



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA  
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA:  
una experiencia desde el ámbito de la educación no formal**

Autor

Daniel Esteban Coy Patiño

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2023





**Educación para la Ciudadanía Global en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera  
(ELE):  
una experiencia desde el ámbito de la educación no formal**

Daniel Esteban Coy Patiño

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis  
en Humanidades y Lengua Castellana

Asesora

Leidy Yaneth Vásquez, Doctor (PhD) en Educación

Línea de Investigación: Lectura, escritura y oralidad como ficciografías posibles

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana  
Medellín, Antioquia, Colombia

2023

---

Cita

(Coy Patiño, 2023)

---

**Referencia**

**Estilo APA 7 (2020)**

Coy Patiño, D. (2023). *Educación para la Ciudadanía Global en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE): una experiencia desde el ámbito de la educación no formal* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

---



Línea de investigación: Lectura, escritura y oralidad como ficciografías posibles

Centro de Práctica: Valley Spanish School

Asesora: Leidy Yaneth Vázquez, PhD. En Educación



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://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.

### **Agradecimientos**

Todo este proyecto académico que inició en el 2016 se hizo posible gracias al apoyo de mi familia, especialmente de mi madre, Luz Gladys Patiño. Hacia ella, gratitud infinita por la vida y por hacer posible la realización de este proyecto.

También, agradezco a la Universidad de Antioquia, mi Alma máter, por los años y las experiencias vividas en ella y por la amplia perspectiva del mundo que me dio gracias a la excelente formación académica brindada.

Entre las personas que hicieron parte de este proceso académico e investigativo, agradezco al coordinador de Valley Spanish School, Juan Fernando Zabala, por contribuir a mi formación como docente de ELE, tanto dentro del mismo proceso, como en la cotidianidad de la escuela. Por último, un agradecimiento a todo el personal de Valley Spanish School por su acogida y el apoyo dado durante todo este proceso de práctica.

---

**Tabla de contenido**

Siglas, acrónimos y abreviaturas .....	8
RESUMEN .....	9
ABSTRACT .....	10
INTRODUCCIÓN .....	11
CAPÍTULO 1: CONTEXTO Y PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN .....	15
1.1 La llegada a Valley Spanish School .....	16
1.1.1 Valley Spanish School .....	16
1.1.2 Interrogantes previos a la llegada a Valley Spanish School .....	18
1.1.3 Tensiones que acompañan la llegada a Valley Spanish School.....	20
1.1.4 Primera llegada a Valley Spanish School .....	22
1.2 Propuesta investigativa.....	25
1.2.1 Problematización.....	25
1.2.2 Preguntas de investigación.....	26
1.3 Justificación.....	28
1.4 Objetivos de la investigación .....	29
1.4.1 Objetivo General.....	29
1.4.2 Objetivos específicos .....	29
1.5 Antecedentes .....	30
1.5.1 Enseñanza ELE en la legislación colombiana y orientaciones curriculares. ....	31
1.5.2 Enseñanza ELE en la Licenciatura en Lengua Castellana de la UdeA.....	36
1.5.3 Conceptualizaciones en torno a la Enseñanza ELE y la Educación para la Ciudadanía Global.....	40
1.5.3.1 Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en la enseñanza de lenguaje .....	41
1.5.3.2 Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en la enseñanza de LE .....	43

1.5.3.3 Enfoque de la conciencia lingüística (CL) en la enseñanza de L2.....	44
1.5.3.4 Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo, enfoques de enseñanza y el rol del docente ELE.....	45
<b>CAPÍTULO 2: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>49</b>
2.1 El enfoque cualitativo y la investigación-acción para vincular la enseñanza ELE y la ECG .....	49
2.2 Estrategias para la recolección de información en el aula ELE .....	52
2.3 Configuración Didáctica como estrategia articuladora en la práctica: “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE” .....	54
2.4 Participantes y sujetos de la investigación: estudiantes de Valley Spanish School .....	57
2.5 Fases de la investigación y proceso de análisis.....	58
<b>CAPÍTULO 3: HALLAZGOS Y REFLEXIONES .....</b>	<b>61</b>
3.1 El ámbito no formal en ELE como nicho de mercado.....	62
<i>3.1.1 Vincular la ECG y la enseñanza ELE desde una propuesta didáctica: el caso de la configuración “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE” .....</i>	<i>62</i>
3.1.1.1 Evaluación.....	64
3.1.1.2 Contenidos y competencias a desarrollar en los talleres .....	65
3.1.1.3 Consideraciones sobre el diseño de “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE” .....	70
3.1.2 Implementación de “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE” en un ámbito de la educación <i>no formal</i> .....	71
3.1.2.1 Implementación del Taller 1: verbos afectivos .....	71
3.1.2.2 Implementación del Taller 2: pretérito indefinido .....	77
3.1.2.3 Implementación del Taller 3: el hecho de que .....	81
3.1.2.4 Consideraciones sobre la implementación de “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE” en Valley Spanish School .....	85
3.2 La postura pedagógica en ámbitos no formales de enseñanza ELE .....	86

---

3.2.1 <i>El diálogo intercultural como elemento central de la enseñanza ELE y la construcción de Ciudadanía Global</i> .....	86
3.2.1.1 La interculturalidad intrínseca de la enseñanza ELE .....	87
3.2.1.2 La interculturalidad en la construcción de Ciudadanía Global .....	90
3.2.2 La postura del docente de ELE como Ciudadano Global .....	95
3.2.2.1 El docente de ELE como Ciudadano Global.....	95
3.2.2.2 La postura pedagógica del docente de ELE como ciudadano global .....	100
CONCLUSIONES Y HORIZONTES PARA LA ENSEÑANZA DE ELE.....	105
Enseñanza ELE en ámbitos <i>no formales</i> : ¿Ciudadanía Global o nicho de mercado?.....	105
La postura pedagógica en el ámbito <i>no formal</i> de enseñanza ELE.....	107
Cierre de la investigación .....	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	109
ANEXOS.....	112
Anexo 1. Configuración Didáctica: Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE .....	112
Consideraciones generales .....	112
TALLER 1: Verbos afectivos .....	113
Guía gramatical: verbos afectivos.....	114
Práctica: verbos afectivos .....	115
TALLER 2: Pretérito indefinido .....	116
Guía: pretérito indefinido.....	117
Práctica: pretérito indefinido.....	118
TALLER 3: El hecho de que.....	119
Guía: el hecho de que.....	120
Práctica: el hecho de que.....	121
Evaluación.....	122

### **Siglas, acrónimos y abreviaturas**

<b>CCI</b>	Competencia Comunicativa Intercultural
<b>ECG</b>	Educación para la Ciudadanía Global
<b>ELE</b>	Español como Lengua Extranjera
<b>L2</b>	Segunda Lengua
<b>LE</b>	Lengua Extranjera
<b>LM</b>	Lengua Meta
<b>MCER</b>	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
<b>UdeA</b>	Universidad de Antioquia



## RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo vincular la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) con la enseñanza ELE en el marco de una institución de educación *no formal* de Medellín. Para ello, se siguió una ruta metodológica de investigación educativa que se basaba en una propuesta didáctica con la que se buscaba dicha vinculación. Esta propuesta fue diseñada durante el proceso de práctica profesional, y fue implementada en la institución Valley Spanish School. En esta implementación, participaron estudiantes extranjeros que, en su mayoría, estaban en Colombia de visita. La propuesta didáctica consistió en 3 talleres, cada uno asociado a un nivel específico del Marco Común Europeo de Referencia y a una competencia de la ECG. La ECG es una propuesta de la UNESCO, vinculada con la agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que surge como respuesta ante los desafíos de la globalización; desde esta perspectiva, se proponen distintas competencias cívicas que se buscan desarrollar en la formación escolar. Los resultados de la implementación indican que el carácter *no formal* de la institución incide bastante en la viabilidad de una propuesta curricular que vincule la enseñanza ELE y la ECG, teniendo en cuenta las dinámicas de competitividad propias de este tipo de instituciones. Además, a partir de otras experiencias ajenas a dicha implementación se proponen conceptualizaciones respecto al rol del maestro de lenguaje, la construcción de Ciudadanía Global y la enseñanza ELE.

*Palabras clave:* enseñanza de español como lengua extranjera, ciudadanía global, enseñanza de idiomas, enseñanza de la lengua, interculturalidad.

**ABSTRACT**

The purpose of this research work was to link Global Citizenship Education (GCED) with the teaching of Spanish as a Foreign Language (ELE) in a non-formal education institution in Medellín. For this purpose, a methodological route of educational research was followed based on a didactic proposal that sought such linkage. This proposal was designed during the professional practice process, and was implemented in the institution Valley Spanish School. In this implementation, foreign students participated, most of whom were in Colombia on a visit. The didactic proposal consisted of 3 workshops, each one associated to a specific level of the Common European Framework of Reference for Languages and to a competency of the GCED. The GCED is a UNESCO proposal, linked to the 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals, which arises as a response to the challenges of globalization; from this perspective, different civic competencies are proposed that are sought to be developed in school education. The results of the implementation indicate that the non-formal nature of the institution has a significant impact on the feasibility of a curricular proposal that links teaching of ELE and GCED, taking into account the dynamics of competitiveness typical of this type of institutions. In addition, from other experiences outside this implementation, conceptualizations are proposed regarding the role of the language teacher, the construction of Global Citizenship and the teaching of ELE.

*Keywords:* teaching spanish as a foreign language, global citizenship, language teaching, language teaching, interculturality.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado, titulado *Educación para la Ciudadanía Global en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE): una experiencia desde el ámbito de la educación no formal*, ha sido propuesto como requisito y realizado para optar por el título de *Licenciado en Educación Básica Lengua Castellana y Humanidades*. Este ejercicio, entonces, consiste en una investigación en torno a la enseñanza del lenguaje y cuya viabilidad estuvo condicionada por la oferta de líneas dada por la Facultad de Educación, más específicamente, por la Licenciatura en Lengua Castellana. Estas líneas, a su vez, estaban determinadas por los centros de práctica con los que se tenía convenio ya que, por ser una Licenciatura, las investigaciones debían desarrollarse en centros educativos. Así pues, la mayoría de estos centros estaba compuesta por instituciones de educación escolar públicas; aunque también había centros culturales y museos. Todas estas instituciones, ubicadas a lo largo del Valle de Aburrá, tenían en común el hecho de que su público objetivo consistía en hablantes nativos del español.

No obstante, durante los últimos años Colombia, y especialmente Medellín, se ha convertido en un destino apetecido para el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE). Esto, porque el país ha llamado la atención a nivel internacional, primero, como destino turístico, pues su clima, biodiversidad y cultura son aspectos que han sido resaltados en todo el mundo; y segundo, por su historia, especialmente lo sucedido con el auge del narcotráfico (en Medellín como eje) y la superación de los altos índices de violencia producto del mismo, pero también lo sucedido con el conflicto armado y el Proceso de Paz firmado en 2016. Por lo anterior, la necesidad de abrirse al turismo global ha venido acompañada por la necesidad de ofertar la enseñanza del idioma español a quienes visitan el país y no lo hablan. En este sentido, han surgido escuelas, de carácter privado, que han sido creadas con el fin de suplir dicha necesidad.

Así, de la mano con este surgimiento, durante los años recientes ha venido creciendo el interés de la Licenciatura por acercarse al campo de ELE desde sus dimensiones pedagógicas y didácticas de manera que se amplíe el horizonte de actuación, tanto en el campo, como en el caso de los futuros licenciados en lenguaje que han venido ocupando el componente de docencia en dichos escenarios emergentes. De esta manera, el convenio de práctica con escenarios como el Valley Spanish School, se constituye en la oficialización de este interés y en el reconocimiento de la diversidad de devenires para los maestros egresados de la Licenciatura. La escuela en mención,

orientada a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, difiere de una institución escolar porque, primero, no realiza exámenes ni ofrece certificación de ningún tipo a los estudiantes una vez concluidas las horas de clase; segundo, por tratarse de horas de clase, no existen periodos lectivos específicos, por lo que funciona todo el año según la demanda de visitantes a la ciudad; y tercero, es una institución con ánimo de lucro. Todo lo anterior hace que la institución sea denominada dentro del rango de la educación *no formal* y ofrezca nuevas oportunidades para ampliar el concepto de lo educativo en la sociedad globalizada.

Debido a esto, esta nueva línea ofertada por la Licenciatura es una oportunidad para concebir el rol del maestro del lenguaje desde una perspectiva distinta a la tradicional y que surge del interés por aprender español en Medellín, hecho posible por los procesos de globalización, como se menciona arriba. Estos procesos, tanto económicos como culturales, se han hecho efectivos gracias a la perspectiva ampliada que ofrecen las TIC's y a la consolidación de relaciones de interdependencia, principalmente mercantil, entre todas las naciones del planeta; esto, a su vez, ha permitido que surjan diversas voces para cuestionar el orden imperante, señalando directamente a algunas instituciones de la modernidad (la educación como una de ellas) para solicitar un cambio en su praxis; y en el que, por primera vez en la historia, la humanidad se enfrenta a desafíos globales, especialmente pero no agotándose, en lo relacionado con el medio ambiente y el modelo de producción/consumo (para ampliar esta idea, se sugieren algunas obras de Z. Bauman, en lista de referencias de este trabajo), cuya solución debe plantearse como un asunto de toda la especie. Siguiendo esta línea, concebir el rol del maestro, y específicamente del maestro de lenguaje, desde una perspectiva distinta que considere los procesos de globalización es una manera en la que, desde la investigación educativa, se puede aportar a la solución de dichos desafíos.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se propone, por un lado, concebir el rol del docente fuera del ámbito escolar y la enseñanza de lengua materna, al situarlo en un ámbito *no formal* de enseñanza de Español como Lengua Extranjera; y, por el otro lado, concebir dicho rol en un contexto de globalización. En convergencia con este doble propósito, y como respuesta frente a las problemáticas surgidas por este contexto, ha surgido la propuesta de Educación para la Ciudadanía Global (ECG). Esta propuesta, proveniente de la UNESCO, busca transformar el paradigma educativo por medio del desarrollo de unas habilidades y actitudes específicas. También, en relación con el propósito mencionado, el auge de la demanda y la oferta de la enseñanza ELE en Medellín, junto con la posibilidad de desarrollar un proceso de práctica en una

institución de este campo, son una oportunidad para vincular ambas caras del propósito ya que, por un lado, indagar por la ECG en el ámbito de la educación *no formal* es una manera original de abordar y tensionar los procesos de globalización en la educación; y, por el otro lado, el ser una institución de enseñanza de ELE posibilita repensar el rol y los retos del maestro del lenguaje en un mundo globalizado.

A partir de lo expuesto, la presente investigación se propone vincular la ECG con la enseñanza ELE, considerando características de la educación *no formal* de este tipo de instituciones en Medellín. Este objetivo, a su vez, comprende dos objetivos concretos que lo materializan. El primer objetivo, asociado a la búsqueda por concebir el rol del docente desde la perspectiva de la enseñanza ELE en un ámbito *no formal*, pretende traer la ECG a este tipo de enseñanza por medio del diseño e implementación de una propuesta didáctica; y el segundo objetivo, asociado a la búsqueda por concebir el rol del docente de lenguaje en un contexto de globalización, pretende proponer nociones acerca de dicha concepción por medio de las reflexiones suscitadas por la experiencia en el proceso de Práctica Pedagógica VIII y IX.

Para alcanzar el propósito mencionado en el párrafo anterior, la presente investigación, desarrollada entre finales de agosto de 2022 y principios de octubre de 2023, pasó por 3 grandes etapas, a saber.

Entre finales de agosto y noviembre de 2022, se dio el proceso de Práctica VIII. Durante este proceso ocurrió el primer acercamiento a la institución, llamada Valley Spanish School, y la configuración del problema de investigación. Todo lo relacionado con esta etapa se describe en el Capítulo 1.

La segunda etapa, dada entre marzo y junio de 2023, corresponde al periodo de Práctica IX. Durante este proceso, se estableció la ruta metodológica de la investigación y, al mismo tiempo, se realizó el diseño y la implementación de la propuesta didáctica que buscaba vincular la ECG y la enseñanza ELE. Los detalles de esta segunda etapa se encuentran en el Capítulo 2.

La tercera etapa aconteció entre junio e inicios de octubre de 2023 y corresponde a la redacción final del Trabajo de Grado. Como parte de esta redacción, se incluye el proceso de análisis dado a partir de lo acontecido en los períodos de Práctica anteriores y la propuesta conceptual que deviene de dicho análisis. Toda esta tercera etapa se desarrolla en el Capítulo 3.

Luego de estas tres etapas, hay un apartado de Conclusiones, con las reflexiones finales sobre lo experienciado en esta investigación; y, para finalizar, las correspondientes Referencias

Bibliográficas y los Anexos respectivos que le permitirán al lector acompañar el trayecto de esta práctica y las preguntas que deja para la educación en general, y para la enseñanza del español en particular, esta experiencia personal de formación docente.

## CAPÍTULO 1: CONTEXTO Y PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

La investigación que se llevó a cabo consiste, de manera general, en vincular la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) con la enseñanza ELE, teniendo como escenario para la reflexión una institución educativa *no formal*. Esto porque, en primer lugar, este trabajo se circunscribe al ámbito de la enseñanza del lenguaje, siendo una investigación realizada en el marco de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Antioquia; en segundo lugar, debido a un auge de la demanda por el aprendizaje del español como lengua extranjera en Medellín, ha surgido la necesidad de formar profesionales que puedan suplir dicha demanda de forma satisfactoria, por lo que la promoción de este campo en la Licenciatura está más que justificada. Además, se eligió este campo de la enseñanza del lenguaje porque se busca, además de suplir la demanda de mercado, apropiarse de una profesión que pueda ser ejercida en cualquier parte del planeta.

En este sentido, este primer capítulo se compone de una contextualización (apartado 1.1) de la institución *no formal* en la que se realizó el trabajo de campo, enfatizando en la llegada a la misma y en las características propias que la diferencian de una institución escolar. Luego, se expone la propuesta investigativa (1.2) con sus respectivas preguntas de investigación, las cuales se formularon a partir de los primeros acercamientos a la institución y del abordaje teórico de los conceptos centrales del trabajo. Después, se encuentra la justificación (1.3), en la cual se establecen los motivos de los que parte la investigación y la utilidad que sale de la misma. Le siguen los objetivos (1.4), en donde se relacionan los conceptos centrales con el contexto de investigación en función de la intencionalidad de este trabajo. Y para cerrar el capítulo, se presenta todo el apartado de antecedentes (1.5), en el que se incluyen los legales educativos/institucionales, los investigativos y los conceptuales; en los primeros (1.5.1), aparece toda la normatividad que cubre a la institución en la que se realizó el trabajo de campo, así como la documentación pertinente referida la enseñanza del Español como Lengua Extranjera; en los segundos (1.5.2), están las investigaciones previas que se han realizado en el campo ELE desde la Facultad de Educación; y en los terceros, (1.5.3) se abordan los conceptos teóricos, tanto desde la pedagogía como desde la lingüística, que sustentan este trabajo y que pretenden darle profundidad académica.

## **1.1 La llegada a Valley Spanish School**

Para empezar, hay que señalar que la presente investigación corresponde a un trabajo de grado para optar por un título de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, en Medellín. Así, el centro de práctica elegido para realizar el trabajo de campo pedagógico es una institución cuya razón social gira en torno a la enseñanza del lenguaje; más específicamente, a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. En este orden de ideas, se presenta la primera experiencia en este centro de práctica, la cual contiene inquietudes, tensiones e impresiones relacionadas con este acercamiento a la institución. El presente trabajo se circunscribe al enfoque cualitativo de investigación. La particularidad que presenta esta elección es que se hizo después de iniciada la praxis investigativa. Se menciona esto porque esta primera experiencia se da desde una perspectiva de atención propuesta desde el método cartográfico de investigación, que fue sugerida en las primeras etapas del proceso investigativo. Este método implica un desprendimiento de la atención como observación excluyente para acoger una atención más abierta, que posibilite la creación/dibujamiento de un campo perceptivo nuevo (Kastrup, 2009), del cual se pueda componer una visión nueva y renovada del entorno educativo ya conocido, al menos *a priori* a partir de estos primeros acercamientos. Esta nueva atención se hace presente al percibir y registrar aspectos que, en principio, tienen poco que ver con el propósito de la investigación, pero que amplían la percepción que se va construyendo sobre el centro de práctica.

### ***1.1.1 Valley Spanish School***

El entorno educativo planteado lo constituye la institución Valley Spanish School (en adelante V.S.S.). Como su nombre lo indica y lo sugiere, Valley es una escuela de español de carácter privado para extranjeros -aunque también hay estudiantes locales de inglés-, que se encuentra ubicada en la Calle 10 del barrio El Poblado de Medellín. Es importante mencionar esto porque, a diferencia de las instituciones educativas en las que se realizaron actividades de práctica en semestres pasados, el entorno que rodea a V.S.S. se caracteriza por una fuerte oferta de servicios destinados para extranjeros. Así pues, la casi totalidad de estudiantes que asisten a la escuela está compuesta por esta población, principalmente norteamericana y europea. Por otra parte, cabe destacar que la institución no siempre se llamó Valley. En el acercamiento inicial al Centro, se



conoció que antes la institución se llamaba Tucan Spanish, y que muchos de los profesores y hasta algunos estudiantes -avanzados- llegaron cuando este era el nombre oficial de la escuela.

El funcionamiento de V.S.S. se caracteriza por la constante fluctuación estudiantil. Esto debido a que, por ser turistas, el tiempo que disponen para asistir es limitado, por lo que es frecuente tener alumnos cuyo "plan curricular" está diseñado y adaptado para ser desarrollado en el poco tiempo en el que están en la ciudad. Esta adaptación se basa, principalmente, en contenidos gramaticales que puedan considerarse más útiles/urgentes para ser enseñados teniendo en cuenta el nivel del estudiante; aunque, si el estudiante lo demanda, también se da la posibilidad de enfocar las clases hacia un tipo de español específico (como áreas profesionales concretas, español 'de supervivencia', variantes del idioma específicas, etc.). Además, las aulas y las clases están pensadas para grupos pequeños y clases personalizadas; por lo que el aspecto conversacional del idioma está bastante presente y suele ser el enfoque principal para abordar la enseñanza del español. Lo anterior porque, en su mayoría, los estudiantes que aprenden español lo hacen con el fin de disfrutar de las culturas hispanohablantes a medida que viajan por Latinoamérica; también, aunque en menor medida, están quienes aprenden la lengua con el fin de mejorar su comunicación con hablantes nativos, ya sea porque tienen un familiar hispanohablante, o porque su empleo exige constante intercambio con hablantes de español.

Así pues, esta fluctuación estudiantil y de intereses temáticos frente a la lengua, implica que, a diferencia de otros espacios educativos, las prácticas comunicativas que se pretenden abordar y desarrollar no comienzan desde un nivel específico estandarizado si no que cada estudiante requiere un énfasis distinto según sus necesidades para el aprendizaje de la lengua castellana, muchas veces ligadas a una perspectiva de disfrute en la cultura/s hispana aunque sin dejar de lado otras motivaciones de índole profesional y académico. Aun así, y a pesar de la especificidad de cada alumno, V.S.S. tiene un currículo de temas gramaticales que son útiles para entender en qué nivel se encuentra el aprendiz para que, a partir de ahí, se diseñe la mejor experiencia de aprendizaje posible adaptada a sus necesidades y tiempo de permanencia. Esto, a su vez, implica que el hacer docente fluctúa con cada estudiante que llega a la institución, lo que exige una reinvención constante en la praxis didáctica.

Además de esta caracterización, se realizó una indagación documental sobre la institución, usándose principalmente medios digitales/web para acceder a la información; la cual consistió principalmente en las formalidades esperadas de un centro educativo, como la misión, visión y

currículo. Sin embargo, desde el inicio del seminario de Práctica -espacio que acompaña el proceso de investigación-, se aclaró que, por ser instituciones privadas con ánimo de lucro, los planes de estudio y currículos son documentos de índole confidencial, ya que estos son la base de su oferta y lo que establece la diferencia con otras instituciones con las que compite (el sector El Poblado tiene muchas escuelas de español para extranjeros). Así pues, la indagación documental consistió exclusivamente en la revisión del portal web de la institución.

La página de V.S.S. está diseñada para “vender” al visitante la experiencia de aprender español con profesores nativos. Hay enlaces a redes sociales y una opción para ‘testear’ gratis el nivel de español. También, la cafetería de la primera planta funciona como una marca distinta a la de la escuela (con su propio personal y sus propias redes sociales, bajo el nombre de Valley Coffee Shop) y que, además de estos dos servicios, se ofrecen *tours* y clases de baile con énfasis en ritmos latinos, algo usual en las escuelas de español del sector. Cabe aclarar que, en las instalaciones de Valley, hay un salón destinado a estas clases ubicado en la primera planta; aun así, en ciertas temporadas, es frecuente su uso como aula de clase de español cuando no hay otros salones disponibles. Aparte de lo anterior, el portal web contiene información de contacto, un pequeño *blog* y algunos recursos que pueden ser consultados por los estudiantes. La página está totalmente en inglés y ofrece la oportunidad de tomar clases virtuales, así como agendar una clase presencial incluso desde antes de llegar al país. Fuera de esto, no hay mucho que llame la atención, salvo un pequeño detalle: entre el *marketing* que hace V.S.S., destaca la mención del ambiente “competitivo” de las clases grupales. Esto generó una pequeña conmoción ya que surgieron las dudas acerca de si, para un extranjero, es más provocativo un ambiente competitivo que uno cooperativo, y sobre si esta diferencia de ambientes de clase tiene relevancia en lo que respecta a la didáctica de enseñanza de idiomas. No obstante, durante el desarrollo del proceso de práctica fue quedando claro que, más que la cooperación o competencia, el estudiante de V.S.S. solicita un acompañamiento adecuado y un ajuste de las clases a sus expectativas. Por lo demás, esta revisión documental no dejó más impresiones, lo que significa que las más relevantes corresponden a lo vivenciado de manera presencial durante la primera experiencia en Valley.

### ***1.1.2 Interrogantes previos a la llegada a Valley Spanish School***

---

La llegada a Valley como centro de práctica estuvo precedida por un interés personal sobre la enseñanza de ELE. Este interés se basa en la búsqueda por encontrar proyecciones laborales fuera del ámbito escolar formal, así como en la pretensión de aprender un oficio que pudiera ser ejercido desde cualquier parte del planeta. Esto último, a su vez, surge de la familiaridad que se tiene con el idioma inglés y de la adaptación a lo que, desde varias lecturas abordadas durante la trayectoria universitaria, se denomina una "Ciudadanía Global". *Grosso modo*, el término “se refiere al sentido de pertenencia a una comunidad más grande y una humanidad compartida donde existe política, economía, etc.” (Figueroa & Leyton, 2022, p.5). O sea, hace alusión a una concepción del ser humano que trasciende las fronteras tribales/nacionales para pensarse como miembro de una especie: la humana. Esto posibilitado por el avance de las Tecnologías de la Comunicación y la consolidación de la globalización económica. Entonces, se piensa que una de las maneras en las que esta noción de *Ciudadanía Global* puede concretarse es la del aprendizaje/enseñanza de idiomas; puesto que es la lengua la que carga con la cultura de sus hablantes, y es el intercambio entre dos o más culturas en un mundo globalizado lo que refleja la necesidad de concebirse como ciudadano del mundo. Así pues, es este interés por la enseñanza ELE el que ha sostenido la motivación y ha evitado la deserción en momentos críticos de la carrera.

Interés que se refleja en la oportunidad que se tuvo para homologar todas las materias electivas del pñsum debido al reconocimiento de materias cursadas en un pregrado anterior, y la cual no fue aprovechada en su totalidad en pro de poder cursar la materia electiva "Enseñanza de Español como Lengua Extranjera". Esta electiva fue ofertada y cursada en el semestre 2022-1 en horario de 6am y, puesto que el docente es el actual coordinador docente de V.S.S., la primera experiencia en la institución se dio como parte de la evaluación en dicha asignatura; por lo que la primera impresión sobre la escuela provino de esta temporalidad. Como preguntas previas, se había tenido la duda acerca de lo que es el "ser" docente ELE, en contraste con un docente de lengua castellana escolar. Para ser más específico, este perfilamiento profesional parte de las siguientes cuestiones: ¿cuál es el horario de un docente ELE?, ¿qué competencias, fuera del conocimiento del español y dominio del inglés, son específicas del docente ELE?, ¿Hay alguna publicación equivalente a los Lineamientos Curriculares de áreas obligatorias y fundamentales de la educación básica, pero aplicada al campo ELE?, ¿Un docente ELE está cobijado por la Ley General de Educación o por Código Sustantivo del Trabajo?, ¿Un docente ELE debe hacer de guía turístico? Entre otras más que tuvieron como eje la exposición de la tensión entre los saberes necesarios para

la docencia ELE y los saberes que se construyen desde la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

También, por otra parte, surgió el cuestionamiento por la falta de promoción de la enseñanza ELE en la Licenciatura y en la Universidad en general. Ausencia que se corrobora por la oferta de la asignatura en horario 6am durante los últimos semestres que se consultó vía "Matrícula" en el Portal Universitario. Sin embargo, este cuestionamiento no es tan relevante como los anteriores porque, con o sin promoción, la enseñanza ELE constituye un campo de práctico emergente y cada vez gana más terreno entre los estudiantes de lengua castellana; y, por ende, fue el ámbito escogido para desarrollar este trabajo de grado, elección hecha semestres antes del inicio de la Práctica. Además, este cuestionamiento también pasó a un segundo plano porque, en una conversación con una docente de Valley durante las primeras observaciones, se coincidió en afirmar que la Licenciatura está "haciendo lo que no había hecho en los años anteriores" para promover la enseñanza ELE; puesto que, en la Universidad de Antioquia, ha sido la Facultad de Comunicaciones la que más ha desarrollado investigación en este campo. Y esto se refleja en el hecho de que, por ejemplo, la docente junto con otros compañeros de su cohorte -egresada de la Licenciatura y con un trabajo de grado en ELE- tuvieron que realizar solicitudes ante la Facultad de Educación para abrir una línea de investigación en la que una institución de enseñanza ELE pudiera funcionar como centro de práctica ya que, hasta ese momento, las líneas existentes estaban volcadas mayoritariamente al ámbito escolar, con algunas excepciones en otros espacios. Por lo que puede considerarse resuelto, al menos en parte.

Fuera de los interrogantes anteriores, persistía una incertidumbre acerca de cómo este interés investigativo por la enseñanza ELE podía conversar con las condiciones que V.S.S., y las escuelas de ELE de Medellín en general, establece al ser un centro de educación *no formal*. Pues, por la apuesta social relacionada con la *Ciudadanía Global*, la cual prioriza una ciudadanía política por encima de una mercantil y desde una perspectiva investigativa, podría darse un conflicto de intereses entre esta apuesta con la constante fluctuación estudiantil, así como con los intereses que tuviera V.S.S. como institución privada con ánimo de lucro.

### ***1.1.3 Tensiones que acompañan la llegada a Valley Spanish School***

La llegada a V.S.S. como centro de práctica estuvo acompañada de ciertas tensiones relacionadas con el ser docente ELE, en contraste con ser docente de lenguaje en la escuela, y con el carácter *no formal* de la institución. Estas tensiones fueron entendidas como puntos de posibles conflictos entre lo esperado y lo vivido, así como de choque de intereses respecto a las pretensiones de esta investigación frente a la realidad institucional del centro de práctica; por lo que estas tensiones fueron pensadas como posibilidades negativas concebidas desde la expectativa.

Así pues, como primera tensión frente al proceso de práctica en V.S.S. se tuvo la incertidumbre que despertaba llevar a cabo un proyecto de investigación en un espacio tan dinámico como lo es un centro de enseñanza ELE de carácter *no formal*. Incertidumbre que radicaba en la pretensión de estrechar vínculos entre los distintos actores que componen el escenario, que fluctúan constantemente en el caso de Valley. Pero, junto a esta, hay otras más tensiones que convergieron en este primer acercamiento a la institución.

Entre ellas, como segunda tensión destacaba el posible impacto que pudiera tener la interacción con personas de lugares tan remotos, cuya trayectoria vital ha estado marcada por otras posibilidades y limitantes, y cuyo desenvolvimiento en esta sociedad y cultura que visitan les significa otros desafíos y un margen de acción distinto. Se planteaba como posible puesto que, en muchos casos, quienes llegan a un país hispanohablante para aprender español ya han tenido alguna relación previa con una cultura hispana.

También, como tercera tensión, estaba el hecho de la planeación curricular y la formación especializada que se requiere para que su desarrollo sea óptimo y cumpla con los fines educativos de la forma adecuada. Esto representaba una tensión porque, como se sugirió anteriormente, la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia ha prestado muy poca atención al fortalecimiento de las competencias relacionadas con la enseñanza ELE, siendo este delegado a otras dependencias del Alma Máter. Por lo que se instauró la expectativa acerca de que el desempeño efectivo en este campo solicitaría desarrollar nuevas competencias y re-aprender muchas otras que ya se daban por adquiridas. Entonces, con esta investigación, también se pretendía dilucidar los aspectos que la Licenciatura, desde lo institucional, pudiera fortalecer en los maestros en formación para que este campo de enseñanza idiomática no les signifique un entorno ajeno para el desempeño profesional.

La cuarta tensión que surgió en el marco de esta primera experiencia en V.S.S. tuvo que ver con la capacitación que los actuales docentes de Valley tengan para ser los cooperadores necesarios

que posibiliten llevar a buen término el proyecto investigativo planteado en este ciclo final del pregrado. Pues, como hasta ahora no existe una carrera en formación ELE (solo diplomados para profesionales de humanidades/comunicación para el caso de Medellín, y una maestría a nivel nacional; aunque se está diseñando un pregrado virtual en la Universidad de Antioquia), la planta docente de una institución como Valley está compuesta por distintos profesionales egresados de otras universidades que, por una u otra razón, llegaron a este campo; aunque cabe aclarar que también hay docentes que son egresados de la Licenciatura de la Universidad de Antioquia. Por lo anterior, esta cuarta tensión surgió con base en la lógica de: si no hay formación pedagógica más allá del diplomado y la capacitación en la propia escuela, un docente de V.S.S. estará en condiciones menos favorables para guiar y acompañar adecuadamente el proceso de práctica respecto a un profesional licenciado en el ámbito escolar que tal vez tenga experiencia con otros procesos de práctica o, al menos, con el suyo propio. Sin embargo, se notó que, sin importar la formación base de los docentes de Valley, existió siempre una disposición clara por ayudar a los observadores de clases (practicantes, pero también docentes en formación) a entender cómo funciona la escuela y qué elementos se deben tener en cuenta para desarrollar una clase efectiva de ELE. Claro está, que la atención por parte del observador es fundamental, tanto respecto a lo que ve y escucha en el aula, como a lo que no se dice y a lo que, *a priori*, no está relacionado con la clase.

#### ***1.1.4 Primera llegada a Valley Spanish School***

Desde el seminario de Práctica, se ha insistido en que el proceso de práctica comienza desde antes de la primera asistencia al centro. En este caso, y tal como se mencionó antes, la primera experiencia se dio en el marco de la asignatura ELE impartida en la Universidad. Por ello, se considera acertado afirmar que, para este caso, el proceso de práctica empezó antes del seminario de Práctica; así pues, lo que se relate como "primera experiencia" será lo concerniente a la llegada a Valley en el 2022-1, y las impresiones y proyecciones que se asocian a esta llegada serán un cruce entre lo visto en dicha ocasión y la proyección investigativa que fue forjándose en las primeras semanas del seminario.

Como ya se dijo, la primera experiencia en Valley hizo parte del componente evaluativo de la asignatura mencionada. Para dicha materia, un 20% de la nota final consistía en observar una

clase en la institución y realizar un reporte sobre lo observado. No obstante, debido a que no todos los estudiantes del curso tenían la disponibilidad horaria para asistir, se dio la opción de que el reporte fuera grupal para que aquellos que no pudieran ir se nutrieran de lo observado por quienes sí pudieran. En el caso personal, se contó con la posibilidad de asistir sin inconvenientes.

La primera visita a V.S.S. fue un lunes a las 9am. La ruta para llegar fue la indicada por el docente Juan Fernando Zabala (quien dicta el curso ELE en la Universidad y es el coordinador en V.S.S.): bajarse en la estación Poblado y subir por la Calle 10 hasta una cuadra y media arriba del Parque del Poblado. Como el sector no era del todo familiar, se decidió tomar el bus de la estación que pasaba por el Parque; algo que se hizo una única vez, puesto que la salida de cada bus es demorada, por lo que se llegó a la conclusión de que es más rápido subir caminando. El bus tardó bastante el salir y, como la Calle 10 es una vía congestionada, la subida tardó mucho más de lo esperado; lo que significó la llegada justo a tiempo para la clase a observar. Durante el trayecto de llegada a la institución, fue frecuente ver personas extranjeras, principalmente europeos y norteamericanos, con semblante de "turistas"; así como escuchar otros idiomas en las conversaciones circundantes. Así, la idea de una *Ciudadanía Global* se fue consolidando como concepto de la investigación ya que se hizo evidente que lugares como El Poblado constituyen un centro de convergencia de culturas procedentes de diversos lugares del planeta; centro que, más allá de las dinámicas económicas propias del sector, muestra una variedad de contrastes, tanto lingüísticos como económicos y sociales.

Una vez adentro, en el puesto de recepción fue anunciada la llegada como observador de una clase. La recepcionista estaba al tanto, así que la indicación para llegar al salón correspondiente fue dada inmediatamente. Las aulas están ubicadas en la segunda planta del sitio, que en realidad es una casa cuyas habitaciones están adecuadas para dictar clase. Sobre estas, fue sorprendente el hecho de que, en vez de estar enumeradas, cada una posee un nombre de un municipio antioqueño (Salón Santa Elena, San Rafael, etc.); *a priori*, se dedujo que los municipios fueron escogidos en función de su relevancia turística. Ya en el salón, resultó impresionante lo pequeño que era, al punto de asociarlo más a un consultorio que a un aula de clase ya que la noción que se tenía de esta era la formada a partir de la experiencia escolar.

Al entrar al aula, estaban una docente y un estudiante. La docente en esa ocasión era Laura Vanegas, la actual cooperadora asignada; por lo que esta primera experiencia fue también la oportunidad de conocer a la cooperadora, que en ese momento se ignoraba que lo sería. El

estudiante se llamaba Bryan (nombre alternativo), canadiense, en la mitad de sus 30's y bastante alto; era una persona afable y cálida en el trato. Según Laura, su nivel era A2, por lo que era necesario no usar estructuras del español complejas y apoyarse del inglés para solventar problemas de comunicación.

Entre las impresiones a destacar en este primer encuentro, está el reconocimiento de que el nivel propio de inglés no era tan alto como se tenía en consideración, pues se requirió un esfuerzo considerable para entender lo que Brice decía cuando se comunicaba en este idioma. Resalta el hecho de que, una vez terminada la clase, y debido a la cantidad de inglés empleada, el pensamiento funcionó en esta lengua durante un buen rato; algo nunca ocurrido antes a pesar de la familiaridad con este idioma. Se resalta este hecho porque, por estar precisamente hablando de enseñanza-aprendizaje de un idioma, demuestra que la inmersión en la Lengua Meta es fundamental para lograr una apropiación de la misma que permita su uso de manera efectiva; lo que, a su vez, sugiere que no basta el conocimiento de las estructuras gramaticales si estas no se incorporan al sistema de pensamiento de quien aprende una nueva lengua.

Como segunda impresión, está el reconocimiento del Poblado, y especialmente la Calle 10, como un sector dedicado al turismo. Pues la cantidad de extranjeros observada en el trayecto de ida y vuelta fue más de la esperada para un lunes en la mañana.

La siguiente impresión que dejó esta primera visita está relacionada con la infraestructura del lugar: una casa, cuya primera planta es una cafetería y recepción; y la segunda son habitaciones con mesa y tablero, y un pequeño patio para los docentes. Fue impresionante porque el espacio fue percibido como bastante estrecho, más teniendo en cuenta las corporalidades que lo habitan (adultos, extranjeros, de países con alto nivel de desarrollo, altísimos y altísimas), además de caluroso, puesto que el sitio recibe sol directo a través de las ventanas de las aulas y está ubicado al frente de una avenida congestionada. Aun así, cabe aclarar que los salones poseen aire acondicionado que puede ser regulado a gusto por los presentes.

Como cuarta impresión, estuvo el reconocimiento acerca de que, de lo visto en el pregrado hasta ese momento, muy poco resultaba útil para la enseñanza ELE; puesto que el énfasis de la Licenciatura está en formar maestros para el campo escolar, con un horizonte político claro, algo que queda al margen en la enseñanza ELE, porque se trata de un nicho de mercado. Por lo que este reconocimiento está ligado al reconocimiento de la necesidad por re-aprender mucho de lo ya sabido con el fin de adaptarlo a la enseñanza de idiomas, que también requiere una didáctica



particular, tampoco abordada durante el pregrado. Entre las cuestiones asociadas a esta didáctica, están: el conocimiento de la lengua a un nivel minucioso, considerando aspectos en todos los niveles de la lengua -fonética, gramática, pragmática, etc.- que resultan naturales para un hablante nativo, pero no para uno no nativo, lo cual sobrepasa el conocimiento necesario para la enseñanza escolar del español; el acercamiento a la didáctica de lenguas extranjeras, ya que, por ser la enseñanza ELE un campo en apertura en la Licenciatura, se encontraba fuera de foco en el currículo del pregrado y se hizo necesario revisar la literatura pertinente en torno a sus metodologías y a los enfoques de enseñanza de ELE; y, como última cuestión más asociada al carácter *no formal* de V.S.S, está la capacidad de leer y escuchar a cada estudiante individualmente con el fin de detectar estrategias de enseñanza acordes a sus necesidades.

## **1.2 Propuesta investigativa**

### ***1.2.1 Problematicación***

Valley Spanish School, al ser una institución privada y de carácter *no formal*, es una escuela con alta movilidad y diversidad estudiantil. En ella, hacen presencia estudiantes de todos los rincones del mundo y el grupo etario más representativo es el adulto, siendo adultos jóvenes (finales de sus 20's y en sus 30's) quienes conformaron el total de participantes que hicieron parte del proceso de práctica. Muchos estudiantes quieren aprender el idioma español porque viajan como turistas por Latinoamérica y Colombia es una de sus paradas; aunque también hubo un caso de una estudiante universitaria y algunas personas con familiares hispanohablantes, sea por relación de ascendencia o de pareja. Sin embargo, la interacción entre estudiantes es poca ya que las clases son en su mayoría, privadas. Debido a lo anterior, se ha notado una tensión entre la diversidad y movilidad estudiantiles. Pues, la primera es una oportunidad de intercambio cultural doble (docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes), pero la segunda es una restricción a ese intercambio, porque brinda ventanas de tiempo muy cortas para que se de entre estudiantes.

Con base en lo anterior, se planteó la cuestión de si es posible que una institución como V.S.S. (privada, *no formal* y con alta movilidad) pudiera ser formadora de ciudadanía más allá de 'capacitar' en el uso del lenguaje. Esto es, plantearse si, además del desarrollo de una Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), el cual es el paradigma vigente respecto a la enseñanza de

idiomas, se pueden fortalecer otras Competencias Ciudadanas provenientes de la *Educación para la Ciudadanía Global* (ECG) en el aula de clase de ELE. Además, también se planteó la cuestión sobre el rol del docente de ELE, como docente de lenguaje dentro de un ámbito *no formal*. Esto implica, por un lado, interpelar el rol de maestro de lenguaje típico del entorno escolar para situarlo en un ámbito más cercano a las dinámicas de mercado; las cuales se reflejan en las características particulares de V.S.S. Por el otro lado, implica interpelar este rol con el fin de establecer una relación explícita con los procesos de globalización; los cuales, en este trabajo, se traen por medio de la conceptualización de la ECG.

### ***1.2.2 Preguntas de investigación***

A partir de la llegada a V.S.S. y el desarrollo de la práctica pedagógica, y con apoyo en las lecturas teóricas realizadas hasta el momento (que se despliegan en el apartado 1.5), se formularon las siguientes tres preguntas que guiarían, en un primer momento, la investigación:

1. Según Castro (2003), la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) contiene 4 Dimensiones que se buscan desarrollar en el estudiante durante el aprendizaje de una LE. Estas Dimensiones son: *saber ser*, *saberes del mundo*, *saber aprender* y *saber hacer*. Mientras que las últimas tres hacen referencia a la relación entre el estudiante y el conocimiento, la primera Dimensión alude a los valores y actitudes que el educando tiene respecto a la otredad. Con el fortalecimiento de la Dimensión del *saber ser*, se busca que el estudiante pueda convertirse en un mediador entre culturas durante y tras finalizar su proceso de aprendizaje de una LE. A su vez, tanto Mesa (2019) como Jiménez (2020), al hablar de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), mencionan como Competencias a desarrollar la empatía, el pensamiento crítico, el respeto y entendimiento frente a la diversidad, la capacidad de mediar y negociar, la resolución de conflictos, la creatividad y el pensamiento lateral, entre otras. Así pues, la primera pregunta de investigación surgida fue de índole teórica y su formulación es ¿Puede la CCI ser un componente contenido en la ECG?
2. Valley Spanish School, tal y como se ha venido mencionando, es una institución de educación *no formal* con alta movilidad y diversidad estudiantiles; lo que abre posibilidades, pero también restricciones para el intercambio cultural entre estudiantes.

---

Esto porque V.S.S. no tiene temporalidades lectivas (a diferencia del ámbito escolar o universitario, que se rigen por años y semestres lectivos, respectivamente), lo que significa que cada estudiante está en un nivel de aprendizaje específico que, solo en algunos casos, puede equipararse al de otro; además, sus intereses para aprender la lengua obedecen a necesidades y motivaciones que, generalmente, no son compartidas por nadie más en la escuela, aunque haya una tendencia hacia el disfrute cultural. Teniendo en cuenta todo lo anterior, y considerando que la Educación para la Ciudadanía Global es entendida como un “proceso formativo que se propone ir más allá de una mera transmisión del conocimiento, ya que busca un cambio en la persona que, concienciada con la realidad del entorno y siendo consciente del impacto de sus acciones, persigue una transformación social” (Jiménez, 2020, p.517), surgió la segunda interrogante, de carácter más reflexivo, que se formula como: ¿Puede una institución como V.S.S. formar en coherencia con los propósitos de la ECG?

3. El paradigma actual de enseñanza de LE tiene al enfoque Comunicativo como predominante para el diseño y ejecución de metodologías de enseñanza. Yendo más allá, la Competencia Comunicativa Intercultural es una profundización de dicho enfoque, donde la mediación intercultural cobra un rol central en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Esto porque, en esencia, lo que se transmite con la enseñanza de una lengua no son solo estructuras lingüísticas, si no también la cultura en la que se sostiene dicha lengua. En este sentido, puede pensarse que la concepción de Lectura planteada por Rodrigo (2019), en la cual el lector interactúa con el texto por medio de tres Esquemas: lingüísticos (lengua), formales (registro) y de contenido (tema y cultura), es afín a la propuesta de CCI que se busca desarrollar con la enseñanza de una LE. Sin embargo, aunque esta afinidad puede ser pensada en términos teóricos, existe duda respecto a su efectividad aplicativa. Dicha duda, concerniente al ámbito didáctico, se concreta en la tercera pregunta: ¿Cómo implementar metodologías de enseñanza de LE para el desarrollo de la CCI centradas en la apertura intercultural?

Teniendo en cuenta el desarrollo del proceso de práctica, contando la profundización tanto teórica como reflexiva, se establece que: primero, la CCI es un componente de la ECG porque concierne al aspecto comunicativo de la “interacción cultural” (Jiménez, 2020, p.528), la cual es una de las competencias ciudadanas a desarrollar por la ECG; por lo que se da la primera pregunta

como resuelta. Segundo, entre las estrategias a implementar en esta investigación está la Configuración Didáctica, que se diseñó a partir del enfoque de *Conciencia Lingüística* y no del enfoque *Comunicativo*; además, esta Configuración fue hecha con la intención de fortalecer varias competencias de la ECG, y no solo la de apertura intercultural, por lo que la tercera pregunta pierde relevancia. Así, y como tercer elemento, se estableció que es la segunda pregunta la más relevante para este trabajo y la que constituye el foco central de la investigación. Esto porque, además del descarte de las otras dos preguntas, han sido las impresiones que dejó la llegada a V.S.S. lo que ha motivado la búsqueda por tender puentes entre las dinámicas particulares de esta institución (en contraste con la realidad escolar tradicional) y la propuesta social que implica la ECG.

### 1.3 Justificación

Entre los muchos tópicos de discusión que hay en el campo pedagógico, existe uno que aborda la cuestión de cómo debe ser el docente del S. XXI y, para el caso que compete a esta investigación, el docente de Lengua Castellana, sea como lengua materna o como lengua extranjera. Por lo anterior, es pertinente preguntarse por qué es lo que constituye a un docente de lenguaje en este tiempo, pues es necesario mediar entre la realidad global, con sus posibilidades y desafíos, y el mundo inmediato de los estudiantes. Y concerniente al ámbito del lenguaje, es necesario situar los procesos comunicativos en una perspectiva global, lo que implica entenderlos como parte fundamental de esta realidad contemporánea en la que las soluciones colectivas son reclamadas desde la diversidad de discursos propia de la globalización. Es por esto que se propone como eje de la investigación el vincular la enseñanza de ELE en contextos *no formales* con la Educación para la Ciudadanía Global.

También, hay que considerar que la enseñanza de ELE en Colombia se ha vuelto un campo en auge y tanto la Licenciatura en Lengua Castellana, como la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, deben interesarse por él; fomentando la formación y la investigación en esta área para que, de esta manera, Colombia (y Medellín concretamente) pueda incrementar aún más su potencial como destino para extranjeros al convertirse también en un epicentro para el aprendizaje del idioma. Además, este campo constituye un espacio de proyección laboral para los maestros en formación de la Licenciatura que posibilita otras formas de pensar el quehacer docente,

fuera del ámbito escolar, y que exige la presencia de profesionales en pedagogía para cubrir la demanda de manera satisfactoria.

Otro asunto que justifica esta investigación tiene que ver con la *Educación para la Ciudadanía Global*, la cual es una propuesta de la UNESCO pensada, principalmente, para el ámbito escolar y que responde a unas condiciones sociales, políticas y económicas que afectan directamente dicho ámbito. Debido al propósito de que esta investigación, es necesario abordar dicha propuesta para ampliar su comprensión al hacerlo desde un espacio un espacio *no formal*, lo que significa una perspectiva diferente. Esto implica que, además de los maestros en formación interesados por desenvolverse en el campo ELE, esta investigación también puede resultar provechosa para una persona interesada en la construcción de Ciudadanía Global desde la educación.

Con base en lo anterior, se busca vincular la enseñanza ELE en un ámbito *no formal* con la Educación para la Ciudadanía Global. Pues esta propuesta es una respuesta frente a los desafíos de muchas problemáticas actuales, que son de índole global. Esta investigación tiene como propósito esclarecer de qué formas una institución de educación *no formal* puede ser partícipe en el hallazgo de soluciones de las problemáticas mencionadas; más aun teniendo presente que la enseñanza de LE brinda una oportunidad que pocos campos educativos ofrecen para la mediación cultural; la cual, tanto como competencia comunicativa como competencia docente, resulta demasiado útil para abordar y comprender los efectos directos y colaterales de la globalización. En este sentido, se proponen unos objetivos acordes con la búsqueda mencionada al inicio de este párrafo.

## **1.4 Objetivos de la investigación**

### ***1.4.1 Objetivo General***

Establecer vínculos entre la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) en tanto propuesta didáctica para el ámbito de la educación *no formal*.

### ***1.4.2 Objetivos específicos***

- Diseñar e implementar estrategias de enseñanza de ELE que incorporen la propuesta de la ECG.
- Conceptualizar el rol de un docente de lenguaje en relación con los propósitos de la EGC, en el marco de la educación *no formal*.

### 1.5 Antecedentes

Como elemento crucial para dar nombre a los fenómenos que se buscan investigar, y en congruencia con el problema y los objetivos planteados, se presentan los antecedentes legales e institucionales sobre la enseñanza ELE; los investigativos, trabajos que abordan la enseñanza ELE desde la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura; y los conceptuales, que permiten establecer las categorías claras para sustentar esta investigación. Para su rastreo, se recurrió a la búsqueda en las bases de datos académicas *Scielo*, *Dialnet* y el repositorio institucional de la Universidad de Antioquia; así como a la consulta de la legislación educativa pertinente en el sitio web del Ministerio de Educación Nacional (MEN), para el caso específico de los antecedentes legales e institucionales.

Los antecedentes investigativos y metodológicos fueron hallados en el repositorio de la Universidad de Antioquia usando el descriptor *enseñanza ELE*, y el criterio de selección de los resultados se basó en la cercanía de estos trabajos con la Facultad de Educación y, más específicamente, con la línea de investigación en la que se enmarca esta investigación.

En lo que respecta a los antecedentes conceptuales, se utilizaron los descriptores *Educación para la ciudadanía global y enseñanza ELE*. Sin embargo, debido a que ambos descriptores terminaron por ser muy generales y los resultados arrojados por las bases de datos fueron vastos y poco útiles para el propósito de esta investigación, se optó por delimitar la búsqueda usando los descriptores *Educación para la ciudadanía global en la enseñanza ELE* y *Enseñanza ELE en Colombia*.

No obstante, y al contrario que la búsqueda anterior, el primer descriptor terminó por ser demasiado específico y los resultados nulos, y el segundo descriptor, aunque funcional en términos de cantidad de resultados, no ofreció fuentes que sirvieran para este trabajo ya que estas, en su

mayoría, giraban en torno a cuestiones didácticas específicas, principalmente relacionadas con la creación o implementación de recursos basados en la dimensión cultural del lenguaje. Así pues, se retomó el descriptor *Educación para la ciudadanía global* para hallar referencias que permitieran explicar el concepto, y se utilizaron los descriptores *Educación para la ciudadanía global en enseñanza de idiomas*, *Educación para la ciudadanía global en enseñanza de lenguas extranjeras* y *Educación para la ciudadanía global en enseñanza segundas lenguas* para suplir el vacío dejado por los resultados de *Enseñanza ELE*, *Educación para la ciudadanía global en la enseñanza ELE*, y *Enseñanza ELE en Colombia*. Así, los resultados hallados comprenden un primer acercamiento entre la ECG y la enseñanza ELE.

### ***1.5.1 Enseñanza ELE en la legislación colombiana y orientaciones curriculares.***

En este primer apartado de antecedentes, se encuentran los referentes legales, institucionales y curriculares que sustentan esta investigación. Así, y siguiendo este orden, en lo concerniente al ámbito legal, se consultó la legislación educativa vigente en Colombia que normativiza la educación *no formal*. En lo relacionado con lo institucional y curricular, se consultó el **Marco Común Europeo de Referencia (MCER)** ya que este documento es una apuesta de la Unión Europea por estandarizar el diseño de programas de enseñanza de lenguas (en las que se incluye el castellano) y porque el centro de práctica en el que se realiza esta investigación utiliza los *niveles comunes* propuestos por este documento para su clasificación curricular; además, se consultó también el **Plan Curricular** del Instituto Cervantes para precisar las generalidades establecidas en el MCER; todas estas referencias que son comunes a la enseñanza de ELE en nuestro país y que también el Instituto Caro y Cuervo retoma en sus propuestas e investigaciones en el campo; ya que, en su propuesta formativa, prevalece la creación de material didáctico por encima del establecimiento de orientaciones respecto a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Valley Spanish School, al ser una institución de educación *no formal* que no otorga certificación, tiene una sujeción más laxa en términos normativos respecto a las instituciones de educación formal. Por ello, el documento legal que da vía libre a la razón social de V.S.S. es el **Decreto 114 de 1996**, que reglamenta la creación y funcionamiento de las instituciones de

educación no formal. Este decreto es una ampliación de lo señalado en el Capítulo 2 del Título II de la **Ley 115 de 1994**, el cual, en el Artículo 37, establece que la educación no formal

promueve el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria. (1994, p.11)

En este sentido, se entiende que la enseñanza del español en V.S.S. cumple con esta finalidad legal puesto que, para la mayoría de los estudiantes que acuden allí, el objetivo es desarrollar unas habilidades comunicativas que posibiliten la interacción fluida en contextos hispanohablantes. Y este objetivo está motivado, mayormente, por cuestiones recreacionales, pero también de participación social/comunitaria. Por esto mismo, la necesidad de una certificación que demuestre los conocimientos/habilidades adquiridas no está presente, por lo que, en consonancia con el Artículo 4 del **Decreto 114 de 1996**, el cual manifiesta que “los programas ofrecidos deberán tener la flexibilidad necesaria que permita su permanente adecuación a las necesidades nacionales, regionales y locales y a la competitividad.” (1996, p.2), es posible diseñar y ejecutar clases que no estén ligadas a un currículo general del español que resulten atractivas para los extranjeros que visitan Medellín y cuyos intereses formativos no están alineados con los propósitos de la educación formal, tal como la concebimos en algunos espacios educativos del contexto colombiano. Lo anterior posibilita que cada estudiante pueda tener un diseño curricular personalizado y, al no obtener certificación como propósito de formación, que el desarrollo de sus competencias lingüísticas tenga más que ver con usos y sentidos que con los requisitos; de esta manera los procesos en el Valley se basan en los propios intereses de los estudiantes, fundamentando una práctica educativa enmarcada en instituciones contemporáneas en las que plantean otras preguntas de formación. Si bien el hecho de no ofrecer certificación puede parecer *a priori* un desincentivo para comprometerse con el proceso de aprendizaje, en la praxis no resulta así, ya que V.S.S. funciona a demanda y el incentivo para aprender la lengua castellana reside principalmente en el contexto de enseñanza, el cual es la ciudad de Medellín. Además, la flexibilidad curricular es un factor que contribuye a la permanencia de los estudiantes en la institución; lo que incide directamente en su aprendizaje de manera positiva.



---

La razón social de V.S.S. está centrada en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). En nuestro contexto se habla la lengua castellana cuya normatividad se halla vinculada con la lengua española, al ser la lengua oficial de España, se concibe dentro de la política lingüística europea y mucha de esta normatividad es vigente en nuestro país. Entre las instituciones y propuestas que surgen bajo los lineamientos de esta política, se encuentra **el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)**. Este es un documento que “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa” (Consejo de Europa, 2002, p.1). Se denomina base común porque su aplicación no está restringida al idioma castellano, si no que está pensado para orientar la enseñanza de todas las lenguas que se hablan en el continente europeo. Sin embargo, y debido a que las lenguas de origen europeo se usan en casi la totalidad del mundo, la empleabilidad de este documento trasciende las fronteras del viejo continente, lo que posibilita su implementación en una escuela de español ubicada en Medellín, Colombia. Así pues, uno de los aportes más valiosos que hace el **MCER** consiste en la delimitación de los *niveles comunes de referencia*, que están divididos en 3 niveles generales de dominio lingüístico -básico, medio y avanzado-, los cuales, a su vez, están subdivididos en 6 categorías -A1 y A2 dentro del nivel básico, B1 y B2 dentro del nivel intermedio, y C1 y C2 dentro del nivel avanzado- en las que se definen habilidades específicas a desarrollar relacionadas con las 4 competencias comunicativas generales -hablar, escuchar, leer y escribir- (Consejo de Europa, 2002, p.25). Esta propuesta de niveles es acogida por V.S.S., y es empleada para determinar tanto el nivel de entrada/diagnóstico de un estudiante que ingresa a la Escuela, así como su posible nivel de salida al finalizar las clases; sobre esto, el centro de práctica no hace un uso de formatos específicos ni aplica evaluación más allá de la comunicación entre docentes.

A pesar de lo anterior, y debido a su carácter *no formal*, en V.S.S. esta implementación de los *niveles* no se da de manera tan rigurosa como se plantea en el **MCER** ya que no hay instrumentos evaluativos que puedan precisar el dominio lingüístico del estudiante, pero, cuando es necesario consultar o verificar su proceso de aprendizaje, resulta bastante apropiada porque brinda un léxico apropiado para describir el estado de dicho proceso. Lo anterior tiene bastante coherencia con la razón social de la Escuela, ya que el objetivo principal es el aprendizaje del estudiante por encima de la constatación formal de dicho aprendizaje. Aun así, esto no hace que el **MCER** se quede corto en relación con los propósitos de esta investigación; por el contrario, constituye el primer sustento curricular de la Configuración Didáctica implementada en V.S.S.

---

Como ampliación del aporte realizado por el **MCER**, el Instituto Cervantes -institución pública de España destinada a la difusión de la lengua y culturas hispanas- ha diseñado un **Plan Curricular** en el que se aplican los *niveles comunes de referencia* a los contenidos lingüísticos propios de la lengua castellana con el fin de “proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español” (introducción). Este **Plan** tiene el componente lingüístico como dimensión central ya que asigna categorías gramaticales específicas a unidades de enseñanza determinadas, las cuales se retoman según el *nivel* del **MCER**. Se menciona este archivo digital como antecedente institucional debido a que, a pesar de ser un recurso de apoyo didáctico/curricular, sus materiales “se han elaborado de acuerdo con las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, con objeto de garantizar la coherencia con las descripciones que se desarrollan para otras lenguas europeas” (introducción). Siguiendo esta línea, el **Plan Curricular** otorga a todos los interesados en el aprendizaje/enseñanza del español un recurso base para situar los *niveles comunes de referencia* del **MCER** en contenidos gramaticales, pragmáticos, fonológicos y sociolingüísticos específicos. Por lo que representa un documento importante al cual recurrir al momento de plantear una metodología de enseñanza ELE porque permite definir la pertinencia de un contenido gramatical específico según el *nivel*, y porque sugiere un abordaje del mismo para varios niveles; de forma que el aprendizaje es concebido como un proceso en espiral, en el cual se vuelve a los saberes con el fin de alcanzar una comprensión más profunda y, en el caso de la enseñanza de idiomas, de enlazar las estructuras aprendidas previamente con las que están en aprensión.

Para esta investigación, los antecedentes curriculares (especialmente el **MCER**) funcionan como base para fundamentar el diseño de la Configuración Didáctica a implementar en el Centro de Práctica, ya que los *niveles comunes* son los que establecen la pertinencia para enseñar un contenido gramatical en un nivel determinado de dominio lingüístico. Sin embargo, es notoria la influencia predominante de Europa en las propuestas y reglamentación de la enseñanza de idiomas y, especialmente, la de España en relación con la enseñanza ELE.

Si bien esto puede parecer coherente al tener en cuenta la diversidad lingüística del viejo continente y a la hegemonía histórica de la RAE en el mundo hispano, para el caso de la enseñanza ELE sobresale la falta de propuestas institucionales desde América Latina y específicamente desde

Colombia, nuevo invitado a esta conversación. Haciendo un rastreo web sobre la cuestión, se halló que, en el contexto colombiano, las propuestas apuntan principalmente a la formación de docentes a nivel de posgrado, ya que solo el **Instituto Caro y Cuervo** y la Universidad Javeriana ofrecen programas de maestría, la Universidad Externado la única en ofrecer una especialización virtual, mientras que otras universidades solo ofrecen diplomados; para el caso de Medellín, son la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia las que tienen oferta en este nivel de formación. Sobre esta última, resalta el hecho de que es la Facultad de Comunicaciones, y no la Facultad de Educación ni la Escuela de Idiomas, la que tiene más trayectoria en el campo ELE ya que la propuesta se enmarca dentro del programa *Español UdeA*, a cargo de esta misma facultad y que, además, realiza formación en ELE con fines académicos. Dentro de este programa, se encuentra el Diplomado en enseñanza ELE, y se encuentra en construcción el pregrado virtual en enseñanza ELE.

Además, es pertinente mencionar que el Diplomado tiene por objetivo capacitar profesionales de la comunicación y lingüística para enseñar ELE. En este Diplomado, y al igual que en la propuesta del Instituto Caro y Cuervo, predomina la creación de materiales didácticos por encima del aporte teórico pedagógico en torno a este campo. Sobre esto, el Instituto Caro y Cuervo posee el *Programa ELE Colombia*, que se encarga de la formación e investigación en ELE y aloja en su sitio web una recopilación de material didáctico producto de estos procesos. Sobre este material, resalta la preponderancia de la dimensión cultural en las diferentes propuestas, las cuales no solo están pensadas para la enseñanza a extranjeros, sino también para población indígena y sorda del país.

Así, y relacionado con la justificación de este trabajo, es claro que, en la Facultad de Educación, y más específicamente la Licenciatura en Lengua Castellana, se debe promover más la formación en ELE desde el pregrado, con el fin de compensar las insuficiencias institucionales descritas al apostar por el fortalecimiento de este campo en los maestros en formación. Además, ya desde una perspectiva continental, es pertinente promover un contrapeso frente a la hegemonía europea en relación con la enseñanza del español; puesto que, aparte de las variedades sociolingüísticas propias de América Latina (que requieren un abordaje en el aula distinto al de las variedades ibéricas), la cercanía con Estados Unidos demanda un énfasis especial debido a la creciente población hispana en su territorio y el creciente interés global por la cultura latina exige docentes provenientes de la misma para lograr un aprendizaje más satisfactorio. Por ende, se hace

---

necesario que la Licenciatura adopte un papel protagónico en la formulación de orientaciones curriculares en ELE aprovechando la ventana de oportunidad que significa el atractivo de Medellín como destino para el aprendizaje del español.

### ***1.5.2 Enseñanza ELE en la Licenciatura en Lengua Castellana de la UdeA***

La presente investigación se enmarca dentro del modelo cualitativo y está relacionada con una línea de investigación de la práctica que la Universidad de Antioquia, y más específicamente la Facultad de Educación, ha venido promoviendo en relación con la enseñanza ELE y el devenir del maestro de lenguaje en este campo. Por esto, el rastreo de antecedentes investigativos se ha delimitado a la búsqueda y consulta de investigaciones previas que se han realizado en el marco de esta línea de sentido; siendo los criterios de cercanía con esta línea y de cercanía temporal con este trabajo los predominantes para su elección. Así, y teniendo como fuente el repositorio institucional de la UdeA, se hallaron 9 tesis de grado; de las cuales 5 estaban inscritas en la línea de sentido que cobija este trabajo. Sin embargo, debido a la similitud entre varias de estas tesis, se optó por escoger las 3 cuyo diseño metodológico fuera más afín al de la presente investigación.

El primer antecedente investigativo rastreado es la tesis de grado de Ángela María Montoya (2022) titulada *El enfoque sociocultural de la enseñanza y aprendizaje de ELE como posibilidad para ampliar el contexto formativo en el marco del turismo idiomático*. En este trabajo, la autora busca situar el enfoque sociocultural como la vía más óptima para la enseñanza ELE en un contexto de turismo idiomático. Para ello, en la investigación se diseñan e implementan actividades bajo el enfoque comunicativo por tareas, el cual, a grandes rasgos, se basa en no disociar lengua-cultura-sociedad. En el aula de LE, este enfoque se concreta al implementar metodologías de enseñanza que estén relacionadas con situaciones reales en las que el valor social de la lengua sea la base. Esto significa que el proceso de enseñanza se aleja de una concepción normativa de la gramática para enfatizar en la funcionalidad a nivel pragmático, lo que subordina a la gramática como recurso y no como fin del aprendizaje (p.26). Ahora bien, la autora establece como propósito de su investigación la enseñanza ELE mediada por el enfoque sociocultural.

Este es un enfoque pedagógico proveniente principalmente de Lev Vigotsky y que se fundamenta en el condicionamiento del medio social y cultural, así como en la mediación lingüística, para el aprendizaje y desarrollo de un individuo (p.27). También, el enfoque

---

sociocultural aplicado a la enseñanza de ELE conlleva a que los estudiantes devengan en “aprendices interculturales” y, a la par con las estrategias del docente, en “agentes sociales” (p.28). Además de lo anterior, la autora plantea su investigación en torno a la noción de turismo idiomático. Este concepto alude a la condición itinerante del estudiante de español que llega a un país hispanohablante con el fin de tener una experiencia inmersiva en la Lengua Meta, al tiempo que se desenvuelve en actividades propias del turismo (p.29). Cabe aclarar que el método de investigación empleado fue el cualitativo. Aun así, la pertinencia de este trabajo para la presente investigación reside mayormente en los aportes que la autora hace sobre la enseñanza ELE en Colombia y la conceptualización del enfoque comunicativo por tareas. También, este trabajo resulta importante para la presente investigación porque el panorama que se hace sobre la enseñanza ELE en Colombia es bastante ilustrativo sobre esta cuestión, lo cual implica, a futuro, un ahorro de tiempo si surge la necesidad de ampliar este tópico. Además, la consulta de este antecedente abre la posibilidad de abordar el fenómeno del *Turismo idiomático* en relación con la propuesta de *Educación para la ciudadanía global*.

El segundo antecedente investigativo incorporado a la presente investigación es la tesis de grado *La comprensión oral y su relevancia para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera*, escrita por Andrés Cano (2022). En este trabajo de grado de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, el autor prioriza el trabajo de la comprensión oral debido a que es “una de las principales necesidades y limitantes a la hora de generar una propuesta formativa para los estudiantes” (p.14). Para ello, en primer lugar, Cano realiza una indagación sobre el concepto de interculturalidad, el cual sitúa como eje esencial de didáctica de ELE ya que es al diálogo entre culturas lo que mejor funciona para lograr la apropiación de la lengua meta (p.30).

En segundo lugar, el autor aborda la noción de input comprensible. Este concepto es entendido “como la capacidad de los humanos para adquirir el lenguaje mediante la comprensión de mensajes escritos u orales” (p.30), y no se circunscribe solo al ámbito de enseñanza de LE o L2, si no que también abarca el aprendizaje de la lengua materna. Lo anterior se da porque, independientemente de ello, hay una secuencialidad establecida para el proceso de adquisición de una lengua que consiste en escuchar, comprender y adquirir (p.31). Sobre el aspecto metodológico en la investigación, en este trabajo se emplea el método de investigación acción participativa, que, a su vez, se circunscribe al diseño de investigación cualitativa (p.40). El autor plantea que esta propuesta metodológica es la ideal para sus propósitos ya que, como resultado, se da la

transformación de la realidad, en este caso realidad pedagógica, más allá de la comprensión del problema (p.41). La pertinencia de este trabajo para la presente investigación reside en la conceptualización de la noción de Interculturalidad, la cual puede ser rescatada para fortalecer la propuesta de Configuración Didáctica pensada para este trabajo; y en el diseño metodológico, el cual presenta una coherencia sólida que puede servir como referente al momento de plantear el diseño propio.

Como tercer antecedente investigativo, se encuentra la tesis de grado escrita por Daniela Silva Restrepo (2022) titulada *Colombia a través de otros ojos: la adaptación curricular para el nivel B2 a través de la lente intercultural mediada por la creación de recursos digitales abiertos para la enseñanza del español como lengua extranjera*. En este trabajo, la autora realiza un exhaustivo análisis sobre la cuestión curricular de la enseñanza ELE ahondando en publicaciones sobre el estado del arte de esta cuestión y sobre propuestas paralelas al Plan Curricular del Instituto Cervantes (p.33). También, Restrepo aborda las nociones de interculturalidad y competencia intercultural desde una perspectiva de política lingüística en el contexto latinoamericano, llegando a la reflexión sobre su relevancia para el contexto de enseñanza ELE en general y para la construcción de paz en específico al tender puentes entre las lenguas indígenas con la lengua castellana como lengua meta (p. 35). Estas dos indagaciones se concretan en el diseño de una unidad didáctica virtual que recoge tanto las pesquisas sobre el currículo en ELE, como las hechas sobre la interculturalidad y competencia intercultural, las cuales fundamentan la propuesta didáctica. El diseño metodológico correspondiente a esta tesis de grado se circunscribe al paradigma constructivista de la educación (p.41). Este paradigma le permitió a la autora plantear definiciones de los términos realidad (p.42) y verdad (p.43) alternas a su sentido lexicográfico que, en palabras amplias, anula su objetividad prescriptiva para darle lugar a una objetividad construida en contexto. La pertinencia de este trabajo para la presente investigación reside, sobre todo, en la indagación sobre el currículo en ELE ya que, debido a su exhaustividad, es una fuente sólida a la cual recurrir en caso de necesitar ampliación sobre esta cuestión.

Los tres antecedentes anteriores evidencian la apuesta que, recientemente, se ha estado haciendo desde la Facultad de Educación en relación con la enseñanza ELE. En los tres se puede evidenciar un interés por cuestiones que surgen a partir de la didáctica; bien sea por las condiciones de enseñanza, un desafío en el aprendizaje, o la búsqueda de un respaldo curricular a la práctica en el aula. Es coherente, además, esta tendencia debido a la razón de esta Facultad; sin embargo, bajo

---

ella subyace otra tendencia asociada a la relación lenguaje-cultura, presente en los tres trabajos. Esto deja claro que, desde la Facultad de Educación, y más específicamente la Licenciatura en Lengua Castellana, hay una apuesta por situar al lenguaje como una expresión de la cultura; lo que conlleva a que la apuesta didáctica de cada trabajo esté proyectada desde lo *sociocultural*, como en el primer antecedente, o lo *intercultural*, como en los otros dos. A pesar de lo anterior, se señala un vacío en torno a las reflexiones de la estructura de la lengua castellana que pueden surgir en el aula ELE; reflexiones que, muchas veces, requieren una lectura desde la historia de la lengua o la semántica y que pueden aportar bastante al aprendizaje. Quizá sea más una tendencia general sobre el campo ELE ya que los procesos de globalización inciden directamente en su reciente auge y, los principales retos giran en torno a esta incidencia, como es el caso de este trabajo.

Por otro lado, la Facultad de Comunicaciones, y más específicamente el departamento de Filología Hispánica, también ha realizado aportes a esta materia. Destacan los trabajos de Grajales Ramírez (2019), *Problemas del tratamiento computacional de la anáfora: análisis en un corpus para la enseñanza del español como lengua extranjera* y de García Martínez (2021), *Análisis de la interlengua de un grupo de estudiantes de nivel intermedio de español como lengua extranjera*. El primero, gira en torno a la lingüística computacional en relación con el tratamiento de la anáfora y el procesamiento de corpus; y el segundo es un caso exploratorio relacionado con el análisis de errores llevado a cabo en una escuela en San Carlos, Antioquia. Hay que señalar que el primero de estos dos trabajos se aleja bastante del problema de esta investigación, mientras que el de García Martínez aporta más al campo de la enseñanza ELE, y su diseño metodológico es bastante cercano al del presente trabajo.

Así pues, volviendo a la apuesta de la Facultad de Educación, esta se ve, mayormente, volcada hacia el componente cultural presente en la didáctica del idioma. Por lo que se hace necesario preguntarse por otras cuestiones, como las propuestas curriculares e institucionales desde el Ministerio de Educación, la sociología de la enseñanza ELE, y los factores que inciden en la elección de Colombia como destino para aprender español, solo por mencionar algunos. En este sentido, cabe resaltar que el propósito de esta investigación es vincular la enseñanza ELE con la *Educación para la Ciudadanía Global*; una vinculación que de la cual no se hallaron precedentes y que, como expectativa, se espera que pueda contribuir a la comprensión de este campo emergente en relación con un mundo globalizado e interdependiente.

### ***1.5.3 Conceptualizaciones en torno a la Enseñanza ELE y la Educación para la Ciudadanía Global.***

La búsqueda de antecedentes conceptuales para la presente investigación gira en torno al término *Educación para la Ciudadanía Global* (EGC) aplicado a la enseñanza ELE inicialmente, y a la enseñanza de idiomas, posteriormente. Esto debido a que no se encontraron estudios que relacionaran el campo ELE con la EGC, por lo que se optó por ampliar la búsqueda a la enseñanza de idiomas en general, usando los descriptores *enseñanza de idiomas*, *enseñanza de segundas lenguas*, y *enseñanza de lenguas extranjeras*. Aun así, los resultados arrojados se remitían al contexto formal de enseñanza de una LE, siendo el inglés en el ámbito escolar el área predominante al momento de implementar una metodología basada en la EGC.

A partir de lo anterior, la búsqueda conllevó a la indagación por el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), ya que Jiménez (2020) menciona la “interacción intercultural” como una de las *competencias* a fortalecer desde la ECG (p.528), por lo que puede considerarse la CCI como un término que amplía los alcances de la EGC porque posibilita hablar de habilidades y saberes específicos necesarios para la didáctica de LE. Además, también se incorpora el término *Enfoque de la Conciencia Lingüística* como respaldo conceptual para el diseño de la Configuración Didáctica que hace parte de este ejercicio investigativo y que, en líneas generales, consiste en una evolución del enfoque *Comunicativo* ya que vincula también elementos del enfoque *Estructuralista*. Respecto a esta noción, se realizó una búsqueda en las bases de datos Scielo y Dialnet. Sin embargo, entre los 3 resultados hallados, solo 2 estaban directamente relacionados con la enseñanza de LE y 1 de ellos coincidía con el referente traído a esta investigación; el otro fue descartado debido a que el *Enfoque de la Conciencia Lingüística* no era abordado ya que aparecía como concepto secundario.

Por último, se realizó una búsqueda con el fin de situar el *ser docente* de lenguaje, enfatizando el campo ELE como área de desempeño. Así, se realizó una búsqueda con los descriptores *Enseñanza de lenguaje en enseñanza ELE*, el cual no arrojó resultados significativos; y, posteriormente, con el descriptor *ser docente ELE*. Entre los resultados hallados con este segundo descriptor, destaca el **Atlas de ELE**, un compendio de experiencias de profesores de este campo en diversos países del mundo, el cual sirve como punto de partida para conceptualizar el rol de un docente de ELE y, a partir de ello, establecer vínculos con la experiencia *no formal* y la ECG.



### 1.5.3.1 Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en la enseñanza de lenguaje

Para empezar, este concepto es traído a la investigación ya que su vinculación con la enseñanza ELE es el eje central de este trabajo. Como se mencionó al inicio de este apartado, no se hallaron publicaciones relacionadas con dicha vinculación, ya que la EGC es una propuesta pensada más para la educación *formal*, mientras que la enseñanza ELE, al menos en nuestro país, se ha llevado a cabo principalmente en ámbitos *no formales*. Por ende, como premisa para encontrar un punto de vinculación, es necesario abordar este término de ECG con el fin de tener las claridades conceptuales necesarias para llevar a cabo el propósito de esta investigación.

Así pues, como primer antecedente conceptual se encuentra el artículo de Mesa, M. (2019) titulado *Educación para la ciudadanía global: una apuesta por la democracia* y publicado en la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. En este texto, se hace una reflexión crítica sobre el papel de la educación en un contexto de globalización, partiendo de una problematización sobre los efectos negativos de la globalización en la década del 2010. Como síntesis, el artículo plantea que el surgimiento de movimientos de ultraderecha y nacionalistas, así como la profundización en las brechas de desigualdad en esta década alrededor del mundo manifiestan una tensión entre lo local y lo global (Mesa, 2019, p.16). Esta tensión repercute directamente en las democracias occidentales y, desde el texto, se propone que una educación pensada desde el cosmopolitismo, o más precisamente, desde una ciudadanía global, puede contribuir a su solvencia (p.18). En ese sentido, "desde el punto de vista de los procedimientos o metodología se trata de desarrollar un conjunto de acciones centradas en las necesidades del educando, orientadas al desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la empatía, la capacidad de argumentar, de mediación y negociación y la descodificación de imágenes y mensajes, entre otras" (p.23).

Entonces, la EGC se concibe como una propuesta que otorga a los educandos un marco interpretativo de la realidad global que permite nombrar sus problemáticas y plantear soluciones desde lo colectivo, entendiendo esto último no como la adscripción a un grupo de personas sino como el posicionamiento de las identidades que conforman al estudiante. Para el caso de la enseñanza ELE, la ECG puede derivar en una mejor comprensión, por parte del estudiante, de las dificultades comunicativas en la L2 desde una posición de apertura intercultural.

---

Como segundo antecedente conceptual se encuentra el texto escrito por Jiménez Pietro, E. (2020) titulado *Educación para la ciudadanía global (EGC)* y publicado en *Estudios contemporáneos sobre geopolítica, conflictos armados y cooperación internacional*. En este texto, la autora tiene por objetivo delimitar el concepto de EGC, realizando un recorrido histórico por términos asociados, las propuestas institucionales que lo condensan y los componentes que debería tener en la praxis. Así pues, y con base en la UNESCO, se establece que la EGC busca desarrollar unas *competencias ciudadanas* generales, las cuales son: 1) conocimiento de las problemáticas globales desde una perspectiva de justicia, equidad, dignidad y respeto; 2) pensamiento crítico, sistémico y creativo orientado a la resolución de problemas; 3) habilidades sociales: empatía, resolución de conflictos, comunicación, trabajo en red e interacción intercultural; 4) actitud de respeto y entendimiento frente a la diversidad; y 5) responsabilidad y cooperación para alcanzar el Bien Colectivo. Además, también se proponen algunas metodologías para desarrollar dichas competencias, que son: 1) Aprendizaje Servicio: prestar un servicio comunitario para mejorar una situación; 2) Aprendizaje Basado en Problemas: aplicación de conocimientos para la resolución de un problema, en esta metodología el autoaprendizaje es clave; 3) Aprendizaje por Proyectos: ejecución de proyectos en los que se requieran conocimientos de distintas disciplinas; y 4) Aprendizaje Colaborativo: intercambio de saberes entre estudiantes en el que la responsabilidad individual e interdependencia entre los participantes son centrales (p.528).

Con base en lo anterior, se deduce que, en la EGC, los contenidos específicos de enseñanza están subordinados a la resolución de problemas desde lo colectivo y al esfuerzo constante por mejorar el mundo social, actualmente globalizado. En relación con esta investigación, dicha deducción es importante porque el mundo social globalizado está compuesto por una diversidad de lenguas y culturas que dialogan entre sí, por lo que, desde la educación en idiomas (enseñanza ELE incluida), se puede mejorar este diálogo al fortalecer las *competencias* propuestas por la EGC.

El tercer antecedente conceptual consiste en la aplicación de la EGC en una experiencia de aprendizaje real. Este es un texto escrito por Morales R., G. & Barragán C., M. (2018) titulado *Pensamiento globalizado llevado a las aulas de idiomas extranjeros* y hace parte de las *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: la formación y superación del docente*. En él, las autoras proponen la implementación de la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido para las Lenguas Extranjeras) en un aula escolar de inglés como lengua extranjera. Esta metodología, en esencia, se basa en impartir contenidos curriculares

---

de otras asignaturas en la Lengua Meta (p.1653). Además, esta metodología de enseñanza de LE contiene cuatro componentes, que son: 1) Contenido: conocimientos y habilidades que se buscan desarrollar bajo un enfoque constructivista de aprendizaje; 2) Procesos Cognitivos: prácticas pedagógicas que promueven y estimulan el pensamiento crítico; 3) Cultura: es el eje principal de esta metodología, pues se propone preparar a los estudiantes para una vida en sociedad marcada por el encuentro con la diversidad en un mundo globalizado; y 4) Comunicación: la lengua que se usa en el aula para construir el conocimiento y para el relacionamiento con el otro (p.1653-1654). Ahora bien, a pesar de que la aplicación de esta metodología AICLE se dio en un contexto de enseñanza del idioma inglés, hay puntos que son comunes al aprendizaje de cualquier lengua. Las autoras rescatan, en términos generales, que las actividades relacionadas con la comparación de elementos de la cultura propia con los de la lengua meta son un buen punto de partida para la apropiación de dicha lengua (p.1655). Esto porque, más allá del aprendizaje de contenidos lingüísticos, con la metodología AICLE los estudiantes logran fortalecer los valores de respeto hacia otras culturas y el posicionamiento como sujetos globales y con conciencia intercultural (p.1656).

### **1.5.3.2 Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en la enseñanza de LE**

Este concepto está vinculado a la enseñanza ELE y, como se mostró en los antecedentes investigativos, existe una trayectoria relevante en torno al mismo. También, desde el abordaje de la *Educación para la Ciudadanía Global*, queda claro que promover la “conciencia intercultural” es fundamental al momento de diseñar y plantear una metodología de enseñanza de idiomas. Por ello, esta noción de *Conciencia Comunicativa Intercultural* se trae a la investigación ya que se considera un elemento importante a tener en cuenta para el diseño de la Configuración Didáctica asociada a este trabajo.

Así pues, como cuarto antecedente conceptual, se encuentra el texto *Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües*, escrito por Castro V., F. (2003) y que hace parte de *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. En este texto, la autora recoge las conceptualizaciones de lo que es la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) y realiza algunas propuestas para incorporar su desarrollo en el

---

aula ELE. En primer lugar, Castro (2003) se apoya en la obra del antropólogo Edward Hall para determinar que lengua y cultura están estrechamente ligadas y, por lo tanto, un docente ELE actúa como mediador entre esta relación y el estudiante. Sin embargo, para realizar esta mediación de forma efectiva, el docente tiene que conocer muy bien su propia cultura ya que esto le permite transmitirla al estudiante y, al mismo tiempo, comprender la cultura del estudiante (p.220). En segundo lugar, y apoyándose en la obra de Michael Byram, la autora trae la noción de Competencia Comunicativa Intercultural, cuyos rasgos principales son: 1) la dimensión sociocultural es central en el aprendizaje; 2) la cultura original del estudiante es igual de importante que la Lengua Meta en el contexto de aprendizaje; y 3) el factor emocional-afectivo es importante en todo el proceso (p.221). Además, la CCI contiene cuatro dimensiones o saberes que se pretenden fortalecer con la enseñanza de una LE: 1) saber ser: valores, actitudes, reconocimiento de la otredad y mediación entre culturas; 2) saberes: conocimiento del mundo, explícito e implícito, así como la reconceptualización del mismo; 3) saber aprender: incorporación de nuevo conocimiento; y 4) saber hacer: integración de los tres saberes anteriores en situaciones comunicativas específicas. (p.222). Con base en lo anterior, es claro que la enseñanza de una LE implica no solo la transmisión de contenidos lingüísticos, si no, también, el diálogo entre las culturas involucradas en el contexto de aprendizaje, que es por lo que se interesa el presente trabajo.

### **1.5.3.3 Enfoque de la conciencia lingüística (CL) en la enseñanza de L2**

Este concepto está estrechamente ligado con la enseñanza de idiomas y fue sugerido durante el curso *Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* de la Licenciatura en Lengua Castellana, el cual fue visto en una etapa previa a la realización de esta investigación. Entonces, su relación con la enseñanza ELE es indirecta, ya que no hay fuentes que los vinculen directamente; aunque, por el contexto en el que fue introducido, perfectamente es posible diseñar una propuesta curricular en ELE desde este enfoque.

En ese sentido, el quinto antecedente conceptual es un artículo titulado *El Enfoque de la Conciencia Lingüística: La reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas*, escrito por de Villa, A. (2018) y publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación*. En este texto, la autora aborda la noción de *Conciencia Lingüística (CL)* como metodología de enseñanza

---

para L2/LE buscando un equilibrio entre el enfoque estructuralista, de corte tradicional y gramatical, y el enfoque comunicativo, el cual es el paradigma actual de enseñanza de lenguas extranjeras (p.164).

En este sentido, el *enfoque CL* surge en la década del 70 y es una respuesta frente a la rigidez del enfoque estructuralista y a la insuficiencia didáctica del enfoque comunicativo (p.167). Se basa en la sensibilización de la lengua sobre los aspectos formales, por parte del estudiante, con el fin de empoderarlo para buscar y encontrar por su propia cuenta soluciones a sus problemas comunicativos. Así, la CL utiliza la gramática como recurso y no como fin del aprendizaje; estrategia que, según la autora, resulta bastante motivadora para el estudiante ya que fomenta su autonomía y apropiación de su proceso de aprendizaje (pp.168-169). Además, por esta condición motivadora, el enfoque CL tiene un componente afectivo (carente en otros enfoques) puesto que la lengua, al ser un proceso natural del ser humano, es aprensible y, junto a la reflexión crítica suscitada por el docente en el aula durante la enseñanza, permite resolver situaciones comunicativas con eficacia (p. 169). Sumado a lo anterior, la autora establece que “los aprendientes de segundas lenguas que utilizan el enfoque de la CL gozan de un mayor poder de adaptación a nivel cultural por el uso de la reflexión crítica” (p.172). Por ende, y teniendo en cuenta que la Configuración Didáctica diseñada en la presente investigación contiene un fuerte componente gramatical y el público al que va dirigida es el estudiantado de V.S.S. (que tiene unas características particulares, descritas en el apartado de contextualización), el enfoque de la CL es el más apropiado para esta investigación.

Aparte de lo anterior, este texto se incluye como antecedente conceptual porque aborda las nociones de los enfoques *comunicativo* y *estructuralista* de forma precisa, por lo que también funciona como fuente de consulta sobre estos enfoques. Esto puede resultar interesante ya que, para defender el apoyo en el *enfoque CL* en la Configuración Didáctica, es necesario argumentar porque no se plantea desde el enfoque *comunicativo*, el cual ha sido el enfoque predominante en las últimas décadas al hablar de enseñanza de idiomas. Y es que, como ya se mencionó, la CL es una superación del mismo.

#### **1.5.3.4 Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo, enfoques de enseñanza y el rol del docente ELE**

---

Como parte del propósito de esta investigación, también se realizó una búsqueda conceptual que permitiera caracterizar el rol del docente ELE como maestro de lenguaje en un contexto caracterizado por la globalización y por la necesidad de formar una ciudadanía acorde a esta realidad. El interés por esta caracterización surge a partir de la inquietud por situar al docente ELE respecto al docente de lengua materna escolar, enfatizando en el carácter *no formal* del centro de práctica en el cual se lleva a cabo esta investigación y, por ende, a los desafíos que implica este rol y lugar de enunciación problemático y en construcción para la pedagogía y la didáctica.

Así pues, con el descriptor *ser docente ELE*, se llegó al sexto antecedente conceptual titulado *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*, el cual es un compendio de experiencias de diversos docentes coordinado por Méndez Santos, M.C. y Galindo Merino, M.M. (2017). Comprende dos volúmenes, y cada uno de ellos recoge las experiencias docentes en Europa Oriental (I) y Asia Oriental (II). Además, cada capítulo del *Atlas* posee una estructura predefinida, siendo el título “*El español en...*” y añadiendo el país del que se recoge la experiencia, y la subestructura igual para todos (Introducción, contextualización, el español en el país, enseñar español en el país, cómo ser profesor de ELE en el país, experiencias de ELE, y conclusiones).

Sobre esta subestructura, resalta el apartado “Enseñar español en el país”, ya que ofrece un panorama de la política curricular de la lengua en ese país, así como una caracterización de los estudiantes y el enfoque de enseñanza más usado en ese país. Acerca de esto último, destaca el hecho de que son los enfoques estructuralistas los más solicitados en estos países, principalmente debido a la lejanía lingüística entre el español y las lenguas orientales; esto con sus excepciones. Lo que provoca que las apuestas institucionales para la enseñanza del español se den en ‘zona segura’, ya que se considera a los enfoques comunicativos como “novedosos”. También, es notorio que el **MCER**, a pesar de ser un documento europeo, está de igual manera presente como referente curricular en Asia, aunque no siempre de manera oficial.

Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce que la docencia de ELE es una profesión global con un alcance internacional mucho más amplio que la docencia de español como lengua materna; aunque, para cada país, el docente debe adaptarse según los requerimientos y condiciones institucionales, como es de esperarse. También, es claro que el *enfoque comunicativo* no es el predominante en estas dos áreas continentales ya que, en la mayoría de casos se busca una enseñanza basada en la norma y la memorización. Lo que significa que el docente de ELE, lejos

---

de necesitar una didáctica vanguardista, debe poseer un conocimiento gramatical detallado cuya enseñanza pueda ser mediada por productos culturales -esto más en la enseñanza escolar que en la universitaria, en la que hay más libertad-.

Lo anterior implica que no basta con ser un oyente-hablante de la lengua para enseñarla, si no que, como se exige en muchos países, se requiere una formación especializada en este campo, bien sea universitaria o de posgrado; requisito que varía en intensidad según el país, pero que existe. Así, este *Atlas de ELE* promueve la concepción del docente ELE como ciudadano global ya que, como rasgo compartido con cualquier docente de L2/LE, entre sus funciones se encuentra la de acercar dos culturas, en este caso la hispana y la propia del país en el que se enseña.

A partir de los antecedentes consultados, se establece que: primero, los enfoques de enseñanza de ELE más reconocidos son el *estructuralista o tradicional* y el *comunicativo*, y esta cualidad es compartida con la enseñanza de Español en general; sin embargo, el *enfoque de la CL*, como alternativa que reconcilia ambos enfoques, ofrece una oportunidad para concebir metodologías de enseñanza más funcionales, tanto para el entendimiento sistemático de la lengua, como para su apropiación por parte del estudiante, teniendo el componente intercultural como elemento central.

Segundo, el campo ELE, debido a las implicaciones propias del español como Lengua Meta -demanda, cobertura geográfica, atractivo cultural, etc.-, está teniendo un auge como campo de estudio; lo que se refleja en una creciente comunidad investigativa que se está formando alrededor del mismo y que se caracteriza por su cobertura global, trascendiendo las fronteras hispanas.

Y tercero, la ECG no ha sido abordada en la enseñanza de L2 de forma exhaustiva, más allá de algunos casos escolares y ninguno relacionado con ELE; lo que significa una apertura de oportunidades investigativas en torno a esta propuesta, no solo en la enseñanza de LE. Así, con estas lecturas se corrobora la necesidad de buscar posibilidades de vínculo entre la ECG y la enseñanza ELE ya que esto, debido al auge y el fuerte componente de interculturalidad que posee este campo educativo, así como por la pertinencia social de la propuesta de la UNESCO, podría resultar en iniciativas pedagógicas/didácticas que puedan responder a los desafíos de la globalización, al menos desde la formación en el lenguaje. No obstante, hay que recalcar que esta investigación está ceñida a un ámbito *no formal*, por lo que se hace necesario establecer una ruta metodológica apropiada para tener en cuenta esta particularidad.





---

## CAPÍTULO 2: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Para empezar, se referencia a Hernández Sampieri (2014), quizá uno de los autores más reconocidos en el ámbito de la metodología de la investigación, quien define la investigación como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p.4). Así pues, para este trabajo se establece que el fenómeno a estudiar tiene que ver con la vinculación entre Educación para la Ciudadanía Global (EGC) y la Enseñanza ELE en un ámbito de educación *no formal*.

Para ello, y teniendo ya claros los criterios generales que sustentan esta investigación, este segundo capítulo lo componen todas las consideraciones metodológicas relacionadas con la consecución de los objetivos propuestos en el capítulo anterior. Dichas consideraciones se exponen en este orden: primero, la definición del *enfoque de la investigación*, cuya elección está fundamentada en las características propias de este trabajo, las cuales giran en torno a la búsqueda de la vinculación entre la ECG y la enseñanza ELE; luego, y relacionado esta búsqueda, se describen las *estrategias* con las cuales se llevó a cabo el proceso de recolección de información; después, se presenta la *Configuración Didáctica*, la cual fue la estrategia didáctica implementada en el centro de práctica; posteriormente, se nombran los *participantes* y el tratamiento de información respecto a ellos, quienes fueron estudiantes de V.S.S. durante el periodo de práctica que constituyó la labor de campo y recolección de información; y para cerrar el capítulo, se exponen las *fases* que componen esta investigación junto con el *proceso de análisis* llevado a cabo. Sobre la *Configuración Didáctica*, a pesar de ser una estrategia, está en un acápite aparte de las demás debido a que su finalidad no fue la recolección de información, si no el ejercicio concreto con el que se buscó vincular, desde el currículo, la enseñanza ELE en un ámbito educativo *no formal* con la Educación para la Ciudadanía Global.

### 2.1 El enfoque cualitativo y la investigación-acción para vincular la enseñanza ELE y la ECG

La presente investigación tuvo por objetivo vincular la enseñanza de ELE con los planteamientos de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), considerando el carácter *no formal* de la institución en la que se llevó a cabo. Como se ha venido mencionando en los apartados

---

anteriores, la ECG es una propuesta de la UNESCO que busca promover, por medio de la educación, la construcción de una Ciudadanía Global necesaria para afrontar las problemáticas consecuencia de la globalización.

Sin embargo, dicha propuesta ha surgido pensada principalmente en el ámbito escolar, por lo que el vínculo posible que se pueda establecer con la enseñanza ELE en un ámbito de educación *no formal* constituye el propósito de esta investigación. Debido a este propósito investigativo, se consideró que el enfoque investigativo adecuado para este trabajo era el cualitativo. Esta elección está respaldada por el hecho de que, según Hernández Sampieri (2014), “los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (p.7); lo cual fue pensado como una oportunidad que ofrece este enfoque para ir más allá de la medición de variables al momento de llevar a cabo la investigación. Además, según Otero Ortega (2018), en primer lugar, el planteamiento del problema no es tan específico como en el enfoque cuantitativo y, en segundo lugar, el problema planteado se usa para descubrir y refinar preguntas de investigación (p.12) que, para el caso de la presente investigación, implica pensar nuevas formas de entender la enseñanza ELE y concebir a la Educación para la Ciudadanía Global como una propuesta relevante para abordar en la investigación educativa.

Así, si el propósito planteado para esta investigación se concibe como ‘vincular’, no se puede considerar un enfoque investigativo basado en variables cuantificables, porque los conceptos principales (ECG y ELE) no son medibles, pues están asociados al proceso humano que es el aprendizaje de LE. También, el objetivo propuesto busca explorar nuevos horizontes investigativos relacionados con la enseñanza ELE y la Educación para la Ciudadanía Global. Esto porque, como se observó en el apartado 1.5.2, frente al campo ELE existe una tendencia en la Licenciatura en Lengua Castellana de la UdeA centrada en los procesos de aprendizaje basados en lo intercultural. Además, Otero Ortega (2018) también explica que, bajo el enfoque *cualitativo*, el “responder a la pregunta de investigación hace necesario elegir un contexto o ambiente donde realizar el estudio, al igual que se precise espacio y tiempo” (p.16). Por lo que, debido a las características propias de una investigación en educación, el centro de práctica V.S.S. constituyó este contexto; pues las relaciones que allí se establecen son de índole humana, ya que es un ámbito educativo, lo cual implica una inmersión dentro del mismo con la finalidad de construir una interpretación lógica de los hechos y fenómenos a estudiar. Por otro lado, los periodos de Práctica VIII y IX correspondieron al espacio y tiempo definidos en los que se desarrolló.

Ahora bien, puesto que el presente trabajo investigativo corresponde al área de formación de maestros de lenguaje, es necesario precisar aún más el tipo de investigación cualitativa que se llevó a cabo con el fin de relacionar dicha área con lo pretendido con este trabajo. Para ello, hay que aclarar que uno de los objetivos de la ECG, concebida aquí como uno de los ejes del diseño de la estrategia a implementar en el centro de práctica, es promover una conciencia global en los educandos por medio de didácticas enfocadas en desarrollar las habilidades necesarias para entender y desenvolverse en un mundo globalizado. También, y como se abordó en el apartado 1.5.3.2, como la apertura intercultural es planteada desde la ECG como un requisito para el desenvolvimiento en un mundo globalizado y, la manera más directa de desarrollarla desde el área del lenguaje es por medio del desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), es fundamental que la metodología de esta investigación pueda incidir realmente en la práctica educativa. Entonces, se eligió la *Investigación-Acción*, entendida como un "método de investigación cualitativa cuyo reino de aplicación es tan vasto como el de las ciencias sociales" (Villacañas de Castro & Reyes Torres, 2014, p.72), lo que permite determinar que es apropiado para alcanzar el objetivo propuesto en torno a vincular la ECG y la enseñanza ELE. Esto porque la consecución de dicho objetivo requiere la participación activa, tanto de los estudiantes como del docente, como sujetos de conocimiento; y porque la enseñanza de lenguaje, al tratarse de un proceso humanístico, es un área investigativa propicia para pensar la construcción de Ciudadanía Global.

Sin embargo, para precisar aún más, se escoge la *Investigación-Acción Educativa*; esto porque el proceso de esta investigación deja pista para entender que la enseñanza ELE es un área que debe promoverse más desde la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, debido a que concierne a la formación en lenguaje; y la Investigación-Acción Educativa permite construir un "bagaje común de conocimientos profesionales" que tienen los maestros en formación en este campo, y "cuanto más se desarrolle este bagaje común, en respuesta a los contextos cambiantes de la actuación profesional, mayor será la capacidad de los profesionales concretos para diagnosticar las situaciones problemáticas ante las que se encuentren y para responder a las mismas adecuadamente" (Elliott, 2000, pp.93-94); y por el otro lado, debido a la pretensión de vincular la enseñanza ELE con la ECG en una apuesta didáctica dentro de un ámbito de educación *no formal*, existía la posibilidad de que la implementación se moviera en dirección diferente a lo esperado, lo cual es concordante con este método, ya que en "el contexto de la

investigación-acción, la objetividad supone estar abierto a las pruebas no concordantes con los propios valores y prácticas, y la disposición a modificar la propia comprensión de éstos al reflexionar sobre los problemas que plantea su realización práctica en la investigación-acción" (p.97).

Teniendo en cuenta lo anterior, la elección de este método resultó apropiada ya que, como se verá en el capítulo 3, lo resultante en cuanto a vinculación entre ECG y enseñanza ELE implicó ver más allá de la sola implementación de la apuesta didáctica. Así, de haberse escogido un método más cerrado, lo más probable es que el alcance de esta investigación se habría visto restringido a cifras y no a una experiencia de transformación docente y de aportes pedagógicos y didácticos al campo, como se pretende.

Además, debido a que el presente trabajo buscaba incidir en la mejora de la práctica educativa vinculada con la enseñanza de Español como Lengua Extranjera, más que a la generación de teoría académica, el método de Investigación-Acción Educativa resultó el más apropiado porque pudo procurar una mayor comprensión de la práctica educativa, articular la investigación con la acción y formación, vincular el cambio con el conocimiento, y “hacer protagonistas de la investigación al profesorado” (Latorre, 2007, p.27). En este caso, la práctica educativa es la enseñanza ELE en un ámbito no formal; en la cual, por medio de la implementación de una Configuración Didáctica basada en la propuesta de la ECG, se buscó aportar a la construcción de Ciudadanía Global al tiempo que se formaba en LE; y en la que las consideraciones sobre el rol del docente frente a este propósito son fundamentales.

## **2.2 Estrategias para la recolección de información en el aula ELE**

Para iniciar este apartado, en el que se abordarán de manera general las técnicas e instrumentos en calidad de estrategias de la investigación, hay que tener en cuenta que "en la indagación cualitativa los instrumentos no son estandarizados, sino que se trabaja con múltiples fuentes de datos, que pueden ser entrevistas, observaciones directas, documentos, material audiovisual, etc" (Hernández Sampieri, 2014, p.397). Así, como principal estrategia para la recolección de la información se eligió la bitácora ya que posibilitó la consignación eficaz de la misma junto con las reflexiones en torno a lo acontecido en el centro de práctica. Se eligió esta herramienta porque, de acuerdo con Abreu (2012), el enfoque cualitativo “se refiere a la

investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas, escritas o gestuales y las conductas desplegadas en su interacción” (p.146). Por lo que esta estrategia se consideró la más adecuada para recoger, tanto los datos espacio-temporales de la práctica educativa (día, hora, duración y contenidos abordados), la información que caracteriza a los participantes (nacionalidad, nivel, cualidades particulares) y las reflexiones que este proceso suscitaron. Ejemplos de la utilidad de esta estrategia pueden verse en el apartado 3.1.2, en el que se usó la bitácora para nombrar los participantes en la implementación de la Configuración Didáctica junto con los detalles de lo acontecido; y en todo el apartado 3.2, donde confluyen, tanto información sobre lo realizado en el centro de práctica, como las reflexiones que surgieron por fuera de la implementación. Así, es de esta bitácora de la que se recuperó la caracterización de los participantes de todo el proceso y, en algunos momentos, reflexiones sobre el proceso de práctica y este proyecto de investigación, que sirvieron para las categorías y análisis propuestos en el Capítulo 3.

También, como segunda estrategia, se eligió la observación-participante de clases impartidas por otros docentes de V.S.S. ya que, apoyada por la bitácora, permitió expandir la perspectiva de lo que acontece en un aula de ELE en el ámbito de educación no formal, gracias al posicionamiento como observador y no como responsable directo de la clase; este distanciamiento es interesante en los procesos pedagógicos pues permite situarse en el lugar de otros, genera un extrañamiento y el planteamiento de estrategias otras para abordar un problema de enseñanza o una reflexión frente al quehacer docente. Por ejemplo, en el apartado 3.2.1.2, una de las experiencias mencionadas se dio en el proceso de observación, y lo observado allí contribuyó a corroborar una realidad sobre la enseñanza ELE. Esto porque la posibilidad de reflexión sobre lo observado permite “formular conjeturas de lo que ocurre para superar las limitaciones de la percepción.” (Labarca, s.f., p.33). Así pues, y siguiendo la línea de Labarca (s.f.), la consignación de los eventos observados durante las clases implicó “[...] anotar de modo sucinto y claro, a medida que suceden, los incidentes más significativos de la vida escolar del estudiante” (p.38); lo que repercutió en una mejora significativa de la comprensión de la práctica educativa al entender, desde la observación y la participación, qué tipo de interacciones son las que se dan en este espacio determinado y sus oportunidades de mejora.

Ahora bien, las dos estrategias mencionadas fueron utilizadas, en primer lugar, para entender el contexto educativo en el que se llevó a cabo la investigación; y, en segundo lugar, para

---

hacer un seguimiento de la implementación de la Configuración Didáctica, la cual constituyó la intervención principal de la investigación al estar compuesta por las actividades que vinculan la enseñanza ELE con la Educación para la Ciudadanía Global (ECG). Así, en un principio la observación y luego la bitácora, fue de estas estrategias de donde se recuperó la información con la que se realizó el proceso de análisis en el Capítulo 3.

### **2.3 Configuración Didáctica como estrategia articuladora en la práctica: “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE”**

Para empezar, Litwin (1997) define la Configuración Didáctica como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p.97). En este sentido, y considerando que una Configuración Didáctica “constituye la expresión de la experticia del docente, a través de una propuesta que no constituye un modelo para ser trasladado como un esquema para la enseñanza de uno u otro contenido” (Litwin, 1997, p.98), se diseñó “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE” teniendo en cuenta tanto el propósito de esta investigación: vincular ECG con enseñanza ELE, como las condiciones de V.S.S y más específicamente el objetivo específico 1: *diseñar e implementar estrategias de enseñanza de ELE que incorporen la propuesta de la ECG.*

En este sentido, la Configuración Didáctica pensada para este ejercicio investigativo consiste en tres talleres no secuenciales, que comprenden una guía explicativa de un componente gramatical específico, según el taller (para el 1 y 2), seguidas de ejercicios de completado y conversación en torno a los temas y situaciones planteadas en los mismos. Así, lo que se busca con estos talleres, más allá de fortalecer las *competencias* lingüísticas, es también fortalecer/desarrollar unas *competencias* planteadas por la ECG. Como se dijo, estos talleres no son secuenciales, pero cada uno presupone el dominio de los contenidos abordados en las anteriores.

También, puesto que la estadía de un estudiante en V.S.S. suele ser bastante corta, se diseñaron talleres específicos para tres niveles del **MCER**, siendo A2, B1 y B2 los niveles escogidos. Lo anterior se hizo con el fin de lograr la implementación con la mayoría de estudiantes posible, sin importar su nivel de competencia lingüística ni su tiempo de estadía en la institución ya que, por tratarse de talleres, solo es necesaria una clase para su implementación. También, por ser este un trabajo bajo el método de *Investigación-Acción Educativa*, esta Configuración Didáctica

---

parte de una “búsqueda y lectura de concepciones pedagógicas que circulan en el medio académico, no para aplicarlas al pie de la letra, sino para adelantar un proceso de adaptación, que ponga a dialogar una vez más la teoría y la práctica, diálogo del cual debe salir un saber pedagógico subjetivo individual, funcional, un saber práctico para el docente que lo teje, al son de la propia experimentación" (Restrepo Gómez, 2004, p.52). Bajo esta tónica, se establece que la ECG es la propuesta teórica que dialoga con la práctica de la enseñanza ELE y, por medio de esta Configuración Didáctica, se pretendió sustraer un saber pedagógico (y didáctico) que vinculara la enseñanza de lenguaje en un ámbito de educación *no formal* con la propuesta de la ECG.

Así pues, el primer taller diseñado aborda los *verbos afectivos*, correspondiente al nivel A2. Se eligió este componente gramatical porque, en español, posibilita nombrar un objeto en relación con cómo se ve el sujeto afectado por este. Esta característica permite que, considerando al otro como objeto del mundo, el sujeto que enuncia pueda manifestar su afección frente a él y con ello desarrollar una actitud de apertura frente a la diversidad, lo cual es indispensable para construir Ciudadanía Global (esta relación entre contenido gramatical y ECG se desarrolla a profundidad en el apartado 3.1.1.2). El ejercicio práctico que le sigue a la guía y abordaje gramatical de los *verbos afectivos* consiste en la conjugación adecuada de estos verbos en una conversación predefinida. Esta conversación trata sobre la comprensión de una personalidad que no es afín a uno de los interlocutores, la cual es sugerida por el otro de ellos a medida que se desarrolla la plática. Esta conversación, en específico, se enlaza con la ECG al abogar por la resolución de la diferencia por medio de la comunicación asertiva y una perspectiva amplia del mundo y el ser humano. Por lo que, una vez completada acertadamente -con acompañamiento del docente-, se procede a conversar en la Lengua Meta -español en este caso- sobre lo oportuno, o no, de la situación planteada en el ejercicio y sobre posibles experiencias relacionadas que haya vivido el estudiante, a partir de preguntas semidirigidas.

El segundo taller diseñado aborda el *pretérito indefinido*, el cual suele ser introducido en el nivel A2, pero el ejercicio práctico es de nivel B1, por lo que se asocia este taller a este último nivel. La elección de este componente gramatical se basa en que este pretérito, primer pasado que se suele abordar en ELE, es frecuentemente usado para la construcción de memoria puesto que enfatiza, principalmente, en hechos ya ocurridos. Lo anterior incide en que, por medio de la construcción de memoria, se puedan entender problemáticas actuales desde una perspectiva más integral, al ir más allá de lo coyuntural. En este sentido, el ejercicio práctico que le sigue a la guía

gramatical de este tiempo verbal consiste en la elección y conjugación adecuadas para completar una biografía sobre Débora Arango. Se escoge este personaje en particular porque, primero, corresponde a una figura histórica local, lo que permite establecer vínculos con lo global a partir del saber del estudiante; segundo, su incidencia en el arte y la cultura es notoria y aún repercute en la sociedad -instituciones educativas llevan su nombre, y hay una exposición permanente de su obra en uno de los museos más importantes de Medellín-, lo que la vuelve un referente cultural; y tercero, por su condición de mujer-artista-crítica fue una figura representativa de la lucha -en el ámbito cultural y social- por la igualdad entre los géneros, que es el tema que trae al aula la ECG (ver apartado 3.1.12.2). Además, después de completada la actividad - también con acompañamiento del docente-, se procede a conversación guiada sobre figuras similares que el estudiante conozca relacionadas con su país de origen y sobre la lucha por la igualdad de géneros, tanto a nivel local -Colombia y país del estudiante-, como global.

El tercer taller diseñado aborda el *presente de subjuntivo*, cuya conjugación se enseña en el nivel B1, pero, a falta de este abordaje en este taller y considerando el ejercicio práctico, se asigna al nivel B2. Lo anterior también está relacionado con el hecho de que, a diferencia de los 2 talleres anteriores, este no incluye un abordaje sobre la conjugación, puesto que ya se da por conocida; o sea, este taller busca fortalecer su uso. La elección de este componente gramatical obedece a dos motivos: el primero, por tratarse de un tiempo *presente* que no existe en otras lenguas (como el inglés, que suele ser la más común entre los estudiantes que llegan a V.S.S.), es necesario insistir con la práctica para que el estudiante aprenda a diferenciar su uso respecto al *presente simple*; y segundo, por su carácter inclinado a lo subjetivo, el *subjuntivo* suele ser frecuente en el intercambio de ideas y posturas frente a un tema. Por este segundo motivo es que se vio la posibilidad de traer la argumentación al aula de ELE, puesto que la construcción de una Ciudadanía Global pasa por el consenso, y este se basa en la capacidad de argumentar.

Con esto presente, el ejercicio práctico pensado consiste en el planteamiento por parte del docente de hechos, usando la expresión “el hecho de que” con verbos en *indicativo*, para que el estudiante añada su opinión/valoración usando la conjugación en *subjuntivo* adecuada. Cabe aclarar que las ideas planteadas están relacionadas con problemáticas sociales, económicas, y de salud, de carácter global; las cuales propician, tras cada una, la conversación con base en la opinión o experiencia que el estudiante tenga sobre cada una. Lo anterior, en consonancia con el propósito de esta investigación, significa convertir el aula de aprendizaje en un espacio en el que la



construcción de Ciudadanía Global esté implicada con el proceso de aprendizaje de una LE. Así pues, en este caso, el ejercicio de conversación en la Lengua Meta no sucede después de los planteamientos, si no que ocurre al mismo tiempo que se presentan ya que se busca fortalecer la capacidad de argumentar en esta lengua (ver apartado 3.1.1.2.3). Se diseñó esta actividad porque, a partir del nivel del **MCER** asociado a esta lección, se puede deducir que estudiante ya está en capacidad de emitir juicios y opiniones sobre cuestiones que trascienden la mera comunicación interpersonal.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se estableció que lo oportuno de este diseño no secuencial consiste, como ya se mencionó, en la versatilidad que los talleres ofrecen para abarcar el mayor número de estudiantes posibles. Esto porque la repartición de niveles permite diversificar el público hacia el que va dirigida la Configuración Didáctica y porque, para el caso específico de esta investigación, la variedad de componentes gramaticales posibilita establecer diálogos con diferentes *competencias* de la ECG; lo que también representa un abordaje más amplio en este campo. Por último, se puede hallar más información detallada sobre el diseño de esta Configuración y su implementación en todo el apartado 3.1.

## **2.4 Participantes y sujetos de la investigación: estudiantes de Valley Spanish School**

Los estudiantes de V.S.S. que participaron en esta investigación se dividen en dos grupos:

El primer grupo, corresponde a aquellos con los que se implementó la Configuración Didáctica “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE”. En este grupo, se encuentran estudiantes que participaron en más de un taller: Lu y Tony<sup>1</sup>, quienes participaron en los talleres 1 y 2; y estudiantes que lo hicieron solo en uno de los tres: Fred, Ena, Hakim y Tafar (En el apartado 3.1.2 se desarrolla todo el proceso de implementación y se detalla lo acontecido con cada estudiante).

El segundo grupo lo componen estudiantes que, si bien no participaron en ninguno de los tres talleres de la Configuración Didáctica vinculada con esta práctica investigativa, pasaron por V.S.S. durante el proceso de práctica y la experiencia con ellos contribuyó a la formulación de

---

<sup>1</sup> Tanto estos como los demás nombres de los participantes han sido modificados para preservar su identidad; el uso de la información personal de su participación en la investigación se da bajo su consentimiento informado y se usa solo para fines pedagógicos del presente trabajo.

conceptualizaciones sobre el rol del maestro de lenguaje en relación con la Educación para la Ciudadanía Global; lo anterior entrando en sintonía con el objetivo específico 2: *conceptualizar el rol de un docente de lenguaje en relación con los propósitos de la EGC, en el marco de la educación no formal*. Este grupo está compuesto, principalmente, por estudiantes con los que solo se tuvo una experiencia de aula, debido a la corta estadía de cada uno en la institución, y en él se encuentran: por un lado, Harry, Lina, Sahar y Ciro, cuyas experiencias se detallan en el apartado 3.2.1.1; y por el otro lado, Ronald, Mike y dos estudiantes no nombrados, cuyas experiencias se detallan en el apartado 3.2.1.2.

Cabe aclarar que, debido al tratamiento de datos, se mantendrá en el anonimato la identidad real de los participantes; por lo que los nombres, tanto del primer grupo como del segundo, que aparecen en este trabajo son alternativos. Sin embargo, con el fin de poder detallar lo acontecido con ellos, se conservará información sobre su edad y lugar de procedencia.

## **2.5 Fases de la investigación y proceso de análisis**

El presente trabajo, cuyo objetivo fue vincular la Educación para la Ciudadanía Global con la enseñanza ELE en un ámbito *no formal*, fue desarrollado entre finales de agosto de 2022 e inicios de octubre de 2023. A su vez, esta temporalidad se subdivide en 3 grandes momentos; siendo el primer momento el periodo entre agosto y noviembre de 2022, correspondiente al semestre de Práctica VIII en la Licenciatura en Lengua Castellana de la UdeA; el segundo momento el periodo entre marzo y junio de 2023, correspondiente al semestre de Práctica IX; y el tercer momento el periodo entre agosto y octubre de 2023, correspondiente a la redacción final del Trabajo de Grado. Sobre esto último, cabe aclarar que la redacción empezó como un anteproyecto desde el primer momento de esta investigación, por lo que se especifica que es redacción “final” porque incluye el proceso de análisis plasmado en este trabajo.

Ahora bien, el primer momento descrito anteriormente lo constituyen las fases de contextualización y problematización. Estas dos fases fueron desarrolladas en el Capítulo 1 y están enfocadas, por un lado, en el reconocimiento de V.S.S. como centro de práctica, que implica conocer las dinámicas de la institución y de la enseñanza ELE en un ámbito *no formal* (ver apartado 1.1); y, por otro lado, en la identificación de problemáticas o fenómenos susceptibles de ser investigados dentro de este centro de práctica (apartado 1.2). Esta identificación se realizó por

---

medio de dos acciones concretas. La primera de estas acciones consistió en extraer, usando la estrategia de *observación* expuesta en el apartado 2.2, la mayor información posible sobre lo que sucedía en las clases con el fin de lograr la identificación de problemas o fenómenos desde el aula. La segunda de estas acciones consistió en buscar, por medio de indagación documental, cuáles eran las tendencias respecto a la investigación en ELE (ver apartado 1.5), lo que conllevó a la identificación lo intercultural como concepto central en estas tendencias. A partir de allí, se llegó a la propuesta de Educación para la Ciudadanía Global y luego se estableció como propósito la vinculación de la enseñanza ELE con dicha propuesta (apartado 1.4).

El segundo momento está constituido por las fases de construcción de ruta metodológica y recolección de información. Estas dos fases se desarrollan principalmente en este Capítulo 2 y consistieron, en primer lugar, en la definición del enfoque y método de esta investigación (apartado 2.1) y de las estrategias con las que se buscó alcanzar los objetivos propuestos (apartados 2.2 y 2.3); en segundo lugar, en la implementación de la Configuración Didáctica como estrategia principal de intervención en el aula (apartado 3.1.2), acompañada de la participación como docente en V.S.S. durante el periodo de Práctica IX. Cabe anotar que esta participación, aunque no se relaciona con la Configuración Didáctica, resultó relevante para esta investigación ya que, a partir de ella, surgieron otras categorías de análisis fundamentales para entender el vínculo entre la ECG y la enseñanza ELE en un ámbito *no formal* (todo el apartado 3.2 deviene de esta participación).

El tercer momento lo constituyen las fases de análisis y de comunicación. La fase de análisis se desarrolla en todo el Capítulo 3 y se basa, principalmente, en la recuperación de la información recolectada durante los dos semestres de Práctica inmediatamente anteriores, usando principalmente la bitácora como medio para ello. Con base en los registros anotados sobre lo acontecido durante la implementación de la Configuración Didáctica, cuyo diseño obedecía al propósito de vincular la ECG con la enseñanza ELE desde una propuesta curricular, se estableció el análisis que incorpora el ámbito *no formal* como una condición determinante; el cual se expone de forma detallada en el apartado 3.1.2. También, y con apoyo en los registros de la bitácora sobre otras clases ajenas a dicha implementación pero que hicieron parte del proceso de práctica, se construyeron las conceptualizaciones sobre el rol del docente de lenguaje en relación con la enseñanza ELE y la Ciudadanía Global; conceptualizaciones que se exponen de forma precisa en los apartados 3.2.1 y 3.2.2.

La fase de comunicación es transversal a todo este trabajo porque este texto, precisamente, es la forma en la que se está dando a conocer el proceso investigativo y los conceptos surgidos en el mismo. Cabe anotar que, como se dijo al principio de este apartado, el proceso de redacción empezó desde el primer momento de investigación y, conforme esta fue avanzando, el texto se fue actualizando según la culminación de las distintas fases. Sin embargo, hay que precisar que la fecha de entrega final está estipulada para la tercera semana de octubre de 2023, por lo que la finalización de este texto corresponde a dicha fecha. Además, como parte de este proceso de Trabajo de Grado, existe una fecha de sustentación de resultados, correspondiente al mes de noviembre de 2023; fecha en la cual se da por cerrada esta fase de comunicación, al menos en lo concerniente a dicho proceso en la Universidad de Antioquia.

### CAPÍTULO 3: HALLAZGOS Y REFLEXIONES

La investigación que se llevó a cabo, como se ha señalado insistentemente, tiene como objetivo general el vincular la Educación con la Ciudadanía Global con la enseñanza ELE, en un ámbito de educación *no formal*. Así, teniendo claros los criterios investigativos y metodológicos expuestos anteriormente, en este capítulo se abordarán las derivaciones, entendidas como resultados, producto de la implementación de la Configuración Didáctica y de la aplicación de los demás instrumentos de recolección de información diseñados para este trabajo y que se constituyen en referentes de apoyo para una reflexión pedagógica en torno a la enseñanza de ELE. En este sentido, se han establecido dos grandes apartados, cada uno relacionado con un objetivo específico de la investigación, expuestos en el Capítulo 1.

El primer apartado está desarrollado a partir del primer objetivo específico: *diseñar e implementar estrategias de enseñanza de ELE que incorporen la propuesta de la ECG*. En esta parte, se describe, en primer lugar, el proceso que conllevó el diseño de la Configuración Didáctica que buscaba enlazar la Educación para la Ciudadanía Global con la enseñanza ELE, considerando las condiciones de la institución; en segundo lugar, lo acontecido durante su implementación, que incluye una descripción más detallada del proceso de cada participante como estudiante de la escuela y de lo suscitado a partir de su participación en los talleres propuestos; y, en tercer lugar, se tensiona la propuesta de la ECG en relación con el ámbito de educación *no formal*, debido a las características propias de Valley Spanish School como institución privada con ánimo de lucro, que condicionaron de manera considerable la implementación.

La segunda derivación está relacionada con el segundo objetivo específico: *conceptualizar el rol de un docente de lenguaje en relación con los propósitos de la EGC, en el marco de la educación no formal*. En este apartado, se aborda la relación entre la Educación para la Ciudadanía Global con la enseñanza ELE, pero buscando ir más allá de la implementación de la Configuración Didáctica para abarcarla desde una perspectiva más amplia, asociada al rol del docente de lenguaje. Así, en la primera parte, se vuelve sobre el concepto de *interculturalidad*, proponiendo el diálogo intercultural con base en lo acontecido durante todo el proceso de práctica, con el fin de situarlo como un elemento central, tanto para hablar de enseñanza ELE como de Ciudadanía Global; y en la segunda parte, se propone la *postura pedagógica* como una disposición de los actores implicados

---

en el proceso de enseñanza, con énfasis en la del maestro para mostrar cómo es él quien permite el encuentro en la diferencia que implica la Ciudadanía Global.

### **3.1 El ámbito *no formal* en ELE como nicho de mercado**

#### ***3.1.1 Vincular la ECG y la enseñanza ELE desde una propuesta didáctica: el caso de la configuración “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE”***

Para empezar, este primer apartado de hallazgos está relacionado con el primer objetivo específico de la investigación, que es *diseñar e implementar estrategias de enseñanza de ELE que incorporen la propuesta de la ECG*, y aborda específicamente el proceso de diseñar dichas estrategias. Esto porque el propósito principal de este trabajo es vincular la enseñanza ELE con la ECG y se plantea que, una de las formas para alcanzarlo es por medio de una propuesta didáctica. En este sentido, la Configuración Didáctica, titulada “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE”, consta de 3 talleres en los que se aborda en cada uno un contenido gramatical al tiempo que se busca fortalecer algunas *competencias* asociadas a la ECG, y que se encuentra dispuesta en su totalidad en el apartado Anexos.

Considerando lo anterior, Zabala Vidiella (1995) afirma que la idoneidad de una secuencia didáctica está determinada por los contenidos y actividades que se trabajan, las relaciones que se establecen y el contexto educativo en el que se lleva a cabo (p. 54, 59). En coherencia con esto, la Configuración Didáctica diseñada tuvo en cuenta el carácter de institución de educación *no formal* de Valley Spanish School (V.S.S.); donde, por tratarse de educación personalizada, las relaciones docente-alumno son más horizontales; y, puesto que el tránsito por la institución suele ser breve, la movilidad estudiantil es bastante alta.

Así pues, los tres talleres de “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE” están compuestos cada uno por una guía gramatical, acompañada de 1 ejercicio práctico, el cual se realiza con acompañamiento del docente en el aula tras desarrollar la guía. Teniendo en cuenta la especificidad de los componentes gramaticales y los ejercicios diseñados, cada taller estuvo pensado, en un inicio, para ser desarrollado en 1 sesión de 2 horas. También, los componentes gramaticales de los talleres no son consecutivos en términos curriculares, si no que, entre uno y otro, hay otros componentes que suelen abordarse en el currículo de ELE ya que cada uno está

---

relacionado con un *nivel común de referencia* (Consejo de Europa, 2002, pp. 25-26) específico del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Este criterio de escoger un componente gramatical asociado a un nivel del MCER se basó en la búsqueda de vínculos entre la enseñanza ELE y la ECG, desde una propuesta didáctica, al margen del nivel del estudiante; búsqueda con la que se pretende mostrar que es posible dicha vinculación aún en los niveles más bajos de dominio lingüístico. Siendo el primer taller sobre **verbos afectivos**, correspondiente al nivel *plataforma* (A2); el segundo sobre **pretérito indefinido**, correspondiente al nivel *umbral* (B1); y el tercero sobre la expresión **el hecho de que**, correspondiente al nivel *avanzado* (B2).

En este sentido, no es necesario haber implementado el primer taller para poder implementar el segundo o el tercero, ni haber implementado el primero y el segundo para implementar el tercero; aunque, para cada taller, se suponía el dominio del contenido gramatical previo debido a la secuencialidad de los niveles de referencia, sin importar si dicho contenido fue abordado en V.S.S. o no. Lo anterior se explica porque, debido al carácter *no formal* de V.S.S., el proceso con los estudiantes no inicia de forma similar; puesto que lo que hace la institución es adecuar el currículo en función del tiempo de permanencia del estudiante y su nivel de entrada, el cual puede estar determinado por un proceso de aprendizaje previo a su llegada a la escuela. Por ello, la elección de escoger un componente gramatical asociado a un nivel del MCER también tuvo presente esta dinámica propia de la educación *no formal* en el campo ELE.

Además, cabe aclarar que esta Configuración Didáctica se diseñó desde el enfoque de la *Conciencia Lingüística*, el cual, como se explicó en el apartado 1.5.3.3, es una metodología de enseñanza de lenguas extranjeras que trasciende el enfoque *comunicativo* al recuperar el abordaje gramatical de la lengua (de Villa, 2018, p.164) y que busca estimular el aprendizaje autónomo y la reflexión crítica sobre la misma (pp. 168, 172). Se adoptó este enfoque porque su concepción se considera la más idónea para ser implementada en un espacio como V.S.S., puesto que permite fraccionar los contenidos en función del componente gramatical, lo que se adapta a la alta movilidad estudiantil de la institución. Además, debido al enfoque sobre lo gramatical, es posible asociar las *competencias* de la ECG con componentes específicos para así facilitar el vínculo entre la enseñanza ELE y esta propuesta educativa.

Por último, sobre los materiales requeridos, es necesario disponer de la guía gramatical y del ejercicio correspondiente para los talleres 1 y 2; mientras que, para el taller 3, no es necesario ningún objeto específico más allá de las condiciones óptimas en el aula para el desarrollo de una

clase -los hechos propuestos para este taller, así como los esquemas y ejercicios para los dos primeros talleres, están en el apartado Anexos-. Respecto a las guías gramaticales, éstas no abordan ningún elemento fuera del funcionamiento dentro del sistema de la lengua de los componentes asociados; si no que se limitan a exponer su estructura lingüística en términos de categorías gramaticales. Esto, aunque no resulta novedoso para la didáctica ELE, constituyó un ejercicio riguroso de síntesis, considerando la utilidad que pueda tener la guía para el aprendizaje del estudiante, pero también como recurso de apoyo para la explicación del componente.

Sobre los ejercicios, los de los talleres 1 y 2 abordan una tipología textual específica estrechamente ligada al uso de cada componente gramatical, seguida de un ejercicio conversacional con preguntas guiadas; mientras que el del taller 3 implica la formulación de enunciados breves por parte del docente y una respuesta frente a los mismos por parte del estudiante. Así, los ejercicios de los dos primeros talleres requieren un acompañamiento más guiado del docente para su desarrollo, y el del tercer taller está más inclinado hacia lo conversacional. Este aspecto de los ejercicios está determinado, primero, por el nivel en el MCER asociado a cada componente gramatical, en el que el apoyo del docente es más requerido para los primeros y se hace menos necesario en los niveles avanzados; y segundo, por las *competencias* de la ECG que se pretenden desarrollar o fortalecer según el taller.

### ***3.1.1.1 Evaluación***

Debido al carácter *no formal* de V.S.S., en el que está implicada su alta movilidad estudiantil, no se diseñó ningún recurso evaluativo diferente a la valoración personal del docente. Esto porque, primero, la institución no otorga ningún tipo de certificado por las horas cursadas; segundo, la elección de V.S.S. como escuela por parte del estudiante obedece a una ventaja de mercado, que consiste en su alta flexibilidad horaria, por encima de una búsqueda por alcanzar determinado nivel de dominio lingüístico; tercero, la no secuencialidad de los talleres hace difícil concebir una rúbrica de evaluación para toda la Configuración Didáctica, ya que en cada taller se abordan competencias lingüísticas específicas; y cuarto, el desarrollo de las *competencias* de la ECG no son medibles puesto que están más relacionadas a habilidades blandas y competencias cívicas. Con esto presente, el desarrollo de cada taller se daba por exitoso si el estudiante lograba apropiarse del componente gramatical durante el ejercicio de práctica, sea



usando el verbo adecuado para completar el texto o la estructura verbal correcta en su producción oral; aunque, según el nivel de acompañamiento que haya requerido para ello, también existía la consideración de reforzarlo con otros ejercicios extra propios de una clase de LE, como pueden ser oraciones sueltas, preguntas o la simulación de situaciones comunicativas en las que se use dicho componente gramatical. Sin embargo, como uno de los propósitos es vincular la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), se planteó también una implementación efectiva si las *competencias* establecidas para fortalecer en cada taller se veían, en efecto, fortalecidas o al menos estimuladas una vez terminados los talleres. Así, los ejercicios dispuestos en ellos pretenden, por un lado, la apropiación de los componentes gramaticales; y por el otro lado, el fortalecimiento de las *competencias* de la ECG. Ambas pretensiones sujetas al criterio del docente que implementa la Configuración Didáctica.

### ***3.1.1.2 Contenidos y competencias a desarrollar en los talleres***

Como se mencionó al inicio, la presente Configuración Didáctica está compuesta por tres talleres, en los que se aborda un contenido gramatical específico de la enseñanza ELE en función del nivel del **MCER**. En relación con esto, los subapartados siguientes se limitan a describir de forma general el contenido de cada taller, su relación con la ECG y lo esperado con su implementación. En lo que respecta a la Configuración Didáctica como tal, esta se encuentra expuesta en su totalidad en el apartado Anexos.

#### **3.1.1.2.1 Taller 1: los verbos afectivos y la convivencia con los demás.**

El primer taller gira en torno a los verbos afectivos en presente simple del español. Este tipo de verbos, de carácter transitivo, tienen la particularidad de que el sujeto es pasivo en la recepción de objeto del verbo. El verbo arquetípico en la clase ELE es *gustar*. Cuando una persona conjuga este verbo, requiere el uso de los pronombres de objeto indirecto porque es ella quien recibe el efecto del verbo. Así pues, cuando el sujeto dice “me gustan las películas de acción”, *me* es el pronombre de objeto indirecto (la persona que habla), *gustan* es el verbo conjugado, y *las películas de acción* el objeto directo del verbo. Lo que sucede con los verbos afectivos, es que la conjugación

está determinada por el objeto directo y no por el sujeto que recibe la acción, como normalmente sucede con otro tipo de verbos.

Esta categoría gramatical corresponde al nivel plataforma (A2) del **MCER**, ya que su descriptor global define que un estudiante de este nivel es “capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)” (Consejo de Europa, 2002, p.26).

Una característica notoria de los verbos afectivos es que, como su nombre lo sugiere, suelen hacer referencia a emociones/afecciones que el sujeto nombra en relación con algo. En este sentido, el ejercicio de práctica propuesto consiste en un diálogo, donde una persona le manifiesta a otra su incomodidad frente un tercero no presente, seguido de una conversación guiada en la que el estudiante puede nombrar su autoconcepción como sujeto que afecta y es afectado. El desarrollo de la conversación conlleva a una reflexión sobre la “actitud de respeto y reconocimiento frente a la diversidad” (Jiménez, 2020, p.528), la cual es una de las *competencias* de la ECG. Esto porque, primero, la tipología textual traída para este taller es una conversación entre 2 personas, en las que se intercambian afecciones respecto a un tercero no presente, lo que implica reconocer la diversidad que este tercero representa; y segundo, porque la conversación guiada que le sigue al ejercicio gramatical busca hacer manifiesta la actitud de respeto que el estudiante tenga frente a la diversidad o la necesidad de desarrollar esta actitud.

Teniendo en cuenta lo anterior, el desarrollo de este taller consiste en: la introducción gramatical sobre los verbos afectivos apoyada en la guía gramatical, el ejercicio de práctica asistida, lectura en voz alta del ejercicio completado, y conversación sobre lo comprendido. Sobre este desarrollo, cabe aclarar que las competencias lingüísticas priorizadas son: en primer lugar, la gramatical, ya que el ejercicio consiste en la identificación del objeto directo y la conjugación acorde junto con el pronombre de objeto indirecto adecuado; en segundo lugar, la competencia fonética, pues con la lectura del ejercicio se pretende fortalecer la pronunciación del idioma, así como el entrenamiento auditivo; y, en tercer lugar, la competencia pragmática, ya que la conversación del ejercicio funciona como modelo de uso de los verbos afectivos para manifestar una incomodidad frente un tercero en una situación cotidiana.

### 3.1.1.2.2 Taller 2: el pretérito indefinido y la igualdad de género

El segundo taller consiste en la introducción del pretérito indefinido del español. Este es el primer pasado del *modo indicativo* de la lengua, y es el primer tiempo verbal pasado que se suele abordar en el currículo ELE. Como todos los tiempos verbales del español, tienen una conjugación propia, y su uso es el de expresar acciones empezadas en el pasado y ya finalizadas.

También, el pretérito indefinido suele ser el tiempo verbal predominante en biografías. En este sentido, el ejercicio de práctica propuesto consiste en completar un texto biográfico con el verbo adecuado, seleccionándolo de una lista al final del texto; seguido de una conversación guiada sobre la igualdad de género en el país del estudiante, partiendo de lo abordado en el ejercicio textual. Esta biografía es sobre la vida de la artista plástica colombiana Débora Arango, y la información incorporada proviene de la consulta sobre su vida en internet, que incluye su biografía en sitios web reconocidos junto con información extraída de diversos artículos de prensa. Se escoge esta figura histórica porque, debido a detalles propios de su vida y obra, permite dialogar sobre la igualdad de derechos entre géneros, sobre el rol social y cultural de la mujer en la sociedad y sobre cómo ha evolucionado este rol con el paso de los años. Por ello, se considera que, con este ejercicio, se puede fortalecer el “conocimiento de las problemáticas globales desde una perspectiva de justicia, equidad, dignidad y respeto” (Jiménez, 2020, p.528), que es otra de las *competencias* de la ECG; mientras que también se hace posible la vinculación con la memoria histórica, puesto que dicho conocimiento está atravesado por los factores históricos que lo determinan. Además, teniendo en cuenta el ejercicio conversacional que le sigue a este texto biográfico, se hace factible establecer un paralelo entre la vida de la artista y las posibles coincidencias con personajes del país al que pertenece el estudiante. Esto conlleva a que la reflexión suscitada en torno a la igualdad de género no se agote en el contexto colombiano, si no que, a partir del paralelo mencionado, pueda concebirse desde una perspectiva internacional. Lo anterior apoyado en la información que el texto biográfico otorga sobre la artista, en relación con su posición como mujer en la sociedad colombiana del siglo XX y las decisiones tomadas por ella que la problematizan. Esto significa que, usando la vida de Débora Arango como referente, se problematiza el rol de la mujer en la sociedad en su devenir histórico para luego, con el ejercicio conversacional, problematizarlo en su situación actual; esto involucrando la cultura del estudiante para así contribuir a la construcción de una Ciudadanía Global.

La enseñanza de este tiempo verbal, junto con su ejercicio práctico y conversacional, corresponde al nivel *umbral* (B1) del **MCER**, ya que su descriptor global define que un estudiante de este nivel es “capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio” (Consejo de Europa, 2002, p.26). Se asigna al B1 porque el texto empleado fue redactado pensando en ser un ejercicio desafiante para un estudiante típico de este nivel, y porque la cuestión de la igualdad de derechos es un tópico frecuente en espacios de trabajo y de estudio y, a pesar de los avances, sigue siendo una cuestión problemática por no ser aún una igualdad total. Así, el ejercicio gramatical y la conversación que le siguen posibilitan al estudiante nombrar esta realidad problemática en función del nivel de dominio lingüístico asociado a este taller.

El desarrollo de este taller consiste en: el abordaje gramatical sobre el pretérito indefinido con apoyo de la guía, el ejercicio de práctica asistida sobre la biografía, lectura en voz alta de la misma, y conversación sobre lo comprendido con apoyo en las preguntas propuestas. Sobre este desarrollo, las competencias lingüísticas priorizadas son: en primer lugar, la semántica, ya que el ejercicio consiste en la identificación del verbo idóneo para el enunciado teniendo en cuenta su significado -este puede ser literal o figurativo, ya que hay enunciados que están contruidos con expresiones propias del español-; en segundo lugar, la comprensión lectora, pues con la lectura y análisis del texto se pretende que el estudiante se acerque a la vida y obra de Débora Arango, a la vez que se acerca a la tipología textual de la biografía en la Lengua Meta; y, en tercer lugar, la competencia fonética, ya que con la lectura del ejercicio se pretende fortalecer la pronunciación del idioma, así como el entrenamiento auditivo.

### **3.1.1.2.3 Taller 3: el hecho de que y la capacidad de argumentar**

El tercer taller gira en torno a la expresión “el hecho de que”. Esta expresión es común en producciones de carácter informativo y argumentativo. Cuando se usa con intención informativa, suele anteponerse algún término que aluda su carácter de hecho constatable y se construye con verbos en *modo indicativo*. Sin embargo, cuando se usa como premisa para un argumento u opinión, no es necesario ningún término antes y la conjugación del hecho sobre el que se va a opinar se hace con verbos en *presente del modo subjuntivo*, seguida de la opinión o valoración sobre el mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, el taller consiste en la formulación, por parte del docente, de enunciados de carácter informativo, de diversidad temática; y en la formulación de opiniones o valoraciones sobre ese enunciado usando el *presente de subjuntivo* por parte del estudiante. Ambas formulaciones se hacen con la expresión *el hecho de que*. Así pues, por un lado, se practica el uso de esta expresión y el *presente de subjuntivo* para formular opiniones -lo cual mejora el nivel de producción del estudiante al ser corregido por el docente-; y, por el otro lado, se fortalece “la capacidad de argumentar” (Mesa, 2019, p.23), que es otra *competencia* de la ECG. Respecto a esta *competencia*, cabe aclarar que los enunciados propuestos por el docente implican la posibilidad de postular una opinión frente a los mismos. Para explicar esto mejor, se trae uno de los enunciados propuestos: *no se puede ignorar el hecho de que el azúcar es tan peligrosa como cualquier otra droga*. Lo que implica el desarrollo de este taller, entonces, tiene que ver con lo que piense el estudiante frente al consumo de azúcar, si la considera una droga o un alimento, si su potencial adictivo es equiparable al de otras sustancias o si dicho enunciado es una exageración; esto, además, remarcando que el objetivo es la apropiación del componente gramatical, que se refleja en la producción de la opinión del estudiante usando correctamente el presente de subjuntivo. Así, por un lado, se desarrollan las competencias lingüísticas involucradas en este taller; y, por el otro lado, se fortalece la capacidad de argumentar en una LE, lo que vincula directamente el aprendizaje de ELE con la ECG.

Si bien el tiempo verbal *presente de subjuntivo* suele ser introducido en el nivel B1 del **MCER**, la expresión *el hecho de que* se usa para hablar de temas con un poco más de complejidad. Por esto mismo, la introducción gramatical con las conjugaciones de dicho tiempo verbal está ausente porque este taller está orientado al nivel *avanzado* (B2) del **MCER**, ya que su descriptor global define que un estudiante de este nivel puede “producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones” (Consejo de Europa, 2002, p.26). Y la actividad de este taller consiste, precisamente, en la formulación de puntos de vista sobre distintos hechos; esto priorizando la producción oral, pero sin dejar de lado la reflexión sobre el objeto gramatical. Además, en este taller la vinculación con la ECG se hace más evidente puesto que, tanto el descriptor del **MCER** como los referentes traídos sobre esta propuesta educativa comparten finalidades comunes: la capacidad de argumentar.

El desarrollo de este taller consiste en: la introducción de la expresión el hecho de que, con sus usos en indicativo y subjuntivo, más ejemplos; el ejercicio de formulación de hechos y opiniones sobre los mismos; y conversación a modo de debate sobre cada juicio/opinión emitida. Sobre este desarrollo, las competencias lingüísticas priorizadas son: en primer lugar, la léxica, ya que, a diferencia de los talleres anteriores, no hay verbos predeterminados para la construcción del enunciado por parte del estudiante, lo que requiere que sea este quien se valga de su vocabulario para expresar lo que quiere expresar; en segundo lugar, la competencia discursiva, ya que se busca que el estudiante pueda formular una opinión respecto al hecho expuesto por el docente de manera coherente y lógica, y que pueda sostenerla con una argumentación clara; y, en tercer lugar, la competencia gramatical, ya que el énfasis del ejercicio está en la conjugación adecuada en presente de subjuntivo.

### ***3.1.1.3 Consideraciones sobre el diseño de “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE”***

Respecto al proceso de diseño de esta Configuración Didáctica, se establece que fue posible concebir una estrategia de enseñanza ELE que considerara el desarrollo/fortalecimiento de unas *competencias* de la ECG específicas. Esto logrado a partir de hacer énfasis en situaciones comunicativas en la Lengua Meta que involucren la resolución de conflictos y la asertividad para los contenidos iniciales; y de fortalecer la lectura crítica y la argumentación que posibilite el diálogo respecto a problemáticas concretas, relacionadas con la globalización, para los contenidos intermedios/avanzados. Lo anterior sin perder de vista el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural, que es la prioridad de la enseñanza ELE, y en la cual están comprendidos el dominio de estructuras lingüísticas concretas y su uso adecuado según la situación comunicativa. Así, se ha concebido una oportunidad de vinculación entre la ECG y la enseñanza ELE desde el diseño de esta estrategia didáctica. Además, considerando el carácter *no formal* de la institución en la que se implementó, que impone unas dinámicas particulares que conllevaron a optar por un diseño no secuencial en los talleres; lo que permitió un margen más amplio de implementación.

### **3.1.2 Implementación de “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE” en un ámbito de la educación *no formal***

La implementación de la Configuración Didáctica diseñada para esta investigación se dio entre los meses de marzo y junio del 2023 en Valley Spanish School; y estuvo caracterizada por la intermitencia de las sesiones y por la no implementación de los tres talleres con un mismo estudiante, esto último condicionado por las dinámicas de V.S.S. como institución *no formal*. En este sentido, este subapartado está subdividido según los tres talleres implementados, y en cada una de estas subdivisiones se describe lo acontecido con los participantes respectivos al tiempo que se vuelve sobre la vinculación entre la enseñanza ELE y la ECG pretendida en este trabajo. Además, a medida que se introducen las experiencias con los participantes, se incluye, de manera sucinta, una reseña de su trayectoria en la institución junto con algunas experiencias extras vividas con dicho estudiante.

#### ***3.1.2.1 Implementación del Taller 1: verbos afectivos***

En la implementación de este primer taller, que aborda los verbos afectivos como componente gramatical y “la actitud de respeto y reconocimiento frente a la diversidad” como *competencia* de la ECG, los participantes involucrados fueron: Lu, Tony y Fred.

##### **3.1.2.1.1 Lu**

La primera estudiante que participó en la implementación de la Configuración Didáctica fue Lu, una mujer de 31 años procedente de Inglaterra y que ya había estado en otros países de habla hispana. Debido a su lugar de procedencia, la presencia del idioma inglés estuvo presente durante las sesiones. Sobre esto, destaca el hecho de que hubo una especie de intercambio pedagógico (al que luego se volverá más adelante) ya que, en cada clase, se intercalaban la enseñanza del español por parte del docente hacia ella con la enseñanza del inglés por parte de ella hacia el docente (Bitácora, 9 de marzo de 2023). Por lo que, la experiencia con ella, fue bastante nutritiva debido a este aprendizaje mutuo.

Ahora bien, las clases con Lu empezaron el 03 de marzo y el primer tema de clase fueron los *verbos irregulares* del *presente simple* del español. Después, las siguientes clases con ella fueron: el 07 de marzo, en la que se terminó de abordar estos *irregulares*, se abordaron los *pronombres* y *adverbios interrogativos*, y se introdujeron los *verbos pronominales*; el 08 de marzo, en la que se siguió abordando los *verbos pronominales*; y el 09 de marzo, en la que se terminó de abordar este tipo de verbos, siguiendo luego con los *adverbios de lugar*, y empezando el taller de verbos afectivos.

Sobre esta clase, resalta el hecho de que, al empezar, Lu excusa su llegada tarde debido a que el café que compró había tardado más de lo esperado en ser servido; esto dio pie a conversar, durante unos minutos, sobre las diferencias en el servicio de los restaurantes entre Colombia e Inglaterra; le resultó impactante el hecho de que, en Colombia, es normal comer algo en casa antes de salir a un restaurante debido a que, por lo general, el servicio suele tardar bastante y se come para no impacientarse. Lo anterior le resultó sorprendente ya que, en Inglaterra, esta costumbre no existe ya que los restaurantes, por regla general, deben servirles a los comensales lo más rápido posible (Bitácora, 9 de marzo de 2023). Después de esta breve conversación, se procedió con los temas de la sesión y, por cuestiones de tiempo, el taller de verbos afectivos solo fue abordado en un 60%, siendo este porcentaje correspondiente a la estructura de conjugación y los verbos más comunes-

La siguiente clase con Lu, correspondiente al 10 de marzo, empezó con una breve conversación sobre cultura colombiana y la problemática de drogas en el país. Luego, la conversación llevó a la enseñanza, por parte de la estudiante, del término “hygge”, el cual es una expresión de origen danés y hace referencia a un estado plácido en un espacio seguro -la imagen de una cabaña tranquila, con una bebida caliente, en un día frío, es arquetípica de esta expresión-. El resto de la clase lo constituyó la implementación del 40% restante del taller de verbos afectivos (Bitácora, 10 de marzo de 2023).

Respecto a la implementación de este taller, no hubo hechos llamativos ni dificultades para resaltar. Lu comprendió con facilidad la estructura de este tipo de verbos -que no tienen equivalencia en el inglés- y el ejercicio práctico fue desarrollado en clase con ayuda del docente, tal y cómo estaba planteado. Sobre las preguntas al final, las respuestas se dieron en una mezcla de español e inglés y se caracterizaron por el sentido común de las mismas. La respuesta a la primera pregunta -¿Cómo podemos entender a las personas que piensan diferente a nosotros?- se basó en



adoptar una postura de tolerancia más que de entendimiento frente a la alteridad de pensamiento; la de la segunda pregunta –*¿Debemos expresar siempre nuestra opinión? ¿Por qué?*– tuvo como idea central el concepto de prudencia, ya que si dicha opinión no ha sido solicitada no debe ser expresada; y la de la tercera pregunta –*¿Eres una persona de “mente abierta”?*– fue un “sí creo que lo soy”, sin más detalles (Bitácora, 10 de marzo de 2023).

A partir de esta primera implementación, se establece que, por un lado, a pesar de que este taller fue concebido como parte de una Configuración Didáctica no secuencial, sigue siendo relevante considerar que un currículo de LE no puede ser fraccionado totalmente; esto porque el abordaje de una categoría gramatical incluye, generalmente, volver sobre las categorías previas. Lo que significa que parte de la razón por la cual el taller fue implementado durante dos sesiones diferentes (en vez de una sola, como había sido concebido) se debe a la que no se tuvo en cuenta que el desarrollo curricular con la estudiante es un proceso y, la llegada a dicho taller, solo un paso más del mismo. Además, como es frecuente en las clases personalizadas, las sesiones no abarcan exclusivamente el abordaje curricular si no que, como estrategia para alcanzar la apropiación de la Lengua Meta, también incluyen conversaciones en esta lengua, generalmente sobre temas cotidianos; esto consume tiempo de la sesión, lo que implica que dicho tiempo se le resta a la implementación del taller. Por el otro lado, no se puede hablar de un desarrollo o de un fortalecimiento de la *competencia* de la ECG durante la misma; esto porque, como ya se mencionó, las respuestas dadas por Lu giraban en torno a posturas comunes frente al respeto y reconocimiento de la alteridad de pensamiento. Además, el fraccionamiento en la implementación del taller significó un quiebre en hilo temático, lo que dificultó insistir en la *competencia* de la ECG asociada.

### 3.1.2.1.2 Tony

El siguiente estudiante que participó en la implementación de la Configuración Didáctica fue Tony, un hombre de 28 años procedente de Estados Unidos. Sobre él, destaca el hecho de que el motivo por el cual estaba aprendiendo español hacía parte de una motivación más amplia, que consistía en aprender 8 idiomas, y ya sabía inglés -su lengua materna-, francés y un poco de alemán.

La primera clase con él se dio el 22 de marzo y, como apenas estaba iniciando su aprendizaje de la lengua, el tema abordado fue el *género* y *número* del español, seguido de los *posesivos*. La segunda clase fue al día siguiente, el 23 de marzo, y en ella se trabajaron los pronombres y

---

adverbios *interrogativos*, seguidos de los *demonstrativos* y luego la conjugación en *presente simple* de los *verbos regulares*. La tercera clase se dio el lunes 27 de marzo. Esta sesión empezó con una práctica de repaso de los *verbos regulares*, seguida de las estructuras *comparativas* y los *verbos irregulares* de cambios vocálicos *e-ie* y *e-i*. Las siguientes clases de Tony fueron el 28 y 29 de marzo, pero en ellas la docente fue Ángela y los temas trabajados fueron los demás *verbos irregulares* del *presente simple*. Esta ausencia fue debido a que, por esos días, había que entregar un avance de esta investigación; por lo que se hizo necesario hacer una pausa en V.S.S. con el fin de realizar dicho avance. No obstante, hay que recalcar que la institución cuenta con un planeador para cada estudiante, el cual debe ser actualizado por los docentes al terminar cada clase; lo que significa que, a pesar del relevo de profesores, la secuencialidad se mantiene. Después de estas dos clases, siguió una el 04 de abril. En ella, se empezó con una práctica de los *verbos irregulares* y el resto de la sesión consistió en el abordaje de los *verbos reflexivos* -o *pronominales*- más un ejercicio de práctica con los mismos. La clase siguiente fue el día después, el 05 de abril, y consistió en el refuerzo de los *verbos reflexivos*, añadiendo más vocabulario relacionado. Luego, en la clase del 06 de abril, se realizó un último ejercicio gramatical de los *verbos reflexivos* y se abordaron los *adverbios* de lugar, tiempo, cantidad y de afirmación/negación (Bitácora, 5 de abril de 2023).

La siguiente clase, en la que se planeó implementar el primer taller, estaba prevista para el 10 de abril. Sin embargo, hubo un cambio de planes a último minuto y, para esta sesión, la docente fue M. A.. Según el planeador, en esta clase se abordaron algunos verbos afectivos, pero, por lo inédito del cambio, no se hizo un abordaje satisfactorio para el estudiante. Además, este cambio de docente surgió por la necesidad de cubrir una hora en el hotel Selina, ubicado también en El Poblado y el cual tiene un convenio con V.S.S. en un plan llamado “Remote Year”. *Grosso modo*, este plan consiste en un paquete que incluye clases de español, tours y experiencias de inmersión cultural para extranjeros.

Así, la clase que siguió con Tony se dio el 12 de abril y fue una sesión de 2.5h en la que se inició la implementación del taller de los verbos afectivos. A pesar de ser una sesión extendida, solo se pudo abordar la explicación gramatical y el vocabulario, dejando por fuera el ejercicio práctico. Esto porque, primero, la explicación que le había dado M. A. fue insuficiente para Tony ya que esta estructura verbal no tiene equivalencia en el inglés, por lo que fue necesario explicarla desde cero, además de que el cambio a último minuto de la clase anterior también fue una sorpresa para ella; y, segundo, a la explicación de cada verbo dado -del cuadro de verbos relacionados, que

---

se puede encontrar en los Anexos- le acompañaron un sustantivo y un adjetivo relacionados junto con ejemplos y, en algunos casos, con un *verbo reflexivo* con el que comparte significado pero cuyo uso se diferencia por la necesidad de una preposición (ejemplo: verbo afectivo “alegrar”, sustantivo “alegría”, adjetivo “alegre” y verbo reflexivo “alegrarse de”) (Bitácora, 12 de abril de 2023). Esto último fue algo que surgió durante la clase y no un componente diseñado desde el taller, lo que también incidió en la extensión del abordaje gramatical.

La siguiente clase fue el día después, el 13 de abril, y fue una sesión regular de 2 horas. En ella, se realizó el ejercicio práctico del taller de verbos afectivos, incluyendo las preguntas para conversar. Sobre la primera pregunta, *¿te consideras una persona de mente abierta?*, Tony responde que sí y se le refuerza esta respuesta comentándole que esta consideración es compartida ya que él se encuentra aprendiendo un idioma en otro país y eso es algo que una persona de mente cerrada no haría. Respecto a la segunda pregunta, *¿debemos expresar siempre nuestra opinión? ¿por qué?*, su respuesta fue que no debido a que es una persona tímida, pero que las daría si otra persona se las pide. La tercera pregunta no se realizó ya que no se tenía la guía disponible y, además, era necesario continuar avanzando ya que Tony había demostrado que ya dominaba esta estructura verbal y su interés era seguir avanzando, puesto que, al igual que el común de los estudiantes de V.S.S., su estadía en la ciudad era corta y quería aprovechar al máximo sus horas de clase. Así, la última parte de la clase consistió en el abordaje del *presente progresivo*, acompañado de un ejercicio práctico (Bitácora, 13 de abril de 2023).

A partir de esta implementación, se establece que, primero, entre las dinámicas particulares de una institución *no formal* como V.S.S. está la alta movilidad estudiantil, pero también la movilidad de docentes. Si bien, por norma general, lo más adecuado es mantener una consistencia entre profesor y alumno, las eventualidades propias del dinamismo de la institución provocan que esta consistencia pueda verse afectada; lo que incide en el ritmo de aprendizaje llevado hasta ese momento y que, por lo inédito de la eventualidad, hace que en el abordaje de un contenido gramatical se presenten incongruencias didácticas asociadas al quiebre de dicha consistencia. Segundo, y volviendo sobre la cuestión de las clases personalizadas, una sesión puede prolongarse o acortarse en función de que lo planeado no coincida con lo realizado. Para este caso, no se había previsto un abordaje tan integral de los verbos afectivos; esto debido a que, desde el diseño, se pensó un abordaje limitado a la estructura verbal específica, pero, durante la implementación, se notó la oportunidad para abarcarla en relación con otras categorías ya vistas; siendo la relación con

sustantivos, adjetivos y verbos pronominales pertenecientes al mismo campo semántico lo que extendió dicho abordaje. Y tercero, al igual que con la estudiante anterior, no se puede hablar de un fortalecimiento o desarrollo constatable de la *competencia* de la ECG asociada a este taller debido a lo escueto de sus respuestas y a la no formulación de la tercera pregunta conversacional diseñada. Sin embargo, por la actitud de apertura frente al aprendizaje de otro idioma y a su experiencia inmersiva en la cultura colombiana, se considera que Tony, desde antes de llegar a V.S.S., ya ha desarrollado una actitud de apertura y reconocimiento frente a la diversidad, en este caso lingüística y cultural.

### 3.1.2.1.3 Fred

El tercer estudiante que participó en la implementación de la Configuración Didáctica fue Fred, un hombre de 24 años procedente de Países Bajos. Como particularidad, destaca el hecho de que, junto a su amigo y colega Hans, realizó un intercambio de servicios con Valley que consistió en hacer unos registros audiovisuales para la escuela con fines publicitarios -ambos son productores audiovisuales- a cambio de un paquete con varias horas de clase.

La primera clase se dio el 26 de abril y consistió en el abordaje de los *verbos reflexivos* en *presente simple*. Sobre este tema, Fred solicitó bastantes ejemplos con énfasis en las *perífrasis verbales* que se pueden construir con este tipo verbos (Bitácora, 26 de abril de 2023). La segunda clase con Fred fue el 27 de abril y, en ella, se continuó con ejercicios prácticos y ampliación de vocabulario relacionado con *verbos reflexivos* y, posteriormente, se introdujeron los *verbos recíprocos*. La tercera clase con Fred se dio al día siguiente, el 28 de abril. En esta sesión, estuvo como observadora la asesora de la presente investigación, la PhD. Leidy Vázquez, acompañada de su hija de 6 años. En la primera parte de esta clase se cierra el tema de los *verbos reflexivos*, practicando con preguntas de rutina diaria -muchos verbos asociados a este campo semántico son *reflexivos*-, las cuales eran respondidas tanto por Fred como por Leidy y su hija, quien daba respuestas divertidas que propiciaban la conversación (Bitácora, 28 de abril de 2023). En la segunda mitad de la clase, se inició una práctica conversacional parecida a la de los *verbos reflexivos*, pero usando los *verbos afectivos*, cuya estructura ya era familiar para el estudiante.

La siguiente clase con Fred fue el 03 de mayo y, al igual que las anteriores con él, tuvo una duración de 2h. En esta clase, el estudiante solicitó empezar desde cero el abordaje de los verbos

afectivos, por lo que se implementó el taller correspondiente haciendo énfasis en la diferencia con los *verbos reflexivos* y en la ampliación del vocabulario, tanto de verbos como de sustantivos y adjetivos, al igual que lo que había sucedido con Tony. Debido a este énfasis extendido del abordaje gramatical, el ejercicio práctico quedó como tarea para la clase siguiente. Sin embargo, y puesto que durante su paso por V.S.S. Fred estuvo con varios profesores, incluso dos en un mismo día; pasaron varias clases entre esta sesión y la siguiente en la que se coincidió con él, por lo que la tarea no se pudo revisar.

La quinta y última clase con Fred fue el 09 de mayo. Para esta sesión se tuvo en cuenta que era la clase final en V.S.S., por lo que el plan consistió en abordar, de manera rápida, el *objeto directo*, *objeto indirecto*, sus respectivos *pronombres de objeto* y los cambios que ocurren cuando se mezclan (Bitácora, 9 de mayo de 2023). Por lo anterior, el taller de los verbos afectivos no se implementó completamente, pues, tanto el ejercicio gramatical práctico como las preguntas de conversación guiada quedaron al margen de la implementación. Sobre esto, es preciso resaltar que el carácter *no formal* de V.S.S. incide directamente en la posibilidad de implementar un taller a cabalidad. Puesto que, debido a la rotación de docentes para el caso de Fred, un mismo componente gramatical pudo ser abordado de maneras diferentes en función del criterio del docente; lo que significa que, a pesar de que el abordaje gramatical se consideró exitoso, no fue posible relacionarlo con la *competencia* de la ECG pensada para este taller.

### ***3.1.2.2 Implementación del Taller 2: pretérito indefinido***

En la implementación de este segundo taller, que aborda el pretérito indefinido como componente gramatical y “el conocimiento de las problemáticas globales desde una perspectiva de justicia, equidad, dignidad y respeto” como *competencia* de la ECG, los participantes involucrados fueron dos de los mismos que participaron en la implementación del taller 1: Lu y Tony.

#### **3.1.2.2.1 Lu**

Después de la clase del 10 de marzo, en la que se terminó de implementar el taller sobre verbos afectivos, siguieron otras tres clases, correspondientes a los días 14, 15 y 16 de marzo. En la clase del 14 de marzo, se abordó el *presente progresivo* y, durante esta clase, surgió la

conversación sobre programas de TV tipo “soup” en Inglaterra y se hizo una analogía con programas latinoamericanos como “La rosa de Guadalupe” y “Tu voz estéreo”. Esta analogía tuvo como puntos en común que estos programas se emiten a las 5pm, cada capítulo es independiente de los demás, y la trama suele tener un tinte dramático mezclado con lo absurdo. En la siguiente clase, del 15 de marzo, se reforzó el presente progresivo del español y, además, Lu explicó las diferencias en la pronunciación en inglés de las palabras *birth*, *beard*, *bird*, *beer*, y *bear*; un ejercicio divertido al que luego le siguió una conversación breve sobre el programa “El Chavo” - ícono latinoamericano- y sobre cómo los latinos aprenden a pronunciar el español a partir de las “pelas” -castigos físicos- que las madres latinas le daban a sus hijos acompañadas de la separación por sílabas del mensaje ‘correctivo’ (ejemplo: “te di-je que no ha-gas e-so”) (Bitácora, 15 de marzo de 2023). Respecto a estos acontecimientos, se volverá a ellos en la segunda parte de este tercer capítulo.

Para la clase siguiente, la última de Lu en V.S.S. y dada el 16 de marzo, se abordó el taller del pretérito indefinido, pero solo en su primera parte -la introducción gramatical, hasta la conjugación irregular en las 3ª personas-. Lo anterior estuvo condicionado, en gran parte, por ser la única clase en la que se prescindió del idioma inglés ya que, hasta entonces, siempre había estado muy presente en las clases con Lu. Además, la estudiante poseía poca retentiva en cuanto a vocabulario, por lo que fue necesario insistir en verbos ya abordados en clases anteriores, incluyendo sus formas pronominales, con el fin de hacer más efectivo el abordaje de este pretérito (Bitácora, 16 de marzo de 2023). Así, considerando los dos factores anteriores, el ritmo de esta clase fue bastante lento por lo que las 2 horas de la sesión se agotaron en el abordaje de la conjugación regular e irregular de 3ª persona de este tiempo verbal. Por ende, no se puede hablar de un fortalecimiento de la *competencia* de la ECG asociada al taller porque este no se implementó completamente.

### 3.1.2.2.2 Tony

Después de la implementación del primer taller, la clase siguiente con Tony fue el 17 de abril. Esta sesión inició con una práctica conversacional con el *presente progresivo*; luego, continuó con vocabulario relacionado al clima, tanto verbos como léxico y expresiones, y, debido a que hacía un atardecer radiante que iluminaba el aula, fue posible usar este vocabulario recién adquirido para describir lo que sucedía; por último, la sesión culminó con el abordaje gramatical

---

del *objeto directo* y sus correspondientes *pronombres de objeto directo* (Bitácora, 17 de abril de 2023). La siguiente clase fue el 19 de abril, también en la tarde y 2 horas, como ha sido lo usual con Tony. En esta clase, se realizó una práctica con los *pronombres de objeto directo*, seguida del abordaje del *objeto indirecto* y sus correspondientes *pronombres de objeto indirecto*, por último, la clase finalizó con una práctica con ambos tipos de *pronombres*, aunque sin la mezcla que los modifica (ejemplo: “yo digo la verdad a mi madre”, siendo “la verdad” el *objeto directo* y “a mi madre” el *objeto indirecto*, pasa a ser “yo la digo a mi madre” y “yo le digo la verdad”; sin embargo, en la mezcla de ambos el *pronombre de objeto indirecto* cambia a “se”: “yo se la digo”). La clase siguiente fue el 20 de abril y, en ella, se abordó la mezcla de ambos tipos de *pronombres de objeto*, acompañada de ejercicios de práctica gramatical.

A la siguiente semana, en la clase del 24 de abril, se inició la implementación del taller sobre el pretérito indefinido. Las 2 horas de esta sesión solo alcanzaron para el abordaje gramatical (conjugación regular e irregular), lo que llevó a la conclusión de que “el taller diseñado requiere más tiempo” (Bitácora, 24 de abril de 2023). Además, hay que mencionar que la clase no empezó directamente con esta implementación, si no que fue con la explicación del significado del término “parche tranqui” durante la cual, por coincidencia, frente a la escuela pasó un camión de cerveza con una publicidad que decía “llegamos al parche para hacerlo chimbita”. Esto conllevó a la explicación del significado de los términos coloquiales “chimba” y “chimbita” con el fin de contextualizar a Tony sobre la intencionalidad de la publicidad (Bitácora, 24 de abril de 2023). Así, es preciso decir que la implementación parcial de este segundo taller no se dio desde el minuto 0 de la clase. Aparte, uno de los ejemplos que se dio durante el abordaje de este tiempo verbal tuvo que ver con Fernando Vallejo y el discurso que, por esos días, había dado en la FILBO; lo que conllevó a hablar sobre su figura como autor literario y crítico de la sociedad colombiana.

La siguiente clase con Tony se dio el 26 de abril y la mayor parte estuvo constituida por ejercicios de práctica con oraciones en pretérito indefinido que incluyeron verbos *regulares* e *irregulares*, verbos *afectivos* e identificación de *objeto indirecto* y el uso de su *pronombre* correspondiente. Esto porque, debido a la complejidad del ejercicio de Débora Arango, se evidenció la necesidad de incorporar algunos ejercicios más sencillos con el fin de familiarizarse con las conjugaciones, que incluían oraciones sueltas o preguntas breves. No obstante, durante los últimos 20 minutos, se empezó con el ejercicio de la artista, pero solo se logró desarrollar hasta la mitad. El día después, el 27 de abril, se terminó dicho ejercicio sin mayores dificultades -fue

---

necesaria la ayuda del docente, debido a expresiones propias del idioma que se encuentran en el texto-, aunque las preguntas para conversar se obviaron en pos de conversar libremente sobre la igualdad de género cultural y legal en Estados Unidos. Lo anterior llevó a hablar sobre el aborto y las políticas que dicho país tiene respecto a esta práctica; frente a esto, Tony explicó que el sur de su país (estados como Texas, Alabama y Missouri) es más conservador, al punto de que aún es ilegal allí, y que este tema en específico suele ser el más polarizador en la sociedad estadounidense. En la segunda mitad de la clase, se realizó un ejercicio de escritura biográfica sobre un personaje representativo del país, siendo Gabriel García Márquez el personaje elegido para el escrito modelo por parte del docente y Bill Gates el escogido por Tony para el suyo. Para terminar la sesión, se abordó el *pretérito imperfecto*, explicando sus usos y la conjugación respectiva (27 de abril de 2023).

A partir de esta implementación, se establece que, por un lado, es necesario reconsiderar el tiempo pensado para la implementación de este taller puesto que, por ser el primer tiempo verbal abordado en el currículo ELE después del *presente simple*, es fundamental familiarizar al estudiante con sus conjugaciones, tanto regular como irregular; esto teniendo en cuenta que, por norma general, un estudiante apenas está terminándose de apropiarse de las diferentes estructuras verbales en presente (como lo son los *verbos regulares e irregulares*, los *verbos pronominales o reflexivos*, y los *verbos afectivos*). Así, resulta necesario extender el tiempo de abordaje gramatical con el fin de lograr una familiarización más plena y acorde al ritmo de aprendizaje del estudiante. Por otro lado, es preciso tener presente que el ejercicio práctico sobre Débora Arango no constituye un ejercicio para introducirse en este tiempo verbal; por el contrario, una biografía es una tipología textual elaborada que requiere cierta fluidez usando el pasado de la lengua involucrada. En este sentido, es necesario incorporar ejercicios más sencillos que contribuyan a la familiarización del estudiante con este pretérito, tal como se hizo en este caso al incluir oraciones sueltas y preguntas breves durante el abordaje gramatical. Ahora bien, frente al fortalecimiento de la *competencia* de la ECG asociada a este taller, destaca el hecho de que, aún sin incorporar las preguntas de conversación guiada, el solo ejercicio de Débora Arango resulta suficiente para problematizar la igualdad de género en la sociedad colombiana; lo que conlleva fácilmente a entablar un paralelo frente a lo que sucedió y sucede en Colombia frente a la realidad del país del que procede el estudiante. Por todo esto, es posible afirmar que la *competencia* de la ECG, que trata sobre “el conocimiento de las problemáticas globales desde una perspectiva de justicia, equidad, dignidad y



respeto”, se vio fortalecida con esta implementación gracias a la conversación suscitada tras el ejercicio de la artista plástica. Esto demuestra que no es necesaria la implementación de todo el taller para desarrollar/fortalecer esta *competencia* si no que, con el ejercicio gramatical idóneo, es posible hacerlo factible.

### ***3.1.2.3 Implementación del Taller 3: el hecho de que***

Para la implementación de este tercer taller, que aborda el presente de subjuntivo como componente gramatical y “la capacidad de argumentar” como *competencia* de la ECG, los participantes involucrados fueron: Ena, Hakim y Tafar.

#### **3.1.2.3.1 Ena**

La primera estudiante que participó en la implementación del tercer taller de “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE” fue Ena, una mujer de 26 años procedente de Alemania. Debido a que su estadía en Colombia fue bastante corta, solo se tuvo una clase privada con ella en la que se implementó el tercer taller, correspondiente a la expresión el hecho de que para el uso del *presente de subjuntivo*.

Dicha clase se dio el 23 de marzo y, en las 2 horas que duró, se logró implementar el taller de forma completa. En relación con esto, no hay aspectos a resaltar más allá de que la sesión se dio de manera armoniosa y hubo una buena química docente-estudiante. Ena estaba ya familiarizada con la conjugación de este tiempo verbal y el ejercicio se desarrolló sin ayuda de muchas correcciones. La dinámica consistió en que, una vez formulado el hecho por parte del docente y tras expresar la opinión sobre los mismos por parte de ella, se procedió a hablar sobre cada problemática concreta. Sobre esto, no se puede afirmar con certeza si la capacidad de argumentar, que es la *competencia* de la ECG que se pretendía fortalecer con este taller, se vio estimulada ya que las opiniones expresadas por Ena fueron muy afines a la del docente. Sin embargo, destaca el hecho de que, al hablar sobre los hechos relacionados con la salud, Ena tenía un vocabulario más extenso y se le notaba cómoda al hablar de dicho tópico; diferente respecto a otro tipo de temas de este taller, en los que necesitó más ayuda con el léxico para poder expresar con precisión lo que quería decir (Bitácora, 23 de marzo de 2023). Aun así, se insiste, en que la sesión se dio de manera

armoniosa, lo que significó la ausencia de un ambiente de tensión propio de una situación argumentativa.

Respecto a esta implementación, se establecen dos cosas. La primera tiene que ver con la relación entre el abordaje gramatical y el ejercicio propuesto, puesto que, para este taller, dicho abordaje se da como presupuesto previo a la implementación. Esto constata que, si se hubiera incluido una explicación del *presente de subjuntivo*, seguida de ejercicios básicos que ayudaran a entender mejor su funcionamiento como componentes del taller, habría sido necesario extender el tiempo de implementación para más de una sesión. No obstante, como se estableció en el apartado 3.1.1.2.3, correspondiente al diseño de este tercer taller, para su implementación se da por sentado la familiaridad con el *presente de subjuntivo*. De todas formas, con esta primera implementación se considera que la duración estipulada para el taller es la idónea. La segunda cosa está relacionada con la afinidad entre el descriptor del MCER que se usó como referente para definir este taller en función del nivel de dominio lingüístico (B2) y la *competencia* de la ECG. Pues, tanto el descriptor como la *competencia* hacen referencia a la argumentación. En este sentido, a pesar de que existía bastante afinidad entre las posturas del docente y las expresadas por Ena frente a los hechos enunciados, durante el ejercicio fue interesante ver cómo estas opiniones compartidas son nombradas por una aprendiente de la lengua; esto porque el ejercicio permitió, más que un intercambio dialéctico, fortalecer la producción oral de la estudiante usando dicha afinidad como vehículo. Así, no es posible afirmar que la *competencia* de la ECG se vio fortalecida durante esta implementación; sin embargo, el intercambio de opiniones facilitó el fortalecimiento de las competencias lingüísticas de la estudiante.

### **3.1.2.3.2 Hakim**

El siguiente estudiante que participó en la implementación de la Configuración Didáctica fue Hakim, un hombre de 29 años procedente del estado de Nueva York en Estados Unidos, pero que lleva viviendo en Colombia los últimos 3 años. Debido a esta estadía, tiene un nivel de español *umbral* casi *avanzado*. Además, aunque ha sido estudiante de la escuela durante un tiempo considerable, ya no toma clases con mucha regularidad. A causa de esta antigüedad, es conocido por varios profesores de la escuela y tiene una reputación de estudiante peculiar. Esta reputación consiste en que, durante las clases, especialmente con las docentes, el tema de conversación gira

---

en torno al rol actual del género femenino en la sociedad y a su experiencia personal con mujeres (Bitácora, 17 de abril de 2023). Por lo anterior, desde antes de la primera sesión se tenía una expectativa sobre el tipo de estudiante que podría ser.

La primera clase con Hakim se dio el 17 de abril, fue una sesión de 1 hora y se planeó implementar el taller de el hecho de que. Sin embargo, debido a esta limitante temporal, este taller no fue implementado en su totalidad y, por la reputación que le precedía, algunas de las proposiciones del taller fueron cambiadas por otras relacionadas con la igualdad de géneros; no obstante, el poco tiempo pesó más y no se llegó hasta dichas proposiciones (Bitácora, 17 de abril de 2023).

Sobre las que sí se implementaron, destaca la número 5 del taller: *Hay que señalar el hecho de que los problemas ambientales requieren soluciones legislativas más que individuales*. En esta, Hakim piensa que se está hablando sobre los indígenas porque desconocía el término “ambiental” para referirse al medio ambiente natural. Por ello, en lo que debía ser su opinión usando el *presente de subjuntivo* habló sobre un personaje del S. XIX que afirmaba proteger a los pueblos originarios de Norteamérica, pero que en realidad los mataba “de forma elegante” (Bitácora). Después, preguntó sobre el proceso de colonización en Colombia y se le explicó que, por hacer parte del Imperio Español, no hubo una política de exterminio sino de mestizaje y conversión por influencia de la ideología católica. La clase finalizó durante este intercambio de información ya que la hora había terminado y el siguiente estudiante, Tony, ya estaba esperando fuera del aula (Bitácora, 17 de abril de 2023).

La segunda clase con Hakim fue el 28 de abril, y tuvo una duración de 1.5h. Para esta segunda sesión, se pretendía terminar con la implementación del taller de el hecho de que, sin embargo, en la primera proposición, el estudiante preguntó “¿cuándo voy a usar esto en una conversación?”; a lo que se le respondió que tal vez en discusiones o conversaciones de tinte más intelectual, pero esta respuesta no lo convenció. Entonces, se toma la decisión de no seguir implementando el taller y surge una conversación divertida sobre su experiencia con mujeres en Medellín. En esta conversación, se mencionan los nombres “Daniela” y “Valentina” como nombres comunes para mujeres “malas”; también, se habla sobre salir o no con mujeres con hijos o mayores; y sobre las posibilidades que el baile brinda para conectar con el género femenino, especialmente en la cultura latinoamericana. Sorprendentemente, y a pesar de su reputación, con Hakim hubo varias ideas y opiniones en común relacionadas con dichos temas (Bitácora, 28 de abril de 2023).

Respecto a esta implementación, se establece que, primero, es necesario que todos los vocablos involucrados en las proposiciones de este tercer taller sean claros para el estudiante; puesto que, como sucedió con Hakim, la confusión del término “ambiental” provocó que su opinión expresada estuviera totalmente fuera de contexto. Por lo anterior, es menester corroborar que la proposición es comprendida y no asumir dicha comprensión solo porque no se trate de un nivel inicial y el enunciado sea breve. Segundo, por las propias características de V.S.S. como institución *no formal*, entre las que destacan el ser una escuela privada que funciona a demanda y basada en clases personalizadas, la propuesta didáctica del docente tiene que estar en sincronía con las expectativas y necesidades del estudiante que acude a este tipo de institución. En este sentido, si desde la perspectiva de Hakim este taller resultó ajeno a las habilidades que busca desarrollar (competencias lingüísticas asociadas al desenvolvimiento en ambientes cotidianos, o sea, no especializados), lo mejor fue haberlo dejado a un lado para volcar la clase hacia un ejercicio conversacional más sencillo pero que involucrara el componente gramatical pretendido para abordar en clase. Así, y aunque la interrupción de la implementación del taller a petición del estudiante significó no desarrollar ni fortalecer la *competencia* de la ECG asociada, fue un ejercicio provechoso porque reflejó la capacidad del docente para adaptarse a los requerimientos del estudiante; lo cual es fundamental al momento de pensarse la enseñanza ELE en un ámbito *no formal*.

### **3.1.2.3.3 Tafari**

El último estudiante que participó en la implementación de “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE” fue Tafari, un hombre de 40 años procedente de Estados Unidos. Como características particulares, destaca el hecho de que hablaba también francés, que era productor musical y participaba frecuentemente en eventos de la ciudad en los que había intercambios de música latinoamericana, tanto urbana como folclórica, con música afrocaribeña y afroamericana.

Solo hubo una clase con Tafari, correspondiente al 02 de junio, cuya duración fue de 2 horas y se implementó el taller de el hecho de que. En esta implementación, no se abordaron las 10 proposiciones del taller y, tras expresar su opinión sobre las mismas usando el *presente de subjuntivo*, se le hacían preguntas relacionadas. Por ejemplo: tras dar su opinión sobre la

---

proposición 2 del taller, *sobresale el hecho de que el ejercicio repercute positivamente en la salud*, se le preguntó por 3 beneficios del ejercicio físico y su respuesta fue “beneficios en la salud física, mental y estructura de vida”. Sobre este último beneficio, se le pidió una ampliación y Tafar aclaró que se refería a cómo el tener una rutina de ejercicio implicaba cambios en otros aspectos como el sueño, la alimentación y la gestión del tiempo (Bitácora, 2 de junio de 2023).

Respecto a la implementación de este tercer taller, la reflexión y análisis suscitados son bastante cercanos a los surgidos a partir de la implementación con Ena (apartado 3.1.2.3.1). Hay puntos de encuentro entre las opiniones expresadas por el estudiante y las del docente, y la afinidad entre el descriptor del MCER y la *competencia* de la ECG hace que este taller sea el que más refleja la intencionalidad de vincular la Educación para la Ciudadanía Global con la enseñanza ELE. Esto puede deberse a dos factores, el primero, tiene que ver con el nivel de dominio lingüístico pensado para este ejercicio; puesto que, por tratarse de un nivel *intermedio*, el estudiante puede valerse de lo que ya conoce de la lengua para ser bastante específico al expresar su opinión. El segundo factor, relacionado con la profundización sobre las opiniones expresadas, tiene que ver con lo que implica dicha profundización ya que, de esta manera, se fortalece la capacidad de argumentar al insistir en las causas y motivaciones que inciden en la expresión de las mismas. Así, el aprendizaje de ELE se ve impulsado por la necesidad de ser claro y específico al formular dichas opiniones; lo que, a su vez, implica directamente al fortalecimiento de la *competencia* de la ECG relacionada con la argumentación.

#### ***3.1.2.4 Consideraciones sobre la implementación de “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE” en Valley Spanish School***

Sobre la implementación de “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE”, se fue consolidando la idea de que la principal limitante reside en el carácter *no formal* de V.S.S. Esto se constata con la impresión que se consignó en la bitácora, la cual expresa que “la investigación viene tornándose en la pregunta por la relación ECG-Educación *no formal* más que en la relación ECG-ELE” (Bitácora, 5 de mayo de 2023). Y es que, con el transcurso de esta implementación, se hizo evidente que, tanto el poco tiempo que permanece un estudiante en la institución, como los cambios frecuentes de docente (exceptuando Lu y Tony, con quienes hubo mayor estabilidad) son factores que inciden en la falta de certeza respecto al fortalecimiento de las

---

*competencias* de la ECG que se pretendía con estos talleres; esto porque no es posible corroborarlo ni hacerle seguimiento. Además, también quedó claro que, para los dos primeros talleres, el tiempo de implementación requiere más de 2 horas para cada uno ya que, por tratarse de la enseñanza de LE, cualquier conversación que surge a partir de un ejemplo o ejercicio es una oportunidad para practicar la producción y escucha en la Lengua Meta; sin contar con que el abordaje gramatical, ausente en el tercer taller, implica un tiempo considerable con el fin de familiarizar al estudiante con la estructura lingüística que se aborda en cada uno de ellos. Por último, resulta revelador el hecho de que, durante la implementación del tercer taller con Hakim, él interpelara el ejercicio ya que, a su parecer, había muy poca conexión entre el contenido de la clase y sus necesidades comunicativas. Esto dejó claro que, por encima de ser una praxis pedagógica que busca formar integralmente a los sujetos que participan en ella, la enseñanza ELE en el ámbito *no formal* es una práctica transaccional en la que se busca satisfacer una demanda: la necesidad de comunicarse en una Lengua Extranjera en un contexto de uso cotidiano; lo que significa que la construcción de Ciudadanía Global queda relegada a un segundo plano. No obstante, y a pesar de estos reveses, pensar la ECG para la enseñanza ELE desde una apuesta curricular sigue siendo viable si se tienen las consideraciones necesarias respecto al abordaje gramatical y al fortalecimiento de las *competencias* asociadas a la propuesta de la UNESCO; lo que significa que, más que una negación de la posibilidad de esta vinculación, hay que reconfigurar los tiempos de implementación para que puedan adecuarse a un ámbito *no formal*, como lo es Valley Spanish School.

### **3.2 La postura pedagógica en ámbitos no formales de enseñanza ELE**

#### ***3.2.1 El diálogo intercultural como elemento central de la enseñanza ELE y la construcción de Ciudadanía Global***

El proceso de práctica en V.S.S. no se limitó solo al diseño e implementación de la Configuración Didáctica pensada para esta investigación puesto que, además, constituyó una experiencia totalmente inmersiva en la enseñanza ELE. En este sentido, y volviendo sobre el abordaje de la Competencia Comunicativa Intercultural, dado en el apartado Antecedentes, se establece que lo *intercultural* trasciende toda propuesta didáctica concreta para materializarse como elemento clave para entender la enseñanza ELE en relación con la ECG.

---

Para ampliar esto, se traen experiencias concretas acontecidas durante el proceso de práctica que reflejan lo crucial de la dimensión intercultural en la enseñanza ELE, por un lado, y las posibilidades de construir una Ciudadanía Global desde lo intercultural por el otro.

### ***3.2.1.1 La interculturalidad intrínseca de la enseñanza ELE***

Desde la consulta de Antecedentes quedó claro que la mediación cultural en el aula es inseparable de la enseñanza y aprendizaje de un idioma nuevo. Así, y retomando los referentes consultados, se vuelve sobre la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI). Esta noción, propuesta por Bryam, citado por Castro Viudez, considera 3 rasgos para lograr su desarrollo en el aula de clase, los cuales son: a) lo sociocultural es central en el aprendizaje; b) cultura del alumno es tan importante como la Lengua Meta; y c) lo emocional-afectivo cumple un papel importante en el aprendizaje (2003, p.221). Así, y teniendo estos rasgos como elementos presentes en el aula de ELE, a continuación, se traen las experiencias que los materializan.

La primera experiencia que vincula la CCI con la enseñanza ELE ocurrió en una clase de 4 horas del 7 de noviembre de 2022, cuyo estudiante, denominado Harry, era un hombre de 50 años procedente de Inglaterra y su nivel *intermedio* (nivel asumido debido al tema gramatical abordado: presente de subjuntivo). En esta sesión, se habló sobre el Brexit y la política del Reino Unido respecto a temas como la inmigración o la relación con la UE. Esta conversación resultó estimulante para el estudiante ya que generó cercanía con él, puesto que el interés por su país lo consideró un gesto de empatía (Bitácora, 7 de noviembre de 2022). Este gesto de empatía facilitó que el estudiante pudiera apropiarse de la Lengua Meta al poder nombrar su cultura con ella. Algo fundamental, ya que este nombrar posibilita que el estudiante genere conexiones de pensamiento entre su cultura (la política de UK) y la lengua que está aprendiendo. Esto coincide con el segundo rasgo mencionado por Bryam puesto que iguala en importancia el conocimiento del estudiante con el aprendizaje de la Lengua Meta. Pues lo primero se vuelve un vehículo para lo segundo. Además, el estudiante solicitó la reincidencia del docente para las siguientes clases, lo cual refleja lo provechoso de la cercanía generada con la conversación.

La segunda experiencia relacionada a este tópico se dio en la tarde del 9 de marzo de 2023, en una clase de 2 horas con una estudiante de 23 años, denominada Lina, nacida en Colombia, pero adoptada por daneses y que se encontraba en su primer viaje al país. Al inicio de la clase, no mostró

interés por el tema gramatical (*verbos irregulares* del presente simple y pronombres *interrogativos*, ambos temas de nivel A1), por lo que se dejó a un lado para hablar sobre cultura de Colombia, el narcotráfico y el consumo de marihuana, lo que despertó su interés.

La conversación luego hizo énfasis en las dinámicas de este consumo en Medellín (Bitácora, 9 de marzo de 2023). Al día siguiente, en la clase del 10 de marzo de 2023, de también 2 horas, se habló sobre el vocabulario relacionado con dicho consumo en Medellín, o sea, *parlache*. Luego, se le preguntó por el significado del término “Hygge”, mostrado por Lu ese mismo día en una clase previa, y Lina confirmó el significado con ejemplos ilustrativos. La clase terminó con ella hablando sobre “Crystenía”, una zona especial en Copenhague dedicada al comercio y consumo de marihuana, habitado por personas de las mismas familias y que tiene un gran atractivo cultural (Bitácora, 10 de marzo de 2023). Sobre esta experiencia, se establece que, en ocasiones específicas, el diálogo intercultural puede llegar a ser más importante que el aprendizaje de las competencias lingüísticas. Y es en ocasiones específicas porque, como se dijo al inicio del párrafo, Lina nació en Colombia pero fue adoptada. Lo que significa que el entendimiento sobre la cultura de la Lengua Meta es para ella una posibilidad de concebir ‘lo que pudo ser’ de no haber sido adoptada. Además, debido a que el interés por el componente gramatical era muy bajo, introducir el aprendizaje de la lengua vía su uso sociocultural (lo relacionado con el consumo de marihuana hablado en clase: vocabulario *slang* y dinámicas sociales) resultó más provechoso que haber insistido en estructuras lingüísticas aisladas. Lo anterior coincide con los rasgos a) y c) propuestos por Bryam para la CCI, puesto que, la afectividad reflejada en el poco interés por la gramática fue el punto de partida para pensar una estrategia basada en la dimensión sociocultural de la lengua.

La tercera experiencia relacionada con este vínculo entre interculturalidad y enseñanza ELE aconteció en una clase del 17 de marzo de 2023, cuyo estudiante fue Sahar, procedente de Turquía. Cabe aclarar que esta no fue la primera clase con él, pero sí la primera en coincidir con el proceso de práctica, ya que había llegado a V.S.S. en diciembre. En esta clase de 1 hora, se le trajo un texto de la BBC sobre el panorama político de su país, que aborda la situación actual junto con elementos históricos que datan de siglos y que aún influyen en dicha situación. La clase consistió en una lectura comentada ya que, para ese momento, Sahar dominaba el presente de subjuntivo, un tema de nivel *intermedio*, lo que hizo viable este ejercicio. Durante esta actividad, Sahar compartía su desaprobación hacia el actual presidente y su pretensión de transformar el país una teocracia islámica. Sobre las próximas elecciones, el estudiante dijo que “hará planes para escapar del país”



---

si era reelegido (Bitácora, 17 de marzo de 2023). Dos meses después, este mandatario, Erdogan, fue reelegido, no se supo qué fue de Sahar, si volvió a su país o no, ya que para ese momento había terminado su estadía en la ciudad. Dejando esto a un lado, se establece que, primero, el diálogo intercultural está inevitablemente presente en los niveles más avanzados. Puesto que, para estos niveles, la enseñanza de una LE trasciende el dominio de estructuras lingüísticas concretas (que aún está presente) para buscar su apropiación por medio de elaboraciones discursivas más amplias. Por ende, se afirma que es inevitable la aparición de lo intercultural en estos niveles porque, a medida que se profundiza en el discurso, el estudiante vuelve sobre su mundo conocido para nombrarlo en la Lengua Meta. Además, y al igual que lo acontecido con la primera experiencia de este tópico, la posibilidad de nombrar la cultura propia (el texto de la BBC también revisaba la historia de Turquía, no solo la situación actual) en la lengua que se aprende coincide con el segundo rasgo propuesto por Bryam para entender la CCI. Rasgo que iguala en importancia, para el aprendizaje, la cultura del estudiante con la Lengua Meta.

La última experiencia asociada a este apartado se dio el 19 de mayo de 2023, en la que se tuvo como estudiante a Ciro, un adulto mayor nacido en Persia, pero que vivía en Estados Unidos desde hacía más de 30 años. La clase fue de 1 hora y, aunque se trataba de un tema inicial, verbos *ser* y *estar* en presente simple, fue nutritiva por los ejemplos usados. Debido a la edad de Ciro, la comprensión del tema se le hizo difícil. Sin embargo, y usando mucho el idioma inglés como recurso, se le habló sobre la historia de la nación persa, con la cual existe familiaridad gracias al interés personal que se tiene por ella como gusto intelectual. Ciro estaba fascinado con el hecho de que alguien, tan lejano a su cultura, estuviera familiarizado con la historia del mediterráneo oriental. Además, hubo ejemplos con los dos verbos trabajados mientras se daba la conversación (ejemplo: “*los montes Zagros están al norte de Persia*”), lo que ayudó de poca manera al entendimiento de su uso. Al final, agradeció por la clase argumentando que “fue una conversación inteligente” (Bitácora, 19 de mayo de 2023). Sobre esta experiencia, cabe resaltar el uso del idioma inglés como vehículo facilitador del diálogo intercultural, ya que, por su carácter de idioma universal, suele ser la puerta de entrada en la enseñanza ELE. Además, resultó sorprendente lo viable que puede ser el establecer el diálogo intercultural desde los niveles más bajos (verbos *ser* y *estar* suelen ser uno de los primeros temas en el currículo de ELE), pues deja claro que, aún con las estructuras lingüísticas más básicas es posible nombrar a la cultura propia en la Lengua Meta. Aunque, en este caso, fue más una propuesta del docente con el fin de facilitar el aprendizaje,

---

teniendo en cuenta las características propias de Ciro (adulto mayor, cuya L1 es el persa y la L2 el inglés, siendo el español su L3). No obstante, es posible vincular esta experiencia con el rasgo b), puesto que se usó el conocimiento sobre el país de origen del estudiante como recurso para construir enunciados con el componente gramatical que estaba aprendiendo, lo que facilitó, de manera somera, su aprendizaje.

A partir de las experiencias anteriores, se establece que, primero, entre los rasgos propuestos por Bryam para desarrollar la CCI destaca el asociado con la vinculación de la cultura del estudiante con la Lengua Meta; lo que se comprobó en la primera, tercera y cuarta experiencia. Dichas experiencias, que abarcaron clases tanto para niveles iniciales como intermedios, dejaron claro que nombrar la cultura propia en la Lengua Meta es un recurso facilitador del aprendizaje porque crea familiaridad entre estos dos componentes. Y, segundo, que el uso sociocultural de la lengua puede ser un punto de entrada para el aprendizaje de la Lengua Meta, especialmente si el componente gramatical resulta ajeno al mundo afectivo del estudiante; lo que se comprobó en la experiencia con Lina. Así, aunque con cierto desbalance, se evidencia que el desarrollo de la CCI, más que ser una meta, es una fuente de recursos que dinamizan la clase de idiomas y, especialmente, la clase de ELE por las dinámicas propias de la cultura local que resultan atractivas para ciertos estudiantes.

### ***3.2.1.2 La interculturalidad en la construcción de Ciudadanía Global***

A partir de las experiencias anteriores, se evidenció que el componente intercultural está estrechamente relacionado con la enseñanza de LE. En este apartado, se esclarece cómo la mediación intercultural en el aula de ELE constituye un ejercicio de Ciudadanía Global, partiendo de más experiencias del proceso de práctica. Así, para empezar, hay que recordar que el modelo de Valley Spanish School se basa en las clases personalizadas y, generalmente, privadas; por lo que el diálogo intercultural que se da en el aula suele ser bidireccional, entre docente y alumno. En este sentido, las experiencias que se traen a colación en este apartado buscan reflejar que una conciencia global ya existe y que lo que se pretende con el diálogo intercultural en clase es fortalecerla.

Para dejar más claro lo anterior, Rey Arranz afirma que “el desarrollo de la competencia intercultural implica a la persona que aprende una lengua, en los aspectos cognitivos y actitudinales, en un diálogo con los individuos de otra comunidad” (2017, p.76). Esto significa que,

---

más allá de desarrollar competencias lingüísticas, la persona que aprende una L2 ve también afectada su concepción de la cultura de su L1; porque en el proceso de aprendizaje intervienen factores afectivos y actitudinales, y no solo cognitivos, relacionados con su cultura de origen y la Lengua Meta. Por ende, esta transformación que acontece en el estudiante constituye también un fortalecimiento de la conciencia global, es decir, la posibilidad de situarse desde fuera de su cultura local para reconocer otras, la cual es la base de la Ciudadanía Global.

Entonces, la primera experiencia relacionada con esta relación entre interculturalidad y Ciudadanía Global ocurrió durante la observación de una clase el 27 de octubre del 2022, dada en las horas de la mañana y cuyo tema gramatical eran los pretéritos indefinidos e imperfecto. En esta sesión, la docente Laura y los dos estudiantes presentes hablaban sobre comidas extranjeras y locales. Como observador participante de la clase, se evidenció un rezago respecto a esta conversación debido a que el bagaje gastronómico no es muy amplio. Algo fue anotado en la bitácora como un faltante en lo que respecta a Competencia Intercultural (Bitácora, 27 de octubre de 2022). Sobre esto, quedó la duda acerca de si la falta de dicho bagaje podría considerarse como una falencia respecto al conocimiento de la cultura propia.

Se recupera esta experiencia ya que, si lo que se pretende como parte del proceso de enseñanza de LE es construir Ciudadanía Global a partir del diálogo intercultural, la carencia de cierto conocimiento sobre la cultura propia representa un desbalance en dicho diálogo. Esta suposición parte del hecho de que, en situaciones de aula donde la conversación (importante en el aprendizaje de un idioma) tiende hacia un interés de los estudiantes, la no correspondencia en este interés afecta la disposición actitudinal de los estudiantes al no encontrar un par con el que dialogar. Así, se establece, con esta primera experiencia, que la construcción de Ciudadanía Global pasa primero por el conocimiento de lo local ya que, sin este, no es posible el diálogo intercultural. Sin embargo, como esta situación corresponde a un conocimiento muy específico sobre la cultura propia (lo gastronómico), existe la posibilidad de entablar el diálogo a partir de otro tipo de conocimientos.

La segunda experiencia de este apartado corresponde a la clase del 2 de marzo de 2023, en la que se le enseñó a Lu el término *slang* “¿si pillá?”. Ella comprendió el significado asociándolo con el término “¿cachay?”, usado en Chile con el mismo propósito y que fue aprendido por ella durante su viaje a dicho país (Bitácora, 2 de marzo de 2023). Sobre esto, resulta bastante interesante comprender como en el diálogo intercultural en el aula de ELE puede aparecer una tercera cultura,

---

en este caso la chilena; la cual posibilita, por un lado, la insistencia en la conciencia global puesto que esta tercera cultura amplía el horizonte de referentes que pueden incorporarse al proceso de aprendizaje de una LE y, por el otro lado, encontrar puentes entre las diferentes culturas que dejan ver que hay valores y actitudes compartidas entre ellas, lo que promueve el desarrollo de una Ciudadanía Global.

La tercera experiencia que relaciona lo intercultural y la Ciudadanía Global también incluye a Lu, esta vez en una clase acontecida el 14 de marzo de 2023. En esta clase, se abordó el *presente progresivo* y, posteriormente, surgió la conversación sobre programas de TV tipo “soup” en Inglaterra y se hizo una analogía con programas latinoamericanos como “La rosa de Guadalupe” y “Tu voz estéreo”. Esta analogía tuvo como puntos en común que estos programas se emiten alrededor de las 5pm (tanto en Inglaterra como en Colombia), cada capítulo es independiente de los demás, y la trama suele tener un tinte dramático mezclado con lo absurdo. En la siguiente clase, del 15 de marzo, se reforzó el *presente progresivo* del español y, además, Lu explicó las diferencias en la pronunciación en inglés de las palabras *birth, beard, bird, beer, y bear*; un ejercicio divertido al que luego le siguió una conversación breve sobre el programa “El Chavo” y sobre cómo los latinos aprenden a pronunciar el español a partir de las “pelas” -castigos físicos- que las madres latinas le daban a sus hijos acompañadas de la separación por sílabas del mensaje ‘correctivo’ (ejemplo: “te di-je que no ha-gas e-so”) (Bitácora, 14 de marzo de 2023).

En relación con estas dos experiencias con Lu, se evidencia que el diálogo intercultural puede darse en forma de enseñanza mutua de Lengua Meta, siendo la enseñanza improvisada del inglés el aporte con el que la estudiante complementa su aprendizaje del español. Además, las conversaciones sobre los programas de TV reflejan que hay elementos en común producto de dinámicas culturales específicas, muchas veces consecuencia de los procesos de globalización, cultural en este caso. Así, estos elementos en común funcionan como la base para construir o exponer valores y actitudes compartidas entre las dos partes de este diálogo intercultural, lo cual aporta a la formación de una conciencia global y, por ende, de una Ciudadanía Global.

La cuarta experiencia que se trae a este apartado aconteció en una clase del 18 de mayo de 2023 con un estudiante llamado Ronald, procedente de Trinidad y Tobago y que, por la cercanía entre su país y Venezuela, había pasado mucho tiempo en el segundo. Como hecho curioso está que prefería que lo llamaran ‘Rolando’, debido a que, en Venezuela, no pronunciaban bien su nombre. La clase inició con el tema gramatical *presente progresivo*, correspondiente al nivel A1

---

(*Acceso*), el cual fue asimilado con facilidad por lo que se procedió a hablar sobre festivales de Colombia. Debido al poco conocimiento sobre estos festivales, la conversación se agotó rápidamente y el tema cambió hacia las declaraciones que, por esos días, estaba haciendo S. Mancuso ante la Jurisdicción Especial para la Paz como una audiencia de entrada para participar en este mecanismo. Este asunto, relacionado con el Proceso de Paz en Colombia firmado en 2016, le llama la atención y le resulta bastante interesante (Bitácora, 18 de mayo de 2023).

Sobre esto, se vuelve sobre lo acontecido durante la primera experiencia de este apartado en relación con el conocimiento de la cultura propia como primer paso para entablar un diálogo intercultural, siendo en este caso el conocimiento sobre las festividades colombianas lo faltante. Se nombra esta carencia porque, ahora reforzado con esta experiencia, queda claro que la conciencia global pasa por el conocimiento de la cultura local; ya que, sin este conocimiento, el interlocutor intercultural (el estudiante) no encuentra quién le pueda corresponder en dicho diálogo; además, sin este conocimiento tampoco es posible situarse fuera de la cultura propia, porque no se conoce.

No obstante, y a pesar de lo anterior, el giro de la conversación hacia lo relacionado con Mancuso, la JEP y el Proceso de Paz firmado en 2016 evidencia que la carencia de un conocimiento específico no anula la posibilidad del diálogo intercultural. Pues cada sujeto puede partir de sus intereses y otros asuntos que sí le son familiares para entablar dicho diálogo. Así, se plantea que, por encima de un conocimiento específico, lo primordial es tener una disposición actitudinal hacia la apertura intercultural puesto que, como miembro de una cultura, cada persona tiene algo que aportar en este diálogo.

Lo anterior significa que la posibilidad de formar una Ciudadanía Global puede materializarse con la inclusión de más participantes en el diálogo intercultural; ya que cada uno aporta su conocimiento específico de su cultura para expandir la conciencia global de los demás. Esto es importante recalcarlo porque, aunque las clases en V.S.S. son privadas, un estudiante como Ronald interactúa fuera del aula con más personas pertenecientes a la cultura local que lo acoge. Por lo que el diálogo intercultural trasciende el salón de clase de ELE para, a partir de lo aprendido allí (el Proceso de Paz y su relevancia para la sociedad colombiana), constituirse en una práctica cotidiana que construye Ciudadanía Global.

La quinta y última experiencia que vincula lo intercultural con la Ciudadanía Global concierne a la clase del 29 de mayo de 2023, de 2 horas y cuyo estudiante fue Mike, procedente de Canadá. Para esta sesión el plan inicial era abordar como temas el *condicional compuesto* y los

---

verbos *quedar/quedarse*, ambos tópicos correspondientes al nivel B1 (*intermedio*). Sin embargo, por petición del estudiante, la clase se enfocó en hablar sobre el gimnasio: términos en español asociados a grupos musculares, ejercicios, y materiales usados en este ámbito. Así, y debido a que, personalmente, se lleva una rutina de ejercicio de forma regular, dicho vocabulario era familiar y esto hizo de la clase algo muy útil para Mike (Bitácora, 29 de mayo de 2023).

Sobre esto, por un lado, destaca la adaptabilidad que una institución de educación *no formal* como V.S.S. ofrece en términos de personalización de clases, lo que requiere una adaptabilidad por parte del docente de ELE. Por el otro lado, el encontrar en el docente un par con el que hablar de un hábito de vida similar, teniendo en cuenta la distancia cultural, evidencia que los procesos de globalización ya de por sí constituyen un sujeto particular (joven-adulto que va al gimnasio). Lo que significa que, más allá de introducir nuevas prácticas o contextualizar sobre formas de habitar el mundo desde la cultura local, el diálogo intercultural en el aula ELE permite construir una Ciudadanía Global partiendo de valores y actitudes compartidas; en este caso, la familiaridad con el mundo *fitness* (el cual, más allá de prácticas deportivas, constituye toda una concepción en torno a la salud, la actividad física y la estética).

A partir de las cinco experiencias anteriores, se buscó mostrar cómo el diálogo intercultural propio de la clase de ELE, en un ámbito *no formal*, constituye un ejercicio de construcción de Ciudadanía Global; esto porque los valores y actitudes compartidos son hacen parte de dicha construcción, junto con el conocimiento de la cultura propia y de la Lengua Meta. Para reforzar esto, se trae de nuevo a Manuela Mesa, ya abordada en el apartado Antecedentes, quien afirma que “el estatus de ciudadanía se constituye como un elemento unificador e integrador de la sociedad. No es sólo un estatus [...] sino también un proceso y una práctica por la que la ciudadanía comparte unos valores y normas de comportamiento que posibilitan la convivencia y les dota de una identidad colectiva, en este caso una identidad colectiva local-global.” (2019, p.18).

En este sentido, puede hablarse de identidad colectiva cuando, durante el diálogo intercultural en clase, se encuentran elementos en común entre ambas culturas; ejemplos: la fórmula televisiva de los programas “soup”, que funciona tanto en Latinoamérica como en Inglaterra; o hábitos de vida similares, como lo es llevar una rutina de ejercicio físico de forma regular. También, esta identidad colectiva puede hacerse incluso más presente si las partes del diálogo intercultural poseen un conocimiento vasto sobre algún aspecto de la cultura local que permita entablarlo con más facilidad; como ejemplos, estarían las situaciones que habrían podido

---

ser mejores si el docente/observador en este caso hubiera tenido un mayor bagaje sobre festividades o gastronomía colombianas. Además, la Ciudadanía Global, como el mismo nombre lo sugiere, implica una conciencia global que va más allá de las dos culturas participantes en el diálogo en clase; el ejemplo de esto es lo acontecido con Lu en lo que respecta a los términos “¿cachay?” y “¿sí pilla?”, donde el primero fue traído desde una tercera cultura con el fin de comprender el significado del segundo, usado en la cultura local.

Por último, y para cerrar este apartado, destaca el hecho de que las condiciones de V.S.S. como institución de educación *no formal* incidieron poco en las dinámicas del diálogo intercultural de las clases. De este hecho, se deduce que la interculturalidad no es ajena a la enseñanza de LE y que la posibilidad de un diálogo fructuoso compete más al docente, quien debe asumir su rol como parte fundamental del mismo y promover, desde su praxis, la construcción de una Ciudadanía Global.

### **3.2.2 La postura del docente de ELE como Ciudadano Global**

Uno de los propósitos de esta investigación consiste en conceptualizar el rol del docente de ELE, como maestro de lenguaje, en relación con la Educación para la Ciudadanía Global. En este sentido, este apartado condensa dicho propósito a partir de, primero, situar al docente de ELE como el Ciudadano Global que posibilita la construcción de esta ciudadanía en el aula; y, segundo, proponer el concepto de *postura* como parte fundamental de su praxis que vincula la ECG y la enseñanza ELE, al margen del ámbito en el que se desenvuelva, sea este *formal* o *no formal*. Lo anterior expuesto de manera reflexiva, con apoyo de algunos referentes teóricos traídos del apartado Antecedentes y otros incorporados en este apartado.

#### ***3.2.2.1 El docente de ELE como Ciudadano Global***

Para empezar, y como se ha venido mostrando en los apartados anteriores, hay que recalcar el hecho de que la procedencia de los estudiantes cubre todo el planeta. Es decir, a pesar de la prevalencia de estudiantes norteamericanos, fue posible encontrar personas de todos los continentes. Por esto, es preciso afirmar que la Ciudadanía Global, más que ser una meta, es una realidad propia del ámbito ELE. Sin embargo, el docente de este campo debe hacerla manifiesta

---

para sí con el fin de no cerrarse en perspectivas cerradas sobre el mundo, o sobre aspectos del mismo. Para ello, Rey Arranz (2017) propone unas actitudes asociadas a “el profesorado intercultural”, que incluye, claramente, al docente de ELE. Así, en este apartado se exponen dichas actitudes y, con base en las experiencias contadas en los apartados anteriores, cómo se reflejaron durante el proceso de práctica en Valley Spanish School.

La primera actitud con la que el docente hace manifiesta su Ciudadanía Global establece que “los profesores deben ser también alumnos internacionales e interculturales” (Rey Arranz, 2017, p.78). Sobre esta actitud, hay que reconocer que, por el momento, no se tiene curso o trayectoria educativa alguna fuera del país. Sin embargo, la actitud se hizo manifiesta cuando, por ejemplo, en clases con Lu (3.2.1.2), se daba la dinámica de la enseñanza mutua inglés-español. Algo que no era estrictamente necesario, pero que, con la intención de seguir mejorando en la lengua inglesa, se realizó pensando en futuras clases con otros estudiantes procedentes de Inglaterra (puesto que Lu es inglesa y la pronunciación enseñada correspondía a la variante de dicho país. Además, los sucesos asociados a la falta de conocimiento sobre la cultura local, como gastronomía o festividades, dejaron claro que, como docente de ELE, es fundamental profundizar en dichos saberes.

Esto porque, y volviendo sobre lo dicho anteriormente, el diálogo intercultural se hace posible cuando ambas culturas pueden conversar; y también, porque parte de la enseñanza de una L2 abarca la transmisión de la cultura a la que dicha lengua pertenece. Aparte, también destacan las experiencias vividas con Sahar y Harry (3.2.1.1), con quienes se trabajaron textos asociados a la historia y situación política de sus países de origen. Estas experiencias se destacan porque, debido a que el nivel de los estudiantes era *intermedio*, la planeación de sus clases requirió un enfoque bastante personalizado; a diferencia de los niveles iniciales, en los que se hace énfasis en las estructuras lingüísticas más que en lo discursivo. Por ello, y lo que hizo de ambas clases un ejercicio fructífero, fue necesario conocer sobre dichas temáticas; algo que resultó bastante viable ya que el interés por la historia universal se tiene como un gusto intelectual personal. Así, las experiencias anteriores reflejan que el docente de ELE se ve beneficiado de su conocimiento sobre el mundo, tanto local como global, en su praxis educativa. Esto porque la enseñanza de una LE no solo implica la transmisión de conocimientos lingüísticos y pragmáticos, sino que implica también un diálogo intercultural, el cual requiere conocimiento sobre las culturas presentes en el aula y, más importante, el interés por adquirirlo.



La segunda actitud con la que se hace manifiesta la Ciudadanía Global en el docente ELE consiste en que este debe estar dispuesto “a considerar cómo los ven otras personas y a tener curiosidad por saber sobre sí mismos y sobre otros” (Rey Arranz, 2017, p.78). Sobre esta actitud, conviene traer de nuevo las experiencias acontecidas con Lu, Tony, Tafar y Mike. Con Lu y Tony, quienes participaron en la implementación de la Configuración Didáctica, se retoman las experiencias asociadas al taller de verbos afectivos.

Como se mencionó en la primera parte de este capítulo (3.1.2), después del ejercicio gramatical asociado a este taller se procedió a la realización de unas preguntas sobre el entendimiento con personas no afines a las ideas o valores propios, la expresión de la opinión propia y el ser de ‘mente abierta’, en relación con la situación planteada en dicho ejercicio. Estas preguntas permitieron, más allá del fortalecimiento de las competencias lingüísticas, saber más acerca de la concepción que los estudiantes y el docente tienen de sí mismos (porque las preguntas también implicaron las respuestas del docente) y plantear actitudes idóneas frente a los demás.

Así, y aunque las preguntas estaban dirigidas principalmente a los estudiantes, sus respuestas otorgaron al docente una perspectiva sobre las consideraciones que miembros de otras culturas puedan tener respecto a él respecto a cómo es visto, tanto él como individuo y como representante de una cultura. Con Tafar, quien también participó en la implementación de la Configuración Didáctica, se retoma lo acontecido durante la implementación del taller de el hecho de que. Como se contó en el apartado 3.1.2, el estudiante argumentó que, entre los beneficios del ejercicio físico, se encontraban los asociados a la salud física, mental y a cómo una rutina regular de ejercicio contribuye a tener una estructura sólida de vida. Se trae este acontecimiento porque, si bien estos beneficios corresponden a la vida de Tafar, fue posible pensarse, como docente, si se tiene una estructura de vida adecuada para ejercer la profesión. Independientemente de lo que se piense, la sola respuesta del estudiante problematiza la situación del docente en relación a sus hábitos, lo que le da mayor conciencia sobre los mismos y, por ende, profundizar en el conocimiento sobre sí mismo.

La tercera actitud propuesta por Rey Arranz afirma que los docentes “deben estar dispuestos a experimentar y a negociar para conseguir el entendimiento por ambas partes” (2017, p.79). Esta actitud de apertura frente a lo inesperado se hizo manifiesta en las clases con Hakim, Lina y Mike. Con Hakim (3.1.2), quien participó en la implementación del tercer taller de la Configuración Didáctica, se expuso como él manifestó su inconformidad con el ejercicio propuesto, argumentando

la poca conexión que este tenía con sus necesidades comunicativas cotidianas. Esto conllevó a un giro de la clase en el que, a falta de un plan secundario, se optó por la conversación libre. Si bien lo abordado en esta conversación no constituyó una lección gramatical o un aporte significativo al corpus lingüístico del estudiante (más allá de algún vocablo nuevo, algo recurrente en el aula de idiomas), sirvió para que la actitud asociada con la disposición para experimentar y negociar se reflejara en el docente. Además, con Lina (3.2.1.1) aconteció algo similar. Como la estudiante no mostró interés en el tema gramatical al inicio de la clase, en vez de insistir en el mismo, se optó por una clase más libre en la que se le expuso algunas dinámicas asociadas al consumo de marihuana en Medellín y a la problemática del narcotráfico de Colombia, que incluía algunos datos históricos.

Este cambio resultó provechoso porque, aunque el abordaje gramatical no fue significativo, la comprensión sobre la cultura y la sociedad colombiana producto de dicha clase posibilitó una apertura en la estudiante hacia ellas, lo que podría desembocar en el interés por aprender la lengua. Sin embargo, en este apartado se resalta, por encima de lo provechoso del cambio en la dinámica de la clase, que la disposición a experimentar y negociar en el aula existe y, para el caso de la praxis de ELE en una institución como V.S.S., resulta más que indispensable por lo personalizado de las clases.

La cuarta actitud que hace manifiesta la Ciudadanía Global en el docente establece que este debe estar dispuesto a “compartir significados, experiencia y afectos tanto con personas de otros países como con sus propios alumnos en el aula.” (Rey Arranz, 2017, p.79). Para este caso, se traen las experiencias con Lu y Ena (3.1.2). Con Lu, se retoma lo acontecido durante la implementación del taller de verbos afectivos, en la que, producto de la llegada tarde de la estudiante, se procedió a hablar sobre las diferencias entre Colombia e Inglaterra frente a los tiempos de servicio en restaurantes. Esto resulta interesante en este apartado porque, durante esta conversación, quedó claro que había valores y experiencias compartidas frente al tema de conversación; lo que evidenció que existen afectos constituidos sobre el mismo. Se recalca porque, como ya se dijo, el plan de la clase era la implementación del primer taller de la Configuración Didáctica, lo que significa que la conversación surgida fue, de cierta manera, accidental, pero por lo mismo comprueba que esta actitud hace parte de la praxis docente. Por otra parte, con Ena, se trae a colación la única experiencia acontecida con ella, la cual consistió en la implementación del tercer taller de la Configuración Didáctica. Este taller, que aborda la expresión ‘el hecho de que’ y cuya finalidad

---

era crear situaciones argumentativas en la clase, se llevó a cabo sin que estas situaciones se dieran a cabalidad. Pues, en afinidad con esta actitud, las opiniones expresadas por la estudiante compartían valores y experiencias con las del docente; lo que significó un reflejo automático de dicha actitud. Por lo anterior, es preciso preguntarse si esta “disposición a compartir” solo incumbe los valores, experiencias y significados afines con los estudiantes o, si por el contrario, también pueden incorporarse aquellos que sean diferentes que permitan, a partir del diálogo, establecer en qué puntos pueden ser compartidos. A pesar de ello, esta actitud manifiesta una Ciudadanía Global en el docente porque antepone la posibilidad del encuentro en la diferencia por encima de la imposición de un marco de valores y afectos en el aula.

La quinta actitud planteada por Rey Arranz define que los docentes “deben estar dispuestos a participar activamente en la búsqueda de las aportaciones de los idiomas modernos al entendimiento internacional y a la paz, tanto en su país como fuera de él” (2017, p.79). Respecto a esta actitud, se traen a este apartado lo acontecido con Lina y Ronald. Con Lina, como se mencionó en el apartado 3.2.1.1., la clase empezó con el poco interés de ella hacia el tema gramatical; lo que provocó el giro hacia una conversación más libre, enfocada en el consumo de marihuana y el narcotráfico en Medellín y en Colombia. Como era de esperarse, en esta conversación aparecieron los actores armados más relevantes de las últimas décadas y el Proceso de Paz firmado en el 2016. Si bien estas cuestiones, especialmente la segunda, pueden ser conocidas para un extranjero, la profundización en las dinámicas consecuencia del narcotráfico y de la firma del Acuerdo resultó en un ejercicio provechoso para introducir a la estudiante sobre lo que pasó y pasa en el país respecto a dicha problemática; lo que puede servir como una aportación, desde el aula de ELE, al entendimiento de la misma y plantear discusiones sobre lo que podría ser mejor para la sociedad colombiana en relación con la construcción de paz. Por otro lado, con Ronald aconteció algo más o menos similar (3.2.1.2). A diferencia de Lina, Ronald sí mostró interés por el tema gramatical y, debido a su rápida apropiación del mismo, la clase se tornó en un ejercicio conversacional en el que se trató, primero, lo relacionado con festividades y fiestas colombianas; y segundo, las declaraciones de S. Mancuso ante la JEP y el Proceso de Paz.

La conversación fue más o menos similar respecto a la dada con Lina; se mencionaron los principales grupos armados asociados al narcotráfico y al conflicto armado, su influencia territorial y los cambios sufridos en esta influencia durante las últimas décadas y, en especial, desde el Proceso de Paz firmado en 2016. Al igual que la experiencia anterior, este ejercicio resulta

provechoso para, por un lado, contextualizar al estudiante sobre las dinámicas consecuencia del conflicto que se viven en el país y, por el otro lado, entender qué factores inciden en estas dinámicas para, a partir de este entendimiento, formular propuestas de construcción de paz desde el aula de ELE.

La sexta actitud propuesta por Rey Arranz consiste en que “los profesores deben intentar adoptar la función y el papel de intérpretes sociales e interculturales, no de embajadores.” (2017, p.79). Sobre esta actitud, no se traen experiencias concretas ya que se considera que todo el apartado 3.2.1 la refleja en su integridad. Sin embargo, se cuestiona lo planteado en esta actitud al afirmar que “deben intentar” puesto que no se considera que el diálogo intercultural (práctica que condensa el significado de ser “intérpretes sociales e interculturales”) pueda ser solo un intento. Por el contrario, este diálogo es fundamental en la clase de idiomas y, como se expresó en el apartado referido, es intrínseco al aula de ELE. Esto significa que, más allá de un intento, el diálogo intercultural, en relación con la construcción de una Ciudadanía Global, debe ser una *postura* asumida expresamente por el docente de ELE.

### ***3.2.2.2 La postura pedagógica del docente de ELE como ciudadano global***

En los apartados anteriores se mostró cómo tanto el diseño curricular como el diálogo intercultural son prácticas que pueden vincular la Educación para la Ciudadanía Global con la enseñanza de ELE. No obstante, es necesario señalar que existe un elemento precedente a estas prácticas, el cual es una disposición psicológica que, a partir de los referentes consultados y la experiencia del proceso de práctica, se le denomina *postura*.

Vázquez Martínez (2001) propone la *postura* como una característica constitutiva del docente, y que debe ser desarrollada en el alumno con la praxis educativa. Esta característica, es planteada en contraposición a la de *actitud*, comparte con ella los siguientes elementos:

“1) el sujeto, que es la persona que se prepara con anticipación para determinado fin; 2) el medio que se usa para disponerse; 3) la duración de la disposición; 4) el objeto, que es la cosa, idea o evento hacia el que se dispone el sujeto y 5) la función de la disposición” (pp.42-43).

Teniendo en cuenta estos elementos, el autor plantea que, a diferencia de la *actitud*, la cual es pasiva y heredada o adoptada socialmente, la *postura* "es una disposición más individual, racional y flexible hacia sistemas de ideas o racionalizaciones, cuya función es la generación de alternativas de pensamiento" (p.43). Así, y en sintonía con la propuesta de la ECG, es por medio de una postura definida frente a un objeto concreto, bien sea este una problemática global o una práctica educativa, lo que posibilita concebir un abordaje más óptimo para el mismo. En este sentido, es menester que el docente de ELE construya una *postura* definida en función de sus intencionalidades en el aula y las de los estudiantes.

Estas intencionalidades, a su vez, no pueden ser pensadas en abstracto, si no que la *postura* construida frente a ellas debe considerar también las condiciones en las que se llevarán a cabo; en este caso, el aula de ELE. Con esto presente, se establece que el docente, al construir su *postura*, entabla un diálogo entre sus valores como educador y la realidad material en la que se circunscribe su praxis educativa. Esto significa que, a grandes rasgos, su *postura* puede priorizar sus valores por encima de la realidad material, viceversa, o buscar la convergencia entre ambos factores. Esto implica que la construcción de dicha *postura* pasa por el conocimiento objetivo del contexto educativo y el reconocimiento de sí como sujeto ético y moral. En este sentido, "no se puede hablar de postura si no hay una elección informada, consciente y libre del sujeto, si el sujeto no ha pensado en el objeto desde diversas, o por lo menos dos, perspectivas. No puede haber postura sin plena conciencia de que la relación personal con el objeto desde la circunstancia propia es única e irrepetible" (Vázquez Martínez, 2001, p.44). Así, cuando se habla de elección informada, consciente y libre, se habla del conocimiento y reconocimiento mencionados puesto que la construcción de esta *postura* es una disposición racional e individual.

Sin embargo, esta construcción nunca es un proceso dado, ya que los valores pueden cambiar, y cambian, con el tiempo o las experiencias; y la realidad material de una práctica educativa también es susceptible de ser modificada. Por lo tanto, y aunque se habla de definir una *postura* para el docente de ELE, esta definición no se entiende como un código fijo que determina lo que se hace, se lleva o se menciona en el aula de LE; si no como las claridades que el educador tiene respecto a sus intencionalidades, considerando también las de sus estudiantes. Lo anterior, en palabras de Vázquez Martínez (2001), significa que la construcción de la *postura* es

“un proceso permanente; por ello, no se asume de una vez y para siempre, de manera definitiva, sino en cada momento y de manera provisional. La postura puede cambiar al cambiar la circunstancia vital o al conocer una nueva corriente de pensamiento” (p.44).

Esta cualidad de proceso nunca culminado se vio reflejada cuando, por ejemplo, debido a que la implementación de la Configuración Didáctica se vio afectada por la característica de V.S.S. como institución de educación *no formal*, se optó por buscar cómo la ECG tuvo cabida en otras experiencias del proceso de práctica (lo cual fue detallado en los apartados 3.2.1 y 3.2.2). Así, no se puede afirmar que la *postura* asociada a la intencionalidad de vincular la ECG con la enseñanza ELE por medio de la Configuración Didáctica haya resultado inadecuada frente a la realidad de las condiciones de V.S.S., si no que su construcción fue tornándose hacia una concepción integral de la praxis educativa del docente, gracias a las experiencias al margen de dicha implementación. En este sentido, y para dejar esto más claro, se trae una reflexión suscitada en marzo del 2023, durante el proceso de práctica y que fue registrada en la bitácora. Esta reflexión, surgida después de las primeras implementaciones, dice que “la ECG no está en una Configuración Didáctica, está en la *actitud* pedagógica más general. Lo que se suscita con cada frase, ejemplo o actividad, es fomentar la conversación intercultural” (Bitácora, 24-27 de marzo de 2023). Así, cambiando el término *actitud* por *postura* (la lectura del texto de Vázquez Martínez se dio después de esta reflexión) y ‘conversación’ por ‘diálogo’, esta reflexión evidencia lo móvil que es la construcción de una *postura pedagógica* por parte del docente. Complementando lo anterior, y volviendo sobre Vázquez Martínez, la *postura*

"se caracteriza por su plasticidad y por su temporalidad, que contrasta con la rigidez y la permanencia de la actitud. Temporalidad significa que el sujeto sabe que su postura no necesariamente es para siempre y que puede cambiar. La postura siempre, y por definición, está dispuesta a revisarse, a confrontarse, a criticarse..." (2001, p.45)

A partir de lo anterior, es claro que al aula de ELE se llega con unas intencionalidades claras, relacionadas con el objeto de enseñanza, las condiciones de la misma y el estudiante; pero la *postura* que las define es una construcción nunca terminada, lo que incide en las prácticas con las que se pretende llevar dichas intencionalidades a cabo.

El hecho de que sea una construcción nunca terminada no significa que los conocimientos incorporados a la praxis educativa sean estáticos o prescindibles en su especificidad. Por el contrario, son estos conocimientos los que determinan el curso de construcción de la *postura pedagógica*. Esto es, aunque las intencionalidades del docente (y las del estudiante) que se llevan al aula son claras, estas dialogan con los conocimientos y las condiciones de enseñanza; lo que implica la reconfiguración de la *postura* previa al establecimiento de dichas intencionalidades con el fin de adecuarlas a la realidad del aula. Lo anterior significa que la *postura pedagógica* posibilita una relectura de la realidad de la enseñanza, situando los conocimientos de la praxis educativa en dicha realidad con el fin de darle viabilidad a las intencionalidades establecidas previamente. Para reforzar lo anterior, Vázquez Martínez asegura que, en la *postura*,

“el saber y las creencias son ubicados en tiempo, espacio y circunstancia, y valorados de acuerdo con el poder explicativo que posean de los problemas propios. Esto significa que el sujeto distingue circunstancias y contextos, sobre todo, preguntas y problemas; que está consciente de su situación particular y de las diferencias que mantiene con respecto a los sujetos que viven en otras condiciones” (2001, p.48).

No obstante, en este punto se establece una diferencia respecto al autor; y es que, más que explicar los “problemas propios”, una *postura pedagógica* clara posibilita plantear alternativas que no necesariamente incumben a la solución de un problema definido. Más bien, la identificación de dicho problema está permeada por una *postura* previa, y el carácter de construcción permanente de la misma es lo que permite hallar otras formas de abordarlo.

A partir de lo anterior, se establece que, en el aula de ELE, la *postura pedagógica* está implicada tanto en la elección de estrategias didácticas para enseñar un contenido gramatical, como en la adecuación de estas estrategias a las condiciones de enseñanza y, más importante a las pretensiones formativas del docente más allá del desarrollo de competencias lingüísticas. Entonces, y para el caso de esta investigación, existió una *postura pedagógica* que llevó a la elección del campo ELE, por sobre otros enmarcados en la enseñanza de lenguaje; y a la búsqueda de vínculos entre la Educación para la Ciudadanía Global y dicho campo, por sobre otros intereses investigativos. No obstante, la realidad de las condiciones de enseñanza: el carácter *no formal* de

Valley Spanish School, y las inquietudes relacionadas con el rol del docente de lenguaje en este ámbito, impulsaron la reconfiguración de dicha *postura* con el fin de hallar vínculos entre la ECG y el campo ELE en otras prácticas por fuera del diseño curricular pensado inicialmente.

Así, la *postura pedagógica* resultante para el final del proceso de práctica implicó un énfasis sobre otros aspectos de la praxis educativa, como lo fue la concepción del diálogo intercultural como constructor de Ciudadanía Global y del docente como el primer Ciudadano Global implicado en este diálogo en el aula. Por lo anterior, se establece que la *postura pedagógica*, en constante construcción, fue un factor determinante para llegar a las ideas y conceptos resultantes de la investigación. Esto porque la *postura* es “un medio de generar conocimiento y, por ende, de contribuir al saber” (Vázquez Martínez, 2001, p.50); siendo en este caso el saber relacionado con la incorporación de la ECG en la enseñanza ELE.



## CONCLUSIONES Y HORIZONTES PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

Esta investigación fue una búsqueda y una oportunidad para abordar la propuesta de la Educación para la Ciudadanía Global en relación con la educación en ámbitos *no formales*, y especialmente, con la enseñanza ELE, desde la óptica de un maestro de lenguaje en formación. En este sentido, las conclusiones presentadas en este trabajo corresponden, por un lado, a la relación que hay entre el ámbito de educación *no formal* y los condicionantes que impone respecto a la construcción de Ciudadanía Global, especialmente en el aspecto curricular; y, por el otro lado, a la concepción del maestro del lenguaje situado en dicho ámbito, enfatizando en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera y sus posibilidades didácticas. A partir de esto, este apartado se compone de dos reflexiones en torno a las dos cuestiones mencionadas, seguidas de un cierre de la investigación.

### **Enseñanza ELE en ámbitos *no formales*: ¿Ciudadanía Global o nicho de mercado?**

Como se mencionó en el apartado 3.1, conforme se fue implementando la Configuración Didáctica, la tensión pasó de estar entre la ECG y enseñanza ELE a estar entre la ECG y el ámbito de la educación *no formal*. Así, por un lado, se fue identificando que las expectativas de los estudiantes que deciden acudir a una institución como V.S.S. estaban relacionadas con el uso cotidiano e informal de la lengua más que con la pretensión de una formación integral. Además, el atractivo de la escuela para ellos residía en la flexibilidad horaria y curricular posibilitadas por la personalización de las clases, ya que, en general, su tiempo en la ciudad era bastante corto; insuficiente para poder hacerle seguimiento al proceso formativo integral, propuesto desde la ECG y que buscó ser materializado en “Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE”. No obstante, dicha insuficiencia no significa que la Configuración Didáctica deba desecharse; por el contrario, la implementación dejó claro que, con una temporalidad más amplia para llevarse a cabo, es posible la vinculación entre la ECG y la enseñanza ELE, siempre y cuando no se descuide el desarrollo de las competencias lingüísticas asociadas al uso de la lengua en ambientes cotidianos, que es el eje de la demanda de los estudiantes.

Por el otro lado, la idea de formar en Ciudadanía Global era ajena a los intereses de los estudiantes, quienes ya se sentían suficientemente desafiados con lo que implica aprender una

---

lengua como el español. En relación con esto, el interés más común de los aprendientes de ELE en Medellín, y en V.S.S. específicamente, estaba en el desarrollo de competencias orales necesarias para el desenvolvimiento en ambientes de ocio o inmersión cultural.

Además, la misma oferta de la institución, como entidad privada *no formal* está en sintonía con este interés, por lo que hablar de formar en Ciudadanía Global resultaba, por lo menos, un propósito secundario. Sin embargo, la experiencia con la implementación de la Configuración Didáctica fue un ejercicio provechoso, en el sentido de que, con estudiantes como Ena o Tafar (apartados 3.1.2.3.1 y 3.1.2.3.3), se corroboró que existe una conciencia respecto a problemáticas presentes en todo el mundo y que es posible incluirla en el aula como parte del proceso de aprendizaje. Aun así, cabe recalcar que, con estos dos estudiantes se implementó solo el taller 3, sobre el hecho de que, el cual posibilitó un diálogo más abierto frente a dichas problemáticas ya que dejaba de lado el abordaje gramatical y existía la sincronía entre el descriptor del MCER y la *competencia* de la ECG asociada; contrario a lo sucedido con la implementación de los otros 2 talleres, en los que el diálogo fue más desigual debido, primero, a la indiferencia respecto a si los ejercicios prácticos concernían al fortalecimiento de las *competencias* de la ECG (propósito del cual no estaban enterados) o si solo fueron una actividad gramatical más para apropiarse de la Lengua Meta y, segundo, a las limitaciones en el uso de esta lengua propias del nivel en el que se encontraban.

A pesar de lo anterior, quedó claro que la ECG sí puede hacer parte de un currículo de ELE, pero son necesarias algunas consideraciones en función de tratarse de un ámbito de educación *no formal*. En este sentido, con una propuesta más institucional que personal del docente, es posible incluir la ECG a costa de la flexibilidad propia de una escuela como V.S.S.; lo que iría en detrimento de sus intereses al hacer a un lado el atractivo comercial que ofrece a quienes solo tienen planeado pasar unas pocas semanas en Medellín. Además, dejando a un lado lo acontecido con Hakim (apartado 3.1.2.3.2), los estudiantes mostraron tener una actitud de apertura frente a la propuesta didáctica llevada al aula por el docente; lo que significa que, desde el currículo, sí es posible la vinculación entre la ECG y la enseñanza ELE, pero al precio de prescindir de algunas ventajas competitivas de la institución en el mercado asociado a este campo de enseñanza de lenguaje.

La reflexión anterior lleva a la conclusión que, el ámbito de educación *no formal* en enseñanza ELE en Medellín, más que una oportunidad para formar ciudadanos con conciencia

---

global, es un nicho de mercado que puede ser capitalizado por los profesionales de la comunicación, especialmente por los maestros del lenguaje, mientras el español y la ciudad de Medellín se mantengan en boga. Así, el primer objetivo específico de esta investigación: *Diseñar e implementar estrategias de enseñanza de ELE que incorporen la propuesta de la ECG*, se considera alcanzado, aunque no en su totalidad debido a los reveses involucrados en la implementación debido a las condiciones de mercado propias del ámbito *no formal* de V.S.S.

### **La postura pedagógica en el ámbito *no formal* de enseñanza ELE**

A pesar de que la enseñanza ELE en ámbitos *no formales* apunta directamente a un nicho de mercado, lo expuesto en todo el apartado 3.2 deja claro que el docente puede y debe posicionarse como un Ciudadano Global. Esto significa buscar entablar un diálogo intercultural en el aula que posibilite, más allá del intercambio de cosmovisiones propias de las culturas de origen, el encuentro en la diferencia con el fin de aportar a la construcción de una Ciudadanía Global. Así, la enseñanza ELE en ámbitos *no formales*, aunque tenga un margen de acción limitado para pensar el desarrollo de competencias de la ECG desde el currículo, requiere de un docente cuya *postura pedagógica* permita incorporar aquellos temas de manera transversal; apelando a ejemplos y preguntas precisas en los que se aborden contenidos gramaticales específicos, o estableciendo situaciones problema cuya resolución implique el desarrollo/fortalecimiento de las competencias pragmáticas adecuadas. Además, para construir Ciudadanía Global desde el aula de ELE, también es necesario que el docente asuma las actitudes requeridas, asociadas a su rol como el primer Ciudadano Global involucrado en la praxis educativa (apartado 3.2.2.1).

El análisis anterior llevó a la conclusión que, aún en un ámbito *no formal*, el establecimiento de una *postura pedagógica* es indispensable para el docente de ELE. Puesto que es por medio de esta por la que se encuentran las intencionalidades del docente (y del alumno) con los objetos y la realidad de las condiciones de enseñanza, sean estas intencionalidades asociadas con la Educación para la Ciudadanía Global o no. Sin embargo, y teniendo presente que la búsqueda de vínculos entre la enseñanza ELE y la ECG es el eje de este trabajo investigativo, se establece que el segundo objetivo específico: *Conceptualizar el rol de un docente de lenguaje en relación con los propósitos de la EGC, en el marco de la educación no formal*, se considera alcanzado en su totalidad. Esto porque las nociones surgidas (diálogo intercultural, docente como Ciudadano Global y *postura*

*pedagógica*) implican directamente al rol del docente de lenguaje a partir de lo acontecido durante el proceso de práctica en Valley Spanish School y su entrecruzamiento con los aportes teóricos consultados.

### **Cierre de la investigación**

Para cerrar, no hay que olvidar que este trabajo, además de ser un requisito de grado, fue también un ejercicio para pensar el quehacer docente desde una posición fuera del ámbito escolar. La necesidad de llevar a cabo este ejercicio se basa en el hecho de que los procesos de globalización han interpelado la institución escolar tradicional, haciendo que el maestro también se vea interpelado. Es por esta razón por la que, en un principio, se buscó abordar la Educación para la Ciudadanía Global como una propuesta busca hacer frente a las problemáticas surgidas de aquellos procesos de globalización. Además, considerando que este trabajo se circunscribe a la enseñanza de lenguaje, surgió la posibilidad de hacer converger el interés por abordar las tensiones y posibilidades de la globalización en la educación desde la enseñanza de ELE; un campo en auge en la ciudad de Medellín y que ofrece una proyección profesional bastante amplia.

Sin embargo, en la ciudad dicho campo está constituido principalmente por instituciones privadas, con ánimo de lucro y sin periodos lectivos oficiales; lo que comprende la denominación *no formal*. En este sentido, la presente investigación se encontró con el desafío de traer una propuesta orientada a lo institucional, como lo es la ECG, a este ámbito *no formal*. No obstante, los condicionantes que impuso esta característica permitieron, en el proceso de análisis, proponer unos conceptos que resultan más que útiles para dimensionar el rol del docente del lenguaje en un contexto de globalización, marcado por la demanda del aprendizaje de ELE.

Así, y a partir de lo anterior, es lícito afirmar que el propósito principal de este trabajo, *establecer vínculos entre la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) en tanto propuesta didáctica para el ámbito de la educación no formal*, se da por alcanzado. Esto porque, si bien el ámbito *no formal* condicionó el vínculo desde lo curricular, el proceso de práctica demostró que la construcción de Ciudadanía Global está implicada en la praxis general del docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, N. (2012). Metodología cualitativa, método de investigación acción. *Revista Ágora Trujillo*, 15 (30), 143–156. <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/agora/v15n30/art08.pdf>
- Angulo Rasco, J. F. (1990). Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 11, 39–49. <https://idus.us.es/handle/11441/59260>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2015). *En busca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cano, A. (2022). *La comprensión oral y su relevancia para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Castro V., F. (2003). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. En M. Pérez G., & J. Coloma M., *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (págs. 217-227). Murcia: ASELE.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes (trad.)). Anaya.
- de Villa, A. (2018). El enfoque de la conciencia lingüística. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 163–174. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie7722843>
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (5th ed.). Madrid: Morata.
- Figueroa, W. I., & Leyton, E. C. (2022). Educación para la Ciudadanía Global. *Acta Scientiarum - Education*, 44, 1–12. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.60717>
- García Martínez, J. C. (2021). *Análisis de la interlengua de un grupo de estudiantes de nivel intermedio de español como lengua extranjera* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Grajales Ramírez, A. F. (2019). *Problemas del tratamiento computacional de la anáfora: análisis en un corpus para la enseñanza del español como lengua extranjera* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6th ed.). Madrid: McGraw-Hill.

- 
- Jiménez P., E. (2020). Educación para la Ciudadanía Global. En L. Arenal L., *Estudios contemporáneos sobre geopolítica* (págs. 513-532). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Kastrup, V. (2009). Pista 2: O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. En E. Passos, V. Kastrup, L. da & Escóssia (Orgs.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Editorial Sulina.
- Labarca C., A. (s.f.) *La técnica de observación en la Sala de Clases*, 30-40. <https://docplayer.es/19214037-La-tecnica-de-observacion-en-la-sala-de-clases.html>
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa* (4th ed.). GRAO.
- Lingua. (20 de Abril de 2022). *Los 20 idiomas más hablados del mundo en 2022*. Obtenido de Lingua Language Center: <https://lingua.edu/es/los-20-idiomas-mas-hablados-del-mundo-en-2022/>
- Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 15-26.
- Méndez Santos, M.C. y Galindo Merino, M.M. (Eds.) (2017). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*. Madrid: EnClaveELE. Disponible en línea: <http://www.todoele.net/atlas-ele>
- Méndez Santos, M.C. y Galindo Merino, M.M. (Eds.) (2017). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen II. Asia Oriental*. Madrid: EnClaveELE. Disponible en línea: <http://www.todoele.net/atlas-ele>
- Montoya, A. M. (2022). *El enfoque sociocultural de la enseñanza y aprendizaje de ELE como posibilidad para ampliar el contexto formativo en el marco del turismo idiomático* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Morales R., G., & Barragán C., M. (2018). Pensamiento globalizado llevado a las aulas de idiomas extranjeros. En M. Tolozano B., & R. Arteaga S., *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador* (págs. 1650-1659). Guayaquil: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.
- Otero Ortega, A. (2018). Enfoques de investigación: Métodos para el diseño urbano-arquitectónico. [https://www.researchgate.net/publication/326905435\\_ENFOQUES\\_DE\\_INVESTIGACION](https://www.researchgate.net/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION)

- 
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-56. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>
- Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Restrepo Silva, D., (2022). *Colombia a través de otros ojos: la adaptación curricular para el nivel B2 a través de la lente intercultural mediada por la creación de recursos digitales abiertos para la enseñanza del español como lengua extranjera* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Rey Arranz, R. M. (2017). Las competencias clave del profesorado de ELE: El desarrollo de la competencia intercultural. *Serie Didáctica*, 1, 69-90.
- Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*. New York: Routledge.
- Vázquez, Martínez, F. D. (2001). Educación: ¿postura o actitud? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31 (1), 41-66. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031103.pdf>
- Villacañas de Castro, L. S. & Reyes Torres, A. (2014). De la reflexión a la acción: una introducción a la investigación educativa. En Ibarra Rius, N. (Coord.) *Investigació i bones pràctiques al voltant del Treball Final de Grau* (67-82). Barcelona: Neopàtria.
- Zabala Vidiella, A. (1995). Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido. En Zabala Vidielli, A., *La práctica educativa. Cómo enseñar* (16th ed., pp. 53–89). Graó.

## ANEXOS

### **Anexo 1. Configuración Didáctica: Educación para la Ciudadanía Global en la gramática ELE**

#### *Consideraciones generales*

La configuración didáctica está orientada a estudiantes adultos, entre 20 y 70 años.

La presente Configuración Didáctica está compuesta por 3 talleres no consecutivos. Cada taller está asociado a un nivel específico del MCER y trata de vincular una competencia de la Educación para la Ciudadanía Global con los ejercicios propuestos. Los talleres 1 y 2 comprenden un abordaje gramatical, sobre *verbos afectivos* y *pretérito indefinido* respectivamente, apoyado en una guía, a este le sigue un ejercicio escrito y luego un ejercicio conversacional con preguntas guiadas. Estos dos talleres están pensados para ser desarrollados entre 1 y 2 sesiones de clases. El tercer taller no comprende un abordaje gramatical, si no que consiste en producir una opinión respecto a hechos específicos, usando el *presente de subjuntivo*. Este tercer taller está pensado para llevarse a cabo en 1 sesión de clase.



### TALLER 1: Verbos afectivos

El primer taller de esta Unidad Didáctica gira en torno a los *verbos afectivos en presente simple* del español. Este tipo de verbos, de carácter *transitivo*, tienen la particularidad de que el sujeto es pasivo en la recepción de objeto del verbo. El verbo arquetípico en la clase ELE es *gustar*. Cuando una persona conjuga este verbo, requiere el uso de los *pronombres de objeto indirecto* porque es ella quien recibe el efecto del verbo. Así pues, cuando el sujeto dice “*me gustan las películas de acción*”, *me* es el *pronombre de objeto indirecto* (la persona que habla), *gustan* es el verbo conjugado, y *las películas de acción* el *objeto directo* del verbo. Lo que sucede con los verbos afectivos, es que la conjugación está determinada por el objeto *directo* y no por el sujeto que recibe la acción, como normalmente sucede con otro tipo de verbos.

Esta categoría gramatical corresponde al nivel *plataforma (A2)* del MCER, ya que su descriptor global define que un estudiante de este nivel es “capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)” (Consejo de Europa, 2002, p.26).

Una característica notoria de los verbos afectivos, es que, como su nombre lo sugiere, suelen hacer referencia a emociones/afecciones que el sujeto nombra en relación con algo. En este sentido, el ejercicio de práctica propuesto consiste en un diálogo, donde una persona le manifiesta a otra su incomodidad frente un tercero no presente. El desarrollo de la conversación conlleva a una pequeña reflexión sobre la “actitud de respeto y reconocimiento frente a la diversidad” (Jiménez, 2020, p.528), la cual es una *competencia* de la E.C.G.

El desarrollo de este Taller consiste en: la introducción gramatical sobre los verbos afectivos, el ejercicio de práctica asistida, lectura en voz alta del ejercicio completado, y conversación sobre lo comprendido.

**Guía gramatical: verbos afectivos**

Verbos que necesitan usar **Pronombres de Objeto Indirecto**. Además, su conjugación depende del objeto y no del sujeto:

*Me gustan las películas de drama.*

PRONOMBRE	PRONOMBRE DE OBJETO INDIRECTO	VERBO: <i>Gustar</i>	EJEMPLO (Sustantivos, pronombres personales, verbos en infinitivo)
Yo	<i>Me</i>	<i>Gusta</i>	<i>...comer helado.</i>
Tú	<i>Te</i>	<i>Gustan</i>	<i>...los perros?</i>
Él, ella, usted	<i>Le</i>	<i>Gustas</i>	<i>...tú.</i>
Nosotros/as	<i>Nos</i>	<i>Gusta</i>	<i>...el cine mudo.</i>
Ellos, ellas, Uds.	<i>Les</i>	<i>Gustan</i>	<i>...las mismas cosas.</i>

(Las conjugaciones más usadas son las de 3ª personas -**él, ellos-**)

**Más verbos (en infinitivo):**

<b>Verbos de afinidad</b> <i>Gustar</i> <i>Alegrar</i> <i>Agradar</i> <i>Caer bien</i> <i>Divertir</i> <i>Emocionar</i>	<b>Verbos de desagrado</b> <i>Disgustar</i> <i>Entristecer</i> <i>Caer mal</i> <i>Desagradar</i> <i>Estresar</i> <i>Aburrir</i>	<b>Verbos de sorpresa</b> <i>Sorprender</i> <i>Impresionar</i> <i>Asombrar</i>
<b>Verbos de fastidio</b> <i>Molestar</i> <i>Enfadar</i> <i>Fastidiar</i> <i>Irritar</i> <i>Enojar</i>	<b>Verbos de miedo</b> <i>Asustar</i> <i>Aterrar</i> <i>Dar miedo</i>	<b>Otros verbos</b> <i>Avergonzar</i> <i>Preocupar</i> <i>Doler</i> <i>Interesar</i> <i>Importar</i> <i>Faltar</i>

Los verbos afectivos están muy relacionados con emociones y preferencias.

**Práctica: verbos afectivos**

**Completa usando la conjugación adecuada del verbo afectivo.**

- Discúlpame, no \_\_\_\_\_ (agradar, a mí) decir esto, pero Diego \_\_\_\_\_ (caer, a mí) mal.
- ¿En serio? \_\_\_\_\_ (sorprender, a mí) eso, porque a él \_\_\_\_\_ (encantar) estar contigo.
- Sí, \_\_\_\_\_ (divertir, a nosotros) casi las mismas cosas, pero \_\_\_\_\_ (aburrir, a mí) sus comentarios.
- Él es muy hablador, eso no \_\_\_\_\_ (fastidiar, a mí), aunque sus opiniones \_\_\_\_\_ (enojar, a mí) a veces. Pero no \_\_\_\_\_ (desagradar, a mí) como persona.
- A mí tampoco, solo que su presencia \_\_\_\_\_ (estresar, a mí) a veces. Tú sabes que \_\_\_\_\_ (gustar, a mí) mucho el silencio.
- Sí, es normal, algunas personas \_\_\_\_\_ (desagradar, a nosotros) por su forma de ser. Pero eso no significa que son malas.
- ¡Claro! por eso es que tú \_\_\_\_\_ (caer, a mí) tan bien. Puedes escuchar cualquier opinión y nada \_\_\_\_\_ (enfadar, a ti). A algunas personas \_\_\_\_\_ (molestar) escuchar opiniones opuestas.
- Sí, lo sé. \_\_\_\_\_ (interesar, a mí) conocer otras perspectivas para entender mejor el mundo.
- Eres una persona de mente abierta. \_\_\_\_\_ (doler, a mí) reconocer que Diego \_\_\_\_\_ (disgustar, a mí), pero es la verdad. Gracias por comprenderme.
- No pasa nada. Él tiene una personalidad fuerte y no \_\_\_\_\_ (extrañar, a mí) escuchar comentarios sobre su forma de ser. De todas maneras, puedes pensar cualquier cosa sobre él y no hay problema. A él no \_\_\_\_\_ (preocupar) lo que piensan los demás.

**Preguntas para conversar**

¿Cómo podemos entender a las personas que piensan diferente a nosotros?

¿Debemos expresar siempre nuestra opinión? ¿Por qué?

¿Eres una persona de “mente abierta”?

## TALLER 2: Pretérito indefinido

El segundo taller de esta Unidad Didáctica consiste en la introducción del *pretérito indefinido* del español. Este es el primer pasado del *modo indicativo* de la lengua, y es el primer tiempo verbal pasado que se suele abordar en el currículo ELE. Como todos los tiempos verbales del español, tienen una conjugación propia, y su uso es el de expresar acciones empezadas en el pasado y ya finalizadas.

También, el *pretérito indefinido* suele ser el tiempo verbal predominante en biografías. En este sentido, el ejercicio de práctica propuesto consiste en completar un texto biográfico con el verbo adecuado, seleccionado de una lista al final del texto. Este texto es sobre la vida de la artista plástica colombiana Débora Arango, y su construcción parte de la lectura de su biografía en el sitio web *Wikipedia* junto con información extraída de diversos artículos de prensa. Se escoge esta figura histórica porque, debido a detalles propios de su vida y obra, permite dialogar sobre la igualdad de derechos entre géneros, y sobre el rol social y cultural de la mujer en la sociedad. Por ello, se considera que, con este ejercicio, se puede fortalecer el “conocimiento de las problemáticas globales desde una perspectiva de justicia, equidad, dignidad y respeto” (Jiménez, 2020, p.528), que es otra de las *competencias* de la ECG.

La enseñanza de este tiempo verbal, junto con su ejercicio práctico, corresponde al nivel *umbral* (B1) del MCER, ya que su descriptor global define que un estudiante de este nivel es “capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio” (Consejo de Europa, 2002, p.26). Se asigna con B1 porque el texto empleado fue redactado pensando en un estudiante de este nivel, y porque la cuestión de la igualdad de derechos es un tópico frecuente en espacios de trabajo y de estudio.

El desarrollo de este Taller consiste en: la introducción gramatical sobre el *pretérito indefinido*, el ejercicio de práctica asistida, lectura en voz alta del ejercicio completado, y conversación sobre lo comprendido con apoyo en las preguntas propuestas.

### Guía: pretérito indefinido

Pasado del español que define acciones finalizadas.

#### REGULARES

PRONOMBRE	-AR (Hablar)	-ER (Comer)	-IR (Vivir)
Yo	<i>Habl<u>é</u></i>	<i>Com<u>í</u></i>	<i>Viv<u>í</u></i>
Tú	<i>Habl<u>aste</u></i>	<i>Com<u>iste</u></i>	<i>Viv<u>iste</u></i>
Él, ella, usted	<i>Habl<u>ó</u></i>	<i>Com<u>ió</u></i>	<i>Viv<u>ió</u></i>
Nosotros/as	<i>Habl<u>amos</u></i>	<i>Com<u>imos</u></i>	<i>Viv<u>imos</u></i>
Ellos, ellas, Uds.	<i>Habl<u>aron</u></i>	<i>Com<u>ieron</u></i>	<i>Viv<u>ieron</u></i>

Verbos terminados en **-car**, **-gar** y **-zar** cambian en 1ª persona singular (**yo**): *Buscar* » *Buscqué*, *Llegar* » *Llegué*, *Lanzar* » *Lancé*.

#### IRREGULARES (solo 3ª Personas)

VERBO \ PRONOMBRE	Él, ella, usted	Ellos, ellas, ustedes
O » U (Dormir)	<i>Dur<u>mió</u></i>	<i>Dur<u>mieron</u></i>
E » I (Sentir)	<i>Sint<u>ió</u></i>	<i>Sint<u>ieron</u></i>
-UIR (Construir)	<i>Construy<u>ó</u></i>	<i>Construy<u>eron</u></i>
-EER (Leer)	<i>Ley<u>ó</u></i>	<i>Ley<u>eron</u></i>
-CAER (Caer), Oír	<i>Cay<u>ó</u>, Oy<u>ó</u></i>	<i>Cay<u>eron</u>, Oy<u>eron</u></i>

#### IRREGULARES (Cambio de raíz)

Ser/ir: *fui, fuiste, fue, fuimos, fueron*

-Tener: *tuve, tuviste, tuvo, tuvimos, tuvieron.*

-Poner: *puse, pusiste, puso, pusimos, pusieron.*

Saber: *supe, supiste, supo, supimos, supieron.*

Querer: *quise, quisiste, quiso, quisimos, quisieron.*

Estar: *estuve, estuviste, estuvo, estuvimos, estuvieron.*

Andar: *anduve, anduviste, anduvo, anduvimos, anduvieron.*

-Venir: *vine, viniste, vino, vinimos, vinieron.*

Hacer: *hice, hiciste, hizo, hicimos, hicieron.*

Poder: *pude, pudiste, pudo, pudimos, pudieron.*

-Traer: *traje, trajiste, trajo, trajimos, trajeron.*

-Cir (Conducir): *conduje, condujiste, condujo, condujimos, condujeron.*

Decir: *dije, dijiste, dijo, dijimos, dijeron.*

Haber: *hubo.*

**Práctica: pretérito indefinido****Completa con el verbo adecuado en pretérito indefinido.**

Débora Arango \_\_\_\_\_ una pintora colombiana que \_\_\_\_\_ en 1907 en la ciudad de Medellín. Durante su obra de más de 8 décadas, \_\_\_\_\_ con implicaciones políticas y \_\_\_\_\_ la primera mujer que \_\_\_\_\_ desnudos. Por las polémicas que \_\_\_\_\_ sus pinturas, \_\_\_\_\_ conflictos con la iglesia y \_\_\_\_\_ enfrentada los sectores más tradicionales de la sociedad colombiana. Estos sectores \_\_\_\_\_ sus exposiciones en varias ocasiones, \_\_\_\_\_ censurarla, pero nunca \_\_\_\_\_ callarla. En los años 40, \_\_\_\_\_ por distintos países del mundo en los que \_\_\_\_\_ sus pinturas; sin embargo, en España, la dictadura de Franco \_\_\_\_\_ retirar su exposición sin dar explicaciones. Durante los años 50, \_\_\_\_\_ a señalar la corrupción del gobierno colombiano y \_\_\_\_\_ a los políticos como animales. También, \_\_\_\_\_ la primera mujer que \_\_\_\_\_ a manejar y \_\_\_\_\_ un automóvil en Medellín, lo que \_\_\_\_\_ controversia en ese tiempo. A pesar de esta rebeldía, \_\_\_\_\_ muchas condecoraciones por su aporte cultural y, en 1986, \_\_\_\_\_ 233 piezas de su obra al Museo de Arte Moderno de Medellín. En el 2003, \_\_\_\_\_ la Escuela de Artes Débora Arango en la ciudad de Envigado y, en el 2008, \_\_\_\_\_ el colegio Débora Arango en Bogotá. Como reconocimiento, la artista \_\_\_\_\_ en el billete de 2.000 COP como parte de la nueva familia de billetes que el gobierno \_\_\_\_\_ en 2016. Débora Arango \_\_\_\_\_ en el 2005 en la ciudad de Envigado a los 98 años de edad.

**VERBOS:** *provocar, recibir, poder, fundarse, morir, estar, lanzar, nacer, cerrar, aprender, aparecer, viajar, mostrar, conducir, ordenar, dedicarse, ser, ser, ser, generar, donar, retratar, pintar, dibujar, construirse, tener, intentar.*

**Preguntas para conversar**

¿Cuál es la artista (mujer) plástica más reconocida de tu país? ¿tiene algo en común con Débora Arango?

¿Piensas que en tu país hay igualdad de derechos entre hombres y mujeres? ¿Qué es necesario cambiar?

En tu país, ¿Cómo lograron las mujeres adquirir la igualdad de derechos (derecho al voto, a la propiedad, a trabajar formalmente, a conducir, etc.)?

### TALLER 3: El hecho de que

El tercer taller de esta Unidad Didáctica gira en torno a la expresión *el hecho de que*. Esta expresión común en producciones de carácter informativo y argumentativo. Cuando se usa con intención informativa, suele anteponerse algún término que aluda su carácter de hecho constatable y se construye con verbos en *modo indicativo*. Sin embargo, cuando se usa como premisa para un argumento u opinión, no es necesaria ningún término antes y la conjugación del hecho sobre el que se va a opinar se hace con verbos en *presente del modo subjuntivo*, seguida de la opinión o valoración sobre el mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, el ejercicio propuesto consiste en la formulación, por parte del docente, de enunciados de carácter informativo, de diversidad temática; y en la formulación de opiniones o valoraciones sobre ese enunciado usando el *presente de subjuntivo* por parte del estudiante. Ambas formulaciones se hacen con la expresión *el hecho de que*. Así pues, por un lado, se practica el uso de esta expresión y el *presente de subjuntivo* para hablar opiniones (lo cual mejora el nivel de producción del estudiante al ser corregido por el docente); y, por el otro lado, se fortalece “la capacidad de argumentar” (Mesa, 2019, p.23), que es otra *competencia* de la ECG.

Si bien el tiempo verbal *presente de subjuntivo* suele ser introducido en el nivel B1 del MCER, la expresión *el hecho de que* se usa para hablar de temas con un poco más de complejidad. Por esto mismo, la introducción gramatical con las conjugaciones de dicho tiempo verbal está ausente porque este taller está orientado al nivel *avanzado* (B2) del MCER, ya que su descriptor global define que un estudiante de este nivel puede “producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones” (Consejo de Europa, 2002, p.26). Y la actividad de este taller consiste, precisamente, en la formulación de puntos de vista sobre distintos hechos.

El desarrollo de este Taller consiste en: la introducción de la expresión *el hecho de que*, con sus usos en indicativo y subjuntivo, más ejemplos; el ejercicio de formulación de hechos y opiniones sobre los mismos; y conversación a modo de debate sobre cada juicio/opinión emitida.

### ***Guía: el hecho de que***

La expresión *el hecho de que* se utiliza para referenciar datos o información de carácter objetivo/constatable, así como para valorar/opinar sobre dicha información. Su uso es frecuente en debates, discusiones, artículos de opinión y textos persuasivos.

Cuando esta expresión se usa con verbos en indicativo, es necesario anteponer alguna expresión que aluda al carácter objetivo de la información que se está comunicando. Algunas son: *no se puede negar, hay que resaltar, hay que destacar, no se puede olvidar, hay que reconocer, no hay que ignorar*, entre otras.

Para dar una opinión/valoración sobre la información, se usa con verbos en subjuntivo y no es necesaria ninguna expresión antes.

### **Ejemplo**

#### **Información constatable:**

No se puede negar el hecho de que el uso de redes sociales afecta el desarrollo psicológico de las personas.

#### **Opinión/valoración sobre la información:**

El hecho de que el uso de las redes sociales afecte el desarrollo psicológico de las personas *es algo que debe/debería preocupar más a la sociedad.*



***Práctica: el hecho de que***

**Escribe una opinión/valoración sobre cada enunciado usando la expresión *el hecho de que*.**

1. Hay que destacar el hecho de que las personas son cambiantes.

**Opinión:**

2. Sobresale el hecho de que el ejercicio repercute positivamente en la salud.

**Opinión:**

3. Es innegable el hecho de que la depresión y ansiedad son epidemias globales.

**Opinión:**

4. No se puede ignorar el hecho de que la azúcar es tan peligrosa como cualquier otra droga.

**Opinión:**

5. Hay que señalar el hecho de que los problemas ambientales requieren soluciones legislativas más que individuales.

**Opinión:**

6. Hay que reconocer el hecho de que la condición económica afecta el bienestar de las personas.

**Opinión:**

7. Es notorio el hecho de que más horas de trabajo no significan mayor productividad.

**Opinión:**

8. Hay que resaltar el hecho de que los sistemas de pensión basados en el ahorro son insostenibles por la inflación.

**Opinión:**

### **Evaluación**

El desarrollo de cada Taller se da por exitoso si el estudiante logra aplicar la categoría gramatical adecuadamente en el ejercicio de práctica, aunque, según el nivel de asistencia que haya requerido, tal vez sea pertinente considerar reforzarlo con ejercicios extra del mismo tipo o con otras configuraciones didácticas. Sin embargo, como uno de los propósitos es fomentar la Educación para la Ciudadanía Global (E.C.G.), se considera también una implementación efectiva si las *competencias* nombradas para fortalecer en cada Taller se ven, en efecto, fortalecidas una vez terminadas las secuencias.