecimiento de esta competencia en el profesor. (Gutiérrez & Hernández, 2015, p. 84).

Concordamos en que es imperativo que el profesor fortalezca la **CCIC** puesto que como dice el refrán *no se puede enseñar lo que no se sabe* y enseñamos desde lo que somos y precisamos la necesidad previa de desarrollar una conciencia política en el maestro en formación que le permita tener unos principios ideológicos expresos con los cuales entable un diálogo intercultural con sus estudiantes como sujetos activos de la clase y se realce el carácter positivo de la diversidad.

Díaz Correa (2015), en su proyecto *Seamos como rolos: unidad didáctica para fomentar la competencia intercultural crítica en el español como lengua extranjera*, conceptualiza la **CCIC** traduciendo a Byram, Nichols y Stevens como la combinación de los siguientes conocimientos, actitudes, habilidades aplicadas y comprensión: Conocimientos/savoirs Habilidades/Savoir comprendre, Habilidades/Savoir s'engager, Habilidades/Savoir faire, Actitudes/Savoir être. El primero es “el conocimiento de los grupos sociales, sus artefactos, prácticas sociales de su cultura y la de sus pares, y conocimiento de los procesos generales de interacción individual y grupal.” (Díaz, 2015, p. 57). El segundo son las “habilidades para interpretar y relacionar. Interpretar un documento o un acontecimiento de otra cultura, y explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la propia.” (Díaz, 2015, p. 57). El tercero la “educación política y conciencia cultural crítica. La habilidad para poder evaluar, críticamente y basándose en criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y artefactos de su propia cultura y la de los demás (Díaz, 2015, p. 58). El cuarto “La habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y de las prácticas culturales, y la habilidad para aplicar el conocimiento, actitudes y habilidades en el marco de la comunicación e interacción real” (Díaz, 2015, p. 58). El quinto la actitud de “relativizar lo propio y valorar lo ajeno; empatía y pericia para cuestionar otras culturas y la propia” (Díaz, 2015, p. 58).

Otro tanto hace Leal Rivas (2021) en su marco conceptual y aplicativo para *Adquisición pragmática discursiva en L2/LE: marco conceptual y aplicativo para la educación superior*, donde

conceptualiza el modelo de **CCIC** como un conjunto de conocimientos, competencias y habilidades que trascienden la comunicación lingüística, donde la lengua es un medio instrumental comunicativo, debido a que el reconocimiento y la comprensión crítica de la dimensión intersubjetiva de los textos y la conciencia discursiva le posibilitan al sujeto construirse socialmente. ¿Cómo? Aprendiendo a significar o en otras palabras a comprender y analizar las ideologías en los esquemas de producción textual. Así, cuando el sujeto es consciente de los valores, actitudes e ideología de su entorno, de los textos y de su capacidad de producción textual con estas mismas características contribuye a “ser agente activo en un proceso de construcción social desde su propio aprendizaje de la lengua” (Leal, 2021, p. 83).

Leal Rivas en su marco conceptual complementa el postulado de Gutiérrez L y Hernández H (2015) con unos conocimientos, competencias y habilidades específicas. En cuanto a competencias, Leal Rival (2021) menciona la competencia discursiva crítica y la relaciona con la competencia accional y la competencia estratégica definidas por Celce-Murcia et al. (1995); siendo la primera la competencia pragmática como la habilidad de transmitir y comprender intenciones comunicativas al realizar y descifrar actos de habla y funciones lingüísticas. La segunda Leal Rival (2021) la define citando a Halliday & Hasan (1989) como “un ‘aprender a significar’, es decir, como la capacidad de aprender a observar, analizar y reconocer” (p. 78) los esquemas que desarrolla una lengua en función del uso social. Por tanto, estos “serán procesos cognitivos que habrá que fomentar” (p. 78).

En cuanto a saberes y habilidades recopila: habilidades para un uso crítico de la lengua y un saber aprender la lengua que, sin duda, se espera pueda incidir en un saber ser y saber comprometerse socialmente utilizando la lengua. También menciona el saber declarativo (los conocimientos), el saber hacer (las destrezas y habilidades), el saber ser (la competencia

existencial) y el saber aprender (la capacidad de aprender y participar en nuevas experiencias), saberes estos vinculados con los propuestos por el Plan Curricular del Instituto Cervantes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Leal Rivas sistematiza también otras habilidades como la creatividad, crear, en nuevos contextos de situación, otros significados a partir de las opciones semánticas que han sido codificadas como opciones gramaticales; habilidades pragmalingüísticas (saber gestionar los turnos de palabra, ser capaces de desambiguar enunciados, saber elegir actos verbales y no verbales según el nivel de formalidad, la distancia social y las estrategias de cortesía verbal y no verbal, etc); habilidades sociopragmáticas, relacionadas con la actualización de actos de habla según aspectos socioculturales que condicionan la pertinencia y la eficacia pragmática, ‘habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas’; habilidades comunicativas que se identifican con la capacidad de comprender el proceso intencional comunicativo de un mensaje y su consecuente selección estratégica discursiva y lingüística, la habilidad de saber seleccionar y formular los enunciados ha de realizarse de forma crítica y consciente, atendiendo a los componentes del contexto situacional y de la interacción lingüística.

En nuestra investigación tomaremos el postulado de Díaz Correa (2015) basada en Byram, Nichols y Stevens (2001) debido a su división abordable del concepto, pero reconociendo el valor de los demás aportes teóricos en relación con nuestra investigación, por lo cual aplicaremos en la medida de lo posible perspectivas que dentro de la estrategia didáctica visibilice la tensión entre lengua y culturas dominantes y los sectores culturales marginados. El español como lengua extranjera puede tejer desde una perspectiva intercultural un diálogo que tensione las lenguas ancestrales y lenguas dominantes en comunidades indígenas en las que el español pasa a ser la

segunda lengua de dichas comunidades, las cuales muchas veces se ven obligadas a aprender la lengua para participar de la vida académica de las universidades por ejemplo escrita y hablada en su mayoría en la lengua dominante. Esto, bajo temas culturales globales en cuanto a contenido o actividades en aras a desarrollar la **CCIC** y descubrir de qué manera los periódicos digitales pueden ser una estrategia para lograrlo.

2.2.2 Periodismo digital

Abd el Rady, A. E. S. (2019) dedica 490 páginas a hablar sobre *El uso de la prensa digital en el desarrollo de la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera (ELE)* donde afirma que “la prensa en línea puede servirse como una dosis sociocultural y sociolingüística en el aula del ELE” (Abd, 2019, p. 24) por sus beneficios en cuanto a temática actualizada, porque cubre los intereses y gustos con diversidad tanto de estudiantes como de maestros. Además, expone que los 21 países hispanohablantes recaudan la mayoría de su material periodístico escrito por lo cual es un recurso didáctico que puede fortalecer las prácticas lectoras de los estudiantes. Dice que “Explotando la prensa digital exitosamente en la clase de lectura, particularmente en un curso de LE, el texto periodístico debe fomentar el desarrollo intelectual y crítico del aprendiz mediante actividades cuyos resultados sean abiertos” (Abd, 2019, p. 24). Su relevancia radica en la relación que establece con el concepto de **CCIC** en su último componente y que, si reconocemos que todos los textos tienen una intención y un discurso, reconoceremos la necesidad de la comprensión crítica.

Teniendo en cuenta lo anterior, y en el marco del concepto de **CCIC**, es de nuestro interés hacer un énfasis en el componente crítico, pues de ahí encontramos la relevancia de abordar el periodismo digital. Tomamos como referente central a Cassany (2006) en su libro *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, en donde realiza una aproximación histórica del concepto de

literacidad desde la escuela Frankfurt a los Nuevos Estudios que adopta la perspectiva sociocultural en la que se asume la escritura y la lectura como una forma cultural, un producto social y caracteriza al lector crítico. Aporta 22 técnicas para la lectura tras las líneas o en otras palabras la lectura crítica, tituladas: identifica el propósito, rastrea la subjetividad, detecta posicionamientos, identifica el género discursivo, enumera a los contrincantes, analiza las voces incorporadas, verifica la solidez y la fuerza del discurso, analiza la jerarquía informativa, analiza la sombra del lector (a quién se dirige el texto), acuerdos y desacuerdos. Estas técnicas serán aplicadas en la Unidad Didáctica con el fin de enfatizar en el carácter crítico en el estudiante que está aprendiendo español y que puede caer en el riesgo de la manipulación en su acercamiento intercultural si lee como traducción y no con comprensión crítica los 21 periódicos hispanohablantes a los que tiene acceso. Es importante para terminar hacer una distinción de cómo entendemos los conceptos de periodismo digital, texto y discurso. El primero es la red online informativa que divulga textos periodísticos digitales, los cuales pueden pertenecer a distintos géneros o tener diferentes objetivos, pueden ser orales o escritos y el último lo entendemos como la ideología que permea el texto que subyace.

Van Dijk en su enfoque investigativo sobre el Análisis Crítico del Discurso (**ACD**) dedicó un libro a este concepto bajo el nombre *La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información* (1990) dada su relevancia como proveedores principales de discursos públicos en el que manifiesta la importancia de ahondar en un método de **ACD** a partir de sus estructuras. Es así como los textos periodísticos los abordamos desde la noción de discurso, distinguiendo el texto como objeto formal y el discurso, como lo plantean Calsamiglia y Tusón (2015) como:

Una práctica social, una forma de acción interactiva entre personas que pertenecen a grupos socioculturales y que está orientada a un fin. La cual mediante el uso lingüístico

contextualizado de manera oral o escrita crea formas de comunicación que pueden afectar la vida social. Dicho con sus palabras “el discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social” (Calsamiglia & Tusón, 2015, p. 12).

Así es como vemos en el periodismo digital limitaciones y potencialidades didácticas y reconocemos la necesidad de la intención pedagógica, puesto que pueden ser un medio de material auténtico de uso accesible para estar en contacto con la lengua y con productos culturales que faciliten su aprendizaje y apropiación del mundo, pero como textos permeados por discursos tienen repercusiones sociales (interculturales) según la interacción y concepción de lectura del estudiante que, de ser acrítica o quedarse en un nivel literal, contribuye a la mera reproducción y adoctrinamiento.

En relación con nuestra investigación cabe aclarar la pertinencia de la lectura crítica de periodismo digital en el nivel B2. De acuerdo al **DELE**, del Instituto Cervantes, en este nivel el usuario de la lengua está en capacidad de resolver tareas como: “Localizar información específica y relevante e inferir sentimientos, actitudes o valoraciones del autor” (p.1), “Redactar un texto formal en forma de artículo de opinión para un periódico, blog o revista en el que se expongan las ideas principales y las secundarias de manera clara, detallada y bien estructurada.” (p.3), “Valorar las ventajas y desventajas de una serie de propuestas dadas para resolver una situación problemática, y conversar sobre sus opiniones acerca de ese tema” (p.4), “Describir una situación y conversar brevemente sobre sus experiencias y opiniones respecto a ese tema.” (p.4). La valoración y la opinión que demandan estas cuatro tareas están directamente relacionadas con la lectura crítica, en palabras de Cassany “lo que hay *detrás de las líneas* es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor” (p. 52) aquí la lectura crítica se aborda como comprensión y producción oral o escrita en la que se lee un punto de vista y a su vez se asume uno que bien puede ser una opinión positiva o negativa, con argumentos.

Si bien la crítica no es el énfasis del examen **DELE B2** puesto que prevalecen tareas que evalúan y certifican lo que podemos llamar de orden de las *líneas y entre líneas* es una tarea que profesores y estudiantes debemos abordar debido a su importancia. Ya hemos expuesto que los textos están permeados por discursos y que no se escribe para nadie o sin ninguna intención; de hecho, como en literatura, si no hay público o lector preestablecido, existe un lector ideal en la mente del creador de la obra; el cual está relacionado con nuestras ideologías y con el propósito según el género discursivo. No es lo mismo escribir para informar y hacerlo solo en términos científicos o explicar los conceptos empleados con ejemplos y un término coloquial, puesto que estas simples decisiones ya hay dos tipos de lectores imaginarios diferentes. Cuando leemos textos periodísticos auténticos en otra lengua no somos el lector ideal, de ahí que haya un mayor riesgo si leemos solo como una decodificación.

2.2.3 Estrategia didáctica

Para Feo, R (2010) las estrategias didácticas son procedimientos deliberados por el ente de enseñanza o aprendizaje con intenciones y motivaciones establecidas. Otro tanto dice Flores Flores, et al. (2017) basado en Díaz, en *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios* las explica como: “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (p. 19); por su parte Flores Flores, et al. (2017) especifica que estas contribuyen positivamente al desarrollo de las competencias de los estudiantes. Aunando todos los postulados en educación, las estrategias didácticas son guías de acción planeadas previamente al acto de enseñanza y aprendizaje que tienen en cuenta los recursos y condiciones para crear oportunidades de aprendizaje y podemos agregar que se puede relacionar a unos objetivos específicos o resultados esperados.

Litwin (1997) define las configuraciones didácticas en *la agenda de la didáctica desde el análisis de las configuraciones en la clase universitaria* como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p. 97). Esta autora aporta el concepto de configuración didáctica, que puede ser, por ejemplo, una unidad didáctica como estrategia para resolver problemas de un contexto particular o de un caso. La unidad didáctica según Arias Gómez y Torres Punte (2017), en *Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza*, es un conjunto de elementos pedagógicos dispuestos organizadamente para desarrollar una clase en un tiempo, espacio y contexto determinados. Esta última se convierte más que en el término preciso, en la estrategia predilecta para llevar a cabo la implementación de una serie de actividades intencionadas con el fin de desarrollar la CCIC en nuestra práctica pedagógica investigativa en el contexto de ELE.

2.3 Antecedentes investigativos: el proceso de globalización de la CCIC y los aportes desde apuestas internacionales y nacionales

Los antecedentes investigativos dieron un horizonte de campo de acción para complementarlas y de aplicación gracias a las estrategias y/o propuestas didácticas que implementaron para fortalecer o desarrollar la CCIC. De los resultados obtenidos encontramos seis investigaciones pertinentes que se vieron reflejadas en la propuesta de la Unidad Didáctica. Tres de ellas fueron investigaciones internacionales, de España e Italia, referentes importantes para el componente crítico, el uso de textos periodísticos y las actividades de lectura y escritura para la CCIC; bastante citadas en el área. Las otras tres investigaciones fueron nacionales y también aportaron significativamente a la discusión temática y procedimentalmente en cuanto al componente intercultural.

2.3.1 A nivel internacional

La investigación española de Marimón Llorca (2016) *Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera: La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC)* es un antecedente relevante en tanto justifica la pertinencia del fortalecimiento del subjuntivo para el desarrollo de la **CCIC** que hacemos en nuestra investigación y que suscita una reflexión por el tiempo de enseñanza y aprendizaje para evidenciar resultados con aporte investigativo. En esta la autora concibe la **CCIC** como “ese espacio de enlace entre el análisis de la lengua y el análisis del contexto” (Marimón, 2016, p.198) y por ello propuso una actividad a partir de un texto periodístico de opinión para desarrollar en un grupo de 19 estudiantes estadounidenses la **CCIC** y la competencia del alumno como agente social capaz de participar en interacciones sociales y de intercambiar en ellas todo tipo de información y opiniones. Una interacción en la cual se intercambien opiniones similares u opuestas es fundamental para la **CCIC** en la que la diversidad se convierte un motivo para el diálogo continuo, pero esto requiere de la apropiación correcta de la lengua en las estructuras gramaticales que permiten emitir juicios y manifestar acuerdos o desacuerdos. De ahí la pertinencia de la alternancia indicativo- subjuntivo que pretende nuestra investigación.

Pese a que en la investigación de Marimón Llorca analizaron críticamente el discurso de *La amenaza del ébola. Caridad y prudencia*, escrito por Luis del Val de 2014 a través de asociaciones y preguntas inferenciales e hicieron una reescritura de la noticia donde demostraron valores y actitudes de respeto, es decir una **CCIC**, hallaron que “El desarrollo de la **CCIC** no se puede percibir en una sesión de clase, ni con un único texto –así lo manifestaron dos participantes–” (Marimón, 2016, p. 207). Esto nos cuestiona el aspecto temporal de la enseñanza y aprendizaje, si

bien es cierto que el aprendizaje no es simultáneo a la enseñanza y puede aparecer después o no hacerlo, en una práctica investigativa que pretende el desarrollo de alguna competencia es fundamental contar con un tiempo adecuado que permita a los involucrados realizar un proceso de conocimiento, adaptación y práctica para analizar el desarrollo y su transformación, para tomar decisiones en el proceso que lleven a feliz término el objetivo. De otra manera, sólo alcanzará a verse la reacción ante una tarea mas no el proceso intencionado mediante estas. A raíz de esta reflexión, la decisión de implementar una unidad didáctica como estrategia habilita un tiempo amplio y orientado mediante actividades progresivas y permitirá complementar los hallazgos de Llorca en la reflexión por el tiempo, aunque esto no sea uno de los objetivos centrales.

Por su parte la investigación italiana de Leal Rivas (2019) *Construcción social y ELE: reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia pragmático-discursiva en estudiantes de movilidad* con estudiantes de intercambio del proyecto Erasmus establece un precedente relevante para la ruta metodológica en mejorar la **CCIC**. Dicha mejora la hizo con el objetivo de favorecer una dimensión de construcción social en el proceso de aprendizaje lingüístico utilizando muestras auténticas digitales: noticias periodísticas, como material de **ELE**. Leal Rivas manifiesta que “Para favorecer la CCI y la CD es importante activar tantos los conocimientos previos como un proceso reflexivo de la realidad intercultural que permita desarrollar actitudes y valores hacia una construcción social en ELE” (Leal, 2019, P. 69) y en este sentido su intervención en el aula estuvo dividida por secuencias didácticas con una *fase de sensibilización* para el acercamiento a una situación intercultural (estereotipos de género, feminización de las profesiones y la gramaticalización del femenino en español en los discursos periodísticos) o para motivar el aprendizaje, una *fase de formación* en la cual se encontraba la muestra real del texto periodístico

con actividades para la lectura crítica y finalmente una *fase de acción* en la cual el estudiante escribió un resumen.

La investigación italiana que Leal Rivas (2020) *Competencia Comunicativa Intercultural Crítica y escritura académica: análisis de los (sub)procesos de creación textual en estudiantes universitarios de Español Lengua Extranjera (E/LE)* amplía al año siguiente sobre relación entre la **CCIC** y la escritura académica profundiza metodológicamente en los subprocesos de creación textual del resumen a partir del texto periodístico empleado como recurso de **ELE** y nos brinda nuevamente estrategias en este caso indicativas para la guía de este proceso.

La autora reporta una serie de subprocesos relevantes para la escritura de un resumen y la activación de destrezas como detener la lectura para reflexionar si se está comprendiendo o no, clarificar el significado de palabras desconocidas, realizar conexiones, elaborar inferencias con imágenes y autocuestionarse desde una dimensión intercultural. Esto para nosotros deriva una reflexión sobre el acompañamiento y la autonomía en el proceso de aprendizaje, también sobre los supuestos que se deben evitar a la hora de dar una instrucción como la realización de un producto de escritura a partir de la comprensión de un tema o situación.

Como síntesis de estas investigaciones podemos enunciar una tendencia a proponer actividades de lectura de textos periodísticos con énfasis en la comprensión de modo que posteriormente permita un intercambio de opiniones y reflexiones respecto a la realidad. Estas propuestas presentan reflexiones pedagógicas y didácticas relevantes en relación con el tiempo y la cantidad de noticias analizadas, como Marimón Llorca (2016) y el procedimiento para favorecer el desarrollo de la **CCIC** como la propuesta metodológica de Leal Rivas (2019) que plantea la importancia de la activación de conocimientos previos. Leal Rivas (2020) va más allá en la tendencia de trabajar la comprensión lectora y el diálogo para trabajar la competencia escritural de

los estudiantes, aunque esta permanece en un nivel de comprensión literal e inferencial ya que deben hacer un resumen y no demostrar un posicionamiento crítico.

Concluimos para nuestra investigación primero, que es sustancial presentar la lectura como una práctica crítica, asimismo la escritura, como un proceso y un medio de expresión de nuestras opiniones y posicionamientos a raíz de la lectura de la palabra y del mundo que hagamos; segundo, que se hace necesario comprender las necesidades del estudiante y activar destrezas de lectura; tercero, que para ir más allá de estas propuestas investigativas vale la pena apostar por la autonomía del estudiante para que el desarrollo de la **CCIC** sea una competencia práctica que pueda utilizar en distintos contextos no controlados a raíz de estrategias. Así contribuiremos a que en su acercamiento libre a la lectura de periodismo digital en español pueda tomar decisiones y posicionamientos de modo que cada vez sea más un usuario independiente de la lengua como lo nombra el instituto Cervantes para el nivel B2.

2.3.2 A nivel nacional

El trabajo de maestría de Díaz Correa (2015) *Seamos como rolos: unidad didáctica para fomentar la competencia intercultural crítica en el español como lengua extranjera* de la Universidad de los Andes fue un antecedente nacional vital debido a que hizo una investigación sobre el estado de materiales didácticos de **ELE** en Bogotá y halló la necesidad de crear material didáctico con las variantes latinoamericanas; idea a la cual nos adscribimos pues compartimos la percepción de que es un vacío a la hora de la práctica y que hay una demanda que se proyecta en aumento en el país; por lo tanto vale la pena asumirla desde las Facultades de Educación. Solo basta investigar cuántas escuelas de **ELE** se han creado en los últimos años y la oportunidad que

han visto las universidades, privadas en su mayoría, de proporcionar Diplomados de **ELE** para capacitar a los profesores.

Díaz Correa (2015) afirma que es necesario articular los textos, las preguntas, las instrucciones y los recursos visuales ya que entre sus hallazgos más relevantes encontró que estos “son los detonantes para poder activar el componente crítico” (p. 3). Preguntas como ¿Qué piensas del transporte público en Bogotá? ¿Cuál es el medio de transporte que más utilizas? ¿Por qué? e imágenes referentes a los textos para forjar empatía o cuestiones interculturales desde lo visual son las propuestas nacionales que en función de la apuesta por desarrollar la **CCIC**.

En esta investigación entrevistó a las universidades: U. de los Andes, Pontificia U. Javeriana, U. Sergio Arboleda, U. Externado (CEPEX) y al Instituto Caro y Cuervo en busca de un rastreo de los tipos de materiales utilizados en las clases de **ELE** y encontró que todas utilizaban en mayor o menor medida textos guía de España, situación que también se evidencia en el rastreo contextual que se realizó para la presente investigación. En vista de la necesidad de crear textos guía para favorecer el material didáctico aplicable en Colombia, esta investigadora creó una unidad didáctica llamada *Seamos como rolos* para nivel A2 desde la **CCIC**, la cual dijo que podría favorecerse mediante:

Actividades que desarrollen habilidades como la responsabilidad social, la autonomía, la autoestima, la flexibilidad, empatía. La interculturalidad va más allá del conocimiento de los artefactos culturales propios, su finalidad principal es el desarrollo del individuo, el perfeccionamiento de su personalidad en el contacto con el otro y en el entendimiento de que la lengua es la fuente de la identidad y de la comprensión recíproca. (Díaz, 2015, pp. 56-57)

En este postulado Díaz Correa va más allá de la competencia gramatical y los materiales que no promueven la interacción crítica, puesto que no se puede crear identidad sin tomar un posicionamiento de lo propio y de lo otro y no se puede tener una comprensión recíproca si no se interactúa desde una conciencia crítica e intercultural respetuosa de las diferencias.

Por otro lado, el trabajo de maestría *Orientaciones para el desarrollo de la CCI en estudiantes japoneses de ELE : una mirada crítica y multidimensional* de Castillo Díaz y Parra Rivas (2019) en la Pontificia Universidad Javeriana bajo la pregunta “¿Qué tipo de orientaciones, desde una perspectiva crítica y multidimensional, pueden ofrecerse al docente de ELE para el fortalecimiento de la Competencia Comunicativa Intercultural de estudiantes japoneses?”, contribuyó teóricamente con la creación de un modelo alternativo para la comprensión de la CCI con una propuesta crítica para el docente.

Su atención se centró en que el docente tuviera un rol activo y consciente de su práctica y que esta última equilibrara los aspectos culturales de la lengua materna y la lengua extranjera, sin imponer la cultura de la **L2**, aunque se estuviera en un contexto de inmersión, para que la CCI fuera crítica y respondiera a la diversidad. Sin embargo, aunque la investigación expresa su intención de la perspectiva crítica tanto en maestros como en estudiantes japoneses, consideramos que esta investigación no desarrolla en profundidad este aspecto. Identificamos que la intención por un posicionamiento docente, por su reconfiguración teórica de una manera reflexiva tiene una intención crítica, pero hace más énfasis en el aspecto intercultural tanto para el docente como para el estudiante, cuestionando explícitamente la equivalencia de su peso en aula de **ELE**.

En este sentido propusieron un diálogo intercultural tanto desde el discurso escrito y el lenguaje visual con imágenes que reivindicaban la cultura nipona y colombiana equitativamente en

aspectos como el arte, la gastronomía, el vestuario, arqueología y arquitectura. Crearon íconos representativos de los valores ocultos de las culturas, como sus formas de comunicarse y elaboraron infografías sobre la dimensión sociocultural y cognitiva. Así que, de este modelo y postulado, para el presente trabajo reconocemos la importancia de sostener un diálogo con la cultura nativa, de la **L1**, a partir de la pregunta y el conocimiento previo para evitar que un proceso de asimilación a la cultura de la **L2** y propiciar siempre un diálogo que realmente favorezca la mirada y el proceso de enseñanza intercultural.

En esta misma línea se encuentra la investigación colombiana realizada por González Montejo (2019) de la Universidad Pedagógica Nacional *Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural: formación de identidades en un contexto colombiano*. En Bogotá presentó un ejemplo de instrucción explícita en **CCI** para lograr una reflexión crítica constante sobre la formación de identidades y un cambio de percepciones sobre las culturas colombianas y sobre sí mismos de **L2** en estudiantes de intercambio en inmersión. Su propuesta abordó los temas de memoria histórica e identidad, prejuicios y estereotipos sobre los colombianos, y el (pos) conflicto armado. Este trabajo nos aporta una reflexión por los contenidos culturales que se abordan en el aula y las tareas propuestas que utilizan el recurso de la pregunta para actividades de escritura como, por ejemplo, ¿Qué debe hacerse para solucionar el conflicto en Colombia? o ¿Cómo ha cambiado tu perspectiva sobre Colombia con relación a lo que pensabas antes de venir? La cual hallamos potente para propiciar el componente crítico de la **CCIC**, aunque el autor no se refiera directamente a este concepto. Podemos entender la pregunta por la posición o reflexión del sujeto en un contexto intercultural como un detonante para desarrollar la **CCIC** que posibilita el diálogo y la reflexión.

A modo de síntesis a nivel nacional la apuesta investigativa de **CCIC** tiene una tendencia por la creación didáctica que resalta lo local en su componente intercultural, en cuanto al territorio y nuestros problemas sociales históricos más dolorosos, como el flagelo de la guerra. En el caso de Castillo Díaz y Parra Rivas (2019) encontramos el componente crítico que enuncian poco visible en la propuesta didáctica, sin embargo, esta también es una apuesta que, como vemos, está emergiendo desde las tesis de maestría que se encaminan bajo este concepto. Es de resaltar que las actividades propuestas no se centran en la lectura, también hay propuestas que contemplan la escritura como la de González Montejó (2019).

En la universidad de Antioquia el trabajo más antiguo que nombra el concepto de ELE es de 2011 y aborda una reflexión sobre el alcance del **ELE** con la aparición del Sistema internacional de certificación del español como lengua extranjera (**SICELE**), ocho años más tarde resurge el interés por el ELE en la Facultad de Comunicaciones y en 2019 un trabajo de pregrado investiga *Problemas del tratamiento computacional de la anáfora : análisis en un corpus para la enseñanza del español como lengua extranjera*, en 2020 una tesis de maestría se preocupa por *Mecanismos de referencia anafóricos en pruebas de composición escrita de estudiantes de español como lengua extranjera* y un trabajo de pregrado analiza la *Disponibilidad y riqueza léxicas de un grupo de aprendientes de Español como Lengua Extranjera de A2 y B2 en la ciudad de Medellín, Colombia*. En 2021 la tesis de pregrado *Análisis de la interlengua de un grupo de estudiantes de nivel intermedio de español como lengua extranjera* desde un estudio de caso exploratorio brinda un estudio más cercano al trabajo de la Facultad de educación preguntándose por las implicaciones didácticas y curriculares del perfil demográfico estudiantil y las percepciones sobre su desempeño lingüístico en una escuela de San Carlos, Antioquia. Ningún trabajo aborda la **CCIC** y en la Facultad de Educación no se encuentran antecedentes en este campo.

Dicho esto, concluimos que nuestro trabajo debe conversar con esta potencialidad nacional, fortaleciendo el componente crítico en la propuesta didáctica, y ya que el uso de periodismo digital es una apuesta que se ha abordado a nivel internacional, pero no nacional, vale la pena hacer una unidad didáctica que utilice el periodismo digital como estrategia para desarrollar la **CCIC** desde la lectura, pero también desde la escritura y la oralidad. Por otra parte, hallamos relevante nuestra investigación en tanto es un aporte nuevo desde la Facultad de Educación para pensar la didáctica del **ELE**.

Nos llama la atención que el último trabajo de filología aborde cuestiones didácticas ya que no es un eje formativo del pregrado y a su vez esto se refleja en las maneras de enseñanza de filólogos y licenciados, pero es grato en tanto hacemos parte de la ruta de doble titulación y reconocemos que la idea de pensar el **ELE** desde la didáctica y la Facultad de Educación es, entre otros motivos personales, gracias a la ruta de doble titulación. En definitiva, esto puede dar lugar a investigaciones interdisciplinarias enriquecidas que pueden pensarse como una potencialidad.

2.4 Antecedentes legales: el resurgir de un campo de acción e investigación en proceso

A nivel internacional el Instituto Cervantes es el referente central, ya que tiene tradición desde 1991 promocionando la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la difusión de la cultura española e hispanoamericana. Además, hay dos certificados de español avalados internacionalmente: los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y los exámenes de Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE). El primero nos sirve como orientador de las capacidades que debe tener el estudiante en el nivel B2. Es otorgado por el Instituto Cervantes con una vigencia indefinida, bajo tres objetivos generales y cuatro pruebas valora la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión e interacción escrita y oral.

En contraste el SIELE cuenta con vigencia tan solo de cinco años, pero también es otorgado por el Instituto Cervantes.

A nivel nacional Díaz Correa (2015) recogió en su trabajo de maestría *Seamos como rolos: unidad didáctica para fomentar la competencia intercultural crítica en el español como lengua extranjera* el inicio y trayectoria de **ELE** en Colombia. El cual se remonta a 1966, con la publicación del libro *La lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera* en el marco del Instituto Caro y Cuervo, seguido de la creación de la Sociedad de Entrenamiento y Asesoría Limitada (SEA) por Mary de Reyes y su esposo enseñando español para negocios y voluntarios del Cuerpo de Paz de 1972-1978. También a inicios de los 70 la Pontificia Universidad Javeriana creó el Centro Latinoamericano (CLAM) para la enseñanza de **ELE**, unos cuantos años más tarde en 1987 la Universidad de los Andes creó el Centro de Español para Extranjeros. Así, varias universidades se fueron uniendo a la propuesta educativa de **ELE**.

Es importante nombrar que en 2007 se creó la Red Académica para el Desarrollo del Español como Lengua Extranjera con el objetivo de crear un espacio académico de aprendizaje colaborativo entre instituciones entorno al **ELE** y Español como Segunda Lengua (**ESL**). En Colombia, en el año 2013 bajo el gobierno de Juan Manuel Santos se le otorgó al Instituto Caro y Cuervo el objetivo de impulsar a Colombia como un destino para el aprendizaje del español como lengua extranjera en el marco del proyecto “Spanish in Colombia”, el cual hasta el día de hoy se encarga de potenciar la formación docente e investigativa del **ELE**. Según un informe de la Cancillería (2013) “enfatisa la biodiversidad, la riqueza cultural, los avances científicos y tecnológicos, las regiones y la vida urbana como componentes que enriquecen la experiencia educativa de extranjeros que escojan a Colombia como país para aprender español” (Párr. 2)

Para concluir, este apartado podemos decir que el **ELE** es un campo que lleva tres décadas en acción y en pro de la construcción y consolidación de su conocimiento. Hemos visto cómo cada vez más se tejen redes para compartir el conocimiento y se llevan a cabo propuestas de orden nacional que resaltan la relación entre lengua y cultura. En este sentido, la perspectiva intercultural de esta investigación se enmarca en los propósitos de biodiversidad y culturales que se establecieron desde 2016 para la proyección y promoción del **ELE**.

Referencias capítulo 2

- Abd El Rady, A. (2018) El uso de la prensa digital en el desarrollo de la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera (ELE) <https://m.riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/116835/1a%20versi%C3%83%C2%B3n%20final%20II%20de%20la%20tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tuson, A. (2015). Las cosas del decir: manual de análisis del discurso (3.ª ed.). Ariel. <https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>
- Cancillería. (2013) El Ministerio de Relaciones Exteriores celebra y acompaña el lanzamiento de la campaña “Spanish in Colombia. <https://www.cancilleria.gov.co/en/newsroom/news/2013-07-31/6921>
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea (Vol. 341). Anagrama.
- Castillo, Á. M. & Parra, C. E. (2019). Orientaciones para el desarrollo de la CCI en estudiantes japoneses de ELE: una mirada crítica y multidimensional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/43965>
- del Hierro Santacruz, G. (2009). Competencia comunicativa intercultural crítica. Tendencias y Retos, 1(14), 167-189. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1113&context=te>

- Díaz Correa, A. (2015). Seamos como rolos: unidad didáctica para fomentar la competencia intercultural crítica en el español como lengua extranjera. Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/12982>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/5273/33795_2010_16_13.pdf
- Flores, J. F. et. al. (2017). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios. Universidad de Concepción. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente. http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGIAS%20DIDACTICAS.pdf
- Gómez, D. H. A., & Puentes, E. T. (2017). Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza. *Noria Investigación Educativa*, 1(1), 41-47. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NoriaIE/article/view/13072>
- Gutiérrez Luque, D., & Hernández Herrera, P. (2019) Códices interculturales: propuesta de un portal web para fortalecer el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC) en ELE. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/47184/Tesis%20definitiva%20biblio.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Instituto Cervantes (2018) DELE b2 Cuadro de especificaciones. https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-B2_Especificaciones-2018.pdf
- Leal Rivas, N. (2019). Construcción social y ELE: reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia pragmático-discursiva en estudiantes de movilidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 31-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6836753>
- Leal Rivas, N. (2020). Competencia Comunicativa Intercultural Crítica y escritura académica: análisis de los (sub)procesos de creación textual en estudiantes universitarios de Español Lengua Extranjera (E/LE). *Porta Linguarum*, 34, 169-192. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/63864>
- Leal Rivas, N. (2021). Adquisición pragmática discursiva en L2/LE: marco conceptual y aplicativo para la educación superior. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(29), 8. <https://dialnet-unirioja-es.udea.lookproxy.com/servlet/articulo?codigo=8058547>

- Litwin, E. (1997). la agenda de la didáctica desde el análisis de las configuraciones en la clase universitaria en Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós, 1997. https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Litwin-Las_Configuraciones_Didacticas-Cap2.pdf
- Marimón Llorca, C. (2016). Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera: La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC). Revista Española de Lingüística Aplicada, 29(1),191-211. https://www.researchgate.net/publication/306086098_Hacia_una_dimension_critica_en_la_ensenanza_de_espanol_como_lengua_extranjera_La_Competencia_Comunicativa_Intercultural_Critica_CCIC
- Montejo, F. G. (2019). Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural: formación de identidades en un contexto colombiano. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (28), 1-26. <https://www-doaj-org.udea.lookproxy.com/article/d069c7e25ed249d0892071bedd3cca26>
- Van Dijk, T. A., & Gal, G. (1990). La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información (pp. 21-260). Barcelona: Paidós. <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Noticia%20como%20Discurso.pdf>

3. Diseño metodológico de la investigación

“El proceso cualitativo no es lineal, sino iterativo o recurrente; las supuestas etapas en realidad son acciones para adentrarnos más en el problema de investigación y la tarea de recolectar y analizar datos es permanente.” (Hernández, et. al., 2014, p. 356)

En este capítulo distinguiremos, en primer lugar, el paradigma que cobijó esta práctica pedagógica investigativa en torno a la enseñanza de **ELE**; el paradigma cualitativo. En segundo lugar, presentaremos el método de estudio de caso y el alcance al que nos permitió llegar, en la práctica, el caso de Bert. Por contigüidad, también presentaremos las consideraciones éticas en el caso. En tercer lugar, abordaremos las técnicas de recolección de datos empleadas: la observación participante (**OP**), el Diario Pedagógico (**DP**) y los instrumentos que nos permitieron recolectar la información de la implementación de la estrategia: la propia unidad didáctica (**UD**) y la grabación audiovisual de su aplicación, un cuestionario, una entrevista. Finalmente, en cuarto y último lugar presentaremos la matriz que permitió triangular la información y cotejarla con los objetivos bajo categorías de análisis para, finalmente, analizar la manera en la que los discursos periodísticos digitales en una unidad didáctica de **ELE** sirven como estrategia para el desarrollo de la competencia Comunicativa Intercultural Crítica, en un nivel B2.

3.1 El paradigma cualitativo en investigación aplicada al campo de la educación

El paradigma de investigación cualitativa, como lo afirma la catedrática de pedagogía social Pérez Serrano (1994) en *Investigación cualitativa retos e interrogantes*, “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p. 29). En nuestra investigación educativa interactuamos en un contexto situado, con sujetos diversos, provenientes de culturas distintas, con concepciones y estrategias de aprendizaje que corresponden a sus procesos contextualizados más allá del espacio virtual de clase. Pérez Serrano considera que “los problemas educativos tienen un carácter global y se pone el acento fundamentalmente en la comprensión de los procesos, de las propias creencias, valores y reflexiones” (p. 28). El objetivo de analizar la manera en la que los discursos periodísticos digitales en una unidad didáctica de **ELE** sirven como estrategia para el desarrollo de la **CCIC**, en un nivel B2 atiende ineludiblemente en primera instancia a comprender los procesos de desarrollo de la competencia comunicativa y crítica de los estudiantes, así como a detectar sus concepciones en el proceso de aprender **ELE** para hacer un seguimiento de esas transformaciones o no bajo la perspectiva intercultural. De esta manera, como maestros podremos entender y proponer desde la didáctica diversas soluciones a problemas educativos reales teniendo en cuenta el reconocimiento de los contextos y de los participantes de una manera ética.

Pérez Serrano considera que las características más importantes de este paradigma son: 1. La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, 2. Intenta comprender la realidad, 3. Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, 4. Profundiza en los diferentes motivos de los hechos, 5. El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados. Para nuestra investigación estas consideraciones son las que nos permiten llevar a cabo una práctica pedagógica como una reflexión sobre lo que ocurre en el proceso de enseñanza y aprendizaje con

el fin de comprender la realidad situada y accionar desde el rol docente para solucionar problemas de una manera interactiva y dialógica.

3.2 El método de estudio de caso, una alternativa para el estudio de enseñanza de ELE

Martínez Carazo (2006) en *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica* se propone mostrar el valor y fiabilidad del método de estudio de caso estigmatizado en comparación a estudios de naturaleza cuantitativa. Expone que su mayor valor está en que “mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios” (p. 167). Es decir, permite comprender el caso con mayor profundidad tal como lo había postulado Stake (1999) en *Investigación con estudios de casos*. Agrega que la naturaleza de este método permite obtener datos desde variedad de fuentes cualitativas y cuantitativas como la observación participante, entrevistas, cuestionarios, etc.; con el fin de verificar o generar teoría sin importar el número de casos, ya que según Glaser & Strauss citados en Martínez Carazo (2006) “un solo caso puede indicar una categoría o propiedad conceptual y unos cuantos casos más pueden confirmar esta indicación” (p.169).

Martínez (2006) enlista la propuesta de Yin para describir una forma de diseño del estudio de caso, puesto que no hay un único diseño y enuncia cinco componentes esenciales: “1. Las preguntas de investigación. 2. Las proposiciones teóricas. 3. La(s) unidad(es) de análisis. 4. La vinculación lógica de los datos a las proposiciones. 5. Los criterios para la interpretación de los datos” (p.14). Más adelante para aumentar la fiabilidad se propuso un punto 6. El protocolo del estudio de caso. Este es el diseño que utilizamos para el estudio de caso que describiremos a continuación.

3.3 El caso de Bert, el desarrollo de la CCIC realza nuestra identidad, aprendizajes previos y gustos

De los tres estudiantes que observamos decidimos llevar a cabo un estudio de caso con el estudiante 2, que de ahora en adelante identificaremos como Bert³ debido a la constancia y a la frecuencia de las clases que tomó y que eran condiciones necesarias para poder hacer un seguimiento del desarrollo de la **CCIC**. Si bien es un solo caso, es un estudio en profundidad que reconoce la diferencia y particularidad de los sujetos participantes; cuya finalidad no es generalizar el fenómeno educativo, sino conocerlo y comprenderlo en su diferencia, en su particularidad. Reconocer estas últimas características en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras reafirma la comprensión de la diversidad inherente a los seres humanos que cobija el ámbito educativo y las reflexiones que tejemos en la Facultad de Educación.

Bert, reside en New York, es de origen judío, se desempeña como desarrollador de software y tomó clases con una frecuencia de dos a tres veces a la semana con duración de una hora, desde inicios de 2020 con las profesoras Leticia y Sofía y durante el desarrollo de la práctica profesional en el año 2021. Para el momento de inicio de la práctica pedagógica investigativa durante la lectura del contexto el estudiante contaba aproximadamente con un año en su proceso de aprendizaje de la lengua. Había avanzado en su clasificación de un nivel A2 a un nivel B1-B2. Para las maestras cooperadoras era difícil avanzar en el contenido gramatical, como lo ejemplificamos en la lectura del contexto. Sin embargo, reconocían su actitud cooperadora para hablar de la cotidianidad y experiencias personales (Comunicación personal). Por ello, todas juntas debíamos crear situaciones

³ Nombre modificado por cuestión ética de la investigación.

prácticas donde Bert utilizara el tema gramatical del momento: el subjuntivo. Un referente clave para hablar del estudio de caso es Stake, el cual dice que:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. (Stake, 1999, P. 20)

Así fue posible conocer en profundidad y unas condiciones adecuadas su particularidad y analizar la manera en la que los discursos periodísticos digitales en una unidad didáctica de **ELE** sirven como estrategia para el desarrollo de la **CCIC**, en un nivel B2. A continuación el diseño metodológico de Martínez Carazo (2006), basado en Yin, aplicado al caso de Bert:

3.3.1. Las preguntas de investigación: esto es el punto de referencia de la investigación para la recolección y análisis de la información y de la experiencia de la práctica investigativa; los conceptos centrales de esta investigación son CCIC, periodismo digital y estrategia didáctica comprendidos como el conjunto de conocimientos, competencias y habilidades específicas que posibilitan relaciones comunicativas y empáticas entre culturas; la red online informativa que divulga textos periodísticos digitales, los cuales pueden ser orales o escritos y están atravesados por ideologías que se configuran contextualmente, y la guía de acción planeada previamente al acto de enseñanza y aprendizaje que tienen en cuenta los recursos y condiciones para crear oportunidades de aprendizaje, y podemos agregar que se puede relacionar a unos objetivos específicos o resultados esperados, respectivamente. Estos nos permiten configurar la pregunta: ¿De qué manera el periodismo digital en una unidad didáctica permite configurar una estrategia para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica en B2?

3.3.2. Las proposiciones teóricas: para Martínez (2006) “tanto las preguntas de investigación como las proposiciones teóricas contienen los constructos (conceptos, dimensiones, factores o variables) de los cuales es necesario obtener información” (p. 179). Las proposiciones teóricas implícitas en la pregunta fueron: primero, que el periodismo digital en una unidad didáctica de **ELE** sirve de alguna manera como estrategia para el desarrollo de la **CCIC**, en un nivel B2. Segundo, que hay un vínculo entre el periodismo digital y los componentes gramaticales del B2 en la enseñanza de **ELE**. Tercero, podemos caracterizar estrategias de lectura crítica de textos periodísticos desde el caso de Bert al implementar la unidad didáctica. Cuarto y último, que la implementación de la unidad didáctica con periodismo digital puede desarrollar la **CCIC**.

3.3.3. La(s) unidad(es) de análisis: El sujeto en la relación pedagógica de mutuo acuerdo, Bert, fue la unidad primaria de análisis, pues a través de sus concepciones, sus palabras, sus actitudes, su particularidad pudimos comprender y hallar una respuesta a de qué manera el periodismo digital en una unidad didáctica permite configurar una estrategia para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica en B2.

3.3.4. La vinculación lógica de los datos a las proposiciones: la vinculación entre los datos y las proposiciones la permitió cada uno de los instrumentos de recolección de datos seleccionados para eso. La proposición de que el periodismo digital en una unidad didáctica de **ELE** sirve de alguna manera como estrategia para el desarrollo de la competencia Comunicativa Intercultural Crítica, en un nivel B2 utilizó los resultados derivados de las demás premisas. En primer lugar, la revisión de los criterios gramaticales de B2 que establece el Instituto Cervantes, las capacidades que evalúa el examen **DELE** B2 y las características del periodismo digital como recurso didáctico. En segundo lugar, la grabación de la implementación de la unidad didáctica, el cuestionario y la

entrevista para caracterizar estrategias de lectura crítica de los textos periodísticos digitales. En tercer lugar, la escritura en la unidad didáctica, el cuestionario y la entrevista para evaluar la implementación de la unidad didáctica con periodismo digital para desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica.

3.3.5. Los criterios para la interpretación de los datos: estos fueron categorías preestablecidas: competencia comunicativa, interculturalidad, crítica, maestro de **ELE**. Las cuales permitieron triangular la información y emerger nuevas categorías de análisis y conclusiones.

3.3.6. El protocolo del estudio de caso: el cronograma que rigió los procedimientos para el planteamiento del problema, la implementación de la propuesta didáctica, la recolección de datos, su análisis y resultados se muestra a continuación.

Tabla 3.

Cronograma procedimental: protocolo

ACTIVIDADES / MESES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Proceso de contextualización: Acercamiento a la Escuela Valley Spanish School. Recolección de datos a través de la observación participante y el diario pedagógico.	x	x										
Configuración del problema y revisión de la literatura. Recolección de datos a través de la observación participante, el diario pedagógico y el cuestionario.			x	x	x	x						
Creación e implementación de la Unidad Didáctica (UD). Recolección de datos a través de la UD, su audioregistro y la entrevista.							x	x				
Proceso de sistematización, análisis e interpretación de la información y realización de conclusiones.									x	x	x	
Devoluciones a la comunidad.												x
Entrega del informe final y sustentación del proyecto.												x

3.4 Consideraciones éticas en el tratamiento de la información del caso de Bert

Cabe narrar que al momento de hacer el acercamiento a Valley Spanish School establecimos un acuerdo desde la Facultad de Educación con la escuela asegurando la autorización de llevar a cabo la práctica pedagógica investigativa. Para nuestro primer acercamiento la escuela ya había hecho una gestión de indagar con sus estudiantes quiénes querían participar de la investigación como una preselección. Luego, durante el primer acercamiento a los estudiantes, hicimos una presentación personal y expusimos los motivos, intereses y consideraciones éticas de aceptar participar en la investigación; tales como la confidencialidad y uso de los datos solo con fines académicos, la libertad de participar o retirarse en cualquier momento y de contribuir en la medida deseada.

Como maestra que llevó a cabo la práctica pedagógica me comprometí a preguntar siempre por la disposición para realizar las distintas actividades de la unidad didáctica bajo preguntas como ¿Estás listo? ¿Puedes leer? ¿Puedes escribir? ¿Quieres reescribir? ¿Quieres decir qué piensas? ¿Quieres hacer/ decir algo más? y ante el instrumento del cuestionario y ante la entrevista a aclarar los propósitos de utilizar dichas técnicas y recibir un consentimiento verbal. También me comprometí a hacer una devolución del trabajo investigativo a Bert, quien además conoció parte del proceso de análisis y escritura de estas páginas, su opinión y participación siempre fue central y activa.

El hecho de la elección de la primera persona del plural para narrar esta práctica pedagógica investigativa parte del reconocimiento de la participación de Bert, de las cooperadoras, incluso de las voces de los antecedentes, porque como lo expusimos en el segundo capítulo, no investigamos solos, vamos sobre hombros de gigantes; y si cabe la metáfora, extendiendo manos para que la investigación sea un trabajo conjunto en el que todos se sientan valorados y podamos ir un poco más allá. El participante Bert, por otra parte, se comprometió a cooperar con la investigación realizando las actividades con naturalidad y un diálogo auténtico.

Las consideraciones éticas resaltan el reconocimiento, pero también el respeto por la privacidad y la confidencialidad. Por lo anterior, tanto las maestras cooperadoras como los sujetos participantes tienen su identidad protegida bajo nombres genéricos como estudiante 1, 2 y 3; y, posteriormente, bajo seudónimos posteriormente para personalizar su participación.

3.5 Técnicas de recolección de datos, en un entorno virtual de ELE

Las técnicas de recolección de datos son vitales para tener un fundamento sobre el cual hacer nuestros análisis, cumplir los objetivos que determinamos y concluir los hallazgos de nuestro problema con evidencias que los sustenten. En este caso, ante una modalidad novedosa, como lo fue la práctica en un entorno virtual de aprendizaje y enseñanza de **ELE** descubrimos que las técnicas de la investigación cualitativa tuvieron mayor fiabilidad gracias a las posibilidades que ofrece la tecnología con las grabaciones. Orellana López y Sánchez Gómez (2006), en *Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa* hacen una invitación a los investigadores en nuevos entornos virtuales a sobrellevar los inconvenientes de que “los sujetos pueden ser influenciados por la presencia de las cámaras y el ambiente creado” (p. 215). En nuestro caso, en el momento en que se grabaron las sesiones de implementación de la propuesta didáctica ya se había naturalizado la presencia y participación de todos los integrantes en el periodo de observación, además habíamos realizado un acuerdo con consideraciones éticas y compromisos. Del mismo modo, Orellana y Suárez hacen una invitación a aprovechar las ventajas del entorno virtual como que:

permiten el estudio de una situación tal y como esta se lleva a cabo en tiempo real; no hay distancia aparente (sesgo) entre el comportamiento y su registro, ya que ambos están hechos de interacciones textuales, auditivas o visuales. Su registro es digitalizado; brindan la oportunidad de estudiar fenómenos / situaciones sociales geográficamente distantes y la mediación técnica en la observación participante fija la experiencia y descontextualiza la memoria del observador. (2006, P. 215)

Estas ventajas nos permitieron reflexiones en torno a las posibilidades de utilizar las técnicas en relación al tiempo, la distancia, la memoria, la recuperación textual de los hechos, la posibilidad

de capturar, además de las palabras, los gestos, aunque estos últimos no eran un foco de atención. A continuación, describiremos cada una de las técnicas utilizadas.

3.5.1 La observación participante (OP): esta técnica para recolectar datos cualitativos fue muy importante en la primera etapa de esta investigación por dos razones. La primera es que permitió desarrollar una familiaridad en los tres estudiantes: en la segunda etapa de implementación de la propuesta didáctica en el caso de Bert favoreció al intercambio dialógico ya que el observador para la segunda etapa ya no era un intruso, como lo advierten Hernández et. al. (2014) en *Metodología de la investigación*, sino una participante de la clase. En este punto cabe reflexionar en torno a la apertura de las maestras cooperadoras hacia la maestra practicante, en nuestra experiencia el encuentro no fue intrusivo debido a la aceptación previa de la presencia del observador, más bien curioso y bienvenido por parte de los estudiantes. Esto debido al énfasis de las cooperadoras por reforzar la diferencia positivamente, como ser una voz con la cual practicar la escucha y tener ideas desde distintas miradas.

La segunda, es que permitía observar directamente las dinámicas naturales del acto de enseñanza y aprendizaje y describirlas en el Diario Pedagógico en anotaciones sobre las cuales siempre se podía volver a reflexionar y analizar para hallar una problemática. Esta técnica tuvo un lugar privilegiado y constante durante los primeros meses según el cronograma procedimental.

3.5.2 Diario Pedagógico (DP): también llamado diario, diario de campo o bitácora, es donde consignamos nuestra observación en forma de descripciones, oraciones, preguntas, fotografías, todo aquello que nos llamó la atención y que mereció un análisis posterior para identificar

oportunidades de mejoramiento o reflexión. En nuestro caso tuvo la siguiente estructura: 1. Descripción de datos contextuales: participantes de la clase, fecha, hora. Tema u objetivo si se enunció, conceptos clave. 2. Descripción de la observación: bien fuera transcripción de diálogo, errores gramaticales, preguntas, propuestas didácticas o metodológicas y respuesta de los estudiantes, instrucciones, actitudes, eventualidades y respuestas de los estudiantes a las actividades, fotografías. 3. Hallazgos y reflexiones. El **DP** junto con la observación participante fueron los primeros instrumentos en ser analizados para hallar puntos en común entre los participantes y descubrir una problemática por mejorar, su análisis estuvo dado por una convención de colores en cada ficha, los cuales se explicitan en el apartado de hallazgos y reflexiones que está al final de la ficha. (Ver Anexo 2. Ejemplo Diario Pedagógico). A continuación, la estructura del Diario Pedagógico.

Tabla 4.

Estructura del Diario Pedagógico

Clase: seudónimo de los participantes. Fecha y hora.
Tema u objetivo: si se expresa
Conceptos clave: De la clase y/o derivados del análisis
Descripción de la observación
transcripción de diálogo, errores gramaticales, preguntas, propuestas didácticas o metodológicas y respuesta de los estudiantes, instrucciones, actitudes, eventualidades y respuestas de los estudiantes a las actividades. fotografías.
Hallazgos y reflexiones

Espacio para escribir las convenciones de color utilizadas para re-leer el diario y el análisis de cada lección.

Nota: elaboración propia.

3.5.3 La unidad didáctica: Español B2 Colombia intercultural y crítica con periodismo digital

Arias Gómez y Torres Puente (2017) en *Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza* conceptualizan la Unidad Didáctica (UD) como un “conjunto de elementos pedagógicos dispuestos organizadamente para desarrollar una clase en un tiempo, espacio y contexto determinados” (p. 43). Esta organización la rige el docente de una manera intencionada pedagógicamente bajo unos objetivos que comparte con su estudiante y que se espera que sean los resultados de aprendizaje. Otro tanto dice Flores, et al. (2017) en *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*, respecto a las estrategias de la unidad didáctica, al señalar que:

Ayudan al docente a comunicar los contenidos y hacerlos más asequibles a la comprensión del estudiante. Una estrategia didáctica no es valiosa en sí misma; su valor está en facilitar el aprendizaje de los estudiantes y en generar ambientes más gratos y propicios. (p.7)

Bajo este precepto de hacer más asequible la competencia comunicativa intercultural crítica en Bert nuestra unidad didáctica tuvo en cuenta estas consideraciones: el tiempo para desarrollarla, dos veces por semana, una hora cada día; los gustos temáticos de Bert para definir los contenidos de los textos periodísticos digitales; actividades de habla de presaberes, actividades de comprensión lectora, literal, inferencial y crítica, y actividades de escritura que exigían el uso gramatical de la alternancia del indicativo y el subjuntivo para responder a preguntas que atendían a cuestiones de la competencia intercultural. Así, ella misma es la estrategia y un instrumento de recolección de información debido a los procesos de escritura que quedaron consignados en ella y que son analizados a la luz de los objetivos de la investigación y de la naturaleza de la estructura de la unidad didáctica.

La UD “Español B2 Colombia intercultural y crítica con periodismo digital” relacionó el periodismo digital de acuerdo a los intereses y cercanía de Bert con las noticias, en el cuestionario ¿Qué es leer y escribir en ELE? Él respondió que los recursos que más empleaba para estar en contacto con la lengua fueron “escuchar música y leer noticias” (Cuestionario). Debido a que el periodismo digital contiene un flujo de información tan alto y variado, la dividimos en dos secciones temáticas según los intereses de Bert y las capacidades como profesora: 1. Medio ambiente y comunidad. E 2. Historia y realidad. Cada sección estaba conformada por tres lecciones, tras estas seis lecciones había un formato de autoevaluación final que relacionaba la lectura, la escritura, la interculturalidad y el uso de la alternancia del modo indicativo- subjuntivo. Cada lección tenía la siguiente estructura orientada en el orden natural de complejidad hablar, leer y escribir.

Tabla 5.

Estructura de la Unidad Didáctica

Título de la sección: Medio ambiente y comunidad o Historia y realidad.
<div style="border: 1px solid black; width: 40%; margin: 0 auto; height: 100px;"></div> <p>Imagen ilustrativa</p>
Número de la lección: pregunta(s) orientadora(s)
Activación de conocimientos previos: una actividad o dos propuestas desde la competencia de hablar y se consignan ideas claves en la escritura.

¡A leer!

Apartado compuesto por la noticia en el cuerpo del documento en lección 1 y 2, en lección 3-6 por el enlace para leer la noticia desde el periódico digital.

Cuatro preguntas diversas respecto al texto periodístico digital de comprensión literal, inferencial y crítica, esta última según las técnicas de lectura crítica de Cassany.

¡Hora de escribir!

Apartado compuesto por una memoria de la teoría gramatical de la alternancia entre el indicativo y el subjuntivo, sujeta a cambios si una actividad precedente requiere de esta memoria.

Una o dos actividades que exigen escribir con indicativo o subjuntivo y están vinculadas a la interculturalidad.

Nota: Elaboración propia.

En coherencia con la propuesta que la rige didáctica, intercultural y críticamente, esta unidad y autoevaluación es un material con licencia abierta para que maestros y estudiantes la utilicen y adapten de acuerdo a sus necesidades (ver anexo 3. Unidad Didáctica: Español B2 Colombia intercultural y crítica con periodismo digital).

3.5.4 La grabación audiovisual de la implementación de la unidad didáctica:

Con el consentimiento de Bert y Sofía, la maestra cooperadora durante el tiempo de la implementación de la unidad didáctica, su evaluación y la ejecución de la entrevista, grabamos 18 videos de una hora aproximadamente. Exceptuando dos grabaciones que debido a fallas de conexión interrumpieron la linealidad de la hora de grabación. En cada lección empleamos dos días de clase de una hora como mínimo y gastamos dos horas para la realización de la entrevista y la autoevaluación. Por lo anterior, con flexibilidad y acuerdos disminuimos la cantidad de actividades diseñadas para algunas lecciones porque, a medida que avanzaban las lecciones, los textos eran más largos y complejos. Por ética de la investigación y para proteger la identidad de los

participantes no están adjuntas las grabaciones, pero se hizo un amplio trabajo con ellas y se citan en el capítulo de análisis.

3.5.5 El cuestionario

¿Qué es leer y escribir en español como lengua extranjera? fue el cuestionario que nos permitió conocer los intereses en el aprendizaje del español como lengua extranjera y las percepciones o significados que otorga Bert a los procesos de lectura y escritura en español, así como los medios que utiliza para estar en contacto con la lengua y su opinión respecto al aspecto cultural en el aprendizaje de lenguas. Con base en los criterios éticos de la investigación el formulario que se puede ver [aquí](#) completamente deja claro que “Las respuestas que otorgues serán de carácter confidencial y serán utilizadas solo con fines académico-investigativos protegiendo tu identidad. Recuerda que no hay respuestas incorrectas, puedes responder con tranquilidad y sinceridad. Gracias por aceptar responderlo.” Su estructura estuvo dividida en 5 apartados con preguntas de respuesta de selección múltiple o abiertas. La siguiente tabla muestra la estructura y la selección de Bert:

Tabla 6.

Estructura del cuestionario

Encuesta		Respuesta o selección de Bert
Interés en el español	¿Por qué quieres aprender español?	"Para viajar, para escuchar música"
	¿Por qué elegiste aprender español con profesores de Colombia?	"Porque fue el primer país hispanohablante que visite"
	¿Por qué elegiste Valley Spanish School?	"Porque tome clases en Medellin con Toucan y fue muy facile para continuar en linea."
Recursos que utilizas para estar en contacto con la lengua	¿Qué recursos utilizas para estar en contacto con la lengua española?	"Escuchar música, leer noticias"
Concepciones	¿Qué significa para ti leer en español?	Leer es una manera de evaluar mi capacidad de aprendizaje, leer es comprender la información, leer es reflexionar de una manera crítica sobre la información, leer es una manera de evaluar mi capacidad de traducir, leer es informarme desde otra perspectiva cultural.
	¿Qué significa para ti escribir en español?	Escribir es torturar los pensamientos porque debes organizarlos, escribir es una manera de pensar y aclarar las ideas, escribir es una manera de evaluar mi nivel de aprendizaje, escribir es relacionar palabras de una manera coherente, escribir es reflexionar de una manera crítica.
Diferencia entre la competencia en L1 y L2	¿existe alguna diferencia entre escribir en L1 y L2?	"Solo en el sentido que mi nivel de aprendizaje es mejor en ingles"
	¿existe alguna diferencia entre leer	"Es difícil para mí para recordar cómo usar los acentos y con buena ortografía"
Relación entre lengua y cultura	¿Podrías aprender una lengua sin aprender su cultura? ¿por qué?	"Creo que si"
	¿Qué aspectos culturales consideras importantes para aprender la lengua?	"Aspectos artísticos: música, teatro, baile, pintura, escultura, literatura. Lugares turísticos. Geografía. Historia. Modo de vida. Normas de cortesía"
Aportes	¿Tienes algún comentario adicional?	

Nota: elaboración propia.

3.5.6 La entrevista

Consistió en una serie de preguntas enfocadas a conocer las concepciones, valores y prejuicios en torno a aspectos ligados a la cultura Para ti ¿qué es la identidad? ¿qué es ser colombiano? ¿Qué es ser estadounidense? ¿Cómo definirías la palabra “turista”? ¿Tienes alguna influencia en los lugares a los que vas como turista? ¿Tienes alguna influencia en los lugares a los que vas como turista? Si pudieras elegir una nacionalidad, donde nacer, ¿nacerías en **EE.UU** otra vez o dónde te gustaría nacer? ¿Cuánto sabes de la historia de tu país de 1 a 10? ¿Hablas otro idioma aparte del inglés y español? Por motivos éticos de la investigación ya que la entrevista fue

grabada no se presenta como un anexo y las respuestas de Bert serán relacionadas directamente en el análisis.

3.6 La matriz de triangulación de la información

Debido a la naturaleza de los datos obtenidos en investigaciones de carácter cualitativo se hace necesario hacer una triangulación de la información, esto es, para Martínez Carazo (2006), “verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí” (p. 185), para que las conclusiones tengan validez interna y aplicabilidad. Con el objetivo de darle validez a nuestra investigación cotejamos las respuestas de la unidad didáctica y su grabación, la entrevista y el cuestionario según los objetivos específicos, partimos de las categorías *a priori*: interculturalidad, crítica y maestro **ELE**, citamos fragmentos textuales de estas categorías, procedimos a analizarlos y emergían nuevas categorías. Debido a su extensión estos son anexos. (Ver anexos 3, 4, 5)

Referencias capítulo 3

- Carazo, P. C. M. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (20), 165-193.
<https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Gómez, D. H. A., & Puentes, E. T. (2017). Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza. *Noria Investigación Educativa*, 1(1), 41-47.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NoriaIE/article/view/13072>

Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4, pp. 310-386). México^ eD. F DF: McGraw-Hill Interamericana.

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Orellana López, D & Sánchez Gómez, M (2006) *Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa.*

<https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886011.pdf>

Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.

http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf

Stake (1999) Investigación con estudios de casos. UV.MX.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

4. Más allá del proyecto: análisis a propósito de enseñar ELE

En este capítulo presentamos el análisis derivado de la información obtenida de la encuesta, la entrevista, la implementación de la unidad didáctica y su grabación para hallar la manera en la que los discursos periodísticos digitales en una unidad didáctica de **ELE** sirven como estrategia para el desarrollo de la competencia Comunicativa Intercultural Crítica, en un nivel B2. Para esto pondremos en diálogo la información obtenida en cada instrumento triangulada en un texto lineal en relación con cada uno de los objetivos específicos planteados. Así: 1. Relación entre el periodismo digital y los componentes gramaticales de B2, 2. Caracterizar estrategias de lectura crítica de textos periodísticos desde un estudio de caso, 3. Evaluar la implementación de la unidad didáctica con periodismo digital para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica.

4.1 Relación entre el periodismo digital y los componentes gramaticales de B2

Con el objetivo de analizar la relación entre el texto periodístico y los componentes gramaticales del B2 que propone el Instituto Cervantes para la enseñanza de **ELE** partiremos de una descripción de los contenidos gramaticales propuestos para el nivel B2 con el fin de resaltar el contenido que atiende al problema de la alternancia entre el indicativo y el subjuntivo, seguido de las limitaciones y potencialidades del periodismo digital como material didáctico de **ELE** para finalmente hallar la pertinencia del uso del periodismo digital como recurso didáctico en relación a los componentes gramaticales del B2.

4.1.1 Componentes gramaticales del B2 según el Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes divide a grandes rasgos el contenido en contenido funcional y gramatical como mostramos a continuación.

Tabla 10.

Cuadro del contenido de los cursos de nivel intermedio B2, según el Instituto Cervantes

Contenido funcional	Contenido gramatical
<p>1. Pedir, dar consejos y reaccionar</p> <p>2. Transmitir lo dicho por otros</p> <p>3. Expresar opiniones (acuerdo o desacuerdo) y argumentar</p> <p>4. Proponer y reaccionar: mostrarse a favor o en contra</p> <p>5. Describir la vida en un lugar Expresar ventajas e inconvenientes</p> <p>6. Narrar sucesos y anécdotas en el pasado Especificar la frecuencia y la duración de una acción pasada. Expresar acciones simultáneas. Expresar una acción inminente, no realizada</p> <p>7. Concertar citas y ceder la elección al interlocutor Poner condiciones para realizar algo</p> <p>8. Describir y valorar un espectáculo</p> <p>9. Describir y opinar sobre costumbres y comportamientos sociales Expresar juicios de valor Expresar gustos y expresar sorpresa ante costumbres de otras culturas.</p>	<p>1.Tiempos verbales Repaso de los tiempos pasados de indicativo Ir a + infinitivo Perífrasis de gerundio: seguir/continuar + gerundio Dejar de+ infinitivo Imperativo afirmativo y negativo + pronombres enclíticos.</p> <p>2.Usos del condicional simple (Yo, en tu lugar/ Yo que tú + condicional simple. ¿Serías tan amable de/ Puedes decir(le) que...) <u>Usos del presente del subjuntivo: lo que + subjuntivo (quieras, apetezca); (preposición)+ art. determinado + que + presente subjuntivo/Estar a favor/en contra+sustantivo, infinitivo+que+subjuntivo)</u></p> <p>3.Usos de ser y estar Ser / estar + adjetivo (bueno, horrible...)/ adverbio (bien/mal) Ser de buena educación/estar mal visto + infinitivo)/ser lógico/natural</p> <p>4.Marcadores temporales Adverbios y expresiones de tiempo Mientras</p> <p>5.Conectores discursivos Argumentativos: pero; sin embargo; además; entonces</p> <p>6.Construcciones oracionales <u>Como/cuando/adonde + presente de subjuntivo</u> <u>Introducción al estilo indirecto</u> <u>Construcciones con verbos de opinión, en oraciones afirmativas y negativas</u> <u>Como/cuando/ donde + pres. subjuntivo</u> Construcciones de relativo con el pronombre neutro “lo” para comentar y discutir información: lo (de) que + verbo; lo de + sustantivo Comparaciones: lo que más/menos; superlativos. Construcciones impersonales: la gente; se/uno + 3ª pers. Singl.; Usos de los pron. tú y ellos con valor generalizador. Construcciones condicionales: con tal de que + presente subjuntivo... <u>Me gusta/me encanta/me sorprende/me llama la atención...</u></p>

Nota: Datos tomados del Centro Virtual Cervantes (2020). Subrayado propio para resaltar la presencia del subjuntivo.

En cuanto al contenido funcional pedir y dar consejos atiende al problema de la alternancia indicativo-subjuntivo porque podemos pedir consejos como “¿puedes explicarme cómo puedo mejorar mi español? Con el modo indicativo y darlos con subjuntivo, “te aconsejo que practiques más lo que no entiendas”. En segundo lugar, para transmitir lo dicho por otros y expresar opiniones (acuerdo o desacuerdo) y argumentar, lo mismo que para mostrarse a favor o en contra de algo podemos usar la alternancia Ej. “El autor dice (indicativo) que está en contra de... yo estoy en desacuerdo con lo que afirma (en indicativo sin oración subordinada), no estoy de acuerdo con que diga (subjuntivo en oración subordinada) que... porque...” lo mismo para mostrarse a favor o en contra de algo. En cuarto lugar, para describir y valorar un espectáculo ocurre lo mismo Ej. “el evento de lenguas y culturas está (indicativo) increíble”, o “Es fundamental que asistamos (subjuntivo) a estos eventos de lengua y cultura”. En cuanto a describir y opinar sobre costumbres y comportamientos sociales, expresar juicios de valor, expresar gustos y expresar sorpresa ante costumbres de otras culturas podemos utilizar “Creo que debemos legalizar las drogas en los dos países, pero no estoy seguro de que sea bueno hacerlo para gente que tiene menos de 18 años. Yo pienso que el gobierno debe dar a la gente la capacidad para comprar drogas de una manera legal. Muchas veces la gente compra y usa drogas sin saber cuáles sustancias están dentro de las drogas y tienen sobredosis. Entonces, con un mercado legal, el gobierno puede regular el mercado y decir a la gente cuáles drogas son “seguras” (Bert. Unidad didáctica, sección 6). En cuanto al contenido gramatical en los tiempos verbales encontramos claramente usos del presente del subjuntivo, subrayados en la tabla 10.

4.1.2 Limitaciones y potencialidades del periodismo digital como material didáctico de ELE

El periodismo digital surgió como una adaptación de la prensa tradicional hacia los formatos digitales para facilitar la divulgación. Como producto de la globalización en su utilización como material didáctico de **ELE** podemos afirmar como lo dice Abd (2019) que “la prensa representa el espejo sociocultural y lingüístico de la lengua objeto de estudio” (p. 169). Por una parte, porque sus contenidos atienden al derecho a la información de los ciudadanos de información cultural de interés público. Por ejemplo, en cuanto a política, arte, deporte, economía, etc. y, por otra parte, porque el uso del material lingüístico pertenece tanto al lenguaje común como a los lenguajes específicos de ciertas disciplinas. Una de las mayores potencialidades del periodismo digital es que gran cantidad del contenido está al alcance de un clic y de manera gratuita, exceptuando por la personalización de los periódicos en los que debemos pagar una suscripción. Pero, sin importar el lugar en donde estemos, si contamos con los recursos y las habilidades, podremos acceder desde internet, bajo nuestro interés, a la prensa de cualquiera de los 21 países hispanohablantes.

“La prensa digital facilita el acceso a textos periodísticos escritos y la lectura de noticias y, en consecuencia, la práctica la comprensión lectora; de este modo, el ciberperiodismo resulta de gran ayuda para el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE” (Abd, 2019, P. 177). El uso de los textos periodísticos como material didáctico auténtico tiene unas potencialidades que ya han estudiado diversos autores, pero es importante mencionar su contraparte, aquellas posturas en contra que afirman que el grado de dificultad hace pertinente adaptar las noticias según el nivel de la lengua del estudiante y no emplear textos auténticos completos.

Abd (2019) identifica cuatro limitaciones del periodismo digital: Visión acotada y riesgo de dispersión, no saber la profundidad del texto y el riesgo de los hipervínculos como distractores; sensación de inestabilidad, por el movimiento de la pantalla; legibilidad, en tanto al cansancio

visual que producen las pantallas y la portabilidad. A pesar de que estamos en desacuerdo con esto, puesto que plantea que la prensa digital no es portable al estar en una pantalla y esta depende de la tecnología, la cual necesita energía y es susceptible a la falta de la misma, paradójicamente, puede estar en todas las pantallas y en ninguna, no necesita portarse todo el tiempo, se necesita el medio portador. Aunque claramente estas son limitaciones, exceptuando la última, son variables controlables desde la propuesta didáctica y la intencionalidad pedagógica del maestro que hace la selección de los textos y crea propuestas con fines educativos para fortalecer habilidades y competencias, como lo afirman Abd, “estos textos auténticos pueden trabajarse con todos los niveles ya que la dificultad de su estudio no reside en el propio texto sino en las propuestas de trabajo. (2019, pp. 168-169).

Por otro lado, son más las ventajas del periodismo digital, como lo expone Pinilla Gómez (2007) en *las posibilidades del periodismo digital* como fuente de material didáctico para el aula de ELE. Algunas de las ventajas del uso de textos periodísticos digitales son: la actualización constante y el interés del contexto sociocultural en el que se escribe y puede superarse su anacronía con temas de interés general; la variedad de contenidos de acuerdo a sus secciones; la autenticidad, son textos reales del contexto nativo; la fácil accesibilidad, puesto que la globalización permite acceder desde casi cualquier lugar a un diario en español; la velocidad de la transmisión de la información, que permite ver nuevos términos; la hipercontextualización, que permite una comprensión global del texto con elementos auditivos, visuales, etc.; la familiaridad previa con los medios digitales en su lengua materna; el acceso rápido y directo a las variedades diatópicas del español, que permite relacionarse con las variantes del español; la posible personalización de los contenidos, con la selección del contenido de su interés; la extensión, ya que suelen ser más cortos.

Abd en *El periodismo digital como fuente de material de lectura en el aula de ELE* agrega

además de algunas de las expuestas por Pinilla que el periodismo digital como fuente de material de lectura en **ELE** tiene las siguientes conveniencias: hipertextualidad, que permite ampliar la información con la redirección a otras fuentes; su carácter interactivo, puesto que a través de foros los lectores pueden dejar sus comentarios u opiniones; caudal de documentación ilimitada, sin límites de espacio ni tiempo; fácil manipulación en tanto permite ser modificado didácticamente.

Para concluir, es necesario resaltar nuevamente el papel del maestro y de su intencionalidad pedagógica para utilizar didácticamente el periodismo digital y crear oportunidades de aprendizaje desde la singularidad de los estudiantes. Tenemos al alcance del pulgar información que cruza fronteras físicas y lingüísticas, tenemos material auténtico del más variado según las fuentes y los formatos a los que accedamos y si bien implica un riesgo respecto a la veracidad de la información, si leemos críticamente esto será un problema menor. Tenemos un recurso prácticamente inagotable para desarrollar competencias en el aula de **ELE** sin importar el nivel.

Especialmente para el nivel B2 encontramos una pertinencia sustentada en el carácter social del periodismo digital y de las capacidades en las que debe estar el estudiante. Según el **DELE** el estudiante debe estar en capacidad de “Comprender lo esencial de textos orales y escritos complejos, incluso aunque traten sobre temas abstractos, se presenten en diversas variedades del español o tengan un carácter técnico, principalmente si tratan sobre áreas de conocimiento especializado a las que se ha tenido acceso” (Instituto Cervantes. Párr. 4) como lo mencionamos anteriormente el periodismo digital utiliza lenguaje común y específico y la lectura de noticias, editoriales, columnas de opinión, etc. nos permite ejercitar la lectura en sus tres niveles. También debe “producir textos claros y detallados sobre asuntos diversos, incluidos los que suponen análisis dialéctico, debate o defensa de un punto de vista” (Instituto Cervantes. Párr. 6) este es el puente entre el periodismo digital y el contenido gramatical del B2 ya que la alternancia entre el indicativo

y el subjuntivo nos permite comunicar acuerdos y desacuerdos, posturas a favor y en contra de temas controversiales como los que podemos encontrar en estos medios digitales.

Además, el Instituto Cervantes hace una mención lingüística textual que alude al periodismo digital en su actividad 2 del **DELE** la cual consiste en “Redactar un texto formal en forma de artículo de opinión para un periódico, blog o revista en el que se expongan las ideas principales y las secundarias de manera clara, detallada y bien estructurada” (2018, p. 3); nuevamente es necesario utilizar la alternancia del indicativo subjuntivo para expresar la opinión, acuerdo o desacuerdo y claramente estar familiarizado con la estructura del artículo de opinión, blog o revista. De ahí que el periodismo digital también aporte un reconocimiento de la estructura textual y no solo gramatical. A partir de esto, se nos ocurren las siguientes propuestas o posibilidades de uso de este con el tema gramatical de la alternancia entre el modo indicativo y el modo subjuntivo:

podemos pedir y dar consejos ante una noticia de inversión, debido a la referencia al contexto y la actualidad de los contenidos en los periódicos digitales podemos reaccionar ante lo leído a través de un blog o en la clase de **ELE**. También podemos debatir y transmitir lo dicho por otros a modo de citación de una columna de opinión, una noticia o editorial y expresar opiniones utilizando la alternancia de los modos bajo el uso de acuerdo o desacuerdo, argumentar de manera crítica la opinión ante la realidad, conversar y escuchar opiniones a favor y en contra para tomar una postura autónoma, describir y valorar un hecho como noticias sobre elecciones presidenciales o la amenaza de líderes sociales; como lo hicimos en *Español B2 Colombia intercultural y crítica con periodismo digital*. Debido a su accesibilidad podemos describir y opinar sobre costumbres y comportamientos sociales de otras culturas de manera comparativa, de los 21 países hispanohablantes. Hacer actividades de descripción de lugares turísticos que hayamos visitado y que tengan lugar en algún periódico. Entre muchas otras posibilidades asociadas a la competencia intercultural y crítica.

4.2 Caracterizar estrategias de lectura crítica de textos periodísticos desde un estudio de caso

Para caracterizar las estrategias de lectura crítica de Bert ante la Unidad Didáctica *Español B2 Colombia intercultural y crítica con periodismo digital*, en primer lugar listaremos las estrategias que pudimos identificar en Bert a partir de la recurrencia y lo sustentaremos desde la citación de fragmentos del cuestionario, la entrevista, la unidad didáctica y su grabación. Así también, en mayor o menor medida, podremos evidenciar el movimiento de la concepción de lectura de Bert en aras a una lectura crítica. En segundo lugar, haremos referencia a las preguntas de comprensión lectora que implementaban algunas de las técnicas de lectura propuestas por Cassany y cómo fueron las respuestas de Bert. Por último, concluiremos los aportes de caracterizar las estrategias de Bert y de analizar las respuestas a preguntas críticas de Bert.

Antes de empezar es necesario nombrar el esquema del componente lector en la unidad didáctica. En el apartado *¡A leer!* leímos las noticias, dialogamos y Bert resolvió 4 preguntas posterior a cada lectura. Es innegable que para tener una comprensión crítica debemos tener una comprensión literal e inferencial del texto y en consecuencia poder identificar posturas subyacentes, discursos, intenciones, etc., lo cual tiene coherencia con las preguntas y había al menos una pregunta de cada nivel de comprensión. En este momento de la clase encontramos, con el tiempo, recurrencias que podemos nombrar como estrategias de lectura crítica de Bert y que exponemos a continuación.

4.2.1 Estrategias de lectura crítica de Bert

Carrasco (2003) afirma que en relación con las estrategias de lectura que “son acciones aisladas o series de acciones que se realizan para lograr construir significado al leer un texto” (p. 132) Esta concepción de lectura como reconstrucción de significado va de la mano con la lectura como comprensión, de hecho, Carrasco agrega que los lectores que las utilizan adecuadamente “son lectores competentes o que cumplen con el cometido de leer comprendiendo” (p. 132). En las clases de **ELE** con material auténtico como el que proporciona el periodismo digital es importante esta concepción ya que como aprendientes de **ELE** no somos los lectores ideales de esos textos y discursos; así, cuando leemos, debemos tener en cuenta aspectos más allá de la decodificación gramatical para hallar los sentidos e intenciones del texto o autor.

Por su parte Díaz Barriga y Hernández (2010) hacen una clasificación de estrategias; de enseñanza y de aprendizaje. Las estrategias de enseñanza hacen referencia a los medios o recursos pedagógicos utilizados por el profesor para satisfacer las necesidades de progresos de los alumnos, es decir, favorecer la construcción del aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son procedimientos e instrumentos que los alumnos adquieren y emplean como recurso con la finalidad de aprender significativamente, para solucionar problemas y demandas académicas (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.39) En este sentido la unidad didáctica con periodismo digital es una estrategia para desarrollar la **CCIC** y durante la implementación de esta estrategia Bert utilizó estrategias de lectura crítica que respondían a la demanda de *Español B2 Colombia intercultural y crítica con periodismo digital* en su aprendizaje de ELE. Describimos estas estrategias a continuación:

4.2.1.1 Intertextualidad audiovisual

Ponce Naranjo (2016) en *lectura crítica e intertextualidad: experiencia docente* expone que “Si pretendemos hablar de intertextualización como estrategia para la comprensión de textos, es menester considerar a los elementos vitales: lectura, lector y contexto; pues a la final son aspectos que permiten desarrollar procesos de comprensión” (p. 355) De acuerdo con Ponce y desde la premisa de que leer es comprender, cuando nos enfrentamos a un texto periodístico en **L2** no nos enfrentamos solo con nuestro vocabulario y estructuras gramaticales, nos enfrentamos con lo que somos, con nuestras experiencias y lecturas previas, de otros textos y del mundo, como lo diría Freire, a la triada texto, autor, contexto. Esto no es algo nuevo puesto que los sociolingüistas descubrieron su importancia desde el siglo XX separándose del estructuralismo y su discusión sigue vigente, justamente es el motivo de que nosotros pensemos la enseñanza del **ELE** desde la interculturalidad, porque la triada lectura o texto, lector y contexto son casi indivisibles. Si nos remontamos a los postulados de Saussure, en palabras sencillas, el signo lingüístico, que compone los textos, es una representación de la realidad, que alude a la experiencia del mundo, nuestro contexto o cultura. Ahora bien, la importancia de descubrir esta estrategia en el caso de Bert fue la singularidad de la intertextualidad en el proceso de comprensión lectora que enlaza distintos formatos de texto y los aportes que esto puede hacer a la enseñanza de **ELE**.

Por ejemplo, podemos citar la reacción de Bert ante la columna de opinión “El glifosato no es cancerígeno” de Andrés Espinosa Fenwarth, frente a la cual Bert dijo:

“Tengo una buena película para recomendarles es sobre un carcigeno ¿cómo es que se dice la palabra? cancerígeno. Dark waters, ¿aguas oscuras? Basada en una historia real. Es sobre el material que usan para cocinar, ¿cuál es la sustancia? para los alimentos sin que ah... -El material se llama teflón, ¿el teflón es un cancerígeno? ... Sí, es muy malo para ustedes, yo

entiendo que no van a continuar usándolo... - Entonces qué debemos usar, ¿los de metal? ...Si, yo no sé, no soy un experto. Sí, como, buscan teflón cancerígeno y creo que vamos a encontrar muchos artículos, tal vez no en este periódico de este artículo, pero sí.” (Grabación 20 octubre. Min. 33:47)

Esta estrategia de relacionar el periodismo digital con películas o series basadas en hechos reales brinda una posibilidad para el diálogo intercultural y para utilizar el subjuntivo bajo el uso de recomendaciones. Cabe traer nuevamente la voz de Bert al afirmar “para mí es difícil encontrar películas buenas en español que no sea sobre drogas, asesinatos, romance” (Diario pedagógico, 29 de septiembre) Esto puede ser una posibilidad y un reto para implementar didácticamente. Es preciso resaltar también que para nosotros fue fundamental reconocer la experiencia personal como la ventana a la intertextualidad en **L2**, puesto que Bert dedica parte de su tiempo de ocio a la visualización de películas y series, en inglés y español a través de plataformas de pago como Netflix, y estos textos audiovisuales se convierten en experiencias que él relaciona fácilmente con la lectura de los textos periodísticos porque le gustan las series sobre lo cotidiano o basadas en hechos reales, condiciones que siempre aparecerán en la prensa.

En el mismo artículo Ponce Naranjo (2016) cita a Bahloul por la consideración de que “la lectura no es una práctica social únicamente porque clasifica o está clasificada en la jerarquía de los niveles sociales, sino también porque da origen a interacciones e intercambios sociales” (p. 355) y reflexiona sobre la intertextualidad como algo más que una práctica del aula porque compromete al maestro y a los estudiantes para hallar conexiones del mundo con el texto y aumentar los “registros anteriores”, que entendemos como experiencias previas. El caso de Bert, desde su singularidad, sus gustos y su manera de comprender, nos permitió reafirmar la reflexión de Ponce desde una intertextualidad multimedial.

Este hecho que ejemplificamos a su vez representa la era de tecnología digital en la que vivimos y que deja una pregunta para la didáctica de la enseñanza del ELE que no nos planteamos inicialmente y fue ¿Cómo proponer oportunidades de aprendizaje a través de la didáctica que permite la intertextualidad multimedial? Ponce (2016) agrega que “La intervención de lo audiovisual también contribuye a la intertextualidad, por lo tanto, ayuda a la lectura crítica” (356) entonces ¿Cómo desarrollar la competencia crítica a partir de textos multimediales? Este caso nos deja un indicio.

Bert no solo es un amante de las películas, series y un conocedor de la vida artística de actores y actrices, también es un apasionado por la música y los cantantes de reggaeton, pop y rap en español. Antes de terminar cada clase siempre quería compartir alguna canción nueva, aunque no tuviera relación con los temas abordados. El 10 de noviembre en relación al texto periodístico “¿Cuáles son los departamentos más afectados por el conflicto armado?” del periódico Pulzo. Bert preguntó “¿Cuál es el significado Pelusos?” (Min. 22) Un residuo del EPL. -Es el apodo del grupo armado que está en enfrentamientos en el Norte de Santander “Ah porque pensé que, tal vez, en la cantante Naty Peluso...” (Grabación 10 de noviembre. Min. 22:15) En ese momento nos reímos, pero este ejemplo reitera la experiencia personal y sus gustos como la ventana de la intertextualidad y una posibilidad didáctica; que en Colombia tiene antecedentes recientes valiosos como la propuesta CántELE, ganadora de una beca de creación de material didáctico del instituto Caro y Cuervo en 2021.

En el momento en que empleamos la técnica para la lectura crítica de Cassany (2006): verifica la solidez y la fuerza a partir de la pregunta para lo cual propone fijarse en los argumentos y los razonamientos y preguntarse “¿de qué tipo son?, ¿son lógicos?, ¿apelan a los sentimientos, a las emociones? ¿Los datos estadísticos son claros y completos? ¿los ejemplos son pertinentes?” (P.

133). En la resolución de las preguntas de selección múltiple posteriores a la lectura de la columna de opinión *Pobreza y Violencia*, de Carlos Ronderos bajo el cuestionamiento ¿Consideras que los argumentos que da Ronderos son sólidos? Bert seleccionó “Sí, porque menciona estadísticas y las explica”. Pero entramos un diálogo más crítico que atendía a la propuesta de Cassany nos preguntamos si esas estadísticas eran claras, especialmente, si se podían verificar, si hallábamos su referencia en internet y tras hacer el ejercicio sin frutos positivos Bert dijo:

Tal vez el estudio no existe, de hecho, creo que les mencioné sobre la serie que vi sobre la droga y sobre para disminuir el dolor. ¿Cómo se dice este tipo de medicina? Analgésico, tal vez, y la compañía que la construyó la medicina, ellos prefirieron un estudio que dijo que 98% de los usuarios no empiezan a ser adictos y ellos decidieron que fue un estudio de un periódico muy famoso, pero no fue un estudio real. Solo un doctor escribió una nota, un correo, un mensaje al periódico de que él ha visto en su experiencia like como mil pacientes, solo un 2% empezaron a ser adictos y solo fue un mensaje pequeño en el periódico, pero las compañías de las farmacéuticas, farmacéuticas, dijeron que ah no, este periódico es prestigioso, fue un estudio. ¡Pero ninguna persona sabía de donde fue la información!”
(Grabación 29 de noviembre. Min. 24:18)

El ejercicio crítico de cuestionar la información y buscar sus fuentes para confirmarlas junto a la estrategia de intertextualidad de Bert nos acercaron cada vez más al nivel de lectura crítica, especialmente a ejercer una actitud crítica. No está de más resaltar que el error en las preguntas de selección múltiple no eran errores, sino oportunidades para detenernos y reforzar la lectura literal, inferencial o crítica estaba basadas en las técnicas de Cassany ¿de casualidad tienes libro cerca?

Para finalizar y concluir esta estrategia las palabras de Ponce (2016) son precisas:

¿Cuál es la utilidad de la intertextualidad en la práctica educativa? Debemos ratificar respuestas; pues ella ayuda a que crezcamos juntos como lectores y como personas gracias a principios básicos: trabajo cooperativo, valor de la experiencia, colaboración, construcción compartida de significaciones, motivación. (p. 357)

Estos principios son compatibles con lo vivido y con el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural Crítica, que, retomando la triada lectura o texto, lector y contexto permite diálogos y cuestionamientos conjuntos desde la singularidad de los sujetos que participan del acto educativo en el aula de ELE y que posibilitan ampliar la comprensión y la lectura crítica.

4.2.1.1 2 Actitud investigativa para la lectura crítica

Un lema recurrente en Bert fue decir “yo no sé, no soy un experto” o en ocasiones quedarse en silencio con un gesto facial que miraba a un lado y estaba acompañado de sus manos visibles a la cámara totalmente vacías, como diciendo “no tengo nada por decir, no tengo herramientas para demostrar un posicionamiento crítico, no tengo herramientas para comparar, verificar o contrariar algo o un no tengo la información, es que no soy un experto” (expresiones usadas en diferentes contextos de la comunicación entablada en el proceso de enseñanza de ELE). La relevancia de esta frase radicó en dos aspectos: el primero, el sentido implícito del reconocimiento de que para hablar de algo hay que tener algún tipo de autoridad o facultad, que al parecer para Bert era tener información y en ocasiones argumentos; el segundo, que Bert reconocía los límites culturales que tenía a la hora de leer los textos periodísticos y de referirse a ellos. Sin embargo, paulatinamente esos límites se ampliaron con experiencias de búsqueda de información que cada vez se volvieron más independientes, puesto que empezó como una invitación de la profesora el 20 de octubre para

confirmar si el teflón era un cancerígeno, por un aporte intertextual de Bert y se convirtió en una práctica autónoma iniciada por él durante las clases posteriores.

El hecho de que Bert volviera esta práctica autónoma da indicios de que comprendió la intención tácita de libertad emancipadora que tenía el acto pedagógico subyacente en la práctica pedagógica investigativa. Es decir, la intención de que en algún momento él fuera autónomo en su aprendizaje y en la interacción de la clase. Esto guarda relación con la concepción de lectura que Bert seleccionó en el cuestionario como “leer es una manera de evaluar mi capacidad de aprendizaje” hacia la práctica de “leer es reflexionar de una manera crítica sobre la información” dicha reflexión es personal y nos faculta a tomar otras decisiones como la búsqueda y comprobación de la información dependiendo si estamos o no de acuerdo, si dudamos.

Desde el reconocimiento de la tradición latinoamericana podemos aludir a Freire bajo el lente de Muñoz, D. (2017) en su artículo “*La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológica pedagógica al pensamiento de paulo freire*” en tanto dice que las prácticas educativas que no tienen por objetivo la liberación del ser humano, decaen en prácticas de adiestramiento, en una educación bancarias tendiente a la deshumanización. La educación bancaria entiende este acto como vaciar información en un cubo por llenar (el estudiante), en esta práctica el acto educativo consistió en generar oportunidades de aprendizaje, de práctica para desarrollar competencias comunicativas en la lectura, escritura, habla y escucha, de ser autónomo en el pensamiento de forma crítica, para tomar decisiones y posicionamientos y de aprender sobre la cultura de la **L1** y **L2** a través de la cooperación, la experiencia y los textos periodísticos.

Cuando Bert tuvo dudas respecto a la veracidad de lo leído utilizamos la herramienta que teníamos al alcance para expandir nuestro conocimiento cuando el diálogo y nuestros conocimientos no eran suficientes: el mar de información hipermedia de internet a través del

buscador de Google. Respecto a la pregunta: ¿El autor de la columna de opinión tiene relación con el tema que trata? Bert respondió:

Yo creo que es a: sí, porque es investigador en temas socioambientales. porque me parece que él sabe mucho sobre el tema, tiene un puesto (postura) muy fuerte. ¿Cómo es posible para saber la profesión de esa persona? -Buscando, en la noticia dice que es un investigador en temas socioambientales, pero si ponemos su nombre en Google, ¿qué aparece? haz el ejercicio. (Grabación 2 de octubre, Min. 41:42)

Cuando lo hizo dijo, “ah, es un futbolista, tal vez, sabemos que es el mismo persona. Ah, creo que es un persona diferente porque cómo es posible que él pueda ser un abogado, un investigador, un futbolista y solo tiene 31 años” (Grabación 2 de octubre, Min. 42:04) Y aunque su análisis inferencial fue correcto y eran personas distintas, descubrimos desde la experiencia práctica que debemos saber cómo o dónde buscar, al volver al portal de la noticia y seguir un hipervínculo pudimos confirmar su formación y su relación con el tema.

El 29 de noviembre durante la respuesta de las preguntas de comprensión lectora, específicamente la que aludía a la técnica de Cassany “verifica la solidez y la fuerza”: ¿Consideras que los argumentos que da Ronderos son sólidos? en la columna de opinión Pobreza y Violencia tuvimos un diálogo respecto a las referencias “- ¿sabes qué es referenciar? Bert: sí ah, para cuando tu mencionas algo tú dices de donde es la información. - ¿podemos verificar el de dónde sacó la información? - tal vez puedo hacer, voy a...” (Grabación 29 de noviembre. Min. 20:15) Entonces Bert seleccionó un fragmento del texto, de la fuente que el autor mencionó, la Universidad Untref de Argentina y lo puso en Google junto con las palabras “pobreza Bolivia”, abrió el primer enlace y dijo “ah yo no sé, necesito leer, yo no sé si es la verdad o no” pero en su lectura no halló nada,

buscó en otros enlaces y finalmente volvió a la noticia “ah, tal vez el estudio no existe” (Grabación 29 de noviembre. Min. 23:05). En esta ocasión la iniciativa de búsqueda corrió por su cuenta, 58 días después de nuestra primera búsqueda guiada, fue su decisión.

El mismo hecho ocurrió el 9 de diciembre en el marco de la columna de opinión “Sí, Legalizar” en la pregunta crítica ¿Consideras que los argumentos que da Santamaría son sólidos?

Y Bert dijo:

creo que es a, pero creo que podemos buscar con palabras importantes, claves, yo no sé, como no hay un enlace para ver, pero podemos buscar si es verdad porque él menciona nombres y años para verificar la información y este es el significado de verificable, no es que es verdad, es que podemos buscar si es verdad” A lo cual puso en el buscador fragmentos y cuando buscó la cita de que 250 millones de personas consumieron drogas ilícitas y apareció el informe “entonces sí es la a”, es decir, sí, porque las estadísticas e informes que menciona son verificables. (Grabación 9 de diciembre. Min 26:47)

Para concluir esta estrategia cabe mencionar que surgió en medio de la práctica como una respuesta metodológica para responder a las técnicas de lectura crítica de Cassany. Partió del reconocimiento en Bert de que no somos expertos en los temas de nuestro interés, ni en el contexto de los autores, pero podemos utilizar las herramientas de las tecnologías de la información y las comunicaciones que tenemos a nuestro alcance y así acercarnos a una lectura crítica con argumentos que nosotros mismos verificamos. Aunque en un principio esta estrategia obedeció a una intención pedagógica guiada a través de la pregunta se convirtió en una práctica autónoma de uso natural en Bert.

4.2.1.1.3 Entender la intención comunicativa del autor y tomar una postura propia

Estos dos elementos son fundamentales en la lectura crítica: tener una comprensión de la intención del autor, bien sea informativa, persuasiva, descriptiva, etcétera; y posicionarse frente a ello de manera positiva o negativa. En términos teóricos esto es “la mejor herramienta para concientizar y de liberar a las personas con el fin de salir de la opresión y mejorar su vida” (Castillo, 2017, p. 35). Castillo concluye de esto que aprender a leer posibilita mejorar la calidad de vida, la comprensión del mundo y de sí mismos. Si asumimos que los textos orales o escritos están permeados por discursos y que todo tiene intención, que todo comunica, ejercitarnos en la lectura crítica es un camino a la concientización liberadora en intercambios culturales cuando aprendemos una L2. Van Dijk en *Discurso y manipulación: discusión teórica y algunas aplicaciones* (2006) afirma que la manipulación es “un fenómeno discursivo-semiótico porque la manipulación se ejerce mediante la palabra oral o escrita y los mensajes visuales”. Como ya lo dijimos Bert constante aludió a información que obtuvo a través de estos medios manipulables según Van Dijk y él mismo reconoció la susceptibilidad a la manipulación en los periódicos “Creo que si una persona tiene su propio periódico ellos no quieren decir información mala sobre sus intereses y quieren decir información buena sobre sus intereses” (Grabación 20 de octubre. 20:40)

Bert manifestó “En mi lengua yo conozco este periódico, pero en español yo no conozco los periódicos y yo no sé si es de derecha o de izquierda y voy a pensar que toda la información está correcta” (Grabación 20 de octubre. Min. 13:32) advirtiendo del riesgo de manipulación discursivo semiótica en el acercamiento a los textos periodísticos. Por ello es importante que cuando utilicemos textos periodísticos en el aula haya un diálogo respecto a la lectura crítica, la manipulación y el posicionamiento para un diálogo intercultural crítico y que así el estudiante adquiera herramientas para enfrentarse solo desde un contexto natural a textos periodísticos en la

L2. Esta cita demuestra una conciencia de la lectura crítica que, como hallazgo relevante, encontramos que no fue un proceso lineal.

Por ejemplo, el 14 de octubre respecto al texto *Se hunde proyecto de ley que prohibía el glifosato en política antidrogas*, escrita por María Kamila Correa Bert dijo:

Creo que como yo no tengo mucha información sobre eso, pero creo que estoy de acuerdo con el miembro de la oposición que dijo que ellos han tratado de usar el glifosato por mucho tiempo y eso no se acabó. Entonces es claro que eso no está funcionando” (Grabación 14 de octubre. Min. 48:49)

En esta ocasión Bert hizo una lectura inferencial que utilizó como argumento para basar su posición a favor del argumento de la oposición. El 20 de octubre también bajo una inferencia de que los artículos que niegan los efectos negativos de algo probablemente sean lo que quieren negar. Dijo: “Creo que cuando hay artículos con un título como ah no es un cancerígeno y usualmente tal vez esa sustancia será un cancerígeno. No hay artículos como “la manzana no es un cancerígeno” No, usualmente es una cosa controversial” (Min 45:40) haciendo uso de sus conocimientos del mundo y tomando una actitud de sospecha o duda importante para evitar la manipulación. Cassany (2006) expresa en *tras las líneas* que “nadie escribe sobre lo obvio. Nadie defiende que el sol salga cada día; nadie está a favor de abrigarse en invierno... Escribimos sobre la controversia, para disentir, para mostrar nuestro enfado” (pp. 127-128). Así, encontramos que la lectura inferencial posibilita asumir una postura al identificar el propósito tácito, que suele ser más controversial, de los textos periodísticos y sus discursos.

El 10 de noviembre ocurrió respecto a la pregunta ¿Cuál es la principal lucha en el conflicto armado históricamente y en la actualidad? Que Bert respondió “creo que C (Dominar los cultivos de coca y la minería) porque creo que hemos leído el artículo sobre glifosato y un pedazo de opinión sobre que el gobierno ha construido un ley para apoyar los narcotraficantes, solo es una adivinanza” (Min. 31:45). Sin embargo, la respuesta que englobaba el problema era la respuesta A “obtener y/o recuperar territorio”. Bert no señaló la respuesta correcta y aunque intentó argumentar desde otros textos cometió una falacia al generalizar problemáticas que se enunciaban en cuestión como verdades absolutas. Al día siguiente en continuación sobre la lectura dijo:

Sí, hay muchas cifras, entonces yo no sé si necesito procesar la información más, pero creo que el punto del artículo, para mí, yo pienso es que Colombia, las ciudades, es que hay tranquilidad, hay paz, es una sociedad normal. Pero ese artículo está tratando de decir que en realidad no hay un acuerdo de paz” (Grabación 11 de noviembre. Min. 24:38).

En el ejemplo, claramente Bert reconoció la intención del autor e hizo una comparación entre su concepción previa de que en las ciudades de Colombia hay tranquilidad y las cifras de violencia que mostraba el texto demostrando que la idea de paz y tranquilidad no son una realidad de todos.

El 29 de noviembre en cuanto a la pregunta: ¿contra quién escribe el autor? Que es una de las preguntas propuestas por Cassany (2006) en su técnica de lectura crítica Enumera los contrincantes él respondió “creo que es A (Las personas que sostienen que la pobreza genera violencia) sentí que fue la vibra, pero tal vez yo necesito leer otra vez. Ah, ok, ok, sí” (Min 14:50) concluyó tras leer rápidamente de nuevo. Sin embargo, no explicó por qué sintió esa intención del autor, la lectura crítica de esta manera decae en una opinión que no permite un diálogo.

Ese mismo día mostró un posicionamiento ante el mensaje visual de una mini serie que había terminado el día anterior sobre un alcalde que tuvo que construir un espacio de la ciudad para alojar a las personas más pobres, que característicamente eran negros, lo cual es importante porque evidencia que la lectura crítica se traslada a distintos formatos de texto, dijo:

Y yo aprendí hay una ¿theory? teoría cuando estás construyendo casas para gente pobre, ¿casas públicas? es importante para no tener mucho espacio comunal entre esas casas, donde las personas pueda vender drogas y hacer cosas malas y ningún persona piensa que es su problema, like, su responsabilidad. Aquí la decisión fue construir casas y con cada casa una sola familia y es mejor para bajar o disminuir el crimen y creo que hasta ahora creo que es una teoría importante, se llama Show Me A Hero (Grabación. Min. 31:00).

El reconocimiento de la intención del autor y el posicionamiento crítico fue un proceso progresivo, pero no lineal. Sin embargo, en la última sesión el 9 de diciembre en relación a la columna de opinión Sí, legalizar respecto a si consideraba que los argumentos del autor Ricardo Santamaría Bert alcanzó en su proceso el grado más alto de lectura crítica, demostró un posicionamiento sólido, crítico, descriptivo que cuestionaba el autor y la calidad de argumentos que utilizó en su columna. Solo cabría hacer una aclaración conceptual en cuanto a la información y los argumentos, que no son lo mismo, pero es fundamental citar su voz con el siguiente ejemplo:

Creo que es a. (Sí, porque las estadísticas e informes que menciona son verificables) Ah, pero para mí creo que él no está dando... No estoy convencido con su escritura, su ¿cuál...cuál es el sustantivo para el escrito? el artículo con sus palabras. Él no me convenció que si ellos cambian las leyes cosas van a cambiar, porque él solo está diciendo que like, él no ha ponido* o mencionado ejemplos sobre lugares o países que ellos han cambiado sus leyes sobre las

drogas y que cosas han cambiado o mejorado. Creo que él está correcto. Pero él no me ha presentado creo que suficiente información para eso. (Grabación. Min. 15:13)

En esta misma ocasión Bert respondió respecto al propósito de Santamaría en Sí, legalizar “Tal vez es a (Legalizar el uso medicinal y ancestral de las drogas) porque es como el artículo comenzó, pero es más, es, está tratando de decir que Colombia debe tener un debate sobre esto, porque él está preguntándonos por qué los políticos no están diciendo nada sobre esto” (Min. 20:44) La valoración de la información y de la estructura del artículo demostró que trascendió la lectura literal hacia la lectura inferencial, de hecho su “pero es más, es, está tratando de decir que...” podemos asociarlo al título de Cassany “Tras las líneas” es más, tras las líneas literales hay más, una intención, el autor trata de decirnos algo... también al decir que el autor está preguntándonos por qué los políticos no se pronuncian en este debate nos reconoció como lectores, el público que recibe la intención de un autor.

Finalmente, en cuanto a la pregunta por el posicionamiento del autor con las opciones A. favor de las guerrillas. B. A favor de los paramilitares. C. A favor de los carteles mexicanos. D. Ninguna de las anteriores. Dijo “Es obvio que es D porque él solo es contra un mercado ilegal de las drogas y en varios aspectos los grupos anteriores están beneficiando con leyes contra las drogas. (Min. 18:42) Para Cassany en la lectura crítica también hay que hacer esto pues así “comprenderemos mejor el texto que estamos leyendo. Podemos valorar mejor el alcance de los objetivos que se propone”. Bert relacionó el posicionamiento del autor a la par que reconoció los contrincantes en una alusión a su lectura del mundo y a la relación que ve entre estos grupos armados y delincuenciales con las leyes, haciendo uso de sus saberes culturales.

4.2.1.1.4. La lectura de imágenes

¿Una imagen vale más que mil palabras? ¿Las imágenes son apoyos del texto u otro texto? ¿las leemos o podemos omitirlas en el proceso de lectura crítica? Esta fue una reflexión que surgió a partir de la toma de decisiones durante el proceso de lectura de Bert. En los textos periodísticos hubo imágenes que aludían a referentes culturales mediante fotografías e imágenes que condensaban cifras estadísticas o información. Cuando Bert leyó ¿Cuáles son los departamentos más afectados por el conflicto armado? Ante las gráficas de los presuntos responsables de muertes por el conflicto armado y las causas de muerte dijo “ah, no necesito leer todo, solo la mayoría. Los paramilitares hicieron la mayoría, fue la cifra más alta. Ah, ok. Causa de muerte y el columna más alta fue asesinatos selectivos, ah ok, wow” (min: 8:38), pero la gráfica tenía 5 variables más que el texto no mencionaba y las columna que observó eran las que se enunciaban en el cuerpo del texto.

Aunque Bert normalmente no leía la descripción de las imágenes en esta noticia, que tenía 9 imágenes, comenzó a leer los subtítulos que las acompañaban aunque de manera general “Juan Manuel Santos y alias Timochenko firman el acuerdo para dar fin al conflicto de 50 años de conflicto armado” sin decir nada al respecto como “ah ok, foto de un guerrillo” (Min. 20:28) Cassany (2006) propone analizar la jerarquía informativa como una técnica de lectura crítica para comprender estas elecciones de poner en primer o segundo plano cierta información. Bert respondió correctamente y seleccionó la opción C: aumento de víctimas por el conflicto armado, departamentos más afectados, grupos armados en cada región y para evidenciarlo leyó en orden los paratextos de la noticia y en el proceso enunció “aquí hay un video, aquí hay otra imagen de esto” para confirmar la estructura, pero no enunció nada más allá.

Para concluir este análisis de las estrategias de lectura crítica de Bert cabe mencionar su concepción de la lectura el 20 de octubre: “para mí leer en español es una forma para ver mi nivel

y mi progreso y para aprender más información que tal vez no podía aprender sin mi habilidad para hablar en español” (Grabación 20 de octubre. Min 11:03). Leer como medidor de la capacidad de aprender información es una concepción que se asemeja más a un acto bancario y no uno liberador que nos permita comprender el mundo y a nosotros mismos y estar en él de una manera interactiva y crítica. Bert tuvo un proceso no lineal, pero progresivo en el que como pudimos evidenciar ejerció y respondió a técnicas que Cassany (2006) propone para leer tras las líneas. Descubrir en el aula de **ELE** cuáles son las estrategias de lectura crítica y crear oportunidades de aprendizaje en las que puedan utilizarlas y ofrecer otras nos permite abrir las puertas de la cultura y la lengua con un menor riesgo de manipulación.

Ahora bien, la(s) pregunta(s) orientadas hacia la comprensión crítica tuvieron en cuenta las siguientes técnicas de lectura, entre las 22 que propone Cassany (2006), y que caracterizan al lector crítico en el libro *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*: identifica el propósito, rastrea la subjetividad, detecta posicionamientos, identifica el género discursivo, enumera a los contrincantes, analiza las voces incorporadas, verifica la solidez y la fuerza del discurso, analiza la jerarquía informativa, halla las palabras disfrazadas, analiza la sombra del lector (a quién se dirige el texto), acuerdos y desacuerdos. Mostraremos la respuesta de Bert a cada una de las preguntas de comprensión crítica a continuación, aquellas señaladas en amarillo corresponden a la respuesta “correcta” y Bert coincidió en su selección, pero cuando hay una respuesta señalada en verde esta era la respuesta esperada y Bert ha señalado la opción en amarillo.

Tabla 11

Preguntas orientadas hacia la comprensión crítica, con base en Cassany y respuestas de Bert

Nombre de lección y texto propuesto	Técnica de lectura crítica según Cassany (2006), pregunta(s) que aplica la técnica y respuesta de Bert
<p>Lección 1.1 ¿Sabes qué es el glifosato y cómo afecta a las comunidades de los parques naturales de Colombia?</p> <p>Texto: Se hunde proyecto de ley que prohibía el glifosato en política antidrogas, María Kamila Correa.</p>	<p>Técnica: Identifica el propósito</p> <p>1. ¿Cuál es la función del texto?</p> <p>a) Informar</p> <p>b) Concienciar</p> <p>c) Promocionar el uso del glifosato</p> <p>d) “Criticar algún aspecto político o sujeto político”</p>
<p>Lección 1.2. ¿Cómo se lee y se escribe? ¿Cómo afecta esto las noticias y las decisiones medioambientales?</p> <p>Texto: El glifosato no es cancerígeno, Andrés Espinosa Fenwarth</p>	<p>Técnica: identifica el género discursivo, analiza la sombra del lector, detecta posicionamientos</p> <p>1. ¿Qué tipo de noticia es esta?</p> <p>a) Artículo informativo</p> <p>b) Columna de opinión</p> <p>c) Reportaje</p> <p>d) Entrevista</p> <p>2. ¿A qué tipo de público va dirigida la noticia?</p> <p>a. A los fanáticos del glifosato</p> <p>b. A los retractores del glifosato</p> <p>c. Público general</p> <p>d. A los narcotraficantes</p> <p>3. ¿Cuál es la ideología del texto?</p> <p>a. Ecológica</p> <p>b. Conservadora</p> <p>d. Liberal</p> <p>e. Anarquista</p>

<p>Lección 1.3. ¿Por qué defender la vida de todos cuesta la vida de algunos?</p> <p>Texto: En Colombia la lucha climática cuesta la vida, Héctor Herrera</p>	<p>Técnica: analiza las voces incorporadas</p> <p>3. ¿Por qué el autor menciona a Greta Thunberg en su columna de opinión?</p> <p>a. Porque es una activista medioambiental que creó el Fridays For Future (Viernes por el Futuro) con tan solo 15 años.</p> <p>b. Porque es la voz del pueblo.</p> <p>c. Porque quiso incluir la opinión de otra persona como un argumento para convencer al lector.</p> <p>d. Porque es una activista medioambiental que creó el movimiento de sembrar árboles en las ciudades con tan solo 15 años.</p>
<p>Lección 2.1 ¿Qué es el conflicto armado en Colombia?</p> <p>Texto: noticia ¿Cuáles son los departamentos más afectados por el conflicto armado?, Pulzo.</p>	<p>Técnica: analiza la jerarquía informativa</p> <p>4. La jerarquía informativa del texto podría ubicarse de la siguiente manera:</p> <p>a. Departamentos más afectados, aumento de víctimas por el conflicto armado, grupos armados en cada región.</p> <p>b. Grupos armados en cada región, aumento de víctimas por el conflicto armado, departamentos más afectados.</p> <p>c. Aumento de víctimas por el conflicto armado, departamentos más afectados, grupos armados en cada región.</p> <p>d. Aumento de víctimas por el conflicto armado, grupos armados en cada región, departamentos más afectados.</p>
<p>Lección 2.2 ¿Qué fue primero en Colombia la pobreza o la violencia?</p> <p>Texto: Pobreza y Violencia, Carlos Ronderos.</p>	<p>Técnica: enumera a los contrincantes, verifica la solidez y la fuerza del discurso, halla las palabras disfrazadas, identifica el propósito.</p> <p>1. ¿Contra quién escribe el autor?</p> <p>a. Las personas que sostienen que la pobreza genera violencia.</p> <p>b. Las personas que sostienen que la violencia genera pobreza.</p> <p>c. Los liberales</p> <p>d. Los conservadores</p> <p>2. ¿Consideras que los argumentos que da Ronderos son sólidos?</p> <p>a. Sí, porque menciona estadísticas y las explica.</p> <p>b. No, porque no son suficientes.</p> <p>c. Sí, porque la noticia tiene coherencia.</p> <p>d. No, porque no referencia las estadísticas y estudios de manera que se puedan verificar.</p>

	<p>3. "Con frecuencia oímos a políticos populistas y analistas de miseria afirmar que la pobreza es la causa de la violencia y que solo la superaremos cuando hayamos erradicado la pobreza. Siempre es difícil establecer las relaciones entre causa y efecto por vías estadísticas". ¿Qué ideas o palabras disfrazadas se pueden identificar en este fragmento?</p> <p>a. Políticos populistas y analistas de miseria.</p> <p>b. la violencia solo la superaremos cuando hayamos erradicado la pobreza.</p> <p>c. Siempre es difícil establecer las relaciones entre causa y efecto por vías estadísticas.</p> <p>d. No hay.</p> <p>4. El propósito del autor es:</p> <p>a. promover el odio contra políticos populistas y analistas de miseria porque son mentirosos.</p> <p>b. Quitarle la culpa a los pobres de ser pobres porque ellos no son violentos, son violentos los grupos armados.</p> <p>c. Promover fortalecer la seguridad por parte del estado para enfrentar la violencia.</p> <p>d. Promover fortalecer programas de educación, vivienda y salud para enfrentar los problemas de violencia.</p>
<p>Lección 2.3 ¿Lazos históricos entre Estados Unidos y Colombia?</p> <p>Texto: Sí, legalizar; Ricardo Santamaría</p>	<p>Técnica: verifica la solidez y la fuerza del discurso, identifica el propósito, detecta posicionamientos.</p> <p>2. ¿Consideras que los argumentos que da Santamaría son sólidos?</p> <p>a. Sí, porque las estadísticas e informes que menciona son verificables.</p> <p>b. No, porque no tiene las referencias de los informes.</p> <p>c. Sí, porque la noticia tiene coherencia.</p> <p>d. No, porque la noticia no tiene coherencia.</p> <p>3. El propósito del autor es</p> <p>a. Legalizar el uso medicinal y ancestral de las drogas.</p> <p>b. Iniciar una guerra contra el narcotráfico.</p> <p>c. Proponer un debate político para despenalizar, regular, legalizar la producción de drogas.</p> <p>d. Favorecer la imagen de los políticos que apoyan la legalización de las drogas.</p> <p>4. El posicionamiento del autor es:</p>

	<p>a. A favor de las guerrillas.</p> <p>b. A favor de los paramilitares.</p> <p>c. A favor de los carteles mexicanos.</p> <p>d. Ninguna de las anteriores.</p>
--	---

Nota: Fuente de creación propia.

Cabe aclarar que la selección de estas técnicas fue surgiendo del proceso de observación del desenvolvimiento que tenía Bert a medida que avanzaba la implementación de la unidad didáctica y considerábamos que nos desenvolvíamos bien con las respuestas, asimismo de la pertinencia en relación al texto informativo o argumentativo. Los errores fueron parte del proceso de desarrollar la lectura crítica y de afianzar estrategias para comprender de manera crítica, proceso que no se esperaba que fuera perfecto. La recurrencia de preguntas enfocadas a verificar la solidez y a identificar el propósito permitían que Bert fortaleciera estas equivocaciones.

Además, Bert solicitaba una explicación de aquellas preguntas que no comprendía y la mayoría de las veces estaban relacionadas a la lectura crítica, pero luego de la explicación de la técnica y la pregunta, como podemos observar en la tabla, de trece preguntas realizadas Bert solo se equivocó en tres. Exactamente en la técnica de analizar las voces incorporadas, verificar la solidez de discurso e identificar el propósito. Las dos primeras requerían de una búsqueda externa, que Bert no siempre quiso hacer, porque en ocasiones decidió argumentar desde su lógica general, sus creencias de, por ejemplo, la utilidad de citar a alguien y la solidez de un discurso por la forma de su texto y mencionar varias referencias. También podemos concluir que Bert tenía una comprensión de lectura crítica, pero le costaba expresarlo en el discurso oral o escrito y estas actividades propiciaron la implementación de esta. Solo resta que resaltaremos las posibilidades de

utilizar periodismo digital para fortalecer la lectura crítica y la **CCIC** y del estudio de caso para llegar a este grado de profundidad que nos permite ver el movimiento de las acciones y concepciones alrededor de la lectura en **ELE** de Bert y nos brinda estrategias que podemos afianzar en actividades futuras.

4.3 Evaluar la implementación de la unidad didáctica con periodismo digital para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica

Para abordar este objetivo debemos diferenciar inicialmente la concepción tradicional de la evaluación, aquella que causaba y sigue aun causando terror como medición memorística, que probablemente no alcanza un porcentaje de aprendizaje ni de retroalimentación suficiente para la formación, tal vez sí de frustración. Por suerte, esa concepción ha cambiado y las reflexiones pedagógicas sobre evaluación han desplazado el foco de atención del conocimiento memorístico a las competencias y el saber conceptual está bajo el uso pragmático de la lengua. Esto también tiene que ver con la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que hoy en día actúan en su mayoría bajo un enfoque comunicativo y por competencias. Habiendo aclarado esto, a continuación, en primer lugar, ahondaremos en la concepción **de evaluación en el proceso** de práctica pedagógica educativa para comprender cómo fue el desarrollo de la **CCIC** desde una **evaluación del proceso** durante el tiempo del desarrollo de la implementación de la unidad didáctica. En segundo lugar, presentaremos el análisis de dicha evaluación bajo cada uno de los componentes de la **CCIC** en relación con la autoevaluación de Bert.

La reflexión sobre la lingüística de Van Lier (1995) en *Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas* es precisa para explicar a fondo el significado de la evaluación en esta práctica.

Yo considero que la meta de la educación lingüística es la de ayudar a los alumnos a que se conviertan en usuarios de la lengua, eficientes, creativos y críticos ya sean niños que se encuentren aprendiendo su lengua materna o adultos en proceso de aprender una segunda lengua. Dicho de otra manera, todos los enseñantes de lengua (*language educators*) quieren que sus estudiantes puedan utilizar el lenguaje para mejorarse a sí mismos y para mejorar el mundo en el que viven. (párr. 6)

Bajo la creencia compartida con Van Lier la evaluación de la lengua en nuestro caso correspondió con la intención de que el estudiante sea cada vez más un usuario competente en la **L2** desde la perspectiva intercultural con el aporte del reconocimiento del carácter crítico como una clave esencial en la enseñanza y aprendizaje de **ELE**. Por lo tanto, la evaluación en esta investigación cualitativa fue constante y empleó la observación, la autoobservación, el diálogo y la retroalimentación para valorar desde concepciones y percepciones el proceso del desarrollo de la **CCIC** y de enseñanza del **ELE**. Cuando la evaluación se ejerce con propiedad e intención educativas y formativas, ésta viene a ser un recurso didáctico que se integra naturalmente en la misma actividad de aprender (Álvarez Méndez, 1998). Así, no utilizamos evaluaciones periódicas con calificación numérica sumatoria y exámenes, que incurriera en emociones negativas de preocupación, sino una evaluación procesual en cada lección de la unidad didáctica.

En relación con anterior en concordancia con el **MCER** que conceptualiza la evaluación como: “la valoración de la competencia comunicativa que posee un aprendiente de lenguas” (De Europa, C, 2002, p. 177). Esto es para el nivel b2 según el examen **DELE** demostrar una competencia en cuanto a: 1. Comprender lo esencial de textos orales y escritos complejos, incluso aunque traten sobre temas abstractos, se presenten en diversas variedades del español o tengan un carácter técnico, principalmente si tratan sobre áreas de conocimiento especializado a las que se ha

tenido acceso; 2. Interactuar con todo tipo de hablantes con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación no suponga esfuerzos por parte de ningún interlocutor; y 3. Producir textos claros y detallados sobre asuntos diversos, incluidos los que suponen análisis dialéctico, debate o defensa de un punto de vista. Fue sencillo aunar la evaluación de las actividades de la unidad didáctica diseñadas bajo el concepto de **CCIC** puesto que contienen la descripción de competencia comunicativa que determina el Instituto Cervantes para en nivel B2.

Respecto al punto 1 en el apartado ¡A leer! Evaluamos con preguntas los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, las preguntas de este último nivel con técnicas de lectura crítica postuladas por Cassany aplicadas y a través del diálogo hicimos una retroalimentación y tuvimos intercambios que expandieron nuestra comprensión con referencias intertextuales y experiencias propias que apelaban a la interculturalidad desde el reconocimiento de la identidad propia y el conocimiento de la lengua y la cultura de la **L2**. Como ya lo mencionamos, las preguntas giraban en torno a periodismo digital utilizado como material didáctico auténtico y dichas noticias tenían temas de carácter técnico como, por ejemplo, el glifosato y el conflicto armado colombiano. En cuanto al punto 2 la interacción estuvo presente a lo largo de la unidad didáctica, ya que cada lección comenzaba con propuestas de activación de conocimientos previos a través de la conversación; por otro lado, en el apartado ¡A leer! También había un diálogo constante para argumentar las respuestas o dar aportes, asimismo en el apartado ¡Hora de escribir! en el momento de hacer la corrección de la escritura. El punto 3 corresponde con la ¡Hora de escribir! al producir textos con trasfondo intercultural y crítico que expresan o defienden el punto de vista del estudiante mediante el uso gramatical de la alternancia del indicativo- subjuntivo y que tuvo énfasis en la reflexión de producir textos claros, que transmitan nuestra intención comunicativa; de ahí la necesidad de la reescritura como evidenciaremos en el análisis.

El lente conceptual con el que evaluaremos este objetivo es el de Díaz Correa (2015) basada en Byram, Nichols y Stevens que caracteriza este concepto como la combinación de los siguientes conocimientos, actitudes, habilidades aplicadas y comprensión a través de actividades que le permiten al usuario usar la lengua con eficacia y sus conocimientos con respeto de las diferencias culturales. Los cinco componentes de la **CCIC** son: conocimientos/savoirs: “Conocimiento de los grupos sociales, sus artefactos, prácticas sociales de su cultura y la de sus pares, y conocimiento de los procesos generales de interacción individual y grupal. (p. 57), habilidades/Savoir comprendre: “habilidades para interpretar y relacionar. Interpretar un documento o un acontecimiento de otra cultura, y explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la propia.” (p. 57), habilidades/Savoir s’engager: “educación política y conciencia cultural crítica. La habilidad para poder evaluar, críticamente y basándose en criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y artefactos de su propia cultura y la de los demás.” (p. 58), habilidades/Savoir faire: .” “Habilidades para descubrir e interactuar. La habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y de las prácticas culturales, y la habilidad para aplicar el conocimiento, actitudes y habilidades en el marco de la comunicación e interacción real” (p. 58), actitudes/Savoir être: “Relativizar lo propio y valorar lo ajeno; empatía y pericia para cuestionar otras culturas y la propia” (p. 58). A continuación, triangularemos la información de la unidad didáctica y la autoevaluación del estudiante a la luz de cada uno de estos conceptos que componen la **CCIC**.

4.3.1 Primer componente, Conocimientos/savoirs

En lo concerniente al conocimiento de los grupos sociales y su cultura encontramos una relación directa en cuatro de las cinco lecciones que componen la unidad didáctica y que entre líneas nos dejó ver que la interculturalidad en Bert permaneció en la seguridad de su identidad limitando un intercambio cultural equitativo bidireccional en cuanto a los saberes. Bert prefirió no pronunciarse

ni dialogar de la cultura de la lengua extranjera pese a haber tenido un acercamiento en clase mediante el periodismo digital y el diálogo, fue el caso de la lección 1 donde hablamos sobre algunas comunidades indígenas y sus tradiciones con la hoja de coca, en relación a las áreas protegidas y el debate por la aspersión aérea de cultivos ilícitos para la producción y exportación de cocaína que sostuvo esta postura. Ante la pregunta ¿Qué piensas del consumo de coca en las tribus indígenas colombianas y de la cocaína en tu país? Respondió:

No creo que yo tenga un gran opinión sobre el uso de coca en las tribus indígenas. Sobre el uso de la cocaína en mi país, no creo que sea la mejor droga para usar, pero no pienso que necesitemos criminalizar esta práctica con leyes muy fuertes. (Lección 1. P. 7)

De aquí pudimos analizar en primer lugar que en los términos teóricos de Ortiz Granja (2015) en *La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad la interculturalidad* como la relación de intercambio equitativo entre sujetos y sociedades que solo es posible “cuando existe el reconocimiento tácito de la identidad propia y de la del otro” (p. 95) y aquí mismo afirma que entre otras características la identidad es contextual, física y simbólicamente. Esto porque sus valores hacen referencia a la cultura a la que pertenece, a un país, a las ideas que circulan en ese contexto y que permean al sujeto, pero de las cuales este también se puede desligar.

Bert tenía unos saberes de las prácticas sociales de su país y de las leyes que las restringen, este saber le permitió valorar el hecho y presentar un posicionamiento: estar en desacuerdo con la criminalización severa de los consumidores de coca. Así que tenía una de las premisas para la interculturalidad, el reconocimiento de su contexto. En la lección 3 también demostró este conocimiento con su respuesta a la pregunta ¿Qué proyectos conoces que afecten el medio ambiente y a las comunidades en tu país? ¿Qué zonas afectan? “Fábricas en barrios pobres que

están empeorando la calidad del aire” (Lección 3. P.13) Pero dejó un vacío respecto al conocimiento que acabábamos de dialogar desde nuestro conocimiento previo y desde la lectura y comprensión del texto periodístico digital en la lección 1. Podemos decir, bajo el principio de cooperación de H. P. Grice definido en el diccionario de términos claves de ELE, que Bert violó la máxima de cantidad en tanto su contribución no fue suficiente para tener una conversación intercultural, que aún es más importante hablar solo de su cultura o que de acuerdo a máxima de relación «Sea relevante» pensó que no tenía “una gran opinión” algo relevante por decir.

Su respuesta a la pregunta ¿Qué opinas respecto a la intervención de Estados Unidos en el conflicto colombiano? En relación al apoyo económico y militar para la fumigación con glifosato, por ejemplo, o para el armamento del Escuadrones Móviles Antidisturbios (**ESMAD**) “Creo que gastamos mucho dinero con este conflicto. Yo no sé si fue una buena inversión, y no sé si la situación estaría mejor sin nuestra participación.” (Lección 4. P. 17) mostró mucho más latente su reconocimiento identitario con su país al personalizar el verbo en 1ª persona del plural, pero lo interesante aquí fue que reconoció la intervención de **EE.UU** en Colombia como una inversión costosa y, a pesar de su identificación, no asumió una responsabilidad de indagar por los efectos y dejó el problema como algo concerniente a Colombia de lo que no sabía y no se esforzó por saber.

La actividad “dialoga con tus profesoras sobre las causas de la violencia. Desde tus conocimientos responde ¿Por qué se generaría violencia en una familia, en una ciudad y entre países?” Tuvo como respuesta que según las concepciones de Bert la violencia familia se da por: poder, edad, herencias y la violencia citadina o internacional por quién va a tener poder o ser el dueño. Desempleo. No tener una casa. (Lección 5. P. 19) demostrando así un conocimiento de procesos generales de convivencia grupal que pueden desencadenar problemas sociales como la violencia. Tanto en el ámbito micro social y macro social nombró el poder como un factor

problema, para un país imperialista como Estados Unidos la selección de estas palabras desde las concepciones previas de Bert son importantes en relación a cómo puede expresar el mundo desde su experiencia cultural. La edad podemos interpretarla como el factor de las diferencias generacionales que causa problemas de comprensión y finalmente la mención al desempleo y la falta de una vivienda se relaciona a un saber cultural del cual extrae esa información.

Su autoevaluación (Ver anexo 3) respecto a los ítems de conocimiento intercultural: aprendí sobre el medio ambiente en Colombia y aprendí sobre la historia de Colombia, fue, en una escala de 1 a 5, de 2, en términos cualitativos, poco. En cuanto al aprendizaje del medio ambiente de su país 1, es decir, nada y sobre la historia de su país 2, es decir, poco. Él dijo luego de realizar esta evaluación “si mí me dicen, ah, cuenta el panorama del medio ambiente de Colombia, yo no sé, yo no recuerdo” (Grabación 15 de diciembre, Min. 38:25) A pesar de que su conocimiento se fue afianzando, por ejemplo, en un tema nuevo, como el glifosato, que no conocía qué era, en un principio tenía dificultades para pronunciar la palabra y clases después lo utilizó como una referencia en común demostrando una apropiación Bert evaluó sus capacidades en el sentido de la memorización. También abordar el tema de las problemáticas de las minorías como los indígenas y líderes sociales permitió afianzar conocimientos de los que Bert no se sentía seguro de hablar por su falta de conocimiento; lo cual hace emerger varias preguntas a modo de conclusión ¿Qué es el conocimiento en la educación formal y en este contexto de **L2**? ¿El valor del conocimiento está en la cantidad o en el uso del mismo? ¿Cómo usamos el conocimiento de las culturas en ELE, cuál es su finalidad? ¿Cuáles son las concepciones de aprendizaje de los estudiantes, cambia en un contexto formal e informal? ¿Qué lugar tiene la autoevaluación en los procesos formativos?

Concluimos entonces que sus conocimientos se fortalecieron en un punto medio de acuerdo a las observaciones del proceso y a su autoevaluación, también relacionamos los conocimientos

previos del estudiante y los niveles de comprensión y producción oral y escrita a los que llegó y que se pueden constatar en el anexo 3 para sustentar que sus conocimientos interculturales se fortalecieron. Derivamos también una reflexión sensible más allá de las preguntas planteadas entorno al lugar del maestro de ELE, del maestro de Lengua Castellana y es la de los límites de nuestro accionar y la ambición de la misma, en muchas ocasiones la transformación, si es que ocurre, el aprendizaje, puede ser mínimo o puede ocurrir después del acto sincrónico de enseñar, por eso la importancia de vernos de un modo más realista y sano como creadores de oportunidades de aprendizaje y no como entes bancarios que transforman al otro.

4.3.2 Segundo componente, habilidades/ Savoir comprendre

En cuanto a la habilidad para interpretar textos y acontecimientos de la cultura de la l2 y relacionarlo con textos o acontecimientos de la cultura propia creemos que en el apartado anterior respecto a la caracterización de las estrategias de lectura crítica de Bert dedicamos un análisis minucioso a la estrategia de intertextualidad audiovisual de Bert que describe esta habilidad. Ya que él característicamente relacionó los textos que aludían a aspectos culturales de Colombia con el material audiovisual que la gran mayoría de veces veía en su lengua materna a través de Netflix. Fue así como constantemente recomendó y aludió a películas o series. Pero solo hace falta mencionar, por ejemplo, que desde las primeras noticias con lenguaje técnico como “El glifosato no es cancerígeno” de Andrés Espinosa Fenwarth luego de comprender qué era el glifosato y el debate respecto a si es cancerígeno o no, Bert dijo “Tengo una buena película para recomendarles es sobre un carcigeno ¿como es que se dice la palabra? cancerígeno. Dark waters, ¿aguas oscuras? Basada en una historia real” El cual era un estudio en **EE.UU.** Es decir, tejió la relación entre los dos textos y sus distintos formatos mediante el significado semántico de la palabra cancerígeno.

En su autoevaluación Bert puntuó en un tres, regular, el ítem “relacioné mi conocimiento cultural nativo con el conocimiento cultural de Colombia” Esto compete únicamente a la sinceridad y autoreflexión del estudiante, porque es su proceso de construcción de aprendizaje significativo. Sin embargo, hemos de reconocer y concluir que las actividades con propuestas de relacionamiento intercultural explícito favorecerán el desarrollo de la CCIC, por mencionar algunos ejemplos de nuestra unidad didáctica, la pregunta ¿Qué piensas del consumo de coca en las tribus indígenas colombianas y de la cocaína en tu país? ¿Qué sabes de las comunidades nativas de tu país y de las tribus indígenas de Colombia? ¿Crees que actualmente se deben legalizar las drogas como la marihuana y la cocaína en Colombia y Estados Unidos para todos, jóvenes y adultos? ¿por qué?

4.3.4. Tercer componente, habilidades/Savoir s’engager

Esta habilidad atiende explícitamente al carácter crítico y argumentativo. Leal Rivas (2021) en *Adquisición pragmática discursiva en L2/LE: marco conceptual y aplicativo para la educación superior* sostiene que la Competencia Crítica en el modelo discursivo de CCIC “se articula abarcando cada una de las dimensiones del lenguaje en cuanto proceso cognitivo, lingüístico y social. Un posible modelo aplicativo para L2/LE debe integrar de forma holística cada una de estas dimensiones” (p.79) bien pudimos verlo ante la pregunta ¿Consideras que se debe usar el glifosato para combatir el narcotráfico? “No creo que deban usar esa sustancia, (además) porque han tratado de eliminar el problema con esa forma y no ha funcionado. Reescritura: No creo que deban usar esa sustancia nunca más porque han tratado de eliminar el problema de esa forma y no ha funcionado. (Lección 1. P.6)”

La conciencia cultural crítica desde la lectura de periódicos digitales sobre aspectos medioambientales e históricos de Colombia nos permitió posicionarnos ante hechos culturales, a

través del material lingüístico y entendiendo socialmente que siempre escribimos para un lector hicimos un proceso de reescritura. Para este proceso de escritura tuvimos que evaluar la comprensión por parte del oyente/lector y la precisión del emisor/autor quien en últimas era quien decidía si quería o no hacer el proceso de reescritura y agregar u omitir información para una mayor argumentación.

Bert también practicó la habilidad crítica argumentativa cuando, a raíz de un caso hipotético en el que se debía culpar a un mexicano, un colombiano o a un estadounidense de la muerte por sobredosis de un menor de edad, manifestó: “En conclusión, pienso que todos son culpables porque cada persona sabía qué estaba haciendo y que iba a pasar al final (personas van a comprar y usar las drogas)” (Lección 6. P.22) Así que valoró la participación de todos en mayor o menor medida como una parte de la cadena que desencadenaron los hechos y responsabilizó a cada uno, ya que según él eran conscientes de los posibles desenlaces. Asimismo, respondió, con argumentos científicos, ante la cuestión ¿Crees que sea posible acabar la drogadicción a través de la educación? ¿por qué? escribió “No estoy seguro que sea posible para acabarla con solo educación porque la adicción es física y en los receptores del cerebro, entonces la educación no es suficiente para competir con el dolor una persona está sintiendo cuando esté en el síndrome de abstinencia. Reescritura: No estoy seguro de que sea posible acabarla con solo educación porque la adicción es física y afecta los receptores del cerebro, entonces la educación no es suficiente para competir con el dolor de una persona cuando esté en el síndrome de abstinencia. (Lección 6. P.22)

Por último, cabe mencionar su respuesta ante la pregunta ¿Crees que actualmente se deben legalizar las drogas como la marihuana y la cocaína en Colombia y Estados Unidos para todos, jóvenes y adultos? ¿por qué? Ya que tuvo que evaluar críticamente una práctica controversial en

las sociedades y lo hizo considerando variables como la edad, la regulación y la salud sin estigmas “Creo que debemos legalizar las drogas en los dos países, pero no estoy seguro de que sea bueno hacerlo para gente que tiene menos de 18 años. Estoy más seguro que los mayores deben tener la habilidad para comprarlas de una manera legal porque muchas veces la gente compra y usa drogas sin saber cuáles son dentro de la droga y tiene sobredosis. Entonces, con un mercado legal, el gobierno puede regular el mercado y decir a la gente cuáles drogas son “seguras”. Reescritura: Creo que debemos legalizar las drogas en los dos países, pero no estoy seguro de que sea bueno hacerlo para gente que tenga menos de 18 años. Yo pienso que el gobierno debe dar a la gente la capacidad para comprar drogas de una manera legal. Muchas veces la gente compra y usa drogas sin saber cuáles sustancias están dentro de las drogas y tienen sobredosis. Entonces, con un mercado legal, el gobierno puede regular el mercado y decir a la gente cuáles drogas son “seguras”. (Lección 6. P. 24)

En cuanto a su autoevaluación en este componente respecto a la aplicación de técnicas de lectura crítica aumentó en su frecuencia de “casi nunca” a “a veces”, puntuando en términos cuantitativos un punto intermedio en la escala de 1 a 5, a excepción del ítem “ceo que es importante contrastar fuentes respecto a una misma noticia” ya que él desde antes de la implementación de la unidad didáctica siempre lo ha considerado importante y aún. Bert considera que antes casi siempre practicaba la lectura crítica antes de esta Unidad Didáctica, pero que ahora, también casi siempre, tiene una mayor consciencia de la práctica de la lectura crítica, puede escribir recomendaciones, afirmar estar de acuerdo y en desacuerdo con temas relacionados al medio ambiente y redactar su opinión respecto a temas sociales y culturales usando el indicativo o subjuntivo a veces, cuando antes casi nunca podía.

Bert antes nunca practicaba la escritura de una manera reflexiva y crítica, de hecho, en el cuestionario respondió que para él escribir en español era “torturar los pensamientos porque debes organizarlos” una frase que ya había dicho tiempo atrás y ahora a veces tiene una mayor consciencia de la práctica de la escritura crítica: escribir con una intención y reescribir hasta lograr expresar la intención comunicativa. Pasó de una opinión negativa y de una práctica de escritura crítica inexistente, en términos cualitativos de 1 a una frecuencia esporádica de 3, un punto intermedio y a la vez un gran cambio en términos de su proceso.

Podemos concluir que este fue el componente de la CCIC más fuerte en esta práctica pedagógica investigativa y que con todas las actividades que pretendían desarrollarla hubo un cambio general regular, nuevamente en un punto intermedio por parte de la autoevaluación del estudiante, pero por parte de la observación de la maestra un cambio significativo. La actitud hacia la escritura tuvo un cambio mucho más allá de un punto en términos cuantitativos: Bert en un principio evitaba escribir y paulatinamente con la libertad de escribir la cantidad que él quisiera y de reescribir o no sus producciones fue aumentando por su propia voluntad el tiempo dedicado a esta actividad en las clases. Es así como en la práctica comprendió a su ritmo que escribimos para otros, que es importante la selección de las palabras que hacemos para configurar sentidos y por qué no, expresar nuestro discurso de rechazo, acuerdo o empatía respecto a un tema.

Si bien él ya contaba con habilidades de lectura crítica las fue fortaleciendo en el transcurso de la unidad didáctica, también con la misma libertad que la escritura, desde su voluntad de indagar otras fuentes, de valorar los argumentos del autor, establecer relaciones y posicionarse frente al periódico digital como texto, producto cultural. Aquí fue significativo su profundidad en la argumentación de sus valoraciones, ya que antes permanecía en nivel descriptivo y casi nunca

argumentativo, pero al afianzar las estructuras gramaticales que lo posibilitan y practicarlo fue desarrollando esta habilidad de una manera positiva y en su autoevaluación escribió respecto a lo que más le gustó “A mi me gustó discutir sobre artículos de eventos actuales para entender más del nuestro mundo ahora”. Esto es una potencialidad que liga directamente el periodismo digital y la CCIC desde la lectura, la crítica, el aprendizaje de la cultura y de la lengua.

4.2.4 Cuarto componente, habilidades/Savoir faire

La actitud investigativa que Bert implementó como estrategia durante la lectura de los textos periodísticos digitales corresponde con la habilidad para adquirir nuevo conocimiento de la cultura extranjera. El uso de periódicos digitales era una habilidad que Bert ya tenía desarrollada, sin embargo, el uso de internet para verificar, contrastar y comparar el significado de los textos fue una experiencia que partió de nuestros encuentros y en ocasiones fue infructífero en tanto no encontramos lo que buscábamos, por ejemplo una referencia que citaba el autor, dejando la duda en ambos de si no teníamos las herramientas suficientes para hallar la información que necesitábamos en el amplio banco cultural de Google. Pero a su vez reflexionábamos sobre la veracidad de las fuentes, la duda también funcionó como una habilidad para adquirir nuevo conocimiento, para explorar.

Además de esto, en el marco de la comunicación real, las actividades de escritura con destinatarios imaginarios pero aplicable a la realidad permitieron que Bert ejercitara el uso real de la lengua bajo intenciones como dar recomendaciones y expresar deseos: 1. recomendaciones para tener una prensa más democrática “yo le aconsejo a la prensa que no despidan a los periodistas que escriben las opiniones contra la ideología del periódico”. (Lección 2. P. 12) 2. 1 recomendaciones para ser lectores más críticos “Yo recomiendo que cuando estén leyendo traten de chequear la

información con otra publicación para verificar si es la verdad o no”. (Lección 2. P. 12) Deseos para sí mismo y para las personas de Colombia que no leen críticamente: “Yo deseo entender más rápido cuando estoy hablando con otros en español y yo deseo que ellos hagan sus propias investigaciones sobre las cosas que hayan leído”. (Lección 2. P. 12) Recomendación para las personas pobres de Colombia que no tienen oportunidades de trabajo “Yo recomiendo que demanden más oportunidades del gobierno”. (Lección 5. P. 19)

Desde su autoevaluación en el ítem “creo que es importante contrastar fuentes respecto a una misma noticia” hallamos potencialidades en Bert para la actitud investigativa que le permitió adquirir nuevos conocimientos de una manera autónoma. Podemos concluir que Bert desarrolló habilidades para descubrir, interactuar y utilizar el conocimiento en una situación real de habla con sus profesoras: la maestra cooperadora que acompañaba las sesiones y la maestra en formación; porque leímos, dialogamos y practicamos juntos en un principio, como ya lo habíamos dicho, la búsqueda de información que nos permitiera argumentar la decisión de elegir una u otra respuesta en el apartado de preguntas luego de la lectura de la noticia digital y posteriormente Bert lo hizo por voluntad propia con suficiencia.

4.2.5 Quinto componente, actitudes/Savoir être

Participar de una realidad ajena, saliéndose del egocentrismo para comprender otras realidades desde los sentimientos fue lo que en algunas ocasiones Bert pudo demostrar, por ejemplo, ante la pregunta ¿Qué opinas respecto a la amenaza de muerte al niño ambientalista Francisco Vera? “Me preocupa que personas que traten de mejorar el mundo está recibiendo amenazadas. Reescritura: Me preocupa que personas que tratan de mejorar el mundo estén recibiendo amenazas a sus vidas”. (Lección 3. P. 16) también cuando dijo “siento que el conflicto

ha sido muy difícil para la gente que vive en Colombia. Y no puedo imaginar cómo sería vivir en un ambiente como este” (Lección 4. P. 17) hay un reconocimiento de la diferencia, una intención de empatía, que también evidencia desde los deseos: ¿Qué opinas respecto al ataque con balas y granadas a la líder negra Francia Márquez? “Ojalá que no haya más ataques a ella en el futuro. Reescritura: Ojalá que no la ataquen más.” (Lección 3. P. 16).

Sin embargo, hubo una ocasión en la que Bert respondió a una actividad con un tono burlesco de una realidad dolorosa de Colombia. La actividad consistía en imaginar que eres un campesino desplazado por la violencia y desde tu experiencia escribir una carta a las personas (otros campesinos, grupos armados, gobierno de Colombia, de **EE.UU**, de libre elección) con recomendaciones o deseos para que ellos no repitan la misma historia. A lo cual Bert escribió “Quiero regresar a mi tierra, y regresar a mi casa. ¿Cuándo van a enviar el ejército para reclamar mi territorio? ¿Cómo puede ser que necesite continuar viviendo mi vida de esta manera! Lo siento que no puedo escribir mas pero perdi mi mano en la guerra”. (lección 4. P. 18) Ese día a causa del tiempo no hicimos una reescritura y, sinceramente, porque no supe cómo reaccionar ante una respuesta aparentemente creativa, que reconocía aspectos de la realidad y que era una manera sagaz de expresar que no quería escribir, pero que de fondo no tenía la empatía que había mostrado Bert hasta ahora.

Desde su autoevaluación Bert expresó que fortaleció en un nivel intermedio, 3 o regular sus valores de respeto y solidaridad,. De esto podemos concluir que el componente intercultural es uno de los componentes más difíciles de abordar ya que como maestro no sabes qué actividad podrá sensibilizar al otro desde la empatía y el valor de lo ajeno. Esto puede dar golpes de realidad que como maestros debemos aceptar si creamos desde la didáctica oportunidades de aprendizaje y de desarrollo de habilidades; que la realidad educativa es mucho más compleja y que la planeación se

ve afectada por diversos factores, temporales, emocionales, ambientales, etc. Las actividades no siempre van a funcionar, pero ahí también radica la riqueza del encuentro, de compartir la palabra en una situación real donde pueden emerger otras preguntas comunes que nos lleven al mismo fin.

A modo de síntesis general el periodismo digital en una unidad didáctica permite configurar una estrategia para el desarrollo de la **CCIC** desde su vínculo con los componentes gramaticales de B2 que atienden a la alternancia del indicativo- subjuntivo y permiten expresar una opinión crítica desde sus usos y las competencias esperadas para este nivel. Asimismo, desde su contenido permite crear actividades intencionadas al desarrollo de la competencia intercultural y desde el caso de Bert pudimos profundizar en estrategias de lectura crítica y en el proceso del desarrollo de la **CCIC** que no puede pretenderse que sea radical, sino sensible, al ritmo del estudiante y desde su valoración personal. En conclusión, el periodismo digital es un recurso auténtico con grandes posibilidades didácticas en el aula de ELE y que puede tomarse como referencia para el diseño de diferentes configuraciones didácticas que enriquezcan la línea educativa de este campo en emergencia en nuestro contexto local y nacional.

Referencias capítulo 4

Abd El Rady, A. (2018) El uso de la prensa digital en el desarrollo de la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera (ELE)

<https://m.riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/116835/la%20versi%C3%83%C2%B3n%20final%20II%20de%20la%20tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Álvarez Méndez, J. M. (1998). La evaluación en la enseñanza de la Lengua. Didáctica (Lengua y literatura). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/180207>

Carrasco Altamirano, Alma La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 17, enero-abril, 2003 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>

Castillo Cardona, S. (2017). Estrategias de lectura crítica aplicadas para potenciar la comprensión lectora en francés con estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés. Tesis de maestría. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/613>

Cervantes, I (2022) Principio de cooperación. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/principiocooperacion.htm#:~:text=La%20elaboraci%C3%B3n%20de%20este%20modelo,el%20que%20usted%20est%C3%A1%20involucrado%C2%BB.

De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.
https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/207011/Europa_lenguas_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Granja, D. O. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (18), 91-110.
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095006.pdf>

Instituto Cervantes (2018) DELE b2 Cuadro de especificaciones.
https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-B2_Especificaciones-2018.pdf

- Leal Rivas, N. (2021). Adquisición pragmática discursiva en L2/LE: marco conceptual y aplicativo para la educación superior. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(29), 8. <https://dialnet-unirioja-es.udea.lookproxy.com/servlet/articulo?codigo=8058547>
- Muñoz Gaviria, D. A. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Revista Kavilando*, 9(1), 26-41. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/63596>
- Naranjo, G. P. (2016). Lectura crítica e intertextualidad: experiencia docente. In *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos* (pp. 353-358). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5874749>
- Pinillas, G. R. (2008). Las posibilidades del periodismo digital como fuente de material didáctico para el aula de ELE en La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, (pp. 489-496). Servicio de Publicaciones. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3192717.pdf>
- Naranjo, G. P. (2016). Lectura crítica e intertextualidad: experiencia docente. In *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos* (pp. 353-358). Servicio de Publicaciones. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64775>
- Van Dijk (2006). *Discurso y manipulación: discusión teórica y algunas aplicaciones*. <https://www.redalyc.org/pdf/1570/157013768003.pdf>
- Van Lier (1995) *Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas*. *Quadernsdigitals*. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/signos/signos14/s14linguis.html

Conclusiones, provisionales y para abrir otros interrogantes para la enseñanza de ELE

A lo largo de estas líneas hemos intentado retratar de la manera más fiel la práctica pedagógica investigativa para resolver el interrogante que alimentó la secuencia argumentativa presentada en las líneas anteriores: ¿De qué manera el periodismo digital en una unidad didáctica permite configurar una estrategia para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica en B2? Para lo anterior, nos propusimos tres objetivos específicos cuyas conclusiones nos permitirán resolver esa pregunta desde nuestra experiencia, pero también enunciar algunas líneas que se constituyen en retos para abrir otros interrogantes para la enseñanza de ELE.

En primer lugar, con el objetivo de analizar la relación entre el periodismo digital y los componentes gramaticales del B2 que propone el Instituto Cervantes para la enseñanza de **ELE**, concluimos que existe un vínculo mediante los componentes gramaticales que atienden a la alternancia del indicativo- subjuntivo y permiten expresar una opinión crítica desde sus usos y la argumentación; hallazgo soportado también por las competencias esperadas para este nivel en relación con el posicionamiento crítico en el examen **DELE**. Concluimos la pertinencia de emplear el periodismo digital como material didáctico de ELE ya que son más sus potencialidades que limitaciones en relación al desarrollo de la **CCIC**. Si tenemos en cuenta el componente gramatical, intercultural y crítico son muchas las posibilidades y depende de la intención, creatividad y didáctica de los maestros crear oportunidades de aprendizaje con estos recursos.

En este apartado propusimos algunos ejemplos que merece la pena citar como posibilidades didácticas entre tantas: actividades orientadas a pedir y dar consejos. Reacciones u opiniones respecto al contenido cultural del periódico. Debates y citación para expresar acuerdo o desacuerdo, argumentar de manera crítica la opinión ante la realidad y buscar y escuchar opiniones a favor y en

contra y tomar una postura autónoma. Descripciones y valoraciones de aspectos culturales, actividades de escritura y reescritura. Descripciones de experiencias en lugares turísticos que tengan relación con alguna noticia. Entre muchas más.

Asimismo, hemos caracterizado las estrategias de lectura crítica de Bert en reconocimiento a lo que emerge de la práctica y nos deja como conclusión que reconocer la experiencia personal o si podemos llamarlo así, lo que somos, es fundamental para ejercer una lectura crítica. De ahí también la relevancia del método del estudio de caso para esta investigación en reconocimiento a la singularidad. Esto también nos deja a modo de conclusión desde la perspectiva del docente que leemos y enseñamos desde nuestra experiencia, desde lo que somos. En la interacción del proceso de enseñanza y aprendizaje todos los involucrados pueden aprender de lo que emerge, de la singularidad del otro y aunque la intención del maestro es preponderante en tanto guía las actividades desde la didáctica, en cuanto más crítico y autónomo es el estudiante estos roles intercambian. Esta conclusión es grata y deja una invitación a ser eternamente aprendices y a reconocer la riqueza de la diferencia, que desde la perspectiva intercultural es tan relevante. Por último, en cuanto a esta conclusión, cabe resaltar que el desarrollo de competencias no fue lineal, pero fue progresivo gracias a las decisiones que se iban tomando durante el proceso.

La evaluación de la implementación de la unidad didáctica con periodismo digital para el desarrollo de la **CCIC** nos permitió descubrir que efectivamente este es un recurso con grandes posibilidades didácticas que podemos utilizar en el aula de **ELE**. Pudimos concluir que ya que el concepto de **CCIC** es compuesto hay unas competencias o características que se pueden desarrollar en mayor o menor medida y sobre todo que en conversación con la autoevaluación el estudiante podremos ver el alcance de la práctica pedagógica y reevaluar nuestra práctica para futuras prácticas o investigaciones. No es necesario que este alcance sea drástico, que su evaluación vaya

del cambio de 1 a 5 en términos cuantitativos, es importante reconocer los saberes previos con los que llega el estudiante y su sentido de transformación o aprendizaje en algún aspecto, que no siempre podemos medir en términos de competencia, en ocasiones será un cambio actitudinal, como ver la escritura como una experiencia positiva, reconocer la importancia de la lectura y volverla una práctica más asidua. Los alcances de la enseñanza no siempre son medibles en números.

Considero que en este momento es relevante hacer unas conclusiones y consideraciones sobre mi devenir como maestra, por lo cual, debo apersonarme de mi discurso desde la primera persona y tensionar un poco el estilo de escritura del trabajo que otorga su debido reconocimiento y respeto a todos los involucrados en esta práctica. Es momento de nombrar mis conclusiones como maestra de ELE desde los problemas que implicó ser pionera en este campo en la Facultad de Educación, puesto que no había producción de pregrado que abordara el tema, y novata en investigación, también desde los descubrimientos que detonó esta práctica pedagógica investigativa.

En primer lugar, debo reconocer la emoción y la angustia de investigar. Escribir la tesis de grado fue un momento coyuntural en mi vida por la carga connotativa que significa elegir hacer un aporte a la sociedad, a la comunidad científica con el compendio de tu formación, devolver a la universidad pública lo que te dio y el miedo de que esa reciprocidad no sea congruente. Si bien debo admitir que cuando entré como muchos otros compañeros quería cambiar el mundo hoy sé que con un trabajo no lo haré, el espóiler es que no lo haremos, con tres meses o seis, incluso un año en un contexto educativo, es una tarea imposible. Pero entonces, ¿por qué no nos vamos? Tal vez porque llega un punto en el que nos damos cuenta que nuestra existencia es muy corta y nuestros alcances muy humanos y que no necesitamos más que esa certeza, que un cambio pequeño, que un compartir lleno de Humanidades.

Creo que es característico de los maestros del lenguaje querer encapsular todo el sentido semántico y por eso en la tradición del nombre de nuestro pregrado en su versión anterior hacia el final terminaba “con énfasis en Humanidades”. En todo el trayecto de mi formación descubrí que normalmente tenemos horizontes utópicos, pero que es importante tenerlos porque como dice Eduardo Galeano nos sirven para caminar, para caminar sobre hombros de gigantes y es que al final del día lo que cambió normalmente no fueron las reglas gramaticales y lo que se quedó no fue la memorización de la estructura del ensayo o el guion teatral, sino las Humanidades, las relaciones pedagógicas, las ideas compartidas, la enseñanza que nunca sabremos que dimos.

Este trabajo no es la respuesta definitiva al desarrollo de la **CCIC** es solo una propuesta didáctica entre muchas, que puede ser mejorada y utilizada por todo el que lo desee, porque desde sus características me permitió ver un cambio, un desarrollo y eso es lo que entrego a la comunidad.

No fue una tarea fácil investigar, cuando emprendí la tarea de abrir la línea con mis compañeros y maestras me sentía en desventaja por no tener un fuerte lingüístico, pero me había propuesto desarrollarlo y aprender con y de mis compañeros que aceptaron el reto de investigar en **ELE**. En el camino tuve la sorpresa de que aprendí más de mis estudiantes y de mí, que los maestros no somos máquinas de enseñar, que somos aprendices que comparten sus saberes, intenciones, objetivos. Con mis compañeros y maestras compartí materiales didácticos y experiencias, pero me estoy haciendo maestra de **ELE** para sorpresa de nadie, en el aula de **ELE**. Vale la pena mencionarlo porque en el transcurso de la carrera tenemos miedo de ser profesores, desde mi experiencia y recuerdo de conversaciones con mis compañeros, pero cuando vamos al aula y salimos de ella somos profes que aprendieron, estudiantes de nuestra propia práctica, aprendices de los estudiantes.

Este trabajo es el compendio general de algunos de mis aprendizajes con mis estudiantes, especialmente con Bert a quien agradezco y dedico este trabajo porque decidió emprender este largo camino de investigar juntos y de compartir conmigo el principio del proceso de convertirme o sentirme la maestra que quiero ser, una maestra que desde sus preocupaciones como estudiante se cuestionaba la lectura crítica, el diálogo, los silencios, las diferencias en su contexto y encontró en el aula con él un espacio lleno de retos para consolidar estas reflexiones formativas porque aunque siempre somos aprendices y estudiantes, cuando somos maestros en formación los espacios de práctica son decisivos para nuestro posicionamiento.

Por lo anterior, queremos dejar la propuesta a la Facultad de Educación de continuar este interés pionero en concordancia con el Horizonte de la Facultad de generar soluciones al servicio de la sociedad y los territorios en reconocimiento de las demandas de la sociedad actual, para responder desde nuestra formación de pregrado a estas oportunidades de vinculación a contextos de **ELE** como docentes capacitados. En la búsqueda de antecedentes encontramos que no tenemos muchos referentes, que hay mucho por investigar y aportar a la sociedad desde nuestra formación de pregrado; la mayoría de investigaciones son de tesis de maestría, de la escuela de idiomas y de la Facultad de comunicaciones. La ruta de doble titulación de la que hago parte me permitió entrar en contacto con el **ELE** y preguntarme ¿por qué nosotros como facultad no nos habíamos fijado hasta ahora en este estudio? Y me atrevo a decir que si trabajamos en conjunto podremos mediante el saber interdisciplinar hacer propuestas mucho más enriquecidas para todos los contextos: formales e informales y a fin de cuentas contribuir a la Educación desde distintas perspectivas.

Esto no es una invitación al abandono de la escuela formal, es una invitación a dialogar sobre el lugar del maestro en la sociedad y su accionar. Por eso me atrevo a dejar las siguientes propuestas y preguntas para la facultad de educación en reconocimiento de las limitaciones de la investigación

y para todo el interesado en tener una práctica en el campo de estudio del **ELE**. Como propuesta, la invitación de explorar el estudio de caso como metodología que nos arroje hallazgos más profundos, la necesidad de ejercer la investigación con un protocolo y consideraciones éticas claras que genere condiciones de confianza para en este tipo de estudio no generalizable nos aporte poco a poco líneas de sentido a partir de las cuales podamos seguir haciendo propuestas didácticas. Como preguntas ¿cómo enseñamos en **ELE**? ¿Con qué intenciones? ¿Qué repercusiones tiene llevar a cabo una práctica pedagógica intencionada desde la pedagogía y la didáctica? ¿Qué saberes y estrategias desarrollamos? ¿Qué implicaciones tiene investigar la práctica pedagógica en **ELE** como campo relativamente novedoso? ¿Cómo contribuimos a la solución de problemas socioculturales y lingüísticos? ¿Cómo abordamos la otredad en el aula de **ELE**?

Anexos

Los siguientes anexos contienen documentos de interés para ampliar referencias conceptuales o procedimientos metodológicos llevados a cabo en la investigación.

Anexo 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Tabla 1

Niveles comunes de referencia: escala global

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global		
Usuario competente	2	<ul style="list-style-type: none"> ● Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. ● Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. ● Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	1	<ul style="list-style-type: none"> ● Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. ● Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. ● Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. ● Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	2	<ul style="list-style-type: none"> ● Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. ● Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. ● Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los

Usuario independiente		contras de las distintas opciones.
	1	<ul style="list-style-type: none"> ● Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. ● Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. ● Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. ● Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	2	<ul style="list-style-type: none"> ● Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) ● Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. ● Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	1	<ul style="list-style-type: none"> ● Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. ● Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. ● Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Nota: Esta tabla permite ampliar la descripción de lo que se espera en el nivel de dominio de la lengua por parte del estudiante. Datos tomados del Centro Virtual Cervantes (2022)

Anexo 2. Ejemplo Diario Pedagógico

<p>Clase: Sofía y Bert 15 de noviembre 6-7 p.m</p>
<p>Tema- Objetivo de la clase: no especificado</p>
<p>Conceptos clave: usos del subjuntivo</p>
<p>Descripción de la observación</p> <p>Sofía: ¿Qué hicieron el fin de semana?</p> <p>Bert: No mucho, necesité trabajar. Estoy mirando algunas series, una sobre farmacéuticas. Es sobre.. Capsil ¿cómo se dice? Cápsula. Para disminuir el dolor, pero es muy adictiva.</p> <p>Han siendo ¿cómo se dice? Han sido distraídos de esta cápsula. Porque la compañía decidía que para entrar al mercado con una estrategia para como ahm enfocar en las comunidades de los mineros. Porque ellos estaban trabajando en una manera laboral con sus manos, estaban teniendo problemas fisicales.</p> <p>La compañía tenía la estrategia para enviar los vendederos? Vendedores* a los doctores locales para like obtener, para los doctores vayan a, iban a prescribir sus capsulas a los trabajadores. Pero fue como wow, como OMG., en mi país tenemos leído como otro tema sobre, pero la FDA tiene un proceso para aprovechar una medicina y con esta medicina la compañía pudo recibir un marca especial en la botella que fue menos adictiva, pero ellos no tuvieron evidencia que fue la verdad. Pero FDA no decidió investigar.</p> <p>y más, ahm, como ellos like tenían anuncios que los efectos de la capsula iban a funcionar o durar por doce horas, pero en realidad como yo no sé, media de los pacientes. La mitad* empezaban. empezaron* a tener dolor después de 6 8 horas y la compañía decidía como like que su solución fue para mejorar el dosis parar doblarla. iban a tener. Pero no fue una solución porque con tiempo las personas con doble la dosis las personas empezaban a tener el mismo problema ¿y qué fue la solución después de este problema? ¿Tienen una hipótesis? Nos pregunta.</p> <p>Yo: la quitaron porque no funciona.</p> <p>Bert: No, duplicar la dosis más veces.</p>

Yo: ahh por eso era adictiva

Bert: ellos fueron como narcos. **Creo que podemos encontrar un buen artículo sobre esto.** Esta mini serie es muy triste y sí ellos daban cuenta que ellos estaban mintiendo y no se importa.. Es muy triste, ellos como... ¿cuál es el verbo cuando una compañía tiene un nuevo empleado? Contratar. Ellos contrataron un doctor que no creyó en la adicción fue es real. [VCC1] Él pensó que adicción en realidad fue una sub adicción, como fumar.

¡Ah! Y yo vi una buena película, muy interesante, muy especial sobre tres personas con visibilidades. Que decidieron tener un viaje para ir a Montreal para ir a un lugar de los prostitutas para tener sexo con los prostitutas porque los tres eran vírgenes y como dos personas no pudieron caminar eran en las sillas de ruedas y una persona no podía ver, él fue ciego. Y es muy chistosa y triste en partes, como en una parte ellos necesitaron salir porque sus padres estuvieron preocupados con sus comportamientos que ellos han decidido salir en este viaje y ellos decidieron que ellos necesitan salir inmediatamente sin su conductor del coche entonces y solo una persona fue pudo usar sus 4 extremidades. ¿Y quién fue?

Todos: el ciego. Nos reímos.

De repente Bert leyó su cel y dijo oh fuck.

Bert: **Un amigo con el que estuve relajándome tiene fiebre y mi mamá está aquí. El regresó de Colombia.**

Sofía: ¿y tu mamá tiene las vacunas?

Bert; sí

Sofía: **todo va a salir bien,** yo te recomendaría que te hagas una prueba, pero por ahora no puedes hacer nada. Pero todo va a salir bien, **¿podemos ayudarte de alguna manera?**

Bert: Un segundo. Habla por teléfono en inglés y dice que todo está bien ,que podemos continuar.

Sofía: Bueno, vamos a hacer un test, el test es para hacer un test del subjuntivo para saber que énfasis debo hacer en la gramática. Te toca leerlo, completarlo y decirme por qué elegiste esa opción.

Bert: no puedo hacerlo porque no tengo permiso para editar, lo siento quise hacerlo, pero jajajaja

<https://docs.google.com/document/d/1i9bJwkNuyyRvAarpb1uGTkGyux9POVKJPd14eAMkgzk/edit>

Respuestas de Bert:

Cuando ...tenga... porque es una situación del futuro, no sé más.

Tengo.... Sea... usé subjuntivo porque es una duda y yo usé indicativo porque es un hecho.

Vivo... tengo... por las mismas razones que * hace con la mano antes*
 Cambie... e inicie...
 Quiera... porque es una situación hipotética porque no ha ocurrido.
 Sofía: Sí, pero aquí también hay otro uso que se llama sentimientos
 Haga... porque no ha pasado.
 Contamine... porque es una opinión
 Regule... ah yo no sé.
 Sofía: es quejas y reclamos.
 Se poseione... ah es como un espero, un deseo
 Piense... es una opinión
 Seguir...
 No explica estos dos últimos entonces ella le pregunta.
 Debo...
 Documento... porque sí, entonces..ok.
 Se muera... es un sentimiento y una emoción.
 Es...
 Necesito...
 Odio...
 Cumpla...
 Sofía: porque es una oración temporal.
 Llegue...
 Deseo...
 Lleva...

Hallazgos y reflexiones

Las convenciones de este registro fueron: **Amarillo**, temas de la vida personal, cotidianidad, cultura. **Azul claro**: errores gramaticales. **Fucsia**: propuestas didácticas o metodológicas. **Azul oscuro**: eventualidades. **Rojo**: actitudes. Lo que conserva el color blanco son transcripciones de diálogos. **Gris**: Respuesta ante la actividad. Como es habitual, la clase empezó con una pregunta por el fin de semana y temas de la vida personal, clases son muy amenas. Bert no comete demasiados errores gramaticales, la mayoría de estos corresponden a vocabulario técnico y a saberes básicos de la lengua como la diferencia de uso entre ser y estar; a pesar de que es uno de los saberes iniciales del aprendizaje de lenguas este tema confunde demasiado los extranjeros puesto que ellos solo tienen un verbo.

En cuanto al uso de subjuntivo adjetivó en dos ocasiones la miniserie como “muy triste”, sin embargo, no justifica por qué es triste. Es decir, no logró desarrollar su postura con un posicionamiento crítico, ni generar una conversación fluida debido a que no hay una alternancia correcta entre el uso del indicativo y del subjuntivo. Por eso luego cambiamos de tema y cuenta la siguiente película que vio. En cuanto al test de la profesora en ocasiones no reconoce el uso, pero selecciona bien la forma, sin embargo, piensa demasiado sus respuestas, por lo cual es necesario fortalecer la conciencia gramatical.

Nota: elaboración propia

Anexo 4. Tabla 7. Ejemplo matriz de análisis sección unidad didáctica y su grabación

Tabla 7.

Ejemplo matriz de análisis sección unidad didáctica y su grabación

Matriz de análisis de la información			
Instrumento de análisis: Unidad didáctica sección 2 y grabación 20 y 21 de octubre.			
Objetivo general de la investigación: Analizar la manera en la que los discursos periodísticos digitales en una unidad didáctica de ELE sirven como estrategia para el desarrollo de la competencia Comunicativa Intercultural Crítica, en un nivel B2.			
<p>Objetivos específicos de la investigación</p> <p>1.Describir el vínculo entre el texto periodístico y los componentes gramaticales del B2 en la enseñanza de ELE.</p> <p>2.Caracterizar estrategias de lectura crítica de textos periodísticos desde un estudio de caso.</p> <p>Evaluar la implementación de la unidad didáctica con discursos periodísticos digitales para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica.</p>			
Categoría a priori	Cita textual	Análisis	Categoría emergente
Competencia Comunicativa Intercultural	<p>Escribe 1 recomendaciones para tener una prensa más democrática:</p> <p>Yo le aconsejo a la prensa que no despidan a los periodistas que escriben las opiniones contra la ideología del periódico.</p> <p>Escribe 1 recomendaciones para ser lectores más críticos:</p> <p>Yo recomiendo que cuando estén leyendo traten de chequear la información con otra publicación para verificar si es la verdad o no. Escribe un deseo propio sobre tu aprendizaje de español y un deseo</p>	<p>En cuanto a las Habilidades/Savoir faire: la actitud investigativa que Bert implementó como estrategia durante la lectura de los textos periodísticos digitales corresponde con la habilidad para adquirir nuevo conocimiento de la cultura extranjera, pero además de eso en el marco de la comunicación real las actividades de escritura con destinatarios imaginarios pero aplicable a la realidad permitió que Bert ejercitara el uso real de la lengua bajo intenciones como dar recomendaciones y expresar deseos: 1. recomendaciones para tener una prensa más democrática “yo le aconsejo a la</p>	actitud investigativa, uso correcto de la alternancia indicativo subjuntivo

	<p>para las personas de Colombia que no leen críticamente: Yo deseo entender más rápido cuando estoy hablando con otros en español. Yo deseo que ellos hagan sus propias investigaciones sobre las cosas que hayan leído.</p>	<p>prensa que no despidan a los periodistas que escriben las opiniones contra la ideología del periódico”. (Lección 2. P. 12) 2. 1 recomendaciones para ser lectores más críticos “Yo recomiendo que cuando estén leyendo traten de chequear la información con otra publicación para verificar si es la verdad o no”. (Lección 2. P. 12) Deseos para sí mismo y para las personas de Colombia que no leen críticamente: “Yo deseo entender más rápido cuando estoy hablando con otros en español y yo deseo que ellos hagan sus propias investigaciones sobre las cosas que hayan leído”. (Lección 2. P. 12) Recomendación para las personas pobres de Colombia que no tienen oportunidades de trabajo “Yo recomiendo que demanden más oportunidades del gobierno”. (Lección 5. P. 19)</p>	
<p>Crítica</p>	<p>“Creo que si una persona tiene su propio periódico ellos no quieren decir información mala sobre sus intereses y quieren decir información buena sobre sus intereses” (Grabación 20 de octubre. 20:40)</p> <p>“En mi lengua yo conozco este periódico, pero en español yo no conozco los periódicos y yo no sé si es de derecha o de izquierda y voy a pensar que toda la información está correcta” (Grabación 20 de octubre. Min. 13:32)</p>	<p>Van Dijk en Discurso y manipulación (2006) afirma que la manipulación es “un fenómeno discursivo-semiótico porque la manipulación se ejerce mediante la palabra oral o escrita y los mensajes visuales”. Como ya lo dijimos Bert constante aludió a información que obtuvo a través de estos medios manipulables según Van Dijk y él mismo reconoció la susceptibilidad a la manipulación en los periódicos “Creo que si una persona tiene su propio periódico ellos no quieren decir información mala sobre sus intereses y quieren decir información buena sobre sus intereses” (Grabación 20 de octubre. 20:40)</p> <p>Bert manifestó “En mi lengua yo conozco este periódico, pero en español yo no conozco los periódicos y yo no sé si es de derecha o de izquierda y voy a pensar que toda la información está</p>	<p>Entender la intención comunicativa del autor y tomar una postura propia</p>

		<p>correcta” (Grabación 20 de octubre. Min. 13:32) advirtiendo del riesgo de manipulación discursivo semiótico en el acercamiento a los textos periodísticos.</p> <p>El 20 de octubre también bajo una inferencia de que los artículos que niegan los efectos negativos de algo probablemente sean lo que quieren negar dijo “Creo que cuando hay artículos con un título como ah no es un cancerígeno y usualmente tal vez esa sustancia será un cancerígeno. No hay artículos como “la manzana no es un cancerígeno” No, usualmente es una cosa controversial” (Min 45:40) haciendo uso de sus conocimientos del mundo y tomando una actitud de sospecha o duda importante para evitar la manipulación. Cassany (2006) expresa en <i>tras las líneas</i> que “nadie escribe sobre lo obvio. Nadie defiende que el sol salga cada día; nadie está a favor de abrigarse en invierno... Escribimos sobre la controversia, para disentir, para mostrar nuestro enfado.” (p. 127-128). Así, encontramos que la lectura inferencial posibilita asumir una postura al identificar el propósito tácito, que suele ser más controversial, de los textos periodísticos y sus discursos.</p>	
<p>Maestro de ELE</p>	<p>“Creo que si una persona tiene su propio periódico ellos no quieren decir información mala sobre sus intereses y quieren decir información buena sobre sus intereses” (Grabación 20 de octubre. 20:40)</p> <p>“En mi lengua yo conozco este periódico, pero en español yo no conozco los periódicos y yo no sé si es de derecha o de izquierda y voy a pensar que toda la información está correcta” (Grabación 20 de octubre. Min. 13:32)</p>	<p>Es importante que cuando utilicemos textos periodísticos en el aula haya un diálogo respecto a la lectura crítica, la manipulación y el posicionamiento para un diálogo intercultural crítico y que así el estudiante adquiera herramientas para enfrentarse solo desde un contexto natural a textos periodísticos en la L2. Esta cita demuestra una conciencia de la lectura crítica, que como hallazgo relevante encontramos que no fue un proceso lineal.</p>	<p>criticidad como objetivo pedagógico</p>

Nota: elaboración propia.

Anexo 5. Tabla 8. Matriz de análisis cuestionario

Tabla 8.

Matriz de análisis cuestionario

Matriz de análisis de la información			
Instrumento de análisis: cuestionario			
Objetivo general de la investigación: Analizar la manera en la que los discursos periodísticos digitales en una unidad didáctica de ELE sirven como estrategia para el desarrollo de la competencia Comunicativa Intercultural Crítica, en un nivel B2.			
Objetivos específicos de la investigación 1. Describir el vínculo entre el texto periodístico y los componentes gramaticales del B2 en la enseñanza de ELE. 2. Caracterizar estrategias de lectura crítica de textos periodísticos desde un estudio de caso. 3. Evaluar la implementación de la unidad didáctica con discursos periodísticos digitales para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica.			
Categoría a priori	Cita textual	Análisis	Categoría emergente
Interculturalidad	<p>¿Por qué quieres aprender español? "Para viajar, para escuchar música"</p> <p>¿Por qué elegiste aprender español con profesores de Colombia? "Porque fue el primer país hispanohablante que visite"</p> <p>¿Por qué elegiste Valley Spanish School? "Porque tome clases en</p>	"Las otras opciones de respuesta múltiple fueron: para hablar con mi familia, para certificar mi español como segunda lengua, porque me gusta aprender idiomas, por sus culturas; que son motivos recurrentes para aprender español. Esto arroja que el interés por el español es turístico mas no cultural, por lo tanto es un interés pragmático, de uso, de comunicación con la comunidad hispana donde viaje. Lo que impide una interculturalidad porque no establece una relación directa entre la lengua y la cultura y manifiesta la necesidad de ahondar en el aspecto cultural para que el aprendizaje de lenguas no se vuelva un mero instrumento de beneficio	Relación entre lengua y cultura. Competencia comunicativa y habilidades. Turismo.

	<p>Medellin con Toucan y fue muy facile para continuar en linea."</p>	<p>turístico sino que permita una reflexión en torno a la lengua, las comunidades y la relación que establece con ellas en el turismo. Bert menciona la música como un motivo de interés y este es un elemento cultural que posibilita identificar otros elementos culturales como la realidad social que expresa, paisajes, concepciones, formas de relacionamiento, entre otros. También podemos analizar que la música desarrolla su comprensión auditiva y le posibilita aprender vocabulario o expresiones fijas de la lengua. La escucha y la oralidad son competencias privilegiadas en su necesidad de viajar, sin embargo, también son necesarias la lectura para informarse, para ubicarse y la escritura como una herramienta de búsqueda, de comunicación en una reservación por redes sociales, etc. "De nuevo se refuerza la centralidad del turismo para él y no hay una preferencia cultural, ni un interés en la cultura para aprender la lengua. Al igual que en la pregunta anterior no hay motivo más allá de lo turístico para elegir aprender la lengua.</p>	
<p>Maestro de ELE</p>	<p>¿Qué recursos utilizas para estar en contacto con la lengua española? "Escuchar música, leer noticias</p> <p>Concepciones: ¿Qué significa para ti leer en español? Leer es una manera de evaluar mi capacidad de aprendizaje, leer es comprender la información, leer es reflexionar de una manera crítica sobre la información, leer es una manera de evaluar mi capacidad de traducir, leer es informarme desde otra perspectiva cultural. ¿Qué significa para ti escribir en español? Escribir es</p>	<p>Bert tiene un acceso amplio a través de las noticias electrónicas para estar en contacto con la lengua e informarse de aspectos culturales de países hispanos, la lectura de noticias y escuchar música son los recursos que utiliza a menudo para estar en contacto con la lengua, porque no hablar con nativos por redes sociales, no viaja constantemente a países hispanos, no tiene el hábito de leer libros ni habla con nativos en su ciudad, que eran las opciones que no señaló. Las noticias tienen la ventaja de ser una estructura que él conoce en su L1, son más cortas que un libro y lo informan; pero distinguiendo el texto como objeto formal y el discurso, como lo plantean Calsamiglia y Tusón (2015) como una práctica social, una</p>	<p>familiaridad con el formato de periódico digital. Reconocimiento o invisibilización de la cultura de la L2</p>

	<p>torturar los pensamientos porque debes organizarlos, escribir es una manera de pensar y aclarar las ideas, escribir es una manera de evaluar mi nivel de aprendizaje, escribir es relacionar palabras de una manera coherente; escribir es reflexionar de una manera crítica.</p> <p>Diferencia entre la competencia en L1 y L2: ¿existe alguna diferencia entre escribir en L1 y L2? "Solo en el sentido que mi nivel de aprendizaje es mejor en ingles" ¿existe alguna diferencia entre leer en L1 y L2? "Es difícil para mí para recordar cómo usar los acentos y con buena ortografía. Relación entre lengua y cultura ¿Podrías aprender una lengua sin aprender su cultura? ¿por qué? "Creo que si" ¿Qué aspectos culturales consideras importantes para aprender la lengua? "Aspectos artísticos: música, teatro, baile, pintura, escultura, literatura. Lugares turísticos. Geografía. Historia. Modo de vida. Normas de cortesía"</p>	<p>forma de acción interactiva entre personas que pertenecen a grupos socioculturales y que está orientada a un fin las noticias son discursos con una posición, con una ideología que pueden sesgar su relacionamiento con la cultura.</p> <p>¿Cómo afecta la tradición que sigamos a la transformación en las concepciones de lectura y escritura que Bert no considera como leer es construir significado, leer es entender las palabras, leer es un medio para transformar la realidad, leer es una manera de construir mi identidad, leer es una práctica cultural, leer es algo innecesario, leer es un privilegio. Escribir es algo innecesario, escribir es comunicar mis ideas pensando en alguien que las leerá, escribir es una práctica cultural, escribir es un privilegio, escribir es redactar ideas hasta que sean claras, implica hacer borradores y corregir; escribir es hablar conmigo mismo, escribir es hablar con otro en silencio. Para Bert no existe una relación indivisible entre lengua y cultura, pero considera importantes la mayoría de aspectos culturales como importantes, excepto por la gastronomía y las tradiciones.</p>	
--	--	--	--

Nota: elaboración propia.

Anexo 6. Tabla 9. Matriz de análisis entrevista

Tabla 9.

Matriz de análisis entrevista

Matriz de análisis de la información			
Instrumento de análisis: entrevista			
Objetivo general de la investigación: Analizar la manera en la que los discursos periodísticos digitales en una unidad didáctica de ELE sirven como estrategia para el desarrollo de la competencia Comunicativa Intercultural Crítica, en un nivel B2.			
Objetivos específicos de la investigación			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir el vínculo entre el texto periodístico y los componentes gramaticales del B2 en la enseñanza de ELE. 2. Caracterizar estrategias de lectura crítica de textos periodísticos desde un estudio de caso. 3. Evaluar la implementación de la unidad didáctica con discursos periodísticos digitales para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica. 			
Categoría a priori	Cita textual	Análisis	Categoría emergente
Interculturalidad	<p>Para ti ¿qué es la identidad? “para mí es una forma para ver tú mismo en el mundo como vayan a interactuar con el mundo como vivir tu vida y entender como está pasando de ti a ti o like entender o tener un sentido”</p> <p>Para ti ¿qué es ser colombiano? “para una persona que ha vivido y estuvo nacido en Colombia ha crecido allá. Creo que no hay una sola forma para ser colombiano o dos formas depende de la persona quien es la persona”</p> <p>¿Qué es ser estadounidense? “creo que es como el mismo, creo que no hay muchas características de que like como soy estadounidense, una persona, yo no sé latina en tejas es una persona</p>	<p>Podemos mirar entre líneas las concepciones de identidad y concluir que para Bert la identidad está ligada al territorio que se habita y al auto reconocimiento identitario sin importar el origen de la persona y dicha identidad no es generalizable; la identidad corresponde a la persona y si singularidad.</p> <p>Reconoce una relación entre turismo y comercio y que esa relación afecta la realidad, menciona el uso de la lengua desde lo comunicativo.</p>	Turismo, comercio, territorio, dominio comunicativo de la lengua

	<p>estadounidense, yo no sé. musulmán es también estadounidense, es crecer como tú quieres”</p> <p>4. ¿Cómo definirías la palabra “turista”? “es una persona que está visitando a un lugar que no es de la persona. Como algunas connotaciones, pero no, es depende, cuando no estoy en NY estoy turista” creo que para mí yo empiezo a sentir aburrido muy rápido, entonces para hacer que mi vida y mis cosas alrededor mío son aburridos, no son interesantes entonces cuando estas un turista estás viajando en un nuevo lugar sólo para caminar en la calle, para obtener comida, es una aventura estás mirando, viendo nuevas cosas.</p> <p>5. ¿Tienes alguna influencia en los lugares a los que vas como turista? “como sí, creo que yo sé que en Medellín hay los tours de pablo escobar y creo que es para los turistas entonces si no hay demanda por algo no va a ser la cosa, pero si hay demanda vamos a tener la cosa”</p> <p>6. Si pudieras elegir una nacionalidad, donde nacer, ¿nacerías en EEUU otra vez o dónde te gustaría nacer? “Tal vez en europa porque tú puedes experimentar muchas culturas diferentes muy fácilmente porque son cercanos”.</p> <p>7. ¿Cuánto sabes de la historia de tu país de 1 a 10? un 5</p> <p>8. ¿Hablas otro idioma aparte del inglés y español? “pude hablar hebreo en el pasado, mas o menos, pero no con una fluencia, pero viví allá un tiempo y pude pedir comida.”</p>		
--	--	--	--

Nota: elaboración propia.