



Análisis del desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de nivel A1 a través de la enseñanza de los verbos ser y estar

Sara Maldonado Muñoz

Michael Agudelo Patiño

Trabajo de grado para optar al título de Licenciados en Literatura y Lengua Castellana

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Asesora

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

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura y Lengua Castellana
Medellín
2022

Cita	(Maldonado & Agudelo, 2022)
Referencia	Maldonado, S & Agudelo, M. (2022). <i>Análisis del desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de nivel A1 a través de la enseñanza de los verbos ser y estar</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Cártul 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

A la Facultad de Educación por apoyar procesos emergentes como esta línea de investigación.

A la docente Erica María Gómez Flórez y a nuestra asesora, Leidy Yaneth Vázquez Ramírez, por su acompañamiento incondicional en este proceso investigativo.

A las instituciones Total Spanish School y Valley Spanish School, por abrirnos sus puertas y hacernos parte de su equipo de trabajo.

A nuestros compañeros: Andrés, Daniela y Valentina por ser parte de este proceso.

A la docente Valentina Mesa Bohórquez, por abrirnos las puertas de la enseñanza de ELE.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	8
Introducción	10
1. Capítulo I: panorama de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera desde una perspectiva intercultural	12
1.1. Contexto de la investigación: Medellín, destino para el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera	12
1.2. Situación problémica, pregunta y objetivos	19
1.3. Antecedentes	24
1.3.1. Enseñanza de ELE, un campo en emergencia	24
1.3.2. Enseñanza de la gramática en el escenario de ELE	28
1.3.3. Material didáctico: un reto para los estudios acerca de la enseñanza de ELE	30
1.4 Desarrollo conceptual, institucional e investigativo del concepto de interculturalidad en el marco de la enseñanza de ELE	31
1.4.1. Investigaciones en torno al concepto de interculturalidad en el contexto educativo	34
2. Capítulo II: Diseño Metodológico: desarrollo de la competencia intercultural a través de la enseñanza del verbo <i>ser</i> y <i>estar</i> en la Investigación- Acción Participativa	37
2.1 Investigación - Acción Participativa: método posible para la transformación de la enseñanza de ELE	37

2.2. Sujetos de la investigación: agentes de transformación en el intercambio cultural	39
2.2.1. Docentes cooperadores como voces para el diálogo	39
2.2.2. Estudiantes participantes	40
2.2.3. Maestros en formación	43
2.3. Estrategias de IAP para la recolección de información	44
2.3.1. Observación participante	44
2.3.2. Entrevista estructurada	45
2.3.3. Encuesta	46
2.4. Unidad didáctica como apuesta para la enseñanza de ELE	47
2.4.1. Unidad didáctica: <i>Medellín, territorio intercultural</i>	48
2.5. Procedimiento para el análisis de las estrategias de la investigación	48
2.6. Proceso de análisis	51
3. Capítulo III: desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes extranjeros de nivel A1: reconocimiento de la diversidad cultural a través de la enseñanza del verbo <i>ser</i> y <i>estar</i>	54
3.1. Análisis de las problemáticas	55
3.1.1. Problemática 1: la traducción como obstáculo en el aprendizaje de los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> en nivel A1	56
3.1.2. Problemática 2: la adaptación de materiales ajenos al contexto de uso	58
3.2. Evaluación de la incidencia de la unidad didáctica en el desarrollo de la competencia intercultural a través de la enseñanza de los usos de los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>	62

3.2.1. Enseñanza de la gramática como posibilidad del reconocimiento mutuo en vía al desarrollo de una competencia intercultural	64
3.2.2. Territorio y diálogo	69
3.2.3 No hay un <i>Yo</i> sin los otros: Enseñanza de ELE como oportunidad de reconocimiento y transformación del licenciado en lengua castellana	72
4. Conclusiones	74
4.1. Balance general del diseño y aplicación de la Unidad Didáctica	75
4.2. Aportes derivados del proceso de práctica	76
4.2.1. Aportes relacionados con el material didáctico para enseñanza de ELE	76
4.2.2 Aportes al campo de la enseñanza de ELE	77
4.2.3 Aportes al quehacer del docente del Licenciado de Lengua Castellana	77
4.3. Retos y posibles aristas investigativas	78
Anexos	81
Referencias	92

Lista de tablas

Tabla 1: codificación de los docentes cooperadores participantes.....	40
Tabla 2: caracterización de los estudiantes participantes.....	42
Tabla 3: sistematización de las estrategias de investigación de acuerdo con las categorías de análisis.....	52
Tabla 4: esquema de categorías derivadas.....	54
Tabla 5: criterios de evaluación de la Unidad Didáctica.....	63
Tabla 6: conjugación verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>	65
Tabla 7: léxico.....	65

Resumen

El presente trabajo de investigación pretende visibilizar caminos para potenciar la competencia intercultural en estudiantes de español como lengua extranjera de nivel A1, a través del diseño y aplicación de una unidad didáctica con base en la enseñanza y asimilación de los verbos copulativos *ser* y *estar*, verbos de gran dificultad para angloparlantes, a la hora de diferenciar y utilizar adecuadamente. Esta unidad didáctica se realizó y aplicó en dos escuelas de la ciudad de Medellín, Valley Spanish School y Total Spanish School.

La implementación de la unidad didáctica diseñada para estudiantes de ELE (español como lengua extranjera) en nivel A1, permitió identificar las principales problemáticas presentes en clases de ELE en relación con el aprendizaje de los verbos *ser* y *estar*, así como con la adaptación, uso y creación de materiales didácticos para clases de ELE. Así mismo, posibilitó reconocer momentos y acciones que dan apertura al diálogo intercultural, el reconocimiento del otro, su cultura y cómo se genera esa amalgama con la cultura nueva con la que entra en contacto.

Palabras clave: enseñanza de ELE, material didáctico, interculturalidad, verbos *ser* y *estar*.

Abstract

This research work aims to make visible ways to enhance intercultural competence in students of Spanish as a foreign language at A1 level, through the design and application of a didactic unit based on the teaching and assimilation of the copulative verbs *ser* and *estar*, verbs of great difficulty for English speakers, when it comes to differentiate and use properly. This didactic unit was carried out and applied in two schools in the city of Medellín, Valley Spanish School and Total Spanish School.

The implementation of the didactic unit designed for ELE students at A1 level allowed us to identify the main problems present in ELE classes in relation to the learning of the verbs *ser* and *estar*, as well as the adaptation, use and creation of didactic materials for ELE classes. It also made it possible to recognize moments and actions that open up intercultural dialogue, the recognition of the other, his/her culture and how this amalgamation is generated with the new culture with which he/she comes into contact.

Keywords: ELE teaching, didactic material, interculturality, verbs *ser* and *estar*.

Introducción

La presente investigación se da en el marco de la práctica pedagógica con énfasis en la enseñanza del español como lengua extranjera. El interés en esta rama no tan explorada en el campo de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia nace del creciente atractivo por aprender español como segunda lengua en la ciudad de Medellín, el evidente aumento de escuelas en la ciudad dedicadas a esta labor y como parte de una exploración hacia una nueva puerta que se abre paso en un campo laboral poco conocido por los estudiantes de la licenciatura.

El trabajo se realiza en torno a la práctica pedagógica realizada en dos escuelas de Medellín dedicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera, las cuales son Total Spanish School y Valley Spanish School. El trabajo de observación, recolección de información, análisis e intervención se focalizó en los niveles iniciales, clases para estudiantes de nivel A1 y A2. La pregunta inicial es por los materiales utilizados a la hora de enseñar ELE, por saber en qué estado se encuentra en el país, principalmente Medellín en cuanto a la creación de materiales con este fin, lo cual comienza a expandirse y traer la pregunta por cómo se dan las relaciones interculturales en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, para posteriormente centrar el interés en cómo potenciar esta competencia en estos niveles iniciales. Para llevar a cabo las clases de ELE, pues no solo fue observación sino intervención, se crea una unidad didáctica pensada para estudiantes de nivel A1, en la cual se profundiza en el uso de los verbos *ser* y *estar*.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea la pregunta de investigación *¿Cómo potenciar la competencia intercultural en estudiantes de ELE de nivel A1 a través de la creación de material didáctico enfocado en la enseñanza del verbo ser y estar?* A partir de esta se plantea como objetivo general: Potenciar la competencia intercultural en estudiantes de ELE de nivel A1, por

medio del diseño de material didáctico enfocado en el verbo ser y estar; para lo cual se despliegan dos objetivos específicos: a) Identificar las problemáticas presentes en el aprendizaje del uso del verbo ser y estar en estudiantes extranjeros de nivel A1 para la construcción de una unidad didáctica orientada al desarrollo de la competencia intercultural, b) Evaluar el diseño y la implementación de la unidad didáctica y su incidencia en el desarrollo de la competencia intercultural a través de la enseñanza de los usos de los verbos *ser* y *estar*.

De esta manera, el lector encontrará en las siguientes páginas, tres grandes apartados que se dividen de la siguiente manera: primer apartado con la contextualización del escenario que enmarca la práctica, el planteamiento del problema, horizonte conceptual, pregunta de investigación y objetivos; un segundo apartado con el despliegue metodológico del proceso de investigación y la unidad didáctica propuesta; en tercer lugar, el análisis en relación con los hallazgos de la investigación y conclusiones de la misma con aportes al campo y a futuras investigaciones.

Capítulo I

1. Panorama de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera desde una perspectiva intercultural.

El primer capítulo de este trabajo comprende, inicialmente, una contextualización en la cual se realizó un mapeo general del estatus de la enseñanza de ELE en Colombia. Este apartado también plantea una caracterización del lugar en el cual se realizó el estudio, partiendo del contexto general a la especificidad del centro de práctica. Posteriormente se desarrolló la situación problemática, pues la consolidación de esta permitió el desarrollo posterior de los objetivos de esta investigación, los cuales se despliegan en un objetivo general y dos objetivos específicos. Para concluir este capítulo, se podrán encontrar los antecedentes que amplían este trabajo de investigación, los cuales abarcan la dimensión investigativa, conceptual e institucional de las categorías a priori o conceptos iniciales que nutren este texto producto de la práctica pedagógica llevada a cabo durante los semestres 2021-01 y 2021-02.

1.1. Contexto de la investigación: Medellín, destino para el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera.

La enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) es un campo relativamente inexplorado en Colombia y, paradójicamente, en proceso de expansión. Esta acotación no hace referencia necesariamente al campo como mercado laboral; pues el crecimiento de posibles rutas de investigación se ha incrementado proporcionalmente a los nuevos retos que conlleva apropiarse de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto colombiano. En los últimos años, la oferta educativa en ELE en Colombia ha aumentado significativamente y, hoy en día, se establece como uno de los escenarios más atractivos en Latinoamérica a la hora de aprender español, lo que abre las puertas a investigadores de diversas disciplinas, tanto en el campo de la educación, como en el de la

lingüística. SICELE (Sistema Internacional de Certificación de Español como Lengua Extranjera, 2019), Colombia es el país con más instituciones asociadas en la certificación de Español como Lengua Extranjera junto a México en Latinoamérica, y se instala en el segundo lugar a nivel mundial después de España (SICELE, 2019). Dentro de las instituciones asociadas a la certificación de Español como Lengua Extranjera se encuentran: Fundación Universidad del Norte, Instituto Caro y Cuervo, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Pontificia Bolivariana.

En este contexto, Valley Spanish School y Total Spanish son dos escuelas ubicadas en la ciudad de Medellín en el barrio El Poblado, barrio conocido y concurrido de la ciudad y donde se ubican estratégicamente varios de los hoteles y lugares de ocio más reconocidos entre los extranjeros que visitan la ciudad y las cuales acogieron nuestra práctica pedagógica entre febrero y noviembre de 2021. Según investigaciones hechas por la Universidad EAFIT, la mayoría de sus visitantes son extranjeros, quienes prefieren este sector gracias a su vida nocturna, variedad de oferta gastronómica y hoteles pensados exclusivamente para visitantes de otros países (Cardona, 2015). El propósito de Valley School y Total Spanish es brindar a sus estudiantes las herramientas necesarias para comunicarse con personas de habla hispana, a través del idioma y la práctica sociocultural. La planta de profesores está conformada en su totalidad por hablantes nativos de diferentes ciudades del país, egresados de reconocidas universidades de Colombia y especializados en la enseñanza del español a extranjeros (Valley Spanish School, 2020). Por su parte, Total Spanish School se ha caracterizado por brindarle a sus estudiantes una experiencia enriquecedora a nivel personal, no solo en el desarrollo de la competencia comunicativa en español, sino también en la inmersión a diversos aspectos de la cultura colombiana. Pues, además de los intereses personales de los estudiantes, uno de los elementos transversales a los contenidos de la institución es la cultura colombiana y sus diversas manifestaciones. “En Total Spanish se brinda una educación en la enseñanza del

idioma español, especialmente para extranjeros de todas partes del mundo, que llegan a nuestro país, Colombia, por ello nuestro principal fin es brindarles una apropiación de nuestra cultura, además de un excelente manejo de nuestro idioma.” (Total Spanish School, 2015). Sin embargo, aquello que la institución presenta en su proyecto formativo no podría demostrarse a profundidad pues cada profesor cuenta con la libertad de establecer el intercambio cultural como elemento transversal al currículo. Se pueden evidenciar algunos elementos propios de la cultura colombiana en los contenidos de cada curso, sin embargo, no es una muestra sólida del aporte del proyecto formativo de la escuela al desarrollo de una competencia intercultural; para esto es necesario adentrarse en la labor de cada docente de la institución.

Según las observaciones realizadas por los maestros en formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, encargados de la presente investigación, entre el 29 de marzo y el 20 de noviembre de 2021, Valley School tiene una metodología de enfoque activo, pues las clases se realizan en función de los objetivos previos fijados por el estudiante cuando se propone aprender español. El concepto de enfoque activo va de la mano de la propuesta pedagógica de John Dewey con la educación progresiva y la importancia de la experiencia, en donde Dewey mostraba al alumno como un sujeto activo y a su vez al maestro como encargado de fomentar espacios adecuados para que el alumno desarrollara sus capacidades. De acuerdo con Ruiz (2013), Dewey expresaba que “la educación requería de la interacción entre un individuo activo y una sociedad que transmitiese su cultura. La clave de la educación debía estar dada por experiencias reales del alumno” (p. 109). De acuerdo con esto, en la metodología de Valley School, juega un papel fundamental la inmersión del estudiante en el contexto a través de imágenes, textos, sonidos, diálogos, ejercicios y todo lo que se encuentre pertinente para una completa inmersión y aprendizaje del español y la cultura latinoamericana, lo que representa un acercamiento a metodologías activas para la enseñanza de ELE, como lo enuncia el instituto en su comunicación oficial.

A medida que los cursos se van desarrollando, los profesores identifican las particularidades de cada estudiante y diseñan sesiones individuales enfocadas en el mejoramiento de sus debilidades, además, teniendo en cuenta los propósitos formativos del estudiante. El diseño de estas estrategias individuales también comprende las particularidades de currículo del instituto y el plan curricular del Instituto Cervantes, que es orientativo para el caso de la enseñanza de ELE en nuestro contexto. Hay cursos con un enfoque más fuerte en la gramática, pues el estudiante necesita aprenderlo para presentar algún examen de validación en español o por algún requisito para su trabajo, tal como se evidencia en el siguiente autorregistro:

La profesora se encarga de mostrar ejemplos con diferentes conectores para unir frases de finalidad, los ejemplos se van leyendo. En la actividad de práctica, la profesora muestra imágenes a partir de las cuales debe hacer oraciones haciendo uso de los conectores estudiados y del presente del subjuntivo. (Sara Maldonado, registro de observación, 9 de abril de 2021).

También hay cursos con un enfoque más conversacional, para aquellos que desean utilizar la lengua de una forma inmediata, ya que su necesidad es la de comunicarse con personas de habla hispana en su trabajo o vida personal,

esta clase es más que todo conversacional, la profesora le hace preguntas al estudiante sobre cómo estuvo el fin de semana, qué actividades realizó, cómo está su novia (razón por la cual decidió aprender español), cómo va su trabajo y la situación del Covid en su país, entre otros temas que van surgiendo a lo largo de la conversación. La intención es que el estudiante hable y se pueda dar una conversación fluida durante 30 minutos (Sara Maldonado, registro de observación, 13 de abril de 2021).

Total Spanish posee también una flexibilidad metodológica con respecto a los propósitos particulares de cada estudiante, pero esta flexibilidad está sujeta al criterio del

profesor y a las necesidades de los estudiantes. Es la naturaleza de su oferta formativa, sea personalizada o semipersonalizada, lo que posibilita a cada docente adaptarse, no sólo a los propósitos individuales del estudiante, sino a sus necesidades educativas contextualizadas.

El microcurrículo de ambas instituciones fue creado y adaptado en su totalidad en el contexto colombiano, a partir de interacciones reales y con la participación de profesores profesionales nativos, entre ellos, Licenciados en Lengua Castellana, filólogos y traductores. Al microcurrículo de ambas instituciones sólo tienen acceso los docentes, directivos y estudiantes de cada institución, precisamente porque este hace parte de aquellos beneficios exclusivos que se adquieren al momento de iniciar el proceso formativo y se consideran documentos de uso exclusivo y restringido para cada centro, pues contempla elementos de diseño que se convierten en valor agregado ante la amplia oferta que este tipo de programas vienen teniendo en nuestro contexto. Todos los elementos del microcurrículo determinan en gran medida los horizontes formativos y por lo tanto no son de dominio público pues en la medida que este sea óptimo o innovador, adquiere un valor en el mercado. Actualmente ambas instituciones cuentan con dos modalidades de estudio: presencial y virtual. Desde la contingencia de salud pública a nivel mundial a causa de la COVID-19 en el año 2020, la modalidad virtual tuvo gran acogida y comenzó a ser la principal opción para tomar clases de español. Las sesiones virtuales permiten la adaptación de las clases a diferentes horarios según la disponibilidad del estudiante, posibilitando el acceso a las clases desde cualquier lugar del mundo en el que se encuentre. En esta modalidad virtual, se recomienda un máximo de dos (2) horas al día, debido a que la virtualidad no logra abarcar distintos elementos que el proceso de inmersión en las clases presenciales sí, con la intención de que lo que se logre aprender en una sesión pueda ser utilizado inmediatamente, lo que tal vez no se pueda dar si se satura de información al estudiante a diario; también se puede escoger entre clases individuales o grupales, cada una de las cuales proporciona niveles diferenciales de acercamiento a las

interacciones comunicativas propias de un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Así como en la virtualidad, en la modalidad presencial, se tienen en cuenta las necesidades específicas y el modo de aprendizaje de cada persona para diseñar clases a la medida y poder cumplir con los objetivos de cada estudiante.

En el caso de Valley School, en términos de presencialidad se puede experimentar la propuesta de la Escuela de una forma más completa, ya que ésta cuenta con instalaciones en las que el estudiante se podrá relacionar con sus pares, compartir experiencias y aprendizajes. La Escuela cuenta con un espacio de cafetería, clases de cocina y de baile, espacios pensados en los estudiantes, para promover la interacción y la práctica tanto con nativos como con extranjeros. Por otro lado, Total Spanish School recomienda en modalidad presencial una intensidad semanal de 24 horas, las cuales se pueden repartir de manera equivalente en sesiones personalizadas y grupales. En las sesiones grupales, el propósito es poner en común el aprendizaje individual con otros procesos simultáneamente, además de propiciar el intercambio cultural. Mientras que, para las sesiones personalizadas, el propósito es trabajar sobre aquellas falencias particulares.

Para cada caso, ambas instituciones realizan una prueba escrita y una entrevista para determinar en qué nivel se encuentra el estudiante ingresante y determinar si debe ser admitido como principiante o en qué nivel puede comenzar sus clases de español. Esta prueba escrita no contiene información de dominio por parte del cuerpo docente, pues antes de iniciar el proceso de formación en la escuela, la prueba es enviada directamente a los estudiantes y analizada por el equipo coordinador. En cuanto a la entrevista hay una serie de factores que se toman en consideración, factores de carácter gramatical y de carácter léxico; se le pregunta por su información personal, por su entorno, por su pasado y por sus proyectos a futuro. También indagan sobre las necesidades, preferencias, forma de aprender y objetivos a alcanzar de cada estudiante para así poder diseñar las clases y ayudar a que el estudiante alcance de la mejor

forma posible lo que se ha propuesto a la hora de tomar la decisión de aprender español. En los niveles más avanzados el enfoque es conversacional, se practica alrededor de diferentes temas, así el estudiante puede poner en uso todo el vocabulario y la gramática aprendida en los niveles anteriores, a la vez que pone a prueba su capacidad de hablar, opinar y hacer preguntas sobre diferentes temas; los temas pueden estar asociados a su vida laboral, como es el caso de Fr, como se puede ver en el siguiente registro: “Fr es abogado y desea aprender español para optimizar las relaciones con sus clientes de habla hispana. También muestra un interés por la cultura latinoamericana y sus dinámicas políticas, sociales y culturales” (Michael Agudelo, registro de observación, 6 de septiembre de 2021) o temas asociados a sus propósitos personales, como es el caso de Pt, quien busca un acercamiento a la cultura y la historia colombiana desde el turismo; o simplemente temas relacionados con la validación de la suficiencia en una lengua extranjera a través de un examen estandarizado. En niveles intermedios varía el enfoque según las necesidades del estudiante, pues a pesar de que siempre se integra la gramática en las lecciones, nos encontramos con estudiantes a los que no les gusta ni les interesa aprenderla, pues lo único que desean es aprender frases para comunicarse de manera óptima en contextos cotidianos; en estos casos lo que se hace es conversar durante el tiempo de clase, pero en las conversaciones siempre habrá un espacio, por pequeño que sea, para que el profesor explique cualquier tema de gramática, algún dato que el estudiante necesita saber y poner en uso para poder llevar a cabo una conversación efectiva.

En el siguiente apartado se desplegarán las situaciones problemáticas derivadas de las observaciones realizadas en ambas instituciones, situaciones que no son problemas únicamente de las instituciones, sino que tienen sus raíces a nivel nacional. Lo que se busca a continuación es indagar en el desarrollo que han presentado estas cuestiones a nivel nacional e internacional y cómo influyen en nuestro contexto.

1.2. Situación problemática, pregunta y objetivos

Según estudios demográficos realizados por el Instituto Cervantes:

El español es una lengua que hoy hablan más de 580 millones de personas en el mundo, ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera. Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos (con cerca de 483 millones) y el segundo idioma de comunicación internacional (Instituto Cervantes, 2019, p. 6).

Es evidente que el interés por aprender español está creciendo cada vez más, es indudable cómo el mercado de la enseñanza del español como lengua extranjera toma fuerza en nuestro país. De la mano del mercado de la enseñanza de ELE está la producción del material requerido para este fin, el cual, según las observaciones hechas entre marzo y noviembre del 2021 en el instituto Valley Spanish School y Total Spanish, es claro la gran falta de producción de material para la enseñanza del español a extranjeros en nuestro país y en Latinoamérica. La mayoría de los recursos de los cuales se dispone y se usa para las clases de ELE es producido en España o diseñado por cada profesor y tiene como énfasis el componente gramatical. Entre las páginas más conocidas y usadas para las clases de ELE destacan páginas españolas como: www.todoele.net y www.profedelee.es.

Las páginas mencionadas anteriormente pertenecen a profesores de ELE de diferentes ciudades de España, país -y sobre todo su capital- muy visitado por extranjeros interesados en aprender español. Madrid es la capital económica de España, lo que la convierte en un referente a la hora de viajar, ya sea para realizar estudios superiores o por las oportunidades laborales que ofrecen grandes compañías para que muchas personas se realicen como profesionales, lo cual genera un enorme tránsito de extranjeros en el país. Madrid también es conocida como la capital mundial del español, no solo por ser la sede de las más importantes instituciones del

idioma español como lo son el Instituto Cervantes, la Biblioteca Nacional o la Real Academia Española, sino también por su ubicación geográfica, lo que permite fácilmente la llegada de personas de todo el mundo.

Estos datos permiten observar el potencial y significativa ventaja en la materia que tiene España frente a la creación de material, lo que a su vez implica el dar a conocer su cultura. Como se mencionaba en el *Cuarto encuentro internacional de español como lengua extranjera*:

sin embargo, a pesar del potencial de Latinoamérica en lo que se refiere a la enseñanza del español, España sigue, indudablemente, encabezando la lista de número de estudiantes que emigran a estudiar español como segunda lengua, ya que a España llegaron 237.600 estudiantes en el año 2013, mientras que un país como México, que triplica la población de España, recibió 35.000 estudiantes en el mismo periodo de tiempo. (Arboleda, 2015, párr. 3).

Por lo tanto, no ha de ser extraño que España nos lleve una gran ventaja en la producción de material para las clases de ELE. A pesar de la situación descrita, esto no es prueba suficiente de la falta -por no decir inexistencia- de creación de material para enseñar español a extranjeros. Entre los materiales más conocidos en Colombia destacan los creados por parte de instituciones como Caro y Cuervo, quienes han creado materiales entre los años 2016 y 2020; entre estos destaca el libro electrónico *Se habla colombiano*, libro para jóvenes y adultos, de niveles A2, B1, B2 y C1¹. Los materiales creados por el Instituto Caro y Cuervo están disponibles en su página web para el uso público. Por su parte, la Universidad Pontificia Bolivariana cuenta con los libros *Español al vuelo*, volumen 1 y 2, serie de 8 libros en los que se busca, a través de

¹ Según el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas, se emplean niveles para designar las capacidades a desarrollar. El nivel A es el del usuario básico, B para usuario independiente y C para usuario competente.

actividades de lectura y escritura, plasmar la cultura latinoamericana, con énfasis en la colombiana. La Universidad EAFIT cuenta con una serie de libros llamados *Maravillas del español*, el cual también está disponible para la venta. En suma, actualmente se cuenta con poca creación de material en Colombia para las clases de ELE. Todas estas producciones tienen en común la apuesta por establecer la cultura como elemento transversal y como agente mediador en el aprendizaje del español como lengua extranjera, pues en sus propósitos no se ve el aprendizaje de una estructura gramatical como elemento ajeno o independiente de la cultura.

Pese a los esfuerzos expuestos anteriormente, el crecimiento exponencial de hablantes extranjeros interesados en aprender español matiza la precariedad del material didáctico, pues no hay suficientes recursos que se ajusten a las particularidades de cada contexto de aprendizaje. Esto representa un gran desafío para los profesores, quienes se ven frente a la ardua tarea de diseñar todo el material necesario para dar las clases acorde a las especificidades del contexto y poner en marcha el engranaje de habilidades comunicativas necesarias para el aprendizaje del español como segunda lengua, desde una apuesta de lingüística aplicada, más que de un enfoque netamente gramatical. El maestro sabe que necesita hacer uso de herramientas didácticas visuales y auditivas adecuadas para que el estudiante desarrolle las habilidades orales y escritas, herramientas que le permitirán relacionarse y entender adecuadamente la nueva información que está llegando a su mente.

De igual forma, la falta de material propio lleva a los maestros a hacer uso de los materiales hechos en otros países, como en este caso en especial, se recurre al material producido en España. Aquí aparece una dificultad en específico y es la brecha cultural y lexical, lo que podría generar en los estudiantes una comunicación no efectiva. El propósito de crear material propio también va de la mano de la necesidad del aspecto cultural, este se convierte en un importante eje transversal en la enseñanza del español, pues se pretende no solo enseñar

teoría lingüística sino crear un diálogo intercultural, en donde somos conscientes de nuestra cultura, la transmitimos y a la par vamos comprendiendo y creando relaciones con la cultura del otro. Esto nos permite ver que un material creado en otro lugar no servirá en todos los casos, deberá adaptarse para las necesidades especiales del estudiante y para lo que en realidad se pretenda transmitir.

Quintana y Jackson (2017) afirman que,

Los materiales didácticos confeccionados para el proceso de enseñanza de una lengua extranjera deben satisfacer en un nivel más alto las necesidades de alumnos y profesores, dar respuesta a sus expectativas lingüísticas y culturales a través de contenidos que posean un mayor vínculo con la realidad que les rodea. (párr. 13).

Es por esta razón que la creación de material propio es necesario y pertinente para alcanzar los objetivos propuestos en una clase de ELE en Colombia, es preciso pensar en la necesidad inmediata de crear materiales que suplan los requerimientos del medio social en el que se pretende utilizar.

Además de una necesidad existente por la creación de material didáctico propio enfocado a las particularidades contextuales, también se destaca la necesidad de diseñar material orientado a la enseñanza del verbo *ser* y *estar*. Las particularidades en el aprendizaje de estos dos verbos ameritan un trabajo cuidadoso, pues la comprensión de esta estructura, da entrada a otros procesos de significación por dos razones puntuales: primero, por el carácter copulativo de ambos verbos, pues su uso posibilita la adopción de múltiples unidades de sentido; y segundo por la importancia que se le otorga en los procesos de aprendizaje de lenguas pues se establece como uno de los primeros verbos para aprender en los planes de estudio de escuelas como Total Spanish School y Valley Spanish School.

En consecuencia, con lo explicado anteriormente, se abordará la enseñanza de los verbos copulativos ser y estar, pues su correcta distinción representa una de las mayores dificultades de la gramática a la hora de enseñar el español como lengua extranjera. De acuerdo a Bertagnoli (2010), “los verbos *ser* y *estar* presentan una de las mayores dificultades para los estudiantes de ELE, ya que los matices que presentan estos verbos en el español no pueden ser encontrados en otras lenguas” (p.1). Es por esta razón que, para la mayoría de los estudiantes extranjeros, discernir el uso de ambos verbos resulta problemático en un contexto cotidiano, pues las particularidades del español en el uso del verbo *ser* y *estar* dificultan la construcción de un vínculo lingüístico con la lengua materna, sobre todo en los primeros niveles que son los de acercamiento y adaptación a las formas lingüísticas y de uso de la lengua nueva que se está aprendiendo.

De esta manera, la situación problemática anteriormente expuesta se sintetiza en la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo potenciar la competencia intercultural en estudiantes de ELE de nivel A1 a través de la creación de material didáctico enfocado en la enseñanza del verbo ser y estar?*, de la cual se despliega el objetivo general de *analizar el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de ELE de nivel A1 a través de la creación de material didáctico enfocado en la enseñanza del verbo ser y estar*. Con base en el objetivo general, se plantean dos objetivos específicos: a. identificar las problemáticas presentes en el aprendizaje del uso del verbo ser y estar en estudiantes extranjeros de nivel A1 para la construcción de una unidad didáctica orientada al desarrollo de la competencia intercultural, b. evaluar el diseño y la implementación de la unidad didáctica y su incidencia en el desarrollo de la competencia intercultural a través de la enseñanza de los usos de los verbos ser y estar.

1.3. Antecedentes

Con el fin de proporcionar al lector una idea concreta de las construcciones que precedieron a la investigación y que le sirven de marco en relación con la pregunta de investigación y los objetivos contemplados, se realizó un rastreo bibliográfico por cada categoría seleccionada y vinculada con la temática central del estudio, a saber: Creación de material, Enseñanza de ELE, Interculturalidad y Enseñanza de la gramática, en concreto los verbos *ser* y *estar*. El desarrollo de cada categoría comprende el despliegue conceptual, investigativo e institucional a nivel internacional, nacional y local.

1.3.1. Enseñanza de ELE, un campo en emergencia

En cuanto a la enseñanza de ELE, es necesario partir con la siguiente premisa: los requerimientos sociales, políticos, culturales y económicos a nivel internacional son un factor clave para que se determine la importancia de una lengua. Actualmente son 22 países los que tienen el español como lengua oficial, estas circunstancias y el hecho de que el español sea uno de los seis idiomas oficiales de la ONU, han abierto las puertas para que el español sea una lengua en ascenso y sea vista como una lengua importante, lo que a su vez se traduce en la causa o provocación para que la lengua sea enseñada tanto a nativos como a extranjeros (Sánchez, 1992).

En el año 1991, el gobierno de España, con el patrocinio de los Reyes, creó el Instituto Cervantes, entidad pública sin ánimo de lucro, con el objetivo fundamental de atender al patrimonio lingüístico, promocionar universalmente la lengua española y difundir el interés hacia su cultura y la de los países de habla hispana. Se creó esta entidad con la primordial función de dar mayor fuerza al conocimiento del español en el exterior, asimismo tiene como finalidad realizar y fomentar la investigación del español y su enseñanza. “El Instituto Cervantes está presente en 88 ciudades de 45 países, a través de sus centros, aulas y

extensiones, por los cinco continentes. Además, cuenta con dos sedes en España, la sede central de Madrid y la sede de Alcalá de Henares” (Instituto Cervantes, 2021). Igualmente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, cuenta desde el año 2004 con la revista RedELE, revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera, en la cual se publican materiales e investigaciones con el fin de contribuir con la formación de profesores de ELE.

Por otra parte, en Colombia, en el año 1942 se crea el Instituto Caro y Cuervo, mediante la ley 5a del 25 de agosto, con ocasión del centenario de Miguel Antonio Caro -director de la academia de la lengua- y Rufino José Cuervo – pionero del *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* -, ambos llamados “el orgullo de las letras castellanas”. El fin del instituto era continuar el *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* y estudiar y difundir los estudios filológicos. Desde el 2003, el ICC hace parte del Ministerio de Cultura y según el Acuerdo 002 de 2010 se plantea:

Promover y desarrollar la investigación, la docencia, el asesoramiento y la divulgación de las lenguas en el territorio nacional y de sus literaturas, con miras a fortalecer su uso y reconocimiento con base en su prestigio social y su valoración estética. Con este fin, el ICC asesora al Estado colombiano y contribuye en la elaboración de políticas para el fortalecimiento y conservación del patrimonio inmaterial de la nación (Instituto Caro y Cuervo, 2010).

En vista del constante crecimiento e interés hacia el estudio de la lengua española, la creación del ICC también surge con el objetivo de visibilizar al país como lugar para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, así como de la expansión de la cultura colombiana. Este objetivo se hizo evidente cuando en el primer periodo de gobierno de Juan Manuel Santos - quien buscaba convertir a Colombia en el mayor destino en América Latina para el aprendizaje

del español (Gobierno Nacional, 2010)-, le confió a esta institución la tarea de mostrar a Colombia como un lugar para el aprendizaje del español como lengua extranjera (Plan Nacional, 2010). Asimismo, el Ministerio Nacional de Cultura se ha preocupado por la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, atendiendo a las necesidades del mundo actual; desde el 2015 MinCultura ha ofrecido becas para la investigación lingüística y la creación de materiales didácticos de ELE cuyo contenido esté permeado por la cultura colombiana; esta última tiene como objetivo:

Generar productos tangibles que tengan aplicación inmediata en contextos escolarizados, de modo que se diseñen herramientas de alto impacto y efectividad para el aprendizaje del español por parte de extranjeros interesados. Tales textos serán de utilidad para investigadores, docentes, estudiantes y gestores culturales en estas áreas (MinCultura, 2017).

De igual forma, en el año 2013, el Ministerio de Cultura presentó una iniciativa en conjunto con el instituto Caro y Cuervo, llamada *Spanish in Colombia*, con el fin de convertir a Colombia en el mejor destino para “aprender el mejor español del mundo” (Gobierno Nacional, 2013). El programa se puso en marcha con la participación de 23 instituciones de educación superior y siete entidades del gobierno, sus objetivos eran capacitar maestros en pedagogía y didáctica de ELE y la de promocionar al país a través de la diversidad cultural de este. Por otra parte, en el actual gobierno se realizó el 27 de agosto de 2021 la *Iniciativa de difusión de la cultura colombiana a través de la enseñanza del español*, “mediante esta iniciativa cerca de 1064 diplomáticos, funcionarios públicos y otros actores estratégicos para Colombia, en 28 países y miembros de 4 organizaciones Internacionales aprenderán español y se acercarán a la cultura colombiana” (Gobierno Nacional, 2021). Con esta iniciativa se busca acercar a servidores públicos de diversos países a que conozcan la cultura colombiana y a utilizar el idioma.

Actualmente, gracias al fortalecimiento que ha tenido el estudio del español como lengua extranjera, son numerosos los centros, institutos y universidades que ofrecen estudios, tanto para docentes como para estudiantes de ELE. Entre estas destacan la Pontificia Universidad Javeriana con su maestría en lingüística orientada a la enseñanza del español como lengua extranjera; la Universidad Nacional de Colombia que ofrece un diplomado en enseñanza del español como Lengua Extranjera, la Universidad de los Andes cuenta con el pregrado en lenguajes y estudios socioculturales y la maestría en pedagogía de lenguas extranjeras, la Universidad Externado de Colombia también cuenta con un diplomado de enseñanza del español como Lengua Extranjera; así como la Universidad Sergio Arboleda, Universidad de la Salle, Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia, la cual tiene una diplomatura en la enseñanza del español como Lengua Extranjera y a su vez cuenta con el programa Español UdeA, cuya meta es “ofrecer a la comunidad de la Universidad de Antioquia y, por extensión, a la comunidad externa a ella, una propuesta integradora para la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la difusión de la lengua española oral y escrita”(Universidad de Antioquia, 2020). Asimismo, todas las instituciones mencionadas anteriormente ofrecen cursos de español para extranjeros.

En consonancia con lo anterior, la enseñanza del español se ha fortalecido a tal punto que se ha visto la necesidad de que diferentes instituciones educativas creen espacios para la investigación, como es el caso de EnRedELE que nace en el año 2007, como su nombre lo indica, es una red académica de carácter investigativo de Colombia en la que convergen diferentes instituciones con el objetivo de desarrollar y difundir el español como lengua extranjera. Uno de los aportes más significativos de esta red es el diseño del Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE), cuyo propósito es certificar las aptitudes de suficiencia de ELE en Latinoamérica. También cabe destacar la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), organización

internacional fundada en 1987, preocupada por la difusión del español y su cultura, a su vez encargada de enseñar y realizar investigaciones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera. Pese a esta proliferación y reconocimiento del campo de estudio, resulta paradójico que una Facultad como la de Educación de la Universidad de Antioquia que forma licenciados en Lengua Castellana, aún no tenga un desarrollo significativo en estos estudios, lo cual se constituye en una posibilidad investigativa, didáctica y laboral para sus egresados.

1.3.2. Enseñanza de la gramática en el escenario del ELE

Ahora bien, como se mencionaba al inicio del presente apartado, compete hablar sobre la categoría de gramática y el papel esencial que esta ocupa en la enseñanza de ELE, más concretamente en la enseñanza de los verbos *ser* y *estar*. Como lo expresa la Real Academia Española: el estudio de la gramática y la preparación de normas gramaticales han sido, desde los primeros estatutos académicos, una labor imprescindible junto con la elaboración de diccionarios: en el diccionario se definen las palabras; en la gramática se explica la forma en que los elementos de la lengua se relacionan para formar textos y se analizan los significados de estas combinaciones (RAE, 2019).

Son múltiples los métodos diseñados y aplicados a la hora de enseñar gramática en un curso de ELE, existen métodos deductivos, inductivos, mixtos; también existen diferentes enfoques creados de acuerdo con las necesidades y objetivos específicos a alcanzar, todo esto sumado a los sólidos conocimientos en gramática que debe tener el profesor, supone un gran reto a la hora de enfrentarse a enseñar gramática a un hablante no nativo.

A nivel internacional y al alcance de todos, está *La Nueva gramática de la lengua española* (2009-2011), primera gramática de corte académico desde 1931, esta comprende todo aquello que es de común acuerdo para las principales academias de la lengua. Esta gramática cuenta con tres volúmenes: morfología, sintaxis, fonética y fonología, y a su vez con un manual

especializado para profesores y estudiantes de español, así como para hispanohablantes que se interesan en conocer con más detalle la lengua; y la gramática básica, dirigida al público y a las escuelas, en donde se presenta de una forma mucho más sencilla las cuestiones más importantes del español.

Investigaciones sobre la gramática en cursos de ELE llevadas a cabo en universidades de España, profundizan en propuestas que invitan al análisis sobre la enseñanza de la gramática y los resultados del aprendizaje de esta, como es el caso de “los contenidos gramaticales en el desarrollo de la competencia comunicativa” (2009) de la Universidad de León, en donde se analiza diferentes propuestas y su impacto sobre el desarrollo de la competencia gramatical. Igualmente, el valioso trabajo sobre “el papel de la gramática en la clase de ELE” (2002) de la Universidad Antonio de Nebrija, en donde se narra el recorrido de la gramática española desde 1492, los principales exponentes, así como los diferentes métodos y enfoques en la enseñanza y aprendizaje de la gramática a lo largo de la historia. De igual importancia resultan las investigaciones realizadas en diferentes universidades de Colombia, entre las que destacan “estado del arte acerca del panorama de ELE en Colombia: perspectivas y retos” (Gómez, A. y Vargas, E. 2021) de la Universidad Pontificia Bolivariana, en el cual se profundiza en la trayectoria investigativa del español como lengua extranjera en Colombia. Asimismo, el artículo de investigación “Implementación de un diseño curricular de inmersión lingüística y de cultura colombiana para la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera” (2017) de la Universidad de Nariño, se habla de la importancia del método y los materiales utilizados en las clases de ELE, así como la necesidad de impartir conocimientos sobre la cultura, pues no es solo aprender la cultura latinoamericana en este caso sino también comprender la cultura de los estudiantes implicados. Todos estos estudios realizados sobre la enseñanza de la gramática en clases de ELE permiten tener una nueva mirada sobre cómo se

aborda la gramática en un curso de ELE, lo cual amplía el horizonte de la presente investigación y nutre la elaboración de material didáctico.

1.3.3. Material didáctico: un reto para los estudios acerca de la enseñanza de ELE

A la hora de abordar la categoría de material didáctico se puede afirmar que una de las problemáticas en torno al diseño del mismo en el campo de enseñanza de ELE no subyace única y exclusivamente en la falta de producción de material acorde al contexto y las necesidades que este presente. También, en general, existe un vacío conceptual en la creación de lineamientos comunes para la creación de material didáctico orientados a la enseñanza de lenguas extranjeras. Pese al crecimiento exponencial de producción académica sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y, con él, el surgimiento de una cantidad de pautas y recomendaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras, estas no han sido suficientes para la creación de criterios comunes de valoración, análisis y elaboración de material didáctico. (Blanco. 2010. p. 72).

Con base en lo expuesto anteriormente, y a falta de la especificidad que requiere la creación de material didáctico, se han seleccionado un grupo de documentos oficiales que, si bien no establecen pautas para la valoración, análisis y elaboración de material didáctico, sí establecen criterios comunes para la enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras. Los documentos oficiales son: *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* (2002), *Orientações curriculares para o ensino médio. Conhecimentos de língua estrangeira (espanhol)* (2006) y *National Standards in Foreign Language Education Project* (1996).

El MCER (2002) establece la enseñanza de lenguas extranjeras orientadas a la inmersión del aprendiente en contextos comunicativos reales los cuales implican las acciones de habla, lectura, escucha y escritura, enfocadas en desarrollar las dimensiones cognitivas, comunicativas y socioculturales del hablante. Mientras que *Conhecimentos de língua*

estrangaira (espanhol) (2006) establece la enseñanza de lenguas extranjeras direccionada a la transmisión de valores y significados, cruzando las fronteras de la dimensión meramente comunicativa. Por último, en este apartado se encuentra el *National Standards in Foreign Language Education Project* (1996) el cual estructura la enseñanza de lenguas extranjeras en metas estructuradas bajo los siguientes criterios.

- **Comunicación:** comunicarse en otros idiomas además del inglés. – **Culturas:** adquirir conocimientos y una mayor comprensión de otras culturas. – **Conexiones:** hacer conexiones con otras asignaturas. – **Comparaciones:** desarrollar conocimientos sobre el carácter de las lenguas y las culturas. – **Comunidades:** relacionarse con comunidades multilingües dentro y fuera del país (Blanco, 2010. p. 77)

De los elementos expuestos se pudieron extraer algunos criterios que nutren la creación de pautas para el diseño de material didáctico. Sin embargo, para finalizar la construcción de los antecedentes en la categoría de material didáctico en la enseñanza de ELE se consideró pertinente traer a la presente investigación las siguientes categorías para la clasificación del Material expuestas por Hernández y Villalba (2003); estos autores proponen una clasificación del material didáctico en las siguientes categorías: a) en función de su finalidad - b) En función del tipo de alumnado - c) enfoque metodológico. Estos elementos se tomaron en cuenta para desarrollos posteriores que se presentan en el diseño metodológico del presente trabajo de investigación y que contribuyen a llevar los referentes teóricos a escenarios de práctica.

1.4. Desarrollo conceptual, institucional e investigativo del concepto de interculturalidad en el marco de la enseñanza de ELE

Finalmente, se abordó en este apartado de antecedentes el concepto de *interculturalidad*, pues la relevancia de este concepto radica en el fin último de nuestra investigación, que es la potenciación de la competencia intercultural. Este concepto posee en

su historicidad un contraste con el concepto que lo precede y que, hasta el día de hoy, ha interferido en el reconocimiento de aquello a lo cual se le adjudica el carácter de intercultural. Pues este concepto surge como punto de inflexión a lo que hasta ese momento histórico se denomina como multiculturalidad. Ante las demandas políticas, económicas y culturales de la globalización, el concepto de multiculturalidad parece insuficiente a la hora afrontar los principales retos que supone asumir los efectos de una sociedad globalizada. Pues aminorar aquello que surge del encuentro de diferentes culturas a un carácter de coexistencia de diferentes grupos culturales y éticos en un marco común de ciudadanía obvia la complejidad del encuentro y el intercambio cultural. (Guasch. 2005. p. 13)

Fue hasta el año 1960 que el concepto de interculturalidad entró en el horizonte epistemológico de la sociología. Edgar Morin introduce el concepto de interculturalidad para edificar las bases de una renovación cultural (García y Tuasa. 2007. p. 18). En paralelo, se lleva a cabo en Cuernavaca, México la creación del Centro intercultural de documentación de Cuernavaca, cuyas pretensiones estaban encaminadas a diferentes procesos educativos cercanos a la teología de la liberación y al socialismo no dogmático (Altman, Inuca & Waltüller. 2017. p. 16). Las diferentes construcciones sobre aquello que el concepto de multiculturalidad no logró abarcar dan entrada al reconocimiento de la otredad en el intercambio cultural y establece la concepción de interculturalidad como la posibilidad de transición de una concepción nacionalista del territorio a la concepción de áreas culturales.

La perspectiva intercultural en el panorama educativo aparece a la par del surgimiento del concepto de interculturalidad en el campo de la sociología, pues la necesidad de países occidentales de afrontar los retos de la diversidad étnica y cultural en un mismo contexto posibilitó el reconocimiento de la interculturalidad en los procesos educativos en países europeos y anglosajones con una basta diversidad étnica y cultural.

La perspectiva intercultural en educación surge como consecuencia de la confrontación de dos o más culturas dentro de una misma sociedad en la cual deben coexistir y supone la última fase de un proceso que se inicia cuando en los años sesenta emergen los movimientos de revitalización étnica. En ese momento las naciones occidentales ya se caracterizaban por una enorme diversidad étnica, cultura y racial en la que podían reconocerse dos grandes grupos: a) Minorías culturales ya existentes (vascos en España y Francia, alemanes en Dinamarca, daneses en Alemania, galeses y escoceses en el Reino Unido, amalgamas diversas en EE. UU., Canadá y Australia). b) Nativos de estas nuevas naciones que habían sido desplazados (negros africanos). (Aguado, 1991. p. 90)

En cuanto al desarrollo del concepto de interculturalidad en el contexto educativo a nivel institucional en Colombia, este surge a mediados de la década de los noventa y se encuentra sustancialmente vinculado al concepto de etnoeducación, pues la interculturalidad funge como principio rector en la concepción de etnoeducación. La relevancia de abordar el concepto de etnoeducación en las construcciones epistemológicas de interculturalidad en el contexto nacional, radican en el reconocimiento no solo de la coexistencia de diferentes culturas y etnias, sino también en el diálogo, la tolerancia y el enriquecimiento mutuo que supone la diversidad cultural en los procesos educativos (Suarez. 2009. p,361).

Desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se plantea la necesidad de vincular la concepción de Etnoeducación a principios de siglo; y con ello los principios subyacentes a la Educación Intercultural, pues el reconocimiento de la diversidad étnica permitió pensar la interculturalidad en la planificación nacional desde el contexto educativo.

Los esfuerzos institucionales por parte del MEN posibilitaron la creación de un estado del arte en Etnoeducación en Colombia a través del trabajo de Patricia Enciso Patiño (2004). La institucionalización de este trabajo favoreció la visibilización de la construcción y el

desarrollo del concepto de Etnoeducación entre 1994 y 2004; además de vincular el concepto de Interculturalidad a los procesos etnoeducativos a nivel nacional. Uno de los objetivos del proyecto estaba empeñado en “fortalecer la descentralización del Estado y lograr que el país no quede a la zaga en los procesos de globalización” (Enciso Patiño. P. 2004. p,5). En consecuencia, los avances del reconocimiento institucional del concepto de Etnoeducación, y con ello de las bases de lo que ahora constituye la Perspectiva Intercultural, se vieron materializados en materia de políticas públicas en Colombia.

En el marco investigativo, las producciones que abordan el concepto de interculturalidad en el campo investigativo han crecido exponencialmente en los últimos años. Además, este concepto ya ha sido vinculado con la enseñanza de ELE en el panorama nacional. A continuación, se presentará una breve síntesis de cuatro investigaciones, las cuales desarrollan el concepto de interculturalidad en el contexto educativo, algunos de ellos vinculados a la enseñanza del ELE.

1.4.1. Investigaciones en torno al concepto de interculturalidad en el contexto educativo

En cuanto al desarrollo de investigaciones en las últimas décadas en términos de interculturalidad, relevantes para la presente investigación: Rojas y Henao (2004) proponen el concepto de Pedagogía Intercultural a través de la publicación *Para ser... en tanto somos un cambalache de sentidos. Pedagogía intercultural, una contribución para la equidad*. El alcance de la mencionada publicación radica en la propuesta de una Pedagogía intercultural como respuesta a la necesidad de vincular la interculturalidad como elemento transversal a los procesos educativos de la población indígena entre 13 y 19 años del cabildo Chibcariwak de Medellín. Como se puede observar, para este punto el concepto de interculturalidad se encuentra orientado en los procesos de etnoeducación.

Camacho & Torres (2014) como producto del trabajo realizado en la Maestría de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, constituyen la Guía *didáctica para el docente de ELE como mediador intercultural: Experiencias para compartir*. Las pretensiones de este trabajo abarcan la construcción de espacios pedagógicos para el diálogo intercultural, en los cuales, el docente de ELE es concebido bajo la noción de mediador cultural. Los componente descriptivo y reflexivo se sitúan como elemento transversal de la mencionada investigación, pues con base a la experiencia registrada en los instrumentos de recolección de información como bitácoras y diarios se construyeron los sustentos prácticos de las guías didácticas y de la investigación.

León & Urrego (2017), en el mismo marco de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera perteneciente a la Universidad Javeriana, proponen el *Desarrollo de la Conciencia Intercultural en Viajeros Aprendientes de Español en Contextos de Educación no Formal* (León & Urrego. 2017), en el cuál parten de construcciones previas, como el trabajo mencionado anteriormente, para vincular la enseñanza de ELE como posibilidad de encuentro y, en consecuencia, desarrollo de una conciencia intercultural. Este trabajo se considera relevante porque aporta diversos elementos de carácter teórico y metodológico pertinentes para el desarrollo de la presente investigación.

El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha ido consolidando como un elemento central en la formación debido a dos cuestiones fundamentales que Areiza (2000) categoriza en: desarrollo del concepto de cultura como eje central del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, entendiendo *la cultura-meta como el contexto en el que la comunicación cobra sentido* (Areiza. 2000. p, 195) y la apuesta por la educación intercultural como posibilidad de adaptación e inmersión del sujeto aprendiente a sociedades complejas y plurales de las cuales forman parte. Este vínculo establecido entre la enseñanza de lenguas extranjeras como vehículo del reconocimiento, aceptación e intercambio

cultural acentúa cada vez más lo difícil de pensarse un proyecto formativo en la enseñanza de lenguas extranjeras desligado de un componente intercultural,

Sin embargo, pese a que se han realizado múltiples aportes a la Enseñanza del ELE desde una perspectiva intercultural en los últimos años, las derivas de estos trabajos realizados ameritan una apropiación por parte de los Licenciados en Lengua Castellana y la creación de un vínculo explícito con el campo de la pedagogía.

De esta manera, en la presente investigación se pretende vincular el concepto de interculturalidad, a través del estudio de un objeto de estudio del propio campo de saber específico, como lo es la enseñanza del verbo *ser* y *estar*, cuyo fin último es proponer un desarrollo de orden didáctico, pues aún no se encuentra una investigación que vincule directamente los tres elementos que conforman la presente investigación atendiendo a las necesidades del campo ELE en cuanto a la apropiación de la creación de un material didáctico que atienda a las especificidades del contexto propio, no solo desde una mirada estructuralista, sino, principalmente, teniendo en cuenta el enfoque intercultural para la enseñanza.

Con lo dicho hasta aquí, el siguiente capítulo presenta el desarrollo metodológico que sustenta esta investigación y que se basa en las categorías a priori que le dieron sustento y fuerza a las preguntas planteadas y a la temática elegida. En este apartado se presentará el método de investigación, la caracterización de sujetos de la investigación, las estrategias, los instrumentos, se abordará el desarrollo de la unidad didáctica y finalmente el proceso de análisis.

Capítulo II

2. Diseño Metodológico: desarrollo de la competencia intercultural a través de la enseñanza del verbo *ser* y *estar* en la Investigación- Acción Participativa

El presente capítulo aborda el desarrollo metodológico que sustenta esta investigación. Este apartado está constituido inicialmente por el método de investigación seleccionado y la pertinencia de este acorde con los objetivos planteados previamente. Posteriormente, se despliega la caracterización de sujetos de la investigación, las estrategias e instrumentos, entre los cuales destaca el diseño e implementación de la Unidad didáctica, que surgió como producto de la práctica realizada en dos instituciones de enseñanza de ELE de la ciudad de Medellín y finalmente se hizo una descripción de los elementos que conformaron el proceso de análisis.

2.1. Investigación - Acción Participativa: método posible para la transformación de la enseñanza de ELE

Para el diseño metodológico de la presente investigación se eligió el método de investigación acción participativa (IAP), pues se considera que el método escogido es acorde con los objetivos de diseño, aplicación y evaluación de material didáctico para potenciar la competencia intercultural en la enseñanza de ELE, propuestos inicialmente como objetivo de la investigación y teniendo en cuenta sus alcances. Nos interesa dicho diseño, en tanto el objetivo de potenciar la competencia intercultural no permanece en el mero proceso de análisis de una realidad observada, busca también una transformación de situaciones de aprendizaje y de los sujetos que allí habitan y, en nuestro caso, es precisamente el diseño y evaluación de este material para la enseñanza de ELE lo que permite dicha construcción crítica y el abordaje más profundo de nuevas estrategias para hacer de este un proceso interesante. La elección de la

IAP para la enseñanza de ELE también pretende acercarse a un aporte significativo desde el campo educativo debido a que la falta de producciones académicas en el campo de ELE representa un espectro investigativo amplio al cual se puede contribuir desde otras áreas como lo son la investigación social y la investigación en educación, que tienen algunos vínculos con la IAP.

La escogencia de IAP se justifica, además, en que tanto el método como las bases conceptuales de la investigación tienen por valor ontológico la experiencia. La competencia intercultural, establece la experiencia en función de vehículo para el reconocimiento de la diversidad. La experiencia se considera también en la IAP como posibilidad de abordar la complejidad de los problemas planteados.

La investigación-acción (IA) no es un “método” más de las ciencias sociales, sino una manera fundamentalmente distinta de realizar en conjunto investigación y acción para el cambio social. En la IA, la participación no tiene sólo un valor moral, sino que es esencial para el éxito del proceso, pues la complejidad de los problemas abordados requiere del conocimiento y la experiencia de un espectro amplio de actores. (Greenwood, 2016. p. 97), citado por Florencia y Vidal (2016).

En este sentido, se habla de la experiencia concreta de los estudiantes aprendientes de español como lengua extranjera, pues la exposición a una nueva lengua no subyace en la mera recepción de estructuras gramaticales; supone también la asimilación de diversas formas de ver el mundo y la incorporación de estas formas a la cosmovisión propia, pues es allí donde el discurso intercultural yace, en aquella experiencia en función del cambio de estructuras mentales. Como lo expresa Sampieri et al. (2014)

al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y

vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (pág. 394)

De esta manera, las sesiones de observación realizadas en torno a la experiencia de los estudiantes de ELE fueron consignadas en registros de observación, los cuales sirvieron posteriormente para sustentar la creación de la unidad didáctica, justificar los cambios que se iban introduciendo en dicho dispositivo a partir de un ejercicio participativo por parte de quienes hacían parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje; así las cosas, el análisis de los hallazgos en relación con los objetivos de la presente investigación fueron producto de un ejercicio dialógico y activo, en el cual cada uno de los participantes iba aportando su mirada del mundo, sus saberes y preguntas para el ejercicio reflexivo que construíamos.

2.2. Sujetos de la investigación: agentes de transformación en el intercambio cultural

El espacio que propicia la investigación se da en el marco de la práctica pedagógica IX de la Universidad de Antioquia. Las sesiones de observación y recolección de datos toman lugar en encuentros virtuales sincrónicos con estudiantes de Valley Spanish School y en clases presenciales con los de Total Spanish School, ambas encargadas de dar clases de español a estudiantes de diferentes lugares del mundo. En este espacio de encuentro se pueden identificar tres estamentos de sujetos de la investigación, los cuales, desde una posición activa y propositiva a lo largo del proceso, se definen desde sus roles como: docentes cooperadores, estudiantes participantes y maestros en formación.

2.2.1. Docentes cooperadores como voces para el diálogo

Gran parte de los problemas que los docentes abordan en los diálogos reverberan en las inquietudes iniciales obtenidas en el proceso de investigación. El docente cooperador, en este

proceso inicial de investigación funge como mediador directo entre el maestro en formación y el estudiante. En este caso los docentes cooperadores de Total Spanish School y Valley Spanish School cuentan con experiencia en años de ejercicio como profesores de español. La mayoría de ellos, en ambas instituciones, son egresados de Filología y Lenguas Extranjeras, pero hay también un gran porcentaje de licenciados en Lengua Castellana. Total Spanish School cuenta actualmente con cuatro filólogos y dos licenciados en lengua castellana. Valley Spanish School cuenta con cuatro licenciados en lengua castellana, una licenciada en inglés y una licenciada en lenguas extranjeras. En la siguiente tabla se presenta la nomenclatura con la cual se identificó a los docentes cooperadores durante la investigación acompañado de una breve caracterización.

Tabla 1: codificación de los docentes cooperadores participantes

Codificación de docentes cooperadores participantes		
Institución	Maestro cooperador	Estudios
Institución #1: Total Spanish School	VM cooperadora	-Pregrado en Filología -Maestría en Lingüística aplicada
	ET cooperadora	-Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Institución #2: Valley Spanish School	MC cooperadora	-Licenciatura en Lenguas Extranjeras
	VB cooperadora	-Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Literatura y lengua Castellana

2.2.2. Estudiantes participantes

Inicialmente, del diálogo generado entre los estudiantes, cooperadores e investigadores que hicieron parte de la observación y de lo que esto derivó, como su relación con los contenidos gramaticales, pragmáticos y culturales, surgieron las cuestiones iniciales que ahora conforman sustancialmente el presente trabajo de investigación; sus intereses por aprender el español como segunda lengua, sus inquietudes y necesidades nutrieron el trabajo realizado tanto en el momento de contextualización del proyecto, como en la implementación y los cambios que se fueron integrando durante el proceso didáctico. Como se ha mencionado en otros apartados, los estudiantes de ambas instituciones son extranjeros, de diferentes partes del mundo, entre 18 y 70 años de edad que están en busca de desarrollar una competencia, sea oral o escrita en el español. Los estudiantes, en su mayoría, además de aprender el español, buscan una aproximación a través de este a diferentes aspectos de la cultura de países latinoamericanos, específicamente Colombia.

A continuación, se presenta la caracterización de los estudiantes que hicieron parte de las sesiones de observación, por medio de la tabla N.2 que permitió ver el conjunto, los elementos comunes y distintivos de quienes hicieron parte de esta investigación. La codificación se realizó teniendo en cuenta las características más relevantes para la presente investigación, como lo es el nivel de dominio idiomático, tanto el nivel con el cual comenzó este proceso, así como el nivel que alcanzó al finalizar la observación. La modalidad en la cual se tuvo la interacción con ellos y sus propósitos para aprender español. Finalmente, la forma en la que se presentan los estudiantes corresponde a las iniciales de sus nombres y apellidos. Pues el componente ético de la presente investigación sugiere mantener los nombres y apellidos de los estudiantes aprendientes de español de forma anónima. Además, ocultar sus nombres y apellidos no obstaculiza de ninguna manera el desarrollo de esta investigación.

Tabla 2: caracterización de los estudiantes

Participantes aprendientes de español	Rasgos generales
Participante FR	País: Estados Unidos Sexo: Hombre Edad: 43 años Nivel inicial: A1.1 Nivel actual: A1.3 Modalidad: Clases presenciales privadas Propósitos formativos: F. desea aprender español para optimizar las relaciones con sus clientes de habla hispana. También muestra un interés por la cultura latinoamericana y sus dinámicas políticas sociales y culturales.
Participante EL.	País: Estados Unidos Sexo: Mujer Edad: 27 Nivel inicial: A1.1 Nivel actual: A1.3 Modalidad: Clases presenciales privadas/grupales Propósitos formativos: Desea aprender español para conocer la cultura colombiana y también con fines laborales, pues la empresa para la cual trabaja tiene negocios en Colombia
Participante PT.	País: Austria Sexo: Mujer Edad: 32 Nivel inicial: A1.1 Nivel actual: A1.3 Modalidad: Clases presenciales grupales Propósitos: Desea aprender español para viajar y comunicarse con hablantes nativos en diferentes países de Latinoamérica
Participante M	País: Estados Unidos Sexo: Hombre Edad: 30 Nivel inicial: A1.1 Nivel actual: A1.3 Modalidad: Clases presenciales grupales Propósito: Está muy interesado en la cultura colombiana, quiere aprender español para interactuar con hablantes nativos.
Participante C	País: Inglaterra Sexo: Hombre Edad: 26 Nivel inicial A1.1 Nivel Actual: A1.3

	Modalidad: Clases presenciales grupales Propósito formativo: Desea aprender español para viajar y comunicarse en diferentes países latinoamericanos. Está fuertemente interesado en la cultura latinoamericana, especialmente la música.
Participante P.	País: Inglaterra Sexo: Hombre Edad: 26 Nivel inicial A1.1 Nivel Actual: A1.3 Modalidad: Clases presenciales grupales Propósito formativo: Al igual que C. P desea aprender español para viajar y comunicarse en diferentes países latinoamericanos. Está fuertemente interesado en la cultura latinoamericana, especialmente la música.
Participante MW.	País: Estados Unidos Sexo: Hombre Edad: 27 Nivel inicial: A2 Nivel actual: B2 Modalidad: Clases virtuales Propósito formativo: Mw desea aprender español para poder comunicarse con su futura esposa y con toda la familia de ella que vive en México.

2.2.3. Maestros en formación

Los Investigadores son maestros en formación del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y los participantes de la investigación, en tanto todos los actores de IAP son considerados parte activa de la investigación. El proceso de acercamiento al campo de ELE inició previo a las prácticas finales, pues la propuesta de construir un aporte a nivel institucional en el campo de ELE desde los programas de pregrado en la Facultad de Educación nace por iniciativa de los mismos maestros en formación.

En cuanto al papel de los maestros en formación en el presente trabajo, estos se sitúan, inicialmente, como observadores participantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje en

las aulas virtuales y físicas; son los encargados de generar una narrativa consistente de lo que significó planear y llevar a cabo el proceso de investigación, a partir de una reflexión en torno a la propia práctica. Simultáneo al proceso de sistematización y análisis de las observaciones, los investigadores han asumido el rol de docentes consecuente con la transformación de situaciones y sujetos de aprendizaje identificados en los procesos de observación.

2.3. Estrategias de IAP para la recolección de información

Dentro de las estrategias pertenecientes a IAP se seleccionaron tres para realizar el ejercicio de triangulación acorde a los objetivos específicos. Inicialmente se consideró la observación como estrategia preliminar.

2.3.1. Observación participante

La observación participante fue la estrategia en primera instancia para la recolección de datos y con ello la configuración pedagógica, la cual posibilitó su implementación y análisis posteriores. Por medio de esta nos acercamos al objeto de estudio, el desarrollo de la competencia intercultural, para conocer su estado y apreciar cómo se da el proceso de enseñanza del español como segunda lengua en un contexto determinado. De igual manera, se percibieron las relaciones interculturales que convergen allí, el comportamiento de los estudiantes frente a las diferentes temáticas que surgen alrededor de los saberes compartidos y de los nuevos aprendizajes. Como instrumento para el registro de observación participante se eligió el diario de campo como registro de la observación. Valverde (1993) define el diario de campo como:

El Diario de Campo puede definirse como un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información

que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior. (p. 309).

El diario de campo escogido (ver anexo N.1 Diarios de campo) cuenta con cuatro apartados para el registro de la observación. En primer lugar, se estableció la categoría de registro *In situ* en la cual se consignan las acciones relevantes de las sesiones. Posteriormente se establecieron 3 categorías más para el registro *a posteriori*, las cuales se dividen en: hallazgos relevantes, reflexión pedagógica y categorías y conceptos.

A través del registro de observación seleccionado se describió de forma más detallada lo observado, se realizó un análisis de las conductas visibles, las cuales permitieron una mayor comprensión del objeto de estudio. A su vez, esta técnica sirvió como fuente de consulta posterior de donde se obtiene información del contexto en el que sucedieron los hechos de mayor relevancia para la presente investigación, así como la manera en la que van migrando las categorías que permiten el análisis y la reflexión frente a lo acontecido en la práctica.

2.3.2. Entrevista estructurada

Posteriormente se realizó una entrevista estructurada (ver anexo N.2) a maestros cooperadores de ambas instituciones como estrategia de la IAP, con el propósito de encontrar coincidencias entre las respuestas de los Cooperadores sobre problemáticas comunes en torno a la enseñanza de ELE en nivel A1 y situaciones problémicas identificadas en el ejercicio de observación. En la entrevista estructurada, según la información que se requiere, se realiza previamente un guion con las preguntas, buscando que estas sean respondidas de forma breve y precisa. Este tipo de entrevista se diferencia de la semiestructurada y de la no estructurada en cuanto a que la semiestructurada es un poco más abierta y permite que surjan nuevos temas a

partir de las respuestas del entrevistado; la no estructurada no cuenta con algún guión previo y permite la conversación fluida entre pares (Folgueiras, 2016).

La entrevista estructurada permitió entender de forma más precisa la articulación de los conocimientos y experiencias que circulan en las clases de ELE y los problemas que surgen de aquel proceso de articulación. Por medio de esta entrevista se logró consolidar la situación problemática, pues si bien la observación participante arrojó algunos indicios de la situación problemática, no fue sino hasta la realización de las entrevistas que se logró confrontar las fuentes de información e identificar los diferentes rasgos de aquella situación, concretamente el lugar que se le da al desarrollo de la competencia intercultural en el proceso de enseñanza del verbo ser y estar, que era el contenido particular que nos interesaba de ELE.

2.3.3. Encuesta

Se acudió además al uso de encuesta a estudiantes en la fase de intervención por parte de los investigadores. La encuesta se define como “técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida” (López y Fachelli, 2015, p. 8).

El objetivo de la encuesta inicial (ver anexo N.3) fue la de indagar por sus primeras impresiones de la ciudad de Medellín, prejuicios, recomendaciones que obtuvieron previas a su visita a Medellín. Esta encuesta se realizó en inglés, pues era la lengua común para los estudiantes en la etapa inicial del proceso de aprendizaje. La encuesta final se realizó al término de sus procesos, se indagó por la experiencia en su instancia en Medellín, cómo cambiaron sus percepciones sobre el territorio y la comunidad. Estas encuestas realizadas a seis estudiantes, tuvieron como finalidad recolectar la información pertinente para analizar la relación de la población extranjera con el territorio y la incidencia de esta relación en el desarrollo de la

competencia intercultural. La información recolectada se sistematizó a través de unas sábanas categoriales, las cuales permitieron desplegar el análisis abordado en el capítulo 3.

Finalmente, para el rastreo documental se seleccionó la lectura estratégica (Ver anexo N.6. Ficha de lectura) para la recolección de información teórica, investigativa y conceptual. Con esta se pudo abarcar la mayor cantidad de textos posibles, entre ellos: documentación legal, tesis de maestría, tesis de grado, artículos de revista, libros, y transcripciones de ponencias. La lectura estratégica estableció unos parámetros para identificar la pertinencia de un texto en la investigación a realizar. Este conjunto de parámetros está compuesto por: lectura de título, resumen e introducción para determinar la pertinencia de la bibliografía para la presente investigación.

2.4. Unidad didáctica como apuesta para la enseñanza de ELE

La unidad didáctica en el proceso de investigación representa la estructuración y planeación de las situaciones de enseñanza posteriores al proceso inicial de observación. La unidad didáctica es entendida según García (1997) como

Un conjunto integrado, organizado y secuencial de los elementos básicos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, relaciones con otros conocimientos, objetivos, contenidos, método y estrategias, actividades y evaluación) con sentido propio, unitario y completo que permite a los estudiantes, tras su estudio, apreciar el resultado de su trabajo. (p. 4).

En este caso específico esta unidad didáctica sirvió como estrategia y recurso que posibilitó un aprendizaje significativo frente a diferentes componentes léxicos que permitieron a los estudiantes identificar diversos usos de los verbos *ser* y *estar* de manera activa en la práctica e inmersión en el contexto en el cual se encuentran aprendiendo español, pues esta

unidad didáctica fue diseñada específicamente para el desarrollo de la competencia intercultural a través de la enseñanza del verbo *ser* y *estar* a estudiantes de nivel A1 en Medellín.

En el caso de esta investigación, la planeación de las actividades para la enseñanza del verbo *ser* y *estar* se enfocó en la utilización de la estructura gramatical para el desarrollo del léxico y del reconocimiento de la competencia intercultural, a la vez que se integra la enseñanza del contenido gramatical mismo.

2.4.1. Unidad didáctica: *Medellín, territorio intercultural.*

De esta manera, las actividades de la unidad didáctica pretenden concebir el territorio intercultural como escenario de interacciones, relaciones y vínculos entre ciudadanos y visitantes, pues este reconocimiento fue posible sólo a través de la exploración y del reconocimiento de aquello que es diverso a nosotros. Acudiendo a los diferentes usos de *ser* y *estar*, específicamente al de *locación de sujetos, eventos, y objetos*, se procuró crear conciencia a la hora de discernir el uso de los verbos a través del proceso de diferenciación gramatical guiado por el proceso de reconocimiento en el diálogo intercultural (ver anexo N.5 Medellín, territorio intercultural).

2.5. Procedimiento para el análisis de las estrategias de la investigación

Categorización de los instrumentos de análisis	
Descripción de los instrumentos de análisis	Los instrumentos de análisis pretenden recolectar la información acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de español como lengua extranjera de nivel A1 desde una perspectiva intercultural, pues el fin último de la presente investigación es el desarrollo de esta competencia a través de la enseñanza del verbo <i>ser</i> y <i>estar</i> . para esto se determinaron las siguientes dimensiones, las cuales delimitaron en primera instancia la categorización de la información.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Dimensión intercultural: dentro de la dimensión intercultural se pretenden abordar las percepciones de los aprendientes de español con relación al contexto. El reconocimiento de lugares, la identificación de condiciones y características en función del proceso de familiarización con el entorno. Como categoría a priori se estableció la competencia intercultural ● Dimensión gramática: en esta se pretende evidenciar el reconocimiento y familiarización con el entorno de aprendizaje en función del uso correcto de las estructuras gramaticales. Para esta dimensión se determinó la enseñanza de la gramática.
<p>Técnicas de recolección de información</p>	<p>Observación participante</p> <p>La observación participante se seleccionó como técnica de recolección de información, pues permitió recolectar en diferentes momentos de la investigación elementos para el desarrollo y evaluación de los diferentes momentos de la investigación. En un primer momento de la investigación la OP permitió la inmersión al contexto y la identificación de las problemáticas para establecer el horizonte investigativo, por medio del reconocimiento de actores y acciones. De la identificación de estas problemáticas se derivaron una serie de preguntas que sirvieron como punto de partida de la investigación. En el segundo momento, el proceso de observación permitió establecer posibles rutas de intervención para abordar las problemáticas establecidas en la fase inicial de investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Instrumentos: Como instrumentos para el registro de OP se eligió el diario de campo como registro de la observación. El diario de campo escogido cuenta con cuatro apartados para el registro de la observación. El apartado de registro de acciones relevantes permitió la identificación de preguntas frecuentes de los estudiantes, no sólo preguntas asociadas a los contenidos gramaticales sino también en relación con elementos contextuales; por ejemplo, la reiteración en las preguntas de los estudiantes extranjeros por los espacios urbanos, la relación de las personas con los espacios, tanto acciones cotidianas como programadas (eventos). Y en segunda instancia, como proceso <i>a posteriori</i>, la identificación de hallazgos y la reflexión sobre la relevancia de aquellos hallazgos desemboca en un proceso de conceptualización, los cuales sirvieron como insumo para desarrollos posteriores. ● Sujetos/actores: En el proceso de OP se encuentra el observador y la población de la investigación. En primer lugar, el investigador adoptó el rol de participante como observador. Pues en las primeras sesiones el papel del investigador estaba claro para todos los actores y hubo un consentimiento previo por parte de todos los presentes para la observación. Posteriormente el investigador ejerce el rol de observador completo; el investigador adopta el papel docente y su rol como observador permaneció oculto ante el grupo participante. Los participantes no fueron

conscientes del proceso de observación y esto permitió el desarrollo de las acciones en los procesos de intervención con mayor naturalidad. Las dudas e impresiones por parte del grupo participante fueron manifestadas directamente al investigador, pues este fue el encargado de la dirección y desarrollo de las acciones previamente estructuradas.

- **Acciones:** las acciones identificadas en el proceso de OP se estructuraron de la siguiente manera: *i) saludo:* este primer momento se desarrolló en torno a las mismas preguntas *¿cómo estás? ¿qué hiciste ayer?* pese a que una de esas preguntas contiene un contenido gramatical perteneciente a niveles superiores, desde la primera sesión se establece como pauta para una conversación, para esto se le permitió al grupo participante narrar las acciones en presente; este primer momento permitió identificar el avance en el uso de diversos elementos trabajados en las sesiones, como pronombres interrogativos, pronombres demostrativos, artículos, verbo ser, estar, tener y haber; también sirvió para identificar los errores reiterativos que podían ser retroalimentados durante las sesiones. *ii) Presentación:* en el segundo momento se iniciaba el desarrollo de un nuevo tema adoptando las preguntas como instancia orientadora de la presentación del tema, pues no se trató sólo de presentar un contenido gramatical sino también de vincularlo con la experiencia de los estudiantes. *iii) Práctica:* luego de la presentación se prosiguió al momento de la práctica, la cual consistía generalmente en un ejercicio de escritura, de escucha y de expresión oral. Aquí se buscaba la reiteración de una estructura en contextos de usos previamente programados. *iv) Preguntas:* las sesiones solían cerrar con un espacio para preguntas que no necesariamente estaban vinculadas con el contenido gramatical trabajado, pues también se pretendía indagar sobre las sensaciones del grupo participante sobre el proceso de aprendizaje; es en esta fase en la cual se lograron puntualizar elementos que sirvieron como insumo para reflexiones posteriores tales como frustraciones frecuentes con el uso de las estructuras gramaticales o percepciones sobre contenidos interculturales trabajados como elementos transversales a la enseñanza de los contenidos, etc.
- **Reflexiones:** las reflexiones posteriores se desarrollaron acorde a las acciones, pues cada una de las acciones posibilita abordar la reflexión desde una perspectiva distinta. El momento del saludo permite abordar por ejemplo la capacidad del grupo participante para usar los contenidos en un contexto comunicativo real. El momento de la presentación permitió reflexionar sobre la exposición de los participantes a los contenidos gramaticales e interculturales. El momento de práctica sitúa las reflexiones en los procesos de asimilación inmediata de los contenidos, y el momento de las preguntas proporciona elementos para la reflexión sobre la frustración, motivación y dudas de los

estudiantes en torno a los contenidos.

Entrevista cualitativa

- Entrevista enfocada: la entrevista enfocada se diseñó específicamente para el maestro cooperador de la institución educativa. Esta permitió, en primera instancia, identificar problemáticas en la enseñanza del verbo *ser* y *estar* y gran parte de la información recolectada mediante la entrevista estructurada sirvió como reverberación a problemáticas identificadas previamente en los procesos iniciales de observación. El registro de esta entrevista se realizó de manera escrita.
- Entrevista en profundidad: las entrevistas en profundidad se realizaron con los grupos participantes en los encuentros, en este caso particular con los estudiantes extranjeros. Estas entrevistas se realizaron en las sesiones de presentación. En ella se preguntó por la motivación para aprender el español como lengua extranjera, el lugar de procedencia, las primeras impresiones del territorio y las aspiraciones de los estudiantes para aprender la lengua. Generalmente, estas entrevistas en profundidad se encuentran registradas en el diario de campo pues el desarrollo de estas entrevistas pretendía presentarse como un contexto de conversación natural; además, la mayoría se realizaron en inglés, pues el propósito de estas era recolectar información sobre los elementos expuestos anteriormente y en un nivel básico, esta información no sería tan clara si se realizaba en español.

2.6. Proceso de análisis

La observación con base en la IAP realizada en las escuelas permitió de forma simultánea la recolección y el análisis de los datos pertinentes, pues a la vez que se observaba y se obtenía la información a propósito de la investigación, se obtenía lo necesario para la posterior intervención en el contexto de enseñanza de ELE; esto a la par con las entrevistas y encuestas permitieron profundizar más en los puntos álgidos de la investigación, como la enseñanza de la gramática, el diseño de material didáctico y el desarrollo de la competencia intercultural. La recolección de los datos se realiza desde el enfoque cualitativo en donde el interés se centra en la observación de las relaciones entre los sujetos y sus reacciones a las

actividades propuestas, que forman parte de los procesos de implementación y evaluación de los materiales usados en clases.

Para realizar este tipo de análisis cualitativo se dispuso de la puesta en común de las impresiones, apreciaciones y experiencias obtenidas de las interacciones, y de la organización de forma sistemática de los diferentes hallazgos arrojados por las observaciones, entrevistas, registros y anotaciones de campo de los dos maestros en formación e investigadores participantes; todo esto se sistematizó en una tabla (ver tabla N. 2) que permitió registrar la información más relevante obtenida a través de las estrategias de recolección de información, para posteriormente organizarla según categorías y experiencias. Este proceso de sistematización deriva en la triangulación de la información recogida por los tres instrumentos y puesta en común a través de las categorías seleccionadas previamente: enseñanza de la gramática, material didáctico, desarrollo de la competencia intercultural.

Por la naturaleza de la investigación cualitativa y el valor experiencial de la IAP, el proceso de análisis de los instrumentos de investigación está en continua construcción. Es necesario cotejar los resultados arrojados al final de la misma para realizar un análisis e interpretación detallada de lo recolectado, del desarrollo de los temas y los modelos encontrados a través de la observación, participación e implementación. El proceso de análisis consistió en la sistematización de las experiencias relevantes, las cuales se estructuraron según las categorías de análisis seleccionadas previamente: Creación de material, Enseñanza de ELE, Interculturalidad y Enseñanza de la gramática, específicamente los verbos *ser* y *estar*.

Tabla 3: Sistematización de las estrategias de investigación de acuerdo con las categorías de análisis.

PROCESOS DE ANÁLISIS				
Categorías de análisis	Experiencias relevantes			Análisis
	Registro anecdótico	Entrevistas	Encuestas	
Enseñanza de la gramática	Fr intenta traducir todo el tiempo las estructuras gramaticales al español y generalmnte esto impide la asimilación de las mismas pues considera que está leyendo el significado de estas de manera fraccionadas y no en su sentido completo (registro #5)	Es notable que reconocen las funciones específicas para cada uno de los verbos, pero cuando los usan en contexto se les dificulta diferenciar las características que para cada uno es relevante dentro de la comunicación. (Estefanía Correa)	En mi opinión, lo más difícil es reconocer las diferencias entre el verbo Ser y el verbor Estar, pues no tiene mucho sentido en mi cabeza cuando traduzco la misma oración con ambos verbos porque en inglés ambas tiene la misma traducción (Participante Fr - traducido del inglés)	En las diferentes muestras se puede observar una dificultad en el aprendizaje del verbo ser y estar vinculado a ejercicios de traductibilidad por parte de los estudiantes. Se presume que este hábito de traducir cada estructura a la lengua nativa se debe a la búsqueda de una experiencia personal que posibilite el anclaje de nueva información a saberes previos.

La tabla de sistematización anterior sirvió para analizar en detalle la información obtenida a través de las diferentes estrategias de recolección utilizadas en la investigación, lo que facilitó la estructuración del mismo acorde a las diferentes categorías de análisis planteadas al inicio de la presente investigación. Esta tabla permitió un primer acercamiento a las sábanas categoriales (ver anexo N. 7. Muestra de sábana categorial) que sirvieron de base para desplegar categorías *a posteriori* en las que se profundizará en el siguiente capítulo de análisis de los hallazgos en relación con los objetivos planteados. Estas sábanas categoriales permitieron realizar un inventario de toda la información relevante obtenida a lo largo de la investigación y así llevar a cabo la relación de todos los datos, facilitando un enlace acorde a las categorías *a priori*, de la mano de la profundización con los autores, permitiendo la emergencia de nuevas categorías, desarrolladas a profundidad en el siguiente capítulo.

Capítulo III

3. Desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes extranjeros de nivel A1: reconocimiento de la diversidad cultural a través de la enseñanza del verbo ser y estar.

Para el despliegue del análisis se presenta la siguiente tabla, la cual funge como sumario de las categorías derivadas que se abordaron en este capítulo. Es necesario precisar que el análisis de las categorías derivadas que componen este capítulo tiene como elemento intrínseco las categorías *a priori* que se establecieron en la parte inicial de esta investigación: interculturalidad, material didáctico y enseñanza de la gramática.

Tabla 4: esquema de categorías derivadas

Momentos de la investigación	Identificación y estudio de problemáticas en el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de ELE	Evaluación de la incidencia de la unidad didáctica en el desarrollo de la competencia intercultural a través de la enseñanza de los usos de los verbos ser y estar
Categorías emergentes	1. La traducibilidad como obstáculo en el aprendizaje de los verbos ser y estar en nivel A1	1. Enseñanza de la gramática como posibilidad del reconocimiento mutuo
	2. La adaptación de materiales ajenos al contexto de uso	2. Territorio y diálogo

En el presente capítulo, se abordará el análisis de la experiencia de práctica en dos centros para la enseñanza de ELE en Medellín, a partir de la implementación de una unidad didáctica para el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes extranjeros de nivel A1 a través de la enseñanza del verbo *ser* y *estar*. Inicialmente se desplegarán las problemáticas identificadas en la etapa inicial de la investigación y su vínculo con categorías de entrada que

nos permitieron plantear nuestros primeros acercamientos a la enseñanza de ELE, en calidad de maestros en formación de lengua castellana; en esta línea se relacionarán unas categorías a posteriori emergentes en este primer nivel de identificación de problemáticas asociadas con el uso del verbo *ser* y *estar*, con lo cual se abordará lo propuesto en el primer objetivo específico de esta investigación. Posteriormente el texto se centrará en la descripción de la competencia intercultural durante la implementación de la unidad didáctica y los resultados posteriores a la implementación de la misma.

3.1. Análisis de las problemáticas

Uno de los objetivos de la presente investigación es el de identificar las problemáticas presentes en el aprendizaje del uso de los verbos *ser* y *estar* en estudiantes extranjeros de nivel A1 para la construcción de una unidad didáctica orientada al desarrollo de la competencia intercultural. Para esto, nos permitimos, a través del análisis, síntesis y clasificación de las estrategias que sirvieron para la recolección de la información, presentar una clasificación de la información recogida, lo que permitió la emergencia de nuevos conceptos asociados con las estrategias para la enseñanza de ELE desde un despliegue intercultural hacia la enseñanza de los verbos *ser* y *estar*, lo que da como resultado una reconfiguración de las categorías a priori que se han trabajado a lo largo de la presente investigación.

A continuación, se desarrollarán las dos principales problemáticas encontradas en torno a la enseñanza de los verbos *ser* y *estar*; el problema de la traducibilidad en el aprendizaje de estos verbos y la falta de creación de material propio que conduce a una adaptabilidad de material extranjero a nuestro contexto.

3.1.1. Problemática 1: la traducción como obstáculo en el aprendizaje de los verbos *ser* y *estar* en nivel A1

Una de las mayores problemáticas a la hora de introducir a los estudiantes el tema de los verbos copulativos *ser* y *estar*, radica en la falta de un vínculo lingüístico con la lengua materna de los estudiantes, en este caso, la lengua inglesa (Bertagnoli, 2010, párr. 1). Para ellos solo existe el equivalente del verbo *be* en ambos casos. En niveles iniciales los estudiantes recurren constantemente a la traducción, lo que les dificulta comprender a fondo las estructuras, como es el caso de Fr cuando “intenta traducir todo el tiempo las estructuras gramaticales al español y generalmente esto impide la asimilación de las mismas pues considera que está leyendo el significado de estas de manera fraccionada y no en su sentido completo” (Michael Agudelo, registro de observación, 15 de septiembre de 2021). Este caso en especial supone un gran reto para el maestro, pues necesita encontrar la mejor forma de llevar al estudiante a comprender las estructuras y las diferentes variables que presentan estos verbos y lograr que dejen de lado la traducción, pues esto lleva a los estudiantes a asociar las conjugaciones del verbo *be* en tercera persona con las conjugaciones del verbo *ser* en tercera persona por su similitud fonética, lo cual dificulta mucho más el entender cómo funcionan estos verbos en español. Por ejemplo, un error muy frecuente en las clases se daba al señalar la posición de las personas, “mi hermana es en la piscina”, pues se da esa relación fonética mencionada anteriormente con la lengua inglesa, “my sister is at the pool”.

En consonancia con lo anterior, y atendiendo a que si solo se toma el componente gramatical a la hora de enseñar estos verbos que presentan alta dificultad para estudiantes extranjeros, únicamente se lograría limitar la enseñanza. De aquí las grandes confusiones cuando se pretende relacionar estos dos verbos con las definiciones de *ser* como referencia a lo permanente y *estar* a lo pasajero, errores en los que se incurre y reduce la enseñanza si no se

toma en cuenta el contexto de uso real. Este es un gran obstáculo en relación a la mediación docente, pues muchos estudiantes llegan a los cursos con presupuestos erróneos sobre el uso de los verbos *ser* y *estar*, de lo cual no se les puede culpar ya que se les ha entregado una definición muy reducida, lo cual se complementa a su vez con una explicación simplificada de estos, entregándoles ejemplos con un uso de un léxico muy limitado, llevando a los estudiantes a memorizar el uso de estos verbos con los pocos adjetivos que se les enseña y en contextos en específico pero sin lograr que lleguen a entender por qué se usan en determinados casos y sin que puedan observar las diferentes vertientes que pueden tomar.

Otro asunto que se evidencia es que a la hora de la explicación en clase se logra una claridad en el uso, atendiendo a las funciones específicas de estos verbos, pero al usarlos en contextos reales se dificulta utilizarlos adecuadamente; así lo expresaron a lo largo de la práctica algunos maestros cooperadores consultados: “hay un error muy común en los aprendientes de otras lenguas y radica en no aceptar que no hay una traducibilidad absoluta. Para muchos siempre debe haber una traducción precisa y 100 % fiel a la idea original en su lengua nativa” (Michael Agudelo, entrevista, agosto 17 de 2021 a VM, cooperadora).

La enseñanza de estos verbos puede optimizarse a medida que se permite que el contexto intervenga en los procesos de enseñanza, acudiendo a la cotidianidad, atendiendo al interés del estudiante en aprender una lengua extranjera y a otros sentidos para la descripción de objetos y espacios, haciendo uso de recursos como la música, comida, recorridos por diferentes partes de la ciudad; como lo expresa Martínez (2007): "Es más importante, tal vez, que el estudiante aprenda los usos diferenciados de *ser* y *estar* de una manera más intuitiva y haciendo uso de ejemplos de la realidad cotidiana."(p. 12). Independientemente de la conciencia gramatical del estudiante o de algunas dificultades para la comprensión de estructuras gramaticales, el contexto siempre va a posibilitar el entendimiento del uso de los

verbos *ser* y *estar* y su pertinencia en los procesos comunicativos, específicamente, los descriptivos.

En otras palabras, el desafío para el maestro de ELE radica en guiar al estudiante y posibilitar el desarrollo de una conciencia gramatical que les permita ver de forma lógica y estructurar los procesos lingüísticos, específicamente los procesos sintácticos y morfológicos, entendiendo la imposibilidad de la lengua nativa del estudiante para explicar los fenómenos de la lengua extranjera, sin dejar de lado el proporcionar al estudiante el conjunto de conocimientos lexicales, lo que le facilitará el uso de los verbos copulativos.

En el próximo apartado se desplegará la problemática en relación con la falta de material creado específicamente para la enseñanza de ELE en Colombia, lo que dificulta la labor docente y el óptimo aprendizaje de los estudiantes en un contexto real; situación problema que va de la mano con la situación de traducibilidad desarrollada en el presente apartado.

3.1.2. Problemática 2: la adaptación de materiales ajenos al contexto de uso

Uno de los principales intereses al preguntarnos por la enseñanza de ELE en Colombia y por la cual nació la presente investigación, surgió a partir de la pregunta por los materiales usados para la enseñanza del español como lengua extranjera principalmente en Medellín. Este tema se desarrolló a profundidad en el apartado de situación problemática y antecedentes, rastreando la creación de material para clases de ELE a nivel local, nacional e internacional. Como se mencionó en estos apartados, la creación de material para clases de ELE no es abundante en Colombia, son pocas las instituciones que se han dado a la tarea de crear material propio teniendo como eje transversal la cultura colombiana.

Como maestros en formación, participantes de esta investigación, se hizo evidente la falta de creación de material enfocado en la cultura colombiana y adaptado al contexto real con

el que van a interactuar los estudiantes que visitan el país o la ciudad de Medellín. Se encontró en entrevistas con maestros cooperadores que el sentir frente a este tema es común a la gran mayoría, pues expresan que “el material que nos proporciona la Escuela no nos sirve mucho para dar clases, la verdad los maestros utilizamos este material solo como guía de los temas que se deben trabajar acorde al nivel en el que se encuentre el estudiante” (Michael Agudelo, entrevista, 20 de abril de 2021 a Mc, docente cooperadora).

Esta problemática se evidenció en las observaciones realizadas en ambas Escuelas, Valley Spanish School y Total Spanish School, en donde se hacía recurrente que los maestros prepararan el material para cada clase, sus propios ejercicios de práctica pensados en el contexto de Medellín, llevando imágenes alusivas a diferentes escenarios y eventos de la ciudad y haciendo uso de videos de YouTube que no eran precisamente adecuados para estudiantes extranjeros aprendientes del español, pero que servían como medio para practicar la escucha y reforzar diferentes temas tratados en clase. Como se pudo observar en una de las clases de Valley Spanish School,

los materiales usados por la profesora cooperadora no son dados por la Escuela, ella busca sus propios recursos para dar la clase. Lleva videos de YouTube, sobre noticias o lugares turísticos de la ciudad, con los que busca complementar el tema dado, pero no son vídeos adecuados para una clase de ELE. No se cuenta con material especializado para esto. (Sara Maldonado, registro de observación, 8 de abril de 2021).

Una de las mayores problemáticas que se evidenció fue por el uso de material creado en España. Como lo expresa Arboleda (2015),

La falta de materiales acorde con las variedades del español colombiano, lleva a improvisar y, por ende, a no sistematizar materiales reales y significativos que puedan adaptarse al contexto y a la cultura colombiana. Esta dificultad se torna como un

obstáculo más para pensar en un creciente turismo idiomático en Colombia, y aunque no es el único factor, es muy importante para darle rigor, prestigio y oferta a los cursos que pueda ofrecer el país. (p. 4).

En consonancia con lo anterior, es conocido, como se ha explicado en otros apartados del presente trabajo, que España tiene una gran producción de textos y todo tipo de materiales especializados en la enseñanza del español como lengua extranjera producto de sus tradiciones, es por esto que los maestros acuden a usar estos materiales y adaptarlos a sus clases, debido a que una gran cantidad de estos materiales son de dominio público mientras que el poco material con el que se cuenta en nuestro país no tiene acceso libre y debe ser comprado. La problemática radica en la brecha cultural y lexical existente entre España y Colombia, más específicamente, Medellín. Esta brecha dificulta los procesos de enseñanza cuando se quiere sumergir al estudiante en la cultura de la ciudad donde se encuentra aprendiendo español -en este caso Medellín- pues al adaptarse material de otro país, con una cultura, léxico y variedades lingüísticas diferentes, se entorpece la fluidez de la clase y se crean confusiones que pueden resultar en un uso erróneo del vocabulario aprendido en el contexto real de implementación. Esta situación es recurrente en las clases de ELE cuando se traen ejercicios diseñados en España, ejemplo de lo cual traemos el siguiente ejemplo en el que se evidencia la manera como registramos dicha problemática en una de nuestras clases:

La profesora presenta un ejercicio de lectura, detiene constantemente la lectura para que el estudiante haga preguntas sobre el vocabulario. La oración “mi hermana está en mi *piso* con su novio” crea confusión en el estudiante participante, la palabra *piso* no permite que el estudiante entienda la idea y requiere que la profesora intervenga y explique el significado de esta palabra en España y su equivalente en Colombia. Más tarde en la misma clase, el estudiante hace uso de la palabra *piso* para decir que ese día

no iba a salir y que se quedaría en su *piso* -casa-. (Michael Agudelo, registro de observación, 13 de mayo de 2021).

De esta manera, y teniendo en cuenta que uno de los objetivos en la creación de la unidad didáctica de la presente investigación es el de desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes, propiciando el diálogo e intercambio de experiencias y que para ello iniciamos nuestra ruta presentando las problemáticas asociadas con la enseñanza de ELE, no podemos dejar de lado el reto que implica crear material propio y contextualizado, que pueda conversar con la normatividad vigente, pero que también acoja las reflexiones más actuales alrededor de la enseñanza de ELE. Para el diseño de este material didáctico se hace necesario generar un recurso propio transversalizado por la cultura colombiana para que el estudiante logre alcanzar una comunicación efectiva, lo que se puede ver obstaculizado al utilizar material de otro contexto, como se pudo evidenciar nuevamente en la siguiente observación de clase:

Se encuentra en varias oraciones vocabulario desconocido no solo por el estudiante sino por mí como maestra en formación y en ocasiones por la maestra cooperadora. Es muy común que esto suceda pues el material traído a clase es de una página española y hay mucho vocabulario que la profesora debe entrar a buscar para así poder explicar qué significa, y aclarar que solo se usa en determinados lugares y cuál sería la palabra adecuada en nuestro país. Esto lleva a confusiones y a que tal vez el estudiante haga uso de ciertas palabras con las que no se podrá comunicar efectivamente en Colombia (Sara Maldonado, registro de observación, 15 de abril de 2021).

Por este tipo de situaciones que se viven constantemente en las clases de ELE es que se hace necesario la creación de material pensado específicamente para la enseñanza de ELE en el contexto de la ciudad de Medellín-Colombia. Material completo y auténtico, que no sean solo cartillas de ejercicios de escritura y lectura fragmentada, sino que también cuente con

diferentes discursividades y portadores textuales, videos y grabaciones (ver anexo 5. Unidad didáctica, actividad 2) que abran las puertas del diálogo intercultural, necesarios en el desarrollo de la clase y para el progreso del estudiante aprendiente de otra cultura. Material que responda a las verdaderas necesidades de los maestros de ELE y que tenga un vínculo con la realidad a la que llegan; actividades pensadas no solo con un fin lingüístico sino enfocadas en mostrar diferentes ciudades de Colombia, o lugares de la ciudad de Medellín, como lo hace la unidad didáctica de la presente investigación; sus costumbres, celebraciones, platos típicos, lugares turísticos, expresiones, entre otros. Material que no solo presenta elementos culturales, sino que integra los mismos en las actividades de explicación y práctica, de forma que el estudiante alcance una verdadera inmersión en la cultura del país que está visitando, posibilitando el diálogo e intercambio intercultural a la vez que adquiere el componente gramatical.

A continuación, se abordará el despliegue de la fase inicial de evaluación de la unidad didáctica creada con base a lo planteado anteriormente y se presentará cómo esta influyó en el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes de las Escuelas Valley Spanish School y Total Spanish School, en donde tuvo lugar la implementación de las actividades con las cuales se trabajaron los verbos *ser* y *estar*.

3.2. Evaluación de la incidencia de la unidad didáctica en el desarrollo de la competencia intercultural a través de la enseñanza de los usos de los verbos ser y estar

Para abordar el componente de evaluación contemplado en los objetivos planteados en la presente investigación, en este apartado refiere la evaluación como un proceso integral y multidimensional en el cual inciden tanto los componentes del saber disciplinar específico, como los contextos de aplicación e implementación que determinan los alcances y las limitaciones de una práctica pedagógica; en este sentido, debemos ratificar que este escenario

bidimensional fue de cual se dispuso en el periodo de tiempo específico y desde una postura didáctica como la que desplegamos en este texto. Además de esto, se establecieron unos criterios de evaluación de la Unidad Didáctica los cuales fundamentaron la construcción del análisis a partir de las categorías *a posteriori*.

Tabla 5. Criterios de Evaluación de la Unidad Didáctica

Componente	Criterio	Acciones específicas de los sujetos
Intercultural	- La unidad didáctica permite el reconocimiento de la diferencia desde un sentir empático sobre los otros y el territorio	<ul style="list-style-type: none"> -El estudiante se pregunta por otros espacios distintos al sector Poblado y por los sujetos que allí habitan -El estudiante identifica problemáticas por su propia cuenta - El estudiante se interesa por otros espacios fuera del sector Poblado.
Gramatical	-La unidad didáctica potencia el desarrollo de los usos de <i>ser</i> y <i>estar</i> en los contextos específicos de uso.	<ul style="list-style-type: none"> -El estudiante reconoce los usos de <i>ser</i> y <i>estar</i> para referir localizaciones de personas, eventos y objetos. -El estudiante reconoce los usos de <i>ser</i> y <i>estar</i> para referir condiciones, emociones y características -El estudiante evita clasificar los usos de <i>ser</i> y <i>estar</i> entre el criterio permanente y temporal
Pedagógico	-La unidad didáctica se presenta como una herramienta de orden didáctico y posibilita la reflexión pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> -El docente de ELE reflexiona sobre su práctica a través de la implementación de la unidad didáctica -El docente sitúa su saber lingüístico en contextos de uso específico -El docente realiza y ejemplifica los usos de <i>ser</i> y <i>estar</i> con elementos específicos del contexto de aprendizaje de español

3.2.1. Enseñanza de la gramática como posibilidad del reconocimiento mutuo en vía al desarrollo de una competencia intercultural.

Los alcances de la intervención realizada a través de la aplicación de la unidad didáctica pretendieron inicialmente alcanzar la fase inicial del desarrollo de la competencia intercultural, el reconocimiento de lo ajeno, pues es precisamente la lengua el sistema que reúne absolutamente los elementos característicos de una cultura.

En cuanto a dimensión intercultural, los estudiantes identificaron inicialmente el territorio en el cual estaban aprendiendo español, Medellín, como un territorio destinado al turismo, algunos de ellos fueron más específicos y justificaron su decisión en turismo lingüístico y reconocieron a Medellín como un lugar dedicado al turismo lingüístico, como es el caso de Pt que cuando fue interrogada por sus motivos a la hora de decidir aprender español en Medellín, señaló lo siguiente: “Leí en internet que Colombia se caracteriza por tener un español neutral” (Michael Agudelo, registro de observación, 8 de junio de 2021). Pese a esto, muchos estudiantes eligen la ciudad de Medellín como un destino dedicado al ocio: es el caso de estudiantes como *M, EL, C* (Instituto N.1 Total Spanish School) los cuales decidieron venir a Medellín a aprender español por su amplia oferta Hostelera.

En este sentido, el despliegue de la unidad didáctica pretendió abordar la parte inicial del desarrollo de una competencia intercultural, el reconocimiento mutuo, pues se entiende que el diálogo intercultural no radica en interacciones unidireccionales y jerárquicas, por esta razón se optó por el trabajo de un componente gramatical que funge como pretexto para el enriquecimiento léxico y a su vez, el reconocimiento de diversas representaciones culturales materializadas en la palabra. Pues con el fin de abordar los usos del componente gramatical *ser* y *estar* se recurrió al uso de una tabla de conjugación y una tabla de léxico como materia prima para la construcción de estructuras oracionales, como se puede observar a continuación.

Tabla 6: Conjugación verbos *ser* y *estar*

PRONOMBRE PERSONAL	SER	ESTAR
YO	Soy	Estoy
TÚ	Eres	Estás
ÉL/ELLA/USTED	Es	Está
NOSOTROS	Somos	Estamos
ELLOS/ELLAS/USTEDES	Son	Están

Tabla 7: Léxico

Lugares	Sitios turísticos de Medellín	Eventos de Medellín
Restaurante	Comuna 13	Feria de Flores
Cafetería	Plaza de Botero	Cine en el Museo de Arte Moderno de Medellín
Hotel	Parque de las Luces	Altavoz
Teatro	Parque Arví	Festival de Poesía
Bar	Museo de Antioquia	Desfile de Mitos y Leyendas
Centro Comercial	Pueblito Paisa	Ciclovía

Inicialmente la necesidad de evaluar el uso de los verbos *ser* y *estar* surge como una preocupación institucional, pues uno de las problemáticas en la enseñanza del español, como

se mencionó anteriormente radica en las dificultades con el uso de ambos verbos, incluso en estudiantes pertenecientes a niveles más avanzados de ELE, como lo son los niveles A2, B1, B2. Por esta razón se optó por un enfoque intercultural para la enseñanza de este componente gramatical, en gran medida por la necesidad de materializar dos elementos abstractos en situaciones y personas de la realidad inmediata de los aprendientes de español. Los docentes cooperadores entrevistados durante el proceso de práctica señalan que la enseñanza de los verbos *ser* y *estar* representa la oportunidad perfecta para abrir las puertas de un universo enorme de significación a los estudiantes aprendientes de español, en este sentido es imprescindible la referencia a la realidad inmediata en la enseñanza del verbo *ser* y *estar*.

Es fundamental acompañar las funciones de los verbos con la ayuda de un vocabulario con el que estén constantemente familiarizados y que puedan usar al momento de querer expresarse aún desde lo más básico, esto posibilita equilibrar el aprendizaje del vocabulario y las características específicas para diferenciar cada verbo (Michael Agudelo, entrevista, agosto 17 de 2021 a Et, maestra cooperadora)

Para comenzar el proceso de evaluación planteado en el objetivo específico número 2, se planteó revisar el componente intercultural. La unidad didáctica implementada tuvo como componente intercultural el reconocimiento del territorio, por tanto, aquello que se pretendió evaluar durante el desarrollo de la unidad didáctica no radicó única y exclusivamente en la valoración de la conjugación de los verbos sino en el reconocimiento situacional del uso de los mismos verbos. Por esta razón no sólo se implementaron ejercicios de conjugación sino también ejercicios de discernimiento entre los verbos *ser* y *estar*, además de los ejercicios de producción escrita que se encuentran en la parte final de la unidad didáctica.

Volviendo al desarrollo del componente de territorio, en esta unidad didáctica el territorio se entiende en dos vertientes, 1) El territorio físico, pues uno de los usos más problemáticos de los verbos *ser* y *estar* para los hablantes extranjeros hace referencia a la localización de los espacios físicos. 2) El territorio como posibilidad de encuentro, debido a la interacción que permite la descripción de condiciones y características de un contexto determinado.

Para desplegar el componente intercultural de Territorio se abordaron dos usos problemáticos de los verbos *ser* y *estar* identificados previamente y que buscaban desligar la enseñanza solo de lo gramatical y vincular elementos del contexto. El primero, como se menciona en el párrafo anterior, radica en la confusión constante del uso del verbo *estar* a la hora de referirse a la localización de eventos, pues para muchos estudiantes la falsa premisa del uso del verbo *ser* para referirse a situaciones o condiciones permanentes dificulta la asimilación del uso del verbo *ser* para referirse a la localización de situaciones temporales como lo son los eventos. A la hora de analizar la siguiente oración *El concierto es en el parque* los estudiantes optaban por reemplazar el verbo *ser* por el verbo *estar*, pues *el concierto* no clasifica como una condición permanente y el uso del verbo *estar* refieren generalmente a locación. (Michael Agudelo, registro de observación, 27 de mayo de 2021)

Es así, como esta situación problemática posibilitó en primera instancia el acercamiento a diferentes eventos propios de Medellín a través de ejercicios de discernimiento del uso del verbo *ser* y *estar* refiriendo la localización de eventos de la ciudad y localización de personas y objetos en espacios urbanos de Medellín fuera del sector del Poblado; haciendo referencia al centro de Medellín, teatros al aire libre e incluso apropiación de otros espacios a través de eventos como la ciclovía y conciertos al aire libre.

El reconocimiento de estos espacios partió de ejercicios con léxico genérico como: *el concierto, la estación de buses, la plaza, el teatro, el restaurante, la calle*. Posteriormente se le adjudicó a este vocabulario una especificidad vinculada a los eventos y los espacios propios de la ciudad.

Actividad 1: Reconocimiento de locaciones, características y condiciones con vocabulario estándar

5. Actividad 1

¡Practicemos! Completa las oraciones con la forma correcta de los verbos ser y estar.

1. Mi hermana _____ (estar) en la sala
2. Mi mamá _____ (estar) enferma.
3. ¿Qué hora _____ (ser)
4. _____ (ser) las cuatro en punto.
5. Mi familia _____ (estar/ser) muy feliz.
6. Mi novio _____ (ser) muy alto.
7. ¿Este lapicero _____ (estar) en el teatro
8. Mi papá _____ (ser) profesor de química.
9. ¿Qué día _____ (ser) hoy?
10. Yo _____ (estar) emocionado por el viaje al parque

!

Actividad 3: Reconocimiento de locaciones, características y condiciones con vocabulario específico

6. El teatro Pablo Tobón Uribe _____ en el centro de Medellín. Este teatro _____ uno de los teatros más conocidos de la ciudad.
7. La Fiesta de la Música es un evento cultural francés en el centro de Medellín. La Fiesta de la Música _____ en el Parque San Antonio cada año y _____ el 21 de junio.

Este ejercicio de reconocimiento del territorio, las dinámicas y personas que allí habitan, en principio se percibió por parte de los estudiantes como una oferta de turismo, pues varios de los comentarios de los estudiantes en torno a los ejercicios de la UD se centraron más en el reconocimiento de estos elementos desde lo ajeno. Un ejemplo de esto es el comentario de EL, quien expresó en una de las clases: “para mí, El Poblado es otra ciudad distinta a Medellín, es otro país”. (Michael Agudelo, registro de observación, 15 de septiembre de 2021)

Sin embargo, el objetivo inicial del reconocimiento de Medellín como territorio intercultural fue cobrando relevancia a medida que ellos, fuera de las sesiones, experimentan y se relacionan en varios de los lugares y eventos referenciados en la guía.

3.2.2. Territorio y diálogo

Durante el desarrollo de sesiones posteriores a las primeras actividades de la unidad didáctica se estableció un diálogo en torno a Medellín como lugar de reconocimiento mutuo, pues este diálogo no radicó en la descripción de los lugares presentados previamente sino en las percepciones de los estudiantes y su relación con aquello y aquellos que lo habitan.

El trabajo con los verbos *ser* y *estar* se abordó a partir de otro de los usos problemáticos mencionados en el apartado anterior y es el uso del verbo *ser* para referir características y el uso del verbo *estar* para referir condiciones, pues en diversas ocasiones los estudiantes se vieron cuestionados en los ejercicios de discernimiento al encontrar la misma estructura, con el mismo tiempo verbal y el mismo componente léxico. Cuando se les presentó una serie de oraciones idénticas cuyo cambio radicaba en el uso del verbo, se mostraban confundidos a la hora de entender los matices del uso de los verbos en frases como:

- *Ella es joven - ella está joven*
- *Él es aburrido - él está aburrido*
- *Nosotros estamos felices - nosotros somos felices*

En estas situaciones particulares los matices de significación cambian independientemente y no siguen un patrón relacionado con los criterios temporal-permanente, tampoco es viable acudir al ejercicio de traducibilidad, pues en algunos de estos casos específicos las traducciones a la lengua nativa de la mayoría de los estudiantes como el inglés arrojan la misma traducción debido a que las especificidades de los verbos *ser* y *estar* no se

contemplan en otras lenguas como el inglés, el francés, el italiano, entre otras. Por último, tampoco se consideró viable estudiar estructuras completas como unidades únicas de significado pues esto evitaría la consideración de una estructura en sus partes micro, entre principalmente el uso del verbo *ser* y *estar*.

Por esta razón, en un intento por abordar este uso problemático del verbo *ser* y *estar*, se siguió uno de los principios transversales de la presente investigación y es la vinculación de la enseñanza de la lengua con la realidad circundante, esto en consonancia con lo expuesto por León y Orrego (2017):

Se puede decir que la interculturalidad no es simplemente un evento o situación, es la posibilidad de pensar acerca de cómo se van dando las relaciones entre los actores de culturas diversas. Por ende, afirmar que la interculturalidad es una propuesta que sirve para pensar en los elementos que existen en las interacciones entre culturas, es válido ya que reflexiona acerca de los espacios, actores, costumbres y otros elementos que componen la constante construcción de la realidad que emerge en las relaciones entre culturas, es una forma de entender, de ver, oír y sentir esas relaciones, en otras palabras, se vislumbra como un puente entre culturas. (p. 39)

En esta dirección, se diseñó una serie de ejercicios orientados al uso de los verbos *ser* y *estar* para caracterizar y describir el territorio. Nuevamente se partió de un léxico genérico para un ejercicio inicial, los cuales se contemplaron para la unidad didáctica, pero fueron removidos posteriormente, precisamente, porque carecían de especificidad. Por esta razón los ejercicios con léxico genérico fueron realizados fuera de las actividades no comprendidas en la unidad didáctica.

Posteriormente se cambió al uso del vocabulario específico para las actividades de caracterización, como es *Viaje a la placita* (ver anexo 5, actividad 2). Esta actividad fue un ejercicio de reconocimiento de un espacio del centro como lo es la Plaza de Flórez de Medellín. A través de una narración corta se describe una situación cotidiana de una familia de trabajadores de la Placita de Flórez. Lo que inició como un ejercicio de comprensión auditiva, terminó en una serie de preguntas sobre este sector de la ciudad y posteriormente posibilitó un recorrido con la mayoría de los estudiantes aprendientes de español que participaron de la presente investigación.

Actividad 3: Viaje a la placita

Escucha el texto y responde las preguntas.



Nota. Adaptado de: Universo centro # 60 - Noviembre 2014.

<https://www.universocentro.com/Portals/0/PDF/UC60-baja.pdf>

La florería de Juan Pablo **está** en el centro de la ciudad, en la Plaza de Flórez. Esta florería **es** un negocio familiar. Los trabajadores de la florería **son** su Papá, su mamá y su abuelo paterno. Esta florería **es** pequeña, pero **es** muy acogedora porque todas las personas de su familia **son** personas organizadas y responsables. Hoy, la florería **está** un poco sucia porque los últimos días el abuelo de Juan Pablo no **está** bien de salud, **está** enfermo. Juan Pablo y su padre **son** responsables de la florería ahora que su abuelo **está** débil.

Responde las siguientes preguntas usando el verbo *ser* o *estar*.

- ¿Cómo está el abuelo de Juan Pablo?
- ¿Dónde está la florería?
- ¿Quiénes son los trabajadores de la florería?
- ¿Cómo es la florería?

Tanto la actividad propuesta en la unidad didáctica como las actividades que no estaban contempladas por la unidad y que surgieron de este ejercicio inicial se materializaron en una producción escrita que no estaba propuesta inicialmente pero que permitió visibilizar realidades

que ni siquiera los maestros en formación abordaron en el diseño de la unidad didáctica. Un ejemplo de ello fue la frecuencia con la que se mencionó a las personas en situación de calle que habitan cerca de la Plaza de Flórez, o las condiciones de trabajo y la diversidad de empleos que se pueden observar allí. Estas discusiones no se materializaron en una actividad específica de la unidad didáctica, sin embargo, parte del vocabulario se incluyó posteriormente en las actividades de la unidad didáctica, un ejemplo de esto es el ejercicio número 8 perteneciente a la actividad número 4 en la cual se les presentó una expresión que fue mencionado en los diálogos previos, como lo es la expresión de *cotero*

Actividad 4: Viaje a la placita

8. Cotero es una ocupación común en Medellín. Muchos hombres y adolescentes _____ coterros en el centro de la ciudad.

El despliegue de estas actividades se vio potenciado por las condiciones en las cuales se desarrolló la unidad didáctica con los estudiantes aprendientes de español, pues en la mayoría de los casos, las sesiones se realizaron de manera presencial y esto permitió el traslado de aquello que se presentó, inicialmente, materializado en la unidad didáctica, a un acercamiento desde lo experiencial, a partir de los diálogos, los recorridos al centro de la ciudad, y otros ejercicios externos a la unidad didáctica como la degustación de frutas. Partir de una situación problema como el uso de los verbos *ser* y *estar* implicó desde el principio hasta el cierre de los diferentes ciclos con los estudiantes aprendientes de español una posibilidad para el diálogo intercultural.

3.2.3 No hay un *Yo* sin los otros: Enseñanza de ELE como oportunidad de reconocimiento y transformación del licenciado en lengua castellana

Hemos decidido cerrar el presente apartado de hallazgos con una voz más personal, pues consideramos que exponer la dimensión del “yo” en lo que fue el desarrollo de esta investigación requiere una congruencia en la forma.

Adoptar la Investigación-Acción Participativa en nuestra metodología ha supuesto desde el principio de esta investigación una exposición a la transformación de todos los sujetos que participaron en ella. Al principio de este recorrido, parte de estos juicios *a priori* que luego se fueron deconstruyendo con el desarrollo de nuestra investigación, se situaban en la transformación de todo aquello que no abarcaba el *Yo*: los estudiantes aprendientes de español como lengua extranjera, los maestros cooperadores, los institutos, la Facultad de Educación. Tal vez esta concepción egocéntrica del docente como el *motor de cambio*, como aquella estructura sólida que moviliza las partes, no nos permitió visualizar en primera instancia que estamos tan expuestos a la transformación como cada sujeto que hizo parte de la investigación; que no somos figuras sólidas e inamovibles, que somos maleables y sensibles a la naturaleza del cambio, por el simple hecho de que el *yo* en un proceso de investigación-acción participativa, no se superpone a los otros, no se jerarquiza en términos de construcción de conocimiento, y no es indiferente al cambio.

En el proceso de investigación realizado en los institutos de enseñanza del español, la implementación de la unidad didáctica significó, para nosotros como docentes en formación, la oportunidad para agudizar la empatía en los procesos pedagógicos. Cuando nos encontrábamos en la fase de diseño de la unidad didáctica, gran parte de las bases sobre las cuales realizamos los ejercicios iniciales provenían de las observaciones iniciales del proceso de práctica. En esa instancia nuestras observaciones sobre lo que debería componer una unidad didáctica esbozaba la superficialidad de nuestra participación en las clases de español, pues éramos, en este punto, espectadores de los procesos pedagógicos que se venían realizando en las instituciones. Sin embargo, lo que permitió configurar una unidad didáctica de una manera

congruente y profunda, fue todo aquello que, como docentes, comenzamos a vivenciar en nuestras propias prácticas como docentes de ELE.

En primera instancia nuestra preocupación en el diseño de la unidad didáctica abarcó las competencias comunicativas que durante semanas observamos que otros docentes desarrollaron en sus clases. Por esta razón diseñamos actividades enfocadas en la escritura, la lectura, la escucha y la expresión oral. Sin embargo, durante el desarrollo de las clases observamos que, pese a que nuestros ejercicios eran acordes a los propósitos formativos propuestos inicialmente, estos ejercicios no eran más que ejercicios genéricos que no tenían la especificidad que en un principio buscábamos. Fue en las mismas sesiones de práctica que la curiosidad de los estudiantes por explorar Medellín lo que nos motivó a abordar el territorio como pretexto, como ocasión, para el diseño y desarrollo de una unidad didáctica acorde a las especificidades del contexto de nuestra investigación.

La vía de lo experiencial que se propone en los procesos realizados en el marco de la IAP no se dio solamente en la instancia del reconocimiento mutuo, se materializa también en la transformación de las prácticas pedagógicas. Son precisamente este tipo de reflexiones de orden pedagógico las que pretende darle status al rol del docente de ELE; pues la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera no es un campo de interacción unidireccional ni mucho menos unidimensional, es un campo de transformación mutua que además comprende el campo de saber específico y el campo de saber pedagógico.

4. Conclusiones

Las conclusiones derivadas de la presente investigación despliegan, en primera instancia, un balance de los resultados de la implementación de la unidad didáctica que fue

parte integral de la puesta en escena de los objetivos contemplados en esta práctica investigativa. Teniendo en cuenta lo anterior, se exponen en este apartado aquellos rasgos que representaron un aporte significativo en el diseño e implementación de la unidad didáctica y los puntos por mejorar según los hallazgos o encuentros posibles en una investigación de corte cualitativo. Este balance se construyó con base al objetivo general y los objetivos específicos. Posteriormente presentan los aportes al campo, los cuales comprenden el aporte material de la presente investigación, el aporte al campo de ELE en Colombia y el aporte al quehacer docente del Licenciado de Lengua Castellana. Por último, se proponen posibles rutas de investigación para el Licenciado de Lengua Castellana en el campo de ELE en Colombia.

4.1. Balance general del diseño y aplicación de la Unidad Didáctica

El diseño de la Unidad Didáctica para el desarrollo de la competencia intercultural en un nivel básico de aprendizaje del español, posibilitó, como fin último, el reconocimiento de la diversidad de lo otro y el otro a través del aprendizaje del español como lengua extranjera. Pese a que en la fase inicial de la investigación, en el proceso de identificación de problemáticas, se propuso una serie de competencias a desarrollar en el campo de la interculturalidad a través de la implementación de la unidad didáctica, en la fase posterior de la investigación perteneciente a la evaluación de la implementación de la unidad didáctica se concluyó que en niveles A1 ese alcance de desarrollo de la competencia intercultural no sobrepasa los límites del reconocimiento de la diversidad, pues otras competencias pertenecientes al ámbito de la interculturalidad, como la construcción de una postura crítica de la realidad observada, requieren estructuras gramaticales y material léxico más complejos que las que se abordan en este nivel de enseñanza del español.

La aplicación de la unidad didáctica también presentó algunas variaciones en la manera como los estudiantes asimilaban las actividades desarrolladas, pues la aplicación de la unidad

representó un reto significativo para los estudiantes que apenas habían estudiado los verbos *ser* y *estar* mientras que para los estudiantes que ya habían asimilado las estructuras de los verbos, incluso con dificultades presentes en el uso de ambos verbos, la unidad didáctica no representó un esfuerzo tan significativo a nivel de comprensión de las estructuras. Por esta razón se concluye que esta unidad didáctica pretende reforzar la comprensión de los verbos *ser* y *estar* en sus usos más problemáticos y se recomienda su implementación como ejercicio posterior a un acercamiento inicial a estos verbos.

Para finalizar, referente a la implementación del material, se concluyó que su uso pretende cumplir un papel provocador en la inmersión del estudiante aprendiente de español a diferentes aspectos de la cultura de la ciudad de Medellín. La implementación de este material permitió en todas las intervenciones una apertura del espectro cultural por parte de los aprendientes de español que en primera instancia no comprendían aquello que estuviera fuera del panorama turístico que se les presentó antes de su viaje, facilitando la confluencia de experiencias y apreciaciones que derivaban en diálogos interculturales por parte de todos los participantes.

4.2. Aportes derivados del proceso de práctica

4.2.1. Aportes relacionados con el material didáctico para enseñanza de ELE

El aporte material de la presente investigación consiste en una Unidad Didáctica destinada al desarrollo de la competencia intercultural en el plano del reconocimiento, esto mediante el trabajo con los usos problemáticos de los verbos *ser* y *estar* en español. La unidad didáctica cuenta con seis actividades, las cuales comprenden ejercicios de discernimiento, ejercicios de conjugación, ejercicios de comprensión auditiva y ejercicios de producción escrita acorde a las habilidades lingüísticas desarrolladas en el nivel A1. Cada una de las actividades propuestas en la Unidad Didáctica fue pensada y desarrollada de tal modo de que su lectura y

ejecución, funcionara como puente facilitador de intercambio cultural entre el profesor que presenta la actividad y el estudiante que la realizará.

4.2.2 Aportes al campo de enseñanza de ELE

La presente investigación representa un aporte a las construcciones que han venido surgiendo en los últimos años en producciones de orden didáctico desde una perspectiva intercultural, pues la creación de material didáctico para la enseñanza de ELE requiere una producción acorde a las especificidades de este contexto. En este sentido, esta investigación parte de investigaciones que anteriormente se construyeron desde el campo de la lingüística aplicada y amplía su espectro al campo de la Licenciatura en Lengua Castellana. Esta investigación, y las investigaciones que surgieron bajo la presente línea de investigación, representan el vínculo material de la Licenciatura de Literatura y Lengua Castellana y el campo de la enseñanza de ELE.

4.2.3 Aportes al quehacer del docente del Licenciado de Lengua Castellana

El aporte de esta investigación al quehacer del docente de Lengua Castellana se sitúa en la expansión del campo de ejercicio docente y del horizonte investigativo, pues desde el inicio de la presente investigación se pretendió mostrar que la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera era un campo de ejercicio potente para el docente de lengua castellana debido a que la especificidad de este campo no radica necesaria y exclusivamente en el estudio de la lingüística aplicada ni a estudios de traducción, precisamente su carácter multidisciplinar posibilita un trabajo a partir de diversos campos, entre ellos, la educación.

La presente investigación permite a los investigadores y maestros en formación un amplio panorama en el primer acercamiento a la historia de ELE en términos generales, tanto a nivel nacional como internacional, para posteriormente situarse en diferentes aspectos

relacionados con el objetivo de la investigación, como la interculturalidad y la creación de material didáctico para la enseñanza de ELE, permitiendo ver cómo estos se han desarrollado en el país y de qué manera se pueden abordar en futuras investigaciones.

4.3. Retos y posibles aristas investigativas

El presente trabajo representó un reto al enfrentarnos por primera vez a una investigación. Supone un desafío para nosotros como maestros en formación, pues las materias investigativas son vistas en el último semestre, lo que equivale a que estas se vean a la par con la realización del presente proyecto o al finalizarlo. Situación que se debería analizar para futuras modificaciones en el p^énsum, atendiendo a la importancia de la investigación desde experiencias tempranas en el pregrado.

De la mano con la dificultad que supone el enfrentarse a una investigación en un tema que no ha sido ampliamente investigado, debido a su reciente aparición en la ciudad de Medellín, así como en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la unidad didáctica atravesó numerosos cambios antes de llegar a materializarse en el producto del presente trabajo de investigación. Inicialmente lo que se pretendía con este trabajo de grado era realizar una cartilla mucho más completa en donde el estudiante encontrara ejercicios para practicar todos los componentes temáticos que se trabajan en el nivel A1 de acuerdo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Nos dimos cuenta de que este proyecto que se tenía inicialmente era demasiado ambicioso para el corto espacio de tiempo con el que contábamos para investigar e ir produciendo a la par el material. Al abandonar esta idea inicial, decidimos trabajar solo un tema, al evidenciar a través de la práctica, la complejidad que representaba para los estudiantes. Fue así que comenzamos a abordar todos los usos de los verbos *ser* y *estar*. Al cabo de unas semanas notamos que, por el tiempo y tipo de investigación, debíamos

seleccionar solo unos pocos usos de estos verbos, por esta razón se seleccionó trabajar con condiciones, emociones, características, localizaciones de personas, eventos y objetos; componentes en los que se identificó un mayor grado de complejidad. Estos cambios por los que atravesó la Unidad Didáctica en este proceso permiten ver la complejidad y la dedicación que amerita la creación de material para clases de ELE, lo que permite entrever lo que es enfrentarse de cero a la creación de material transversalizado con el componente intercultural y nos lleva a conjeturar algunas razones del porqué no hay tanta producción de material en este campo.

Así mismo, del presente trabajo pueden derivarse procesos relacionados con la necesidad de ampliar el enfoque para el desarrollo de la competencia intercultural en los procesos de enseñanza de ELE en el contexto local. Partimos del reconocimiento de que uno de los obstáculos más importantes en la investigación radicó en la dificultad para mantener la continuidad con los procesos de enseñanza del español en ciertos contextos no formales y de movilidad estudiantil. Para futuros estudios del desarrollo de la competencia intercultural, se recomienda trabajar con instituciones que garanticen continuidad con los procesos de enseñanza del español, como programas de intercambio de Instituciones Universitarias o de educación superior.

De esta investigación se puede desprender procesos enfocados en la construcción curricular para la enseñanza de ELE desde un enfoque intercultural, o profundizar en la construcción de material didáctico para niveles A2, B2, B1, a partir del mismo enfoque. Los aspectos abordados en la presente investigación dejaron preguntas como, ¿por qué no hay mayor cantidad de apuestas en la creación de material didáctico en un país con las condiciones para ser potencia en la enseñanza de ELE? ¿Por qué se prefiere tomar y adaptar material de otros países antes que crear material propio? ¿Qué implicaciones tiene generar procesos de

formación de docentes de ELE en universidades públicas teniendo en cuenta que los procesos iniciados a nivel institucional vienen del sector privado? Estas preguntas suponen una investigación más amplia y con un enfoque diferente, en donde se indague a fondo por las propuestas actuales de diferentes instituciones y cómo lograr incentivar, generar mayor interés y participación en este campo emergente, que brinda múltiples posibilidades y abre sus puertas para desempeñarse como Licenciados de Lengua Castellana.

Anexos

Anexo 1: Diario de campo

Nombre de la actividad	Fecha y hora	Lugar	Objetivo
Observación	29/03/2021 4:05p.m.	Encuentro virtual. Valley Spanish School.	Observar los materiales didácticos usados en una clase de ELE.
Descripción de la observación	Hallazgo relevante en relación con la pregunta de investigación (analizar desde las preguntas que se formulan antes de ir al aula de clase)	Reflexión pedagógica	Categorías/ conceptos (citas textuales, paráfrasis)
<p>La clase comienza siempre con una conversación en la que la profesora -M- le hace preguntas a Mw, sobre cómo estuvo el fin de semana, cómo está su novia, el trabajo, la situación del Covid en su país, etc. La intención es que Mw hable más, pues suele ser cortante al hablar. La idea es que se pueda dar una conversación fluida al menos durante 30 minutos. Mientras Mw, habla la profesora no suele corregir, a menos de que sea un error relacionado con una mala conjugación. Usualmente sus errores están en el uso del género de las palabras. La profesora presenta el material visto en la clase pasada, -eran unas oraciones escritas en un documento de Word-. Se repasan las oraciones de relativo usando el subjuntivo y se comienza a hacer un ejercicio en el que se presenta un enunciado</p>	<p>En esta sesión en particular se pudo ver más claro sobre los materiales que la profesora usa para sus clases. Ella habla de una página llamada espanoliandoconmonicaflorz.weebly.com, dice que es muy completa y que de allí descarga la mayoría de materiales usados en sus clases. Desde la primera oración del segundo ejercicio, noto que hay palabras que incluso son extrañas para mí. La profesora manifiesta que la página es española, por eso hay tanto vocabulario que no es muy conocido para nosotros. Me llama la atención el hecho de que la mayoría de buen material, material muy completo - explicaciones y ejercicios- que se encuentra para las clases de ELE es de España. Es interesante investigar sobre este tema, cómo está la enseñanza de ELE en Colombia en</p>	<p>Con estas clases donde la conversación ocupa un lugar importante y la mayor parte de la sesión, me preguntaba si tanta conversación era solo palabrería vacía con tal de que el estudiante hable cada vez más, pero comienzo a ver que todo tiene su función, su razón de ser. Lo que se habla en estas clases debe ser consciente, pensado, analizado. Por eso hablamos lento, el estudiante entiende mejor y nosotras nos hacemos conscientes de qué estamos haciendo uso al hablar, qué estructura, qué tiempos, qué temas tratamos al dirigirnos al estudiante. Todo lo que decimos se convierte en una explicación, en uso de algo que se enseñó previamente. Todo lo que hablamos se convierte en una incógnita para el estudiante. Cualquier tema del que hablemos en clase es para</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Material didáctico - Brecha cultural - Adaptación de materiales

con el que posteriormente se debe realizar de a tres oraciones de relativo usando el subjuntivo para cada enunciado. Mw realiza bien las oraciones, a pesar de haber dicho que no recordaba lo estudiado en la clase pasada, bastó una pequeña introducción del tema por la profe M para que recordara.	relación con España, en qué tienen ventaja, por qué aquí no hay tanto material disponible, entre otras.	usar lo que se está aprendiendo y para que el estudiante lo note, vea su uso, que no es solo gramática de relleno que nunca va a usar o a escuchar en la cotidianidad. Es una tarea difícil, el ser consciente de todo esto al hablar.	
---	---	--	--

Nombre de la actividad	Fecha y hora	Lugar	Objetivo
Observación	22/04/2021 2:00p.m.	Encuentro presencial. Total Spanish School.	Identificar momentos y estrategias que dan paso a un intercambio cultural.
Descripción de la observación	Hallazgo relevante en relación con la pregunta de investigación (analizar desde las preguntas que se formulan antes de ir al aula de clase)	Reflexión pedagógica	Categorías/ conceptos (citas textuales, paráfrasis)

<p>La clase comienza como siempre, conversación sobre cómo se encuentra cada uno y las actividades realizadas en el fin de semana.</p> <p>Se presenta el objetivo de la clase, el cual es practicar de forma escrita las estructuras de las oraciones de propuestas, invitaciones y motivaciones en presente de subjuntivo. Para este ejercicio, se le propone al estudiante escribir un texto para invitar a los turistas a que visiten su ciudad. Tiene 15 minutos para realizar el escrito.</p> <p>La actividad se socializa, el estudiante cuenta más en detalle sobre cada lugar propuesto e incluso hace un recorrido por estos lugares haciendo uso de imágenes buscadas en Google.</p>	<p>La idea en cada clase es enfocarse en un solo ejercicio, máximo dos. De esta forma el tema queda mejor explicado, sin necesidad de abordar una cantidad de ejercicios en poco tiempo. La idea es socializar cada punto, paso por paso, hablar sobre los temas que puedan surgir a partir de esto, corregir y hacer relaciones.</p>	<p>Me llama la atención cómo cada tema hablado en clase, por insignificante que pueda parecer, da pie a una conversación que nos permite realizar comparaciones entre cómo funcionan ciertas cosas en nuestro país y en el del estudiante. Esta conversación inicial dio paso a conversaciones en torno a temas culturales de ambos países. La pregunta que dio pie a la conversación fue: ¿Sobre qué es la maestría que estás estudiando? Esta pregunta abrió un panorama mucho más grande que nos llevó a hablar sobre el sistema educativo de Colombia y el de Estados Unidos y realizar algunas comparaciones sobre las ventajas y desventajas de cada uno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asimilación cultural - Reconocimiento
--	---	---	--

Anexo 2. Entrevista estructurada

Entrevista a docentes cooperadoras Total Spanish School y Valley Spanish School

Tópico	Pregunta
Identificación del maestro cooperador	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre completo - Nombre de la institución educativa donde trabaja
Experiencia	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de experiencia en la institución. - Experiencia como maestro de ELE. - ¿En qué niveles se desempeña regularmente como profe de ELE en la institución?
Materiales didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Les proporcionan cartillas y todo el material necesario para las clases o deben buscar por otros medios? - ¿Cuál es el material didáctico del que dispone para la enseñanza del verbo ser y estar? - ¿Ha usado alguna vez o usa actualmente material didáctico creado en España que incluya ejercicios de conjugación con la forma “vosotros”? - ¿Usa el material didáctico de la institución para la enseñanza del verbo ser y estar? <ul style="list-style-type: none"> · Sí · No <p>¿por qué?</p>

<p>Indagación sobre el componente gramatical</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si se ha desempeñado en niveles A2/B1/B2/C1 ¿Es común encontrar errores en el uso del verbo <i>ser</i> y <i>estar</i> en español en los estudiantes extranjeros en niveles superiores a A1? ¿Cuáles son los errores más comunes? - ¿Ha trabajado alguna vez la enseñanza del verbo <i>ser</i> y <i>estar</i> con estudiantes de nivel A1? - Sí - No - En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa ¿Cuáles son las dificultades más grandes, para usted como docente, en la enseñanza del verbo <i>ser</i> y <i>estar</i>?
<p>Estrategias didácticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo aborda el componente léxico e intercultural en la enseñanza del verbo <i>ser</i> y <i>estar</i>? - ¿Cómo evalúa usted el uso del verbo <i>ser</i> y <i>estar</i> en los estudiantes extranjeros?

Anexo 3. Encuesta a estudiantes participantes

Diseño de encuesta inicial en español

Tópico	Pregunta
<p>Información personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre - Nacionalidad - Sector dónde se hospeda actualmente - ¿Es tu primera vez en Medellín?

	__ SÍ __ NO
Conocimientos culturales previos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué escogió Medellín como destino para aprender español? - ¿Que sabía de Medellín antes de venir? - ¿Qué ha escuchado sobre el centro de Medellín?
Reconocimiento de la ciudad	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué lugares ha visitado de Medellín? - ¿Cuáles son los lugares que más frecuenta en Medellín? - ¿Qué lugares le gustaría visitar en Medellín? - ¿Qué es lo que más le llama la atención sobre Medellín?

Diseño de encuesta inicial en inglés

Initial poll

Topic	Question
Personal information	<ul style="list-style-type: none"> - Name: - Nationality: - Area where you are currently staying: - Is this your first time in Medellín? __ Yes __ No
Previous cultural knowledge	<ul style="list-style-type: none"> - Why did you chose Medellín as the destination to learn Spanish? - What did you know about Medellín before coming? - What have you heard about Medellín's downtown?
City recognition	<ul style="list-style-type: none"> - What places of Medellín have you visited? - Which are the places you visit the most in Medellín? - What places are you interested in visiting in Medellín?

	- What calls your attention the most about Medellin?
--	--

Anexo 4. Encuesta a estudiantes participantes

Diseño de encuesta final en español

Tópico	Pregunta
Información personal	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre - Nacionalidad - Sector donde se hospeda actualmente
Opinión de Medellín	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es lo que más te ha gustado de Medellín? - ¿Cuál es tu opinión actual sobre Medellín? - ¿Cuál es el lugar que más te gusta de Medellín? - ¿Qué lugar recomendado de Medellín te gustaría visitar en el futuro? - ¿Qué lugares recomendarías de Medellín?
Percepción de la ciudad	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es tu opinión sobre las personas de Medellín? - ¿Piensas que tu opinión sobre Medellín ha cambiado con tu estadía en Medellín?

Diseño de encuesta final en inglés

Final poll

Topic	Question
--------------	-----------------

Personal information	<ul style="list-style-type: none"> - Name - Nationality - Area where you're currently staying
Opinion of Medellín	<ul style="list-style-type: none"> - What have you liked the most about Medellín? - What's your opinion about Medellín? - Which place did you like the most about Medellín? - Of the recommended places, which would you visit in the future? - Which places in Medellín would you recommend?
Perception of the city	<ul style="list-style-type: none"> - What is your opinion about the people in Medellín? - Do you think that your opinion about Medellín has changed ever since you have been staying in Medellín?

Anexo 5. Unidad didáctica

(Cartilla de material didáctico adjunto al trabajo de grado)

Anexo 6. Muestra ficha de lectura

	Video:	<p>Referencia tipo APA</p> <p>Castro, F. (2002). El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad. Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. Asele. Actas XIII.</p>
--	---------------	---

	Libro: x	
	Artículo de revista:	
Conceptos clave que se pueden identificar	Cita o paráfrasis con la que se desarrolla el concepto identificado	Comentario: aportes del concepto y la cita para el proyecto de Práctica Pedagógica
Interacción cultural	Al entrar en una cultura nueva, el extranjero se encuentra “frente a una forma diferente de organizar la vida, de pensar y de concebir los supuestos fundamentales sobre la familia, el Estado, el sistema económico e incluso el hombre” (Hall, 1989: 36).	Se relaciona con la interacción que tenemos los profes en el centro de práctica con nuestros estudiantes extranjeros. En las observaciones se piensa mucho en cómo se da esa relación maestro-estudiante y cómo se puede desarrollar de una forma más natural dando paso a relaciones interculturales, teniendo en cuenta y sin que sea un obstáculo la forma de ser, de pensar y de actuar de cada uno los individuos que hace parte de este espacio de intercambio cultural.

Cultura	<p>“si llegamos a ser algo más conscientes de nuestra propia cultura implícita, estaremos más preparados para comprender a los demás y en nuestro caso, como profesores, poder transmitirla”</p> <p>“No debemos creer nunca que somos plenamente conscientes de lo que comunicamos al otro” (Hall, 1989: 44)</p>	<p>Ser más conscientes de lo implícito porque somos inconscientes a la hora de actuar, de pensar, de hablar. Y es justo esto lo que se convierte en un obstáculo al dar clases a extranjeros. Debemos ser conscientes al hablar, no dar nada por sentado, todo es nuevo para ellos. Ser conscientes de que cada acto, historia, forma de vivir está permeado por nuestra cultura y así no sea evidente para nosotros, lo es para ellos. Creo que mientras más conscientes seamos de las pequeñas cosas que hacen parte de nuestras vidas, más fácil será acercarnos a los estudiantes, enseñar y realizar intercambios culturales significativos. Cada cosa hace parte del proceso de aprendizaje.</p>
---------	--	--

Anexo 7. Muestra de sábanas categoriales

PROCESOS DE ANÁLISIS				
Categorías de análisis A priori	Objetivo específico de investigación	instrumentos		
		Registro de observación	Entrevistas	Encuestas
Interculturalidad	Identificar las problemáticas presentes en el aprendizaje del uso del verbo ser y estar en estudiantes extranjeros de nivel A1 para la construcción de una unidad didáctica orientada al desarrollo de la competencia intercultural	Inicialmente el interés de los estudiantes no trasciende la vida nocturna de Medellín, pues sus intereses sólo están orientados a recomendaciones de fiestas y lugares para el ocio nocturno (registro de observación 4 de octubre de 2021)	N/A	EL responde a la pregunta ¿por qué escogiste Medellín para aprender español? -por el Tiempo (clima) y la fiesta.

Citas		Análisis	Categoría a posteriori
Mientras el concepto de la multiculturalidad describe la vida paralela de diferentes culturas, el concepto de interculturalidad se refiere al encuentro entre culturas. Interculturalidad significa la interacción entre diferentes culturas. En este sentido, el concepto de la interculturalidad parte de la base de que todas las culturas son igual de válidas, y en un proceso de entendimiento mutuo se realiza un acercamiento al "otro" o "extraño", que al mismo tiempo implica un enfrentamiento con la propia cultura. (p.7)	Rehaag, I. (2006). Reflexiones acerca de interculturalidad. Instituto de investigaciones en educación. Universidad Veracruzana - https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711004.pdf	La competencia intercultural busca en primera instancia el reconocimiento de lo otro y el otro. En este apartado inicial se ha identificado como problemática una falta de reconocimiento del entorno social y cultural, el cual se manifiesta en la omisión de la problemática social circundante o la enajenación de aquello que no cuente como un atractivo turístico. En ese sentido, el lenguaje o el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, funge como puente para comenzar el desarrollo de una competencia intercultural, el cual inicia con el proceso de reconocimiento.	Reconocimiento mutuo

PROCESOS DE ANÁLISIS

Categorías de análisis A priori	Objetivo específico de investigación	Instrumentos		
		Registro de observación	Entrevistas	Encuestas
Material didáctico	Identificar las problemáticas presentes en el aprendizaje del uso del verbo ser y estar en estudiantes extranjeros de nivel A1 para la construcción de una unidad didáctica orientada al desarrollo de la competencia intercultural	Los materiales usados por la profesora cooperadora no son dados por la escuela, ella busca sus propios recursos para dar la clase. Lleva videos de YouTube a clase, sobre noticias o lugares turísticos de la ciudad, con los que busca complementar el tema de clase, pero no son videos adecuados para una clase de ELE. No se cuenta con material especializado para esto. (8/04/2021)	El material que nos proporciona la escuela no nos sirve mucho para dar clases, la verdad los maestros utilizamos este material solo como guía de los temas que se deben trabajar acorde al nivel en el que se encuentre el estudiante. (20/04/2021)	N/A

Citas	Referencias	Síntesis	Categoría a posteriori
La falta de materiales acorde con las variedades del español colombiano, lo que lleva a improvisar y por ende, a no sistematizar materiales reales y significativos que puedan adaptarse al contexto y a la cultura colombiana. Esta dificultad se torna como un obstáculo más para pensar en un creciente turismo idiomático en Colombia, y aunque no es el único factor, es muy importante para darle rigor, prestigio y oferta a los cursos que pueda ofrecer el país.	Arboleda, D. (2015). Análisis de materiales de ele en Colombia: una propuesta de ficha especializada. [Archivo PDF]. https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Arboleda%20Gonz%C3%A1lez%20Diana%20Teresa.pdf	Es evidente la falta de material creado en Colombia para enseñar ELE. Los maestros se ven en la obligación de recurrir a materiales de otros países que nos llevan gran ventaja en la creación de todo tipo de materiales para enseñar español como lengua extranjera y así tener más posibilidades y opciones a la hora de dar clase. Esto a su vez supone un gran reto para el aprendizaje del estudiante y el diálogo intercultural que surge en clase.	Adaptación de materiales ajenos al contexto

Referencias

- Aguado, T. (1991). *La educación intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones*. Lecturas de Pedagogía diferencia. Dykinson Editorial. [Archivo PDF].
- Altman, Inuca & Waltüller. (2017) *Repensar la Interculturalidad*. Artes Ediciones Ensayo. Universidad de las Artes, Guayaquil. [Archivo PDF].
<https://www.repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/32601>
- Arboleda, D. (2015). *Análisis de materiales de ele en Colombia: una propuesta de ficha especializada*. [Archivo PDF].
<https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Arboleda%20Gonz%C3%A1lez%20Diana%20Teresa.pdf>
- Areiza, E. (2000). *Componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Revista de Psicodidáctica n.9. pag. 194 - 202 [Archivo PDF].
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564002760041550>
- Bertagnoli, P. (2010). *El verbo ser y estar en la enseñanza de español para extranjeros*. [Archivo PDF].
<http://ci.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/bertagnoli.pdf>
- Blanco, A. (2010). *Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda para niños y jóvenes*. RELSA 23. Universidad de Alcalá. [Archivo PDF]
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3898630.pdf>

- Camacho & Torres. (2014). *Guía para el docente de ELE como mediador intercultural. Experiencias para compartir*. Maestría de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera. Facultad de Comunicación y Lenguaje, Universidad Javeriana. [Archivo PDF].
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15967/CamachoParaCarlosAndres2014.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Contreras, A., y Mosquera, C. (2017). Implementación de un diseño curricular de inmersión lingüística y de cultura colombiana para la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*. 23(1), Págs.: (53 – 61).
- Duque, J. (4 de noviembre de 2015). Datos espaciales de El Poblado revelan sus potencialidades. Universidad EAFIT.
<https://www.eafit.edu.co/investigacion/revistacientifica/edicion-164/Paginas/Datos-espaciales-de-El-Poblado-revelan-sus-potencialidades.aspx>
- Enciso, P. (2004). *Estado de arte de la Etnoeducación con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. [ArchivoPDF].
<https://afrocolombia.webnode.es/files/200000031-ba2d8ba72f/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf>
- Florencia y Vidal. (2016) *La investigación-acción participativa: guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. USAID. AID-527-A-14-00001
<http://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf>
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. <http://hdl.handle.net/2445/99003>

García, L. (1997), *Una propuesta de estructura de unidad didáctica y de guía didáctica*

[Archivo PDF]. <http://e->

spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20200/propuesta_estructura.pdf

García & Tuasa. (2007). *Estudio sobre legislación intercultural en Ecuador. Instituto de Estudios Ecuatorianos (IEE)*. Quito. [Archivo PDF].

<https://cebem.org/cmsfiles/archivos/derechos-ecuador.pdf>

Gobierno de Colombia. (2 de septiembre de 2021).

<https://www.cancilleria.gov.co/newsroom/news/inauguro-iniciativa-difusion-cultura-colombiana-traves-ensenanza-espanol>

Gómez, A., y Vargas, E. (2021). *Estado del arte acerca del panorama de ele en Colombia: perspectivas y retos*. [Archivo PDF].

https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/9520/Estado%20del%20arte_panorama%20de%20ELE%20en%20Colombia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guasch, A. (2005). *Una historia cultural de la posmodernidad y el poscolonialismo.*

Lo intercultural entre lo local y lo global. Artes La Revista. Facultad de Artes Universidad de Antioquia. Vol. 5. N.9 [Archivo PDF].

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/23263>

Hernández, M. & Villalba, F. (2003). *Análisis descriptivos de materiales didácticos*

para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes. Carabela n.53. SGEL

http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/analisisdescriptivoherandez.pdf

Instituto Cervantes. (2019). *El español: una lengua viva*. Edición digital,
https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf

Instituto Cervantes. (10 de septiembre de 2021). *Quiénes somos*.
https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm

León & Urrego. (2017). *Desarrollo de la conciencia intercultural en viajeros aprendientes de ELE en contextos de educación no formal*. Maestría de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera. Facultad de Comunicación y Lenguaje, Universidad Javeriana. [Archivo PDF].
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21088/LeonSabogaIVictorAlfonso2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

López, P. y Fachelli, S. (2016). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/163567>

Marinez, H (2007). *Dificultades de los estudiantes rusos de ELE, los verbos ser y estar*. reELE n.11. Instituto Cervantes, Moscú, Rusia.

Ministerio de Cultura, Instituto Caro y Cuervo. (2010). *Acuerdo N. 0002 de 2010*. [Archivo PDF]. <https://www.caroycuervo.gov.co/recursos/estatutogeneral.pdf>

Ministerio de Cultura. (10 de febrero de 2017).
<https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/Con-becas-MinCultura--apoya-el-trabajo-de-Creadores-e-investigadores-de-la-cultura.aspx>

Núñez, M. (2009). *Los contenidos gramaticales en el desarrollo de la competencia comunicativa* [Archivo PDF].

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4b93bc88-1b8a-4948-9052-e74f518249b4/2010-bv-11-06fany-pdf.pdf>

Piedehierro, C. (2002). *El papel de la gramática en la clase de ELE: una aplicación didáctica de la correlación de tiempos verbales*. [Archivo PDF].

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dfb11433-df19-41fc-9c9c-1ff3bee6dd56/2005-bv-04-08piedehierro-pdf.pdf>

Plan Nacional (2010-2014). [Archivo PDF]. <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND-2010->

[2014#:~:text=%E2%80%8B%E2%80%8BEs%20la%20base,colombianos%20durante%20su%20campa%C3%B1a%20electoral.](https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND-2010-2014#:~:text=%E2%80%8B%E2%80%8BEs%20la%20base,colombianos%20durante%20su%20campa%C3%B1a%20electoral.)

Quintana, M., Jackson, D. (2017). *Materiales didácticos para un curso de ELE adaptado al contexto cubano. Libro del alumno y Libro del profesor (A1-A2). Lengua y habla*. núm. 21, pp. 91-110.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5119/511954894006/html/index.html>

Real Academia Española. (2019). <https://www.rae.es/obras-academicas/gramatica>

Rojas & Henao. (2004). *Para ser... en tanto somos un cambalache de sentidos*.

Pedagogía intercultural, una contribución para la equidad. Revista Educación y Pedagogía. Vol.XVI. No.39. [Archivo PDF].

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3077/1/RojasAlba_2004_CambalacheSentidos.pdf

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11, (15), 103-124.

SICELE. (2019). <https://asociacionsicele.org/>

Sampieri, R. Fernández, C. Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Murcia.

Suárez, C. (2009). *Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas*. Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología. Universidad del Norte. [Archivo PDF].

Total Spanish Scholl. (2015). <https://totalspanishcolombia.com/>

Universidad de Antioquia. (2020).

<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/comunicaciones/estudiar-facultad/programa-espanol-udea>

Valley Spanish School. (2020). <https://valleyspanishschool.com/>

Valverde, L. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319.

<https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>