La enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) desde materiales *Otros:* usos didácticos de los *lugares menores* de la ciudad de Medellín

Estefany Paola Chacón Pérez

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

Asesor
Leidy Yaneth Vásquez Ramírez, Doctor (PhD) en Ciencias de la Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita	(Chacón E., 2023)
Referencia **Estilo APA 7 (2020)**	Chacón Pérez, E. (2023). *La enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) desde materiales Otros: usos didácticos de los lugares menores de la ciudad de Medellín* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Cártul Vargas Gómez.

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

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a todas las personas que contribuyeron de manera significativa a la realización de este trabajo de grado. Su apoyo y paciencia fueron fundamentales en este proceso.

En primer lugar, deseo agradecer a mi asesora académica Leidy Yaneth Vásquez Ramírez, por su paciencia, conocimientos y orientación a lo largo de esta investigación. Sus comentarios y sugerencias fueron invaluables y contribuyeron en gran medida a la realización de este trabajo.

En segundo lugar, quiero agradecerle a mi mejor amiga, Mariana Montoya Ramírez, también por su paciencia, amor y motivación durante todo este proceso, por último, a toda mi familia por su paciencia.

Tabla de contenido

Resumen 8

Abstrac 9

Introducción 10

Capítulo I. Planteamiento del problema: sin brújula, buscando el norte 12

1. Contextualización, primeros acercamientos al centro de práctica 12

1.2 Pregunta problematizadora: reconocido el Este, ubica el Norte: 21

1.3 Justificación, defendiendo el norte: 22

1.3.1 Los lugares no turísticos de la ciudad de Medellín para la enseñanza de ELE, un aporte didáctico para este campo: 24

1.3.2 Rizomas, abordaje de la pregunta problema: 25

1.4 Antecedentes: mapas sobre mapas 26

1.4.1 De frente al enfoque sociocultural: 27

1.4.2 formas de enseñar: 28

1.4.3 Antecedentes legales, mapas en papiro: 29

1.4.4. Antecedentes conceptuales, leer y crear mapas 30

1.4.5. Los lugares menores de la ciudad: 33

1.4.6 Lengua y cultura: protagonistas en la enseñanza de ELE. 35

1.4.7 Antecedentes investigativos: mapas en pergamino: 37

1.5 Objetivos 43

1.5.1 Objetivo general 43

1.5.2 Objetivos específicos 43

Capítulo II. Metodología, una cartografía para enseñanza de ELE 44

2.1 Exploración post-cualitativa: tensiones, reflexiones y nuevas rutas en la enseñanza de ELE a través de los *Lugares menores* de Medellín 44

2.1.1 Aquí al igual que las palabras, las personas tienen derivación. 46

2.1.2 La escritura como posibilidad de capturar movimientos en la investigación: 47

2.1.3 Carta celeste, carta terrestre: el método de la cartografía 48

2.2 Estrategias de investigación: una manera de trazar el camino cartográfico 52

2.2.1 La acción de preguntar-se: ruta para una exploración conversacional: 52

2.2.2 Autorregistrar el acontecimiento de la práctica: trazos y morfemas en movimiento 53

2.3 Momentos, ruta investigativa de la enseñanza de ELE a partir de los lugares menores: .54

2.3.1 Primer momento, prepara tus sentidos, ellos están en tu mochila de viaje.....55

2.3.2 Segundo momento: mapea o crea la ruta: 56

2.3.3 Tercer momento, localizar puntos en los mapas: perderse para encontrarse, crear los puntos.....56

2.3.4 Cuarto momento: implementar los talleres para la enseñanza de ELE: una vía para repensar la didáctica.....58

2.3.5 Quinto momento: al encuentro de las líneas de sentido: trazar mapas en diferentes tiempos (superponer en tu cartografía lo pensado y la realizado): 60

2.4 Sujetos en la investigación en la enseñanza de ELE, los otros, lo otro, yo: 61

Capítulo lll. Análisis, una cartografía de la enseñanza de ELE en una institución de educación no formal en la ciudad de Medellín.....63

3.1 Dónde aprender no siempre significa un Aula: los *lugares menores* como espacios para el aprendizaje de ELE: 63

3.1.2 cultura en la boca de los estudiantes, los lugares menores como vehículo cultural: 67

3.2 Los *lugares menores* como punto de encuentro entre MCER, el instituto Cervantes, y el uso real de la lengua: 71

3.2.1 El papel de la literatura y lugares menores en clases de ELE:.....74

4. Conclusiones: 77

Referencias 80

Lista de figuras

1 Extranjera en mi propia ciudad. 14

2 Las cuatro tazas 15

3 Encuentro docentes-estudiantes-lugar 16

4 Colores 17

5 Reconociendo la ciudad en la voz de los otros I. 19

6 Reconociendo la ciudad en la voz de los otros II. 20

7 Buscando el norte 21

8 Post-tenebras perreo 23

9 Trazando rutas 43

10 Movimientos; objetos, sujetos. 49

11Relación mente y cuerpo. 50

12 Conversaciones 52

13 La ciudad y los estudiantes 53

14 Los sentidos en la maleta del viajero 54

15 Trazar rutas 56

16 Puntos localizados 56

17 El bagaje del profesor 57

18 Otros *lugares menores* 59

19 Negro 60

20 Relaciones en la investigación 61

21 Los *lugares menores* por el aula 63

22 Re-pensar el uso de los recursos que hay en aula 65

23 Traer al aula nuevas formas de enseñar lengua 66

24 La pregunta inicial 67
25 La cultura en boca de los estudiantes 69
26 Lengua y cultura 71
27 La literatura en la enseñanza de ELE 74

Resumen

La presente investigación fue realizada con el objetivo de crear e implementar estrategias para ampliar el campo de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) en una institución de educación no formal de la ciudad de Medellín. Para ello, se trabajó a partir de una serie de sesiones relacionadas con los objetivos propuestos, en las que se usó el concepto de *lugares menores* (compuesto en el marco de esta investigación) como materiales *Otros* para la enseñanza en esta área y los temas gramaticales exigidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) e (Cervantes, s.f.), para luego, identificar las relaciones más fuertes entre estos, y en la pertinencia en el aprendizaje de los estudiantes; así las cosas, esta investigación también se ocupa de reflexionar sobre las posibilidades pedagógicas que estos *lugares menores* brindan en la enseñanza de ELE. Para el desarrollo de esta investigación se trabajó la metodología post-cualitativa y el método cartográfico, los cuales le posibilitan al investigador recoger todo lo que sucede en el aula sin dejarse a un lado como investigador. Los resultados obtenidos evidenciaron que al haber una carencia en estrategias propias que posibiliten la enseñanza de español contextualizado en la ciudad de Medellín, los *lugares menores* ayudan a ampliar la enseñanza ELE porque permiten un acercamiento al uso real de la lengua y la cultura, permiten repensar el aula como espacio de enseñanza y la importancia de la literatura como transmisora de cultura y herramienta para la enseñanza de gramática.

Palabras clave: *lugares menores*, español como Lengua Extranjera, cartografía, lengua y cultura, enseñanza de lengua

Abstrac

The present research was conducted with the aim of creating and implementing strategies to expand the teaching of Spanish as a Foreign Language (ELE) in a non-formal institution. To do this, it was carried out through a series of sessions related to the stated objectives, in which minor settings were used as supplementary materials for teaching in this field, along with the grammatical topics required by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Cervantes Institute. Subsequently, the study identified the strongest relationships between these elements and their relevance in student learning. It also aimed to reflect on the pedagogical possibilities that these minor settings offer in ELE teaching. For the development of this research, a post-qualitative methodology and the cartographic method were employed, which enable the researcher to capture everything that occurs in the classroom without distancing themselves as an observer. The results obtained showed that due to a lack of specific strategies for teaching contextualized Spanish in the city of Medellín, minor settings help expand ELE teaching by allowing a closer approach to the actual use of the language and culture. They also encourage a reconsideration of the classroom as a teaching space and emphasize the importance of literature as a conveyer of culture and a tool for teaching grammar.

Keywords: minor settings, Spanish as a Foreign Language, cartography, language and culture, language teaching.

Introducción

El presente trabajo está divido en tres capítulos, el primero se llama: *Planteamiento del problema: sin brújula, buscando el norte*, en este se busca mostrar cómo fueron los primeros acercamientos a las prácticas finales en una escuela no formal de la ciudad de Medellín y, cómo fue emergiendo la ruta investigativa, que partió de hacer un acercamiento desde antes de llegar a la escuela; esto se hizo a través de su página web y desde la información que el coordinador de la escuela iba brindando en las reuniones previas, luego se hizo una contextualización amplia, no limitada solo al lugar, sino a la recolección de las relaciones que se tejen entre las personas que lo habitan, cómo esto posibilitó reflexiones y preguntas acerca de los estudiantes, el papel de los docentes y de la ciudad misma en el proceso de aprendizaje.

En este capítulo se recoge, entonces, parte de esas reflexiones que llevaron a la pregunta problema y a los objetivos de la investigación, además se da cuenta de la búsqueda de antecedentes, en los cuales se encontró que hay una carencia de materiales didácticos propios y que la mayoría de los referentes que usamos para la enseñanza de ELE son europeos; también, que hay un interés por parte de los estudiantes no solo de aprender la lengua sino de conocer los lugares de la ciudad y aprender su cultura y que es necesario, por tanto, pensarse nuevas estrategias para la enseñanza de español en la ciudad de Medellín. Lo anterior posibilitó entonces, pensar los *lugares menores* como materiales *otros* para la enseñanza de ELE, que son definidos en este trabajo a partir del concepto *"literatura mayor"* y *"literatura menor"* de los autores Deleuze y Guattari.

En el segundo capítulo llamado: *Metodología, una cartografía para la enseñanza de ELE,* se justifica por qué esta investigación está enmarcada dentro de lo post-cualitativo, esto se desarrolla desde el mismo proceso investigativo en el cual no se plantearon unos resultados de entrada, sino cómo estos fueron emergiendo a partir de lo que iba surgiendo en la práctica; en la relación con el espacio y los otros elementos vinculados con la investigación. Se menciona el uso del método cartográfico, y lo que este posibilitó, al invitar a recoger emociones, conversaciones y demás; se hace mención de cuáles fueron los momentos que tuvo la investigación desde el antes, el durante y el después y las estrategias utilizadas en cada uno de esos momentos. Dentro de las estrategias se menciona la elaboración y la implementación de la Unidad Didáctica: *Los lugares menores como estrategias para la enseñanza de lengua y cultura en escuelas de ELE.*

En el tercer capítulo, llamado: *Análisis, una cartografía en la enseñanza de ELE en una institución no formal de la ciudad de Medellín*, se hace un recorrido por todo lo encontrado al usar los *lugares menores* como materiales *otros* para la enseñanza de ELE; la necesidad de repensar el aula de ELE, la importancia de la lengua en su uso real, la importancia de la literatura como transmisora de cultura y como herramienta para la enseñanza de ELE, la importancia de los *lugares menores* como una forma de contextualizar lo propuesto por los referentes del MCER y del Instituto Cervantes (Cervantes, s.f.). Como conclusiones, entonces, vamos a encontrar el llamado que seguimos teniendo los profesores de lenguaje y específicamente los de ELE, a pensarnos otras formas para crear referentes propios de enseñanza; vamos a encontrar que los *lugares menores* posibilitan un encuentro real de la lengua y la cultura y la importancia de la literatura para la enseñanza en esta área.

Capítulo I. Planteamiento del problema: sin brújula, buscando el norte

En este primer capítulo llamado: *sin brújula, buscando el norte*, se hace una descripción de los primeros momentos de las prácticas pedagógicas finales (VIII y IX), se describe cómo se realizaron los registros para dar cuenta de las vivencias en el aula, observando clases y enseñando ELE; se muestra cómo se llegó al tema de estudio, se hace una descripción de la búsqueda de antecedentes, se da cuenta de cómo entre estos y las reflexiones hechas a partir de esas vivencias generadas en el aula se provocan diálogos que permiten tener un acercamiento múltiple a la enseñanza de ELE; parto, entonces, por mencionar que el primer capítulo es el resultado de un encuentro entre ese primer contacto con los estudiantes, los espacios y con autores que han hablado sobre ELE en el contexto cercano.

Lo primero que se encuentra en este primer capítulo es la descripción de la escuela y el barrio en el que se encuentra ubicada, hay una descripción general de los estudiantes, de los demás profes y de las reflexiones que surgían al momento de dar y observar una clase; todo esto como parte de la contextualización, y luego, a partir de eso, se muestra cómo se llegó al objeto de estudio y a su vez a los objetivos de la presente investigación, se hace un recorrido por los antecedentes investigativos, conceptuales y legales, también, se evidencian algunas reflexiones realizadas a partir de esos recorridos, tanto textuales como vivenciales.

1. Contextualización, primeros acercamientos al centro de práctica

Antes de iniciar las prácticas me había llenado de mucha emotividad la línea que había escogido, creo que es de esos momentos memorables que uno quisiera coleccionar porque desde que inicié la carrera pensaba que no había algo con lo cual mi memoria emocional pudiera conectar, pero hoy puedo decir con mucho júbilo: *Voilá!* Sin embargo, aunque sentía que estaba en el lugar correcto, no tenía una brújula para buscar el norte, es decir, no sabía qué seguía y me sentía perdida, qué investigar y cómo hacerlo era de los grandes interrogantes que me planteaba.

Me gustaría, entonces, comentar el por qué llegar con tanto regocijo hasta esta expresión que es muy común en Francia y la cuál podría traducirse como ¡lo he hallado! Hace 8 semestres más o menos, ingresé a estudiar francés en el programa de Multilíngüa de la Universidad y debo admitir, gracias a esto sobreviví en mi carrera, porque creo que sufrí los atentados más viles: *pa qué estudias eso, es una perdedera de tiempo, ¿Estás invirtiendo tanto dinero en eso?,* porque claro, aunque uno estudie en una universidad pública le toca sacar para los pasajes, que el dinero de las copias, que el pago de los primeros semestres, en fin, a mi primera profesora de francés le gustaba mucho la gramática y la lingüística española, por lo cual era muy común que en sus clases siempre estuviera dando explicaciones del español y luego del francés, en ese momento me preguntaba si acaso aprender el francés hacía parte de ese apego que tenemos hacia la cultura colonizadora, o si era más bien una forma de reconocer lo que en realidad somos; una mezcla entre las comunidades indígenas y europeas.

Luego de un tiempo de haber iniciado el estudio del francés, conocí una aplicación en la que se hacen intercambios de idiomas, esta aplicación se llama "Tandem", entonces, lo que hacía en esta aplicación era que enseñaba español a cambio de que me enseñaran francés. Esos fueron mis primeros acercamientos con la enseñanza del español como lengua extranjera, no tenía mucha noción de cómo hacerlo, pero, lograba generar conexiones entre las dos lenguas y me gustaba mucho porque no solo aprendía francés, sino que aprendía español, así que cuando vi la propuesta de la línea de práctica presentada para el segundo semestre de 2022, dije: ¡Voilá! Sin buscarlo, lo he encontrado, la emoción que sentí es demasiado desbordante para ser descrita, pero me sentí feliz.

Cuando inicié el curso de práctica VIII me desorienté y pensé que había entendido mal porque me preguntaba: ¿Qué puede ofrecer un país como Colombia que ha sido reconocido internacionalmente como un país violento y que, además, no tiene un buen desarrollo económico para que los extranjeros quieran venir a aprender español teniendo un país tan reconocido como España por ejemplo? Entonces perdí todas las esperanzas, incluso cuando escogí el “Valley Spanish School " como centro de práctica lo hice sin mayor ánimo, fue después con esos primeros contactos con la institución que fui recobrando el sentido. La primera vez que tuve contacto físico con el centro de práctica me impresionó mucho que mientras me dirigía a este lugar hubieran muchos

extranjeros en la zona, si bien el Poblado es uno de los barrios más cotizados de Medellín y, por lo tanto, yo imaginaba que podría ser un lugar apetecido por los extranjeros, no dimensionaba que pudiera verlos a todos en el mismo sector o habitando la misma calle, entonces, fue muy curioso porque supe llegar al Valley Spanish School siguiendo todo ese recorrido que hacían los extranjeros.

1 Extranjera en mi propia ciudad.

Nota: Chacón, E. (2022). "Extranjera en mi propia ciudad." Tomado del libro *Trazos y morfemas en movimiento*; el cuál realicé durante mi proceso por el centro de práctica, este mapa es sobre el recorrido realizado por el barrio "*El Poblado*" en la ciudad de Medellín, en él se encuentra parte de lo observado en el recorrido la primera vez que fui al centro de práctica.

Cabe aclarar que antes de este primer encuentro presencial, ya había tenido otros encuentros de forma virtual, esto con el fin de contextualizarme. Esta institución cuenta con una página (Valley Spanish School, 2020) en la que se hace una descripción del lugar; las clases virtuales y presenciales que se dan (estas pueden ser en grupo o individuales), se habla de los " Additional Services" que ofrece la escuela, estos son: clase de baile, tours, homestays, coffe shop, volunteries opportunities, también hay recursos en la página para que los estudiantes puedan ir acercándose al aprendizaje del español. Se resalta el aprendizaje por intercambio e inmersión cultural, lo cual

explica el hecho de que haya estos servicios adicionales. Mi pregunta era, entonces, ¿la educación es posible en estos espacios informales?

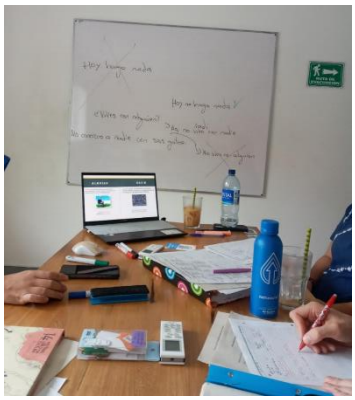
Cuando entré por primera vez al lugar me dio la impresión de estar en un café cualquiera, no había rastros de que esto fuera una institución en donde se pudiera enseñar español, había cappuccino por todos lados, lo que me hizo pensar en el libro "*Las tres tazas*" de José María Vergara y Vergara (2019), en el que se habla de cómo fue la entrada de la cultura europea a la nueva Granada a través de la taza de café y cómo fue la entrada de la cultura inglesa a partir del consumo de tazas de té, dejando así a un lado el consumo de cacao el cual era nuestra bebida nacional. Desde el consumo de estas bebidas calientes en diferentes periodos de la Nueva Granada Vergara y Vergara nos muestra cómo fuimos abandonando nuestras costumbres y apegándonos a otras, lo cual me parece increíble que hasta hoy no hayamos retomado la bebida del cacao y que en vez de eso sigamos ofreciendo "café", "cappuccino", y té, al parecer, podríamos empezar a hablar de intercambio cultural antes de que se encuentren "estudiantes- docentes", "estudiantes- lugar", "estudiantes- docentes-lugar".

2 Las cuatro tazas

Nota: Chacón, E. (2022). “Las cuatro tazas”. Estos dibujos (este, el anterior y los que siguen) fueron tomados del libro *Trazos y morfemas en movimiento* el día 11-09-2022, aquí se muestra una de las bebidas más requeridas por los estudiantes, las otras son: café, té y coca cola.

Los salones tampoco son convencionales, creo que la página de la institución da una clara cuenta de ello; en las imágenes se ve un tablero, la mesa, unas tres sillas, los marcadores de varios colores y el borrador, esta descripción que nos da la imagen es igual a lo que encontré en los salones. Se anexa los materiales que el docente lleva y los que el estudiante también decide llevar. Cada salón es diferente, porque al parecer la Escuela no fue construida como tal, sino como una casa, por eso hay salones con balcones y chiquitos en los cuales uno siente que el alma se encoge, los hay con mucha luz, unos con ventanales y otros en suma oscuridad, cada salón tiene el nombre de un pueblo o municipio de la ciudad de Medellín y de su capital. Cada vez que me encuentro en este lugar me surge una pregunta y es: ¿El espacio está pensado de esta forma para que los estudiantes se sientan “como en casa” o en realidad fue una adaptación al azar? ¿Qué tanto influye la forma del lugar a la hora de aprender? Y pienso, entonces, en que el contexto no solo es el espacio en el que se encuentra dicho lugar, sino el lugar en sí. Con respecto al contexto, (Gonzalvez, 2016) citando a Prosser y Trigwell (1999) dice: entonces, teniendo en cuenta esto que menciona el autor, hago un cambio en la pregunta anterior, quedando así: ¿Influye el contexto de enseñanza en el aprendizaje de los y las estudiantes? Todo lo descrito anteriormente está ubicado en el segundo piso que se sumerge en el vaivén de los “hi” “bonjour” y “hi” otra vez. Solo se ve el paso de la gente que va y viene, que se mueve y cambia.

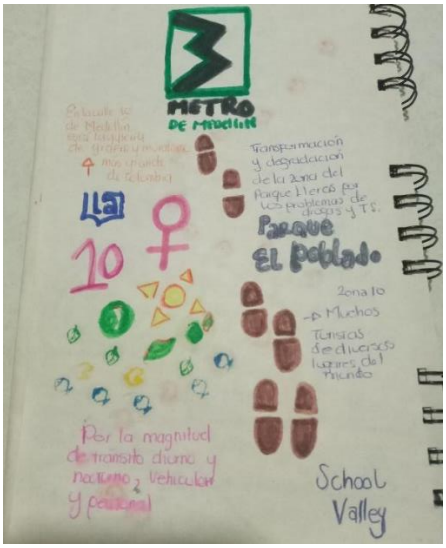
3 Encuentro docentes-estudiantes-lugar



Nota: Chacón, E. (2022). “Encuentro docentes-estudiantes-lugar”. Tomada en el centro de práctica.

En el café se mezcla el “rock” en inglés y la bachata de los salones de prácticas de baile que están contiguos, la mayoría de los estudiantes de baile de esta escuela son extranjeros. Los días martes y jueves se dan los encuentros de intercambio en el que van algunos extranjeros y estudiantes que están aprendiendo inglés. Cuando sales del lugar te das cuenta que está en toda la 10, esto es el barrio el Poblado en la ciudad de Medellín, para ser más específica la escuela se encuentra entre el Parque el Poblado y el famoso Parque Lleras. La calle 10 es bastante colorida, tiene muchos grafittis, lo cual me hace pensar en la firma “Take 183”; se dice que el graffiti surge en Estados unidos por la firma de un pizzero que solía escribir en las paredes “Take 183”, si bien Medellín no es la ciudad más reconocida en Colombia por su cultura graffitera como lo es Bogotá, si se puede resaltar el uso de este para reivindicar las dinámicas de la ciudad ¿Serán estas dinámicas de la ciudad las que hace que los extranjeros sientan un profundo interés por aprender el español hablado en la ciudad? ¿Qué ofrece la ciudad de Medellín? ¿Cómo se puede leer? Y ¿Cómo la leen los extranjeros? ¿Puede hablarse de un interés sobre un solo espacio, en este caso El Poblado de la ciudad de Medellín? ¿Son estas dinámicas controladas y seguras? ¿Se brinda otras dinámicas que no sean controladas y seguras para tener un acercamiento en la ciudad? ¿O es precisamente en esas otras particularidades que no se reconocen de la ciudad donde parte el horizonte de ELE?

4 Colores



Nota: Chacón, E. (2022) "Colores." Tomado del libro *Trazos en movimiento*. (11-09-2022), en estos trazos se muestran algunos datos sobre los grafitis de la 10 en el Poblado, se hace énfasis de los grafitis vistos desde la estación del metro hasta antes del Parque Lleras.

La zona en la que está ubicada la Escuela tiene varias particularidades que he ido mencionando someramente y que me gustaría traer a colación, porque el contexto en el que se aprende una lengua hace parte del intercambio cultural que ella misma plantea, al respecto Sánchez (2005) menciona en el texto *La Enseñanza del Español como lengua Extranjera*:

> El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas implica, en todo momento, la adquisición y desarrollo de las destrezas básicas de la *negociación* con el fin de escribir los diferentes ámbitos de tipo cognitivo, intelectual, cultural, intercultural, social, pragmático, lingüístico, etc., que deben ser asumidos por el alumno de lenguas segundas durante el proceso de aprendizaje. (p. 32)

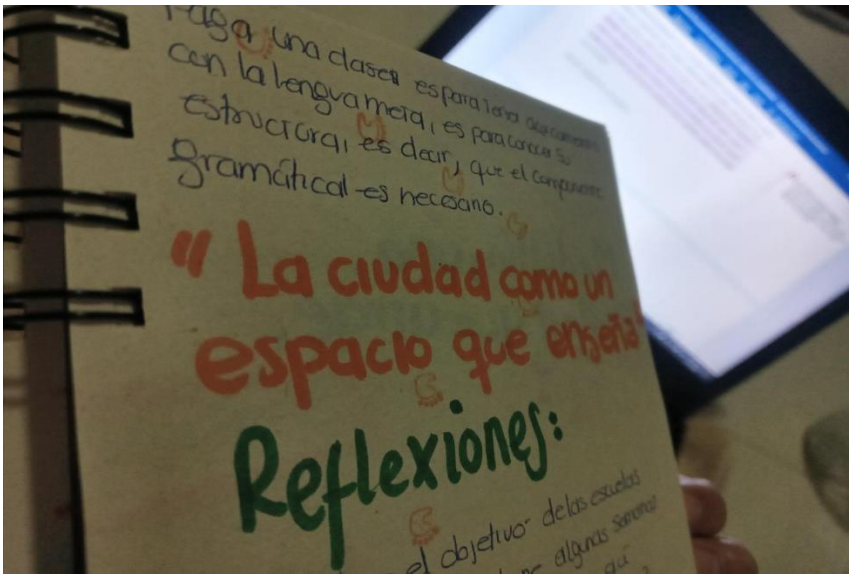
Es decir que, al momento de aprender una lengua, no solo estás aprendiendo sus reglas gramaticales, sino que estás aprendiendo esas otras cosas que atañen a esa lengua, porque somos seres sociales que dotamos de significado y que, al pertenecer a un grupo, dotamos de significado grupalmente. Cuando se aprende una lengua tanto el que enseña cómo el que aprende tiende a poner en juego las reglas de su lenguaje ya que cada uno pertenece a un grupo diferente y entiende el mundo desde un bagaje cultural diferente.

Podemos decir, entonces que, el escuchar la lengua que se desea aprender y estudiar sus reglas gramaticales nos permite tener una consciencia de la misma, pero, hay otros elementos que están dentro de una lengua que el estudiante debe aprender si desea comunicarse dentro del grupo que habla esa lengua. Esas otras cosas que educan pueden estar ligadas a la interacción con personas del grupo que hablan esa lengua, a la música, a la literatura, etc., e incluso, al espacio o lugar que habitan las personas, en este caso, el lugar de aprendizaje de la Lengua Extranjera es el barrio el Poblado de la ciudad de Medellín. Respecto al barrio como espacio, (De Certeau, 1999)dicen:

> Luego, el barrio es el espacio de una relación con el otro como ser social, exige un tratamiento especial. Salir de casa de uno, caminar en la calle, es para empezar el planteamiento de un acto cultural, no arbitrario: inscribe al hablante en una red de signos sociales cuya existencia es anterior a él (vecindad, configuración de lugares, etc.)" (p. 11)

Por lo tanto, si la lengua necesariamente se da en un grupo de hablantes que habitan un espacio, y que lo codifican, se puede decir que el espacio también habla de la cultura y del lenguaje de una sociedad, podemos hablar, entonces, de un espacio que educa ¿Podemos leer la ciudad de Medellín como un espacio en el que se da un intercambio cultural entre sujeto- espacio? ¿Cuál es el papel de la ciudad en el interés que tienen los extranjeros por aprender español? ¿Cuáles son las razones por las que los extranjeros vienen a aprender español en una ciudad como Medellín?

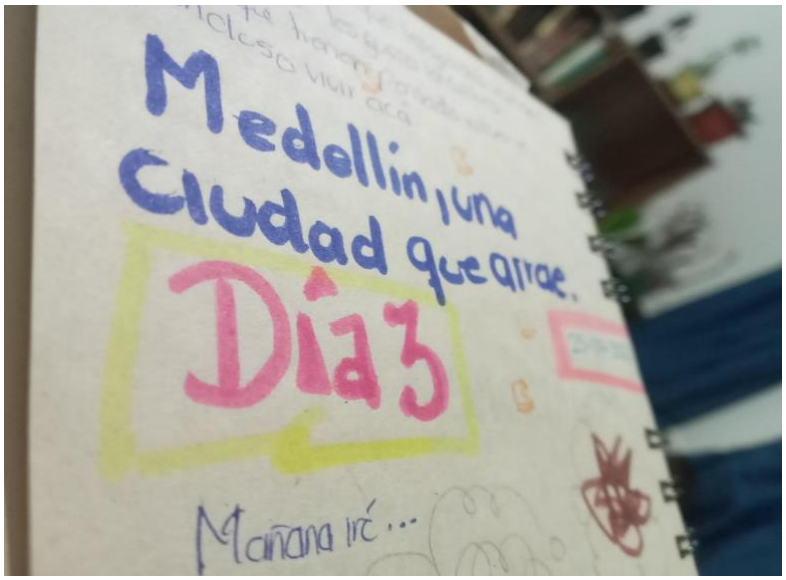
5 Reconociendo la ciudad en la voz de los otros I.



Nota: Chacón, E. (2022). "Reconocimiento de la ciudad en la voz de los otros I." Este trazo fue realizado el día 18-09-2022, luego de escuchar las razones por las que algunos de los estudiantes escogen una ciudad como Medellín para aprender español.

Cuando pensamos en lecturas muchas veces pensamos en textos, pero al final un texto es un conjunto de signos que hay que decodificar y llenar de sentido, al igual que lo que vemos, es decir que podemos leer eso que está a nuestro alrededor. Al momento de ELE y estar ubicados en un espacio en el que se habla la lengua que se enseña se puede intentar leer la ciudad como espacio en el que se dan intercambios culturales.

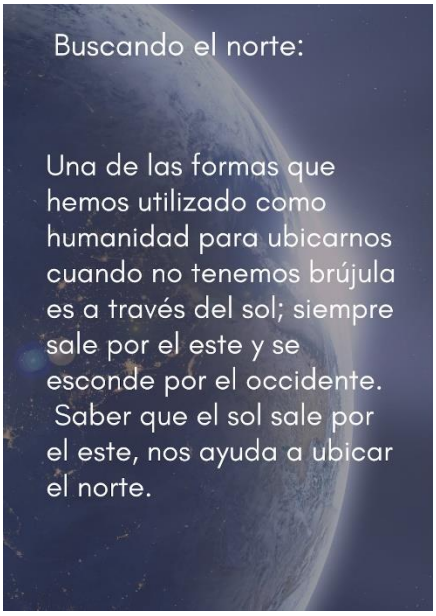
6 Reconociendo la ciudad en la voz de los otros II.



Nota: Chacón, E. (2022). "Reconociendo la ciudad en la voz de los otros II" Este trazado fue realizado el día 18-09-2022, luego de escuchar a algunos de los estudiantes el por qué escogen una ciudad como Medellín para aprender español.

De todas estas reflexiones, trazos y observaciones que se ha ido realizando en la práctica, se ha encontrado que el concepto que tienen los estudiantes de Español como Lengua Extranjera de la ciudad de Medellín es bastante limitado, se limita a lo que se vive en el Poblado, o a lugares turísticos tales como: la comuna 13, incluso la escuela Valley Spanish School ofrece recorridos por este lugar y por el barrio la Sierra, un barrio que al igual que la comuna trece ha sido relevante dentro de la ciudad por los conflictos internos que ha tenido en el transcurso histórico de la misma, pero, ¿Qué pasa con esos otros lugares que no son tan reconocidos como lugares turísticos, pero, que tienen gran relevancia cultural dentro de la ciudad?

7 Buscando el norte



Nota: Chacón, E. (2023). “Buscando el norte”

Esta imagen fue realizada en el año 2023 luego de querer explicar por qué el siguiente título tiene la palabra *norte*, y es que, como se mencionó al principio, al llegar al lugar de práctica sabía que estaba en el lugar correcto, pero, no sabía cuál iba a ser el norte de mi investigación, luego de mi encuentro con los estudiantes y el espacio fue emergiendo el este, que en este caso fueron las palabras que se iban trazando tras cada encuentro después de reflexionar al respecto y, de las cuáles se ha dado cuenta en los párrafos anteriores, estás palabras son: ciudad, cultura, enseñanza y español, a partir de estas encontré el norte, en otras palabras, me surgió la pregunta problematizadora.

1.2 Pregunta problematizadora: reconocido el Este, ubica el Norte:

¿De qué manera la enseñanza de ELE puede ser ampliada a partir de los *lugares menores* de la ciudad de Medellín como *materiales otros* en el contexto de una institución de educación no formal?

Esta pregunta surgió a partir de todas esas observaciones y reflexiones mencionadas en los párrafos anteriores, creo que una ruta para evidenciar esto, son cada una de las preguntas que me iba haciendo en mis primeros encuentros, preguntas que se pueden encontrar desde el inicio de este capítulo, muchas de ellas apuntaban a la ciudad, a una ciudad formadora, otra de las cosas que posibilitó plantear esta pregunta fueron las conversaciones con los estudiantes, los cuáles definían la ciudad a partir de barrios como Laureles y el Poblado, esto también fue mencionado en los párrafos anteriores.

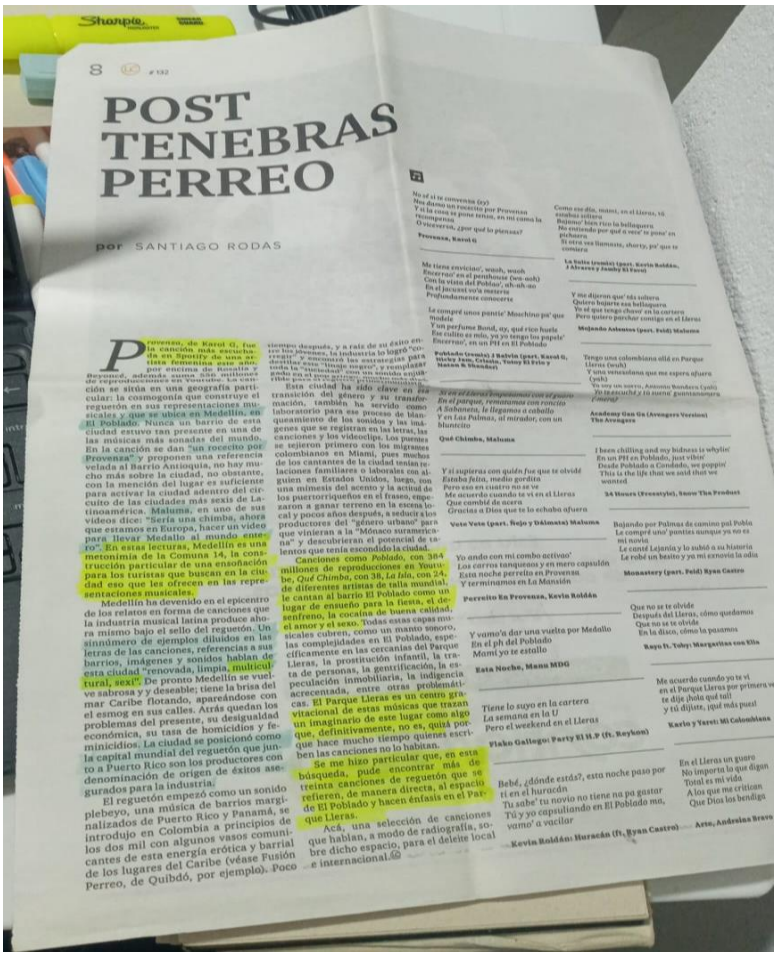
1.3 Justificación, defendiendo el norte:

Cuando nos preguntamos por la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, algunos de los referentes de mayor tradición en el ámbito nacional los encontramos en Bogotá, esto debido a que a nivel internacional el español de esta ciudad fue considerado como neutro dentro de todas las ciudades latinoamericanas, lo que nos explica un poco el hecho de que algunos extranjeros se hayan interesado por aprender español en esta ciudad (Beltrán, S. 2013). Sin embargo, una de las ciudades que más se está moviendo en este aspecto en la actualidad, año 2023, no es la ciudad de Bogotá sino la ciudad de Medellín. Cuando se les pregunta a los extranjeros que estudian español como lengua extranjera en una de las escuelas informales de la ciudad el por qué hay un interés o dónde surge este, suelen mencionar la música de artistas como Karol G, J. Balvin y Maluma, mencionan las referencias de la ciudad en las telenovelas, o dicen que les gusta mucho cómo se escucha el dialecto utilizado en la ciudad.

A finales del 2022 Santiago Rodas publicó, en un periódico de la ciudad, un artículo llamado *Post- tenebras perreo*, en el cuál menciona la influencia del reggaetón en el exterior, y como este ha posibilitado que una ciudad como Medellín se vuelva tan turística, algo particular es que en este artículo (Rodas, 2022) planteó cosas que desde antes de su publicación, se habían pensado en la presente investigación y son: el papel de artistas como Karol G para el

reconocimiento de la ciudad por parte de los extranjeros, la mención de la ciudad en varias canciones de reggaetón, y el Poblado como un lugar que, para los extranjeros representa lo que es Medellín, es decir, que la definición de la ciudad está limitada a lo que viven los extranjeros en el barrio el Poblado.

8 Post-tenebras perreo



POST TENEBRAS PERREO

por SANTIAGO RODAS

Nota: Chacón, E. (2023). "Post tenebras perreo." Esta foto fue tomada el 03 de marzo de 2023, luego, de que un amigo en diciembre de 2022 me dijera: ve Estefa, te traje este periódico, creo que este artículo, señalando cuál, está muy relacionado con tu investigación.

Es por todo lo anterior que vemos la importancia que tiene que los docentes lean la ciudad de Medellín como un conocimiento intercultural, es decir, cómo desde el rol de docente leer la

ciudad posibilita la ampliación de la enseñanza de ELE ya que esta tiene un rol importante dentro del intercambio que tienen los turistas idiomáticos al momento de aprender el español, en este caso la lectura se hizo y se pensó en trabajar los *lugares menores* de la ciudad de Medellín, pero es pertinente seguir observando la ciudad. También hay que tener en cuenta que si bien, hay documentos sobre la enseñanza de español como lengua extranjera como es el caso del texto Enseñanza del español como lengua extranjera en Colombia de Beltrán, S (2013) en el que el autor hace una contextualización de la enseñanza de español como lengua extranjera en Colombia; nos habla del tiempo que lleva esto en el país, de las problemáticas que enfrentó en sus inicios esta práctica, la falta de ofertas educativas para las personas que desean enseñar este objeto de estudio y la carencia de métodos didácticos propios, falta todavía investigación en este ámbito.

1.3.1 Los lugares no turísticos de la ciudad de Medellín para la enseñanza de ELE, un aporte didáctico para este campo:

¿Es posible decir que los docentes leen la ciudad como un conocimiento intercultural y que esto puede aportar a la creación de nuevas didácticas propias para posibilitar una mejor apropiación del español como lengua extranjera? Estas y otras preguntas nos llevan a pensar en las posibilidades didácticas para la enseñanza de ELE; pero antes debemos acudir a Edith Litwin (1997), quien menciona que el objetivo principal de la didáctica debería ser la construcción de conocimiento con significado, es decir, que más que grabarse algo, es lograr que ese conocimiento que se enseñe sea verdaderamente significativo (p.43).

Entonces, hasta aquí hemos esbozado lo siguiente: en el inicio de este capítulo que la ciudad de Medellín es reconocida internacionalmente, pero, que generalmente los turistas definen la ciudad a partir del barrio “El Poblado” o “Laureles” o a partir de los lugares turísticos de la ciudad, y que esto se puede evidenciar en los turistas que vienen a aprender español como lengua extranjera, también se ha mencionado la importancia de la cultura en la enseñanza de una lengua, y, la importancia de generar conocimientos con significado, recogiendo todo esto, se plantea entonces una Unidad de Didáctica que busca retomar esos otros lugares de la ciudad de Medellín que no son tan turísticos pero que son importantes para reconocer su diversidad cultural y esto más adelante, se llamará *lugares menores*.

Creo, entonces, que la Unidad Didáctica que surgió como estrategia para el presente trabajo, es un aporte didáctico para la enseñanza de ELE, porque surge a partir de la observación y reflexión contextual; primero de una ciudad que es importante a nivel cultural para el turista, pero que este tiene una visión limitada de ella; segundo porque es un material que busca enseñar la lengua sin salirse de los estándares establecidos y, porque es un material innovador que aunque está propenso a tener errores, no hay registros de este mismo tipo de material, o bueno, al menos no que busque enseñar la lengua a partir de los *lugares menores* de la ciudad de Medellín, como concepto de construcción.

1.3.2 Rizomas, abordaje de la pregunta problema:

Entonces, se abordará la pregunta problema; para esta vamos, a partir del concepto de rizoma, pues según Deleuze, F. y Guattari, G. (2008):

> Contrariamente al grafismo, al dibujo o a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga. Lo que hay que volver a colocar sobre los mapas son los calcos, y no a la inversa. (p. 26)

Al abordar el rizoma en tanto posibilidad de deconstruir las imágenes que hemos ido dejando en este texto, partimos de tensionar una ciudad ya concebida, que tienen unos límites que gráficamente ya están mapeados, partimos de una ciudad que ya está limitada por cada uno de los que la habitamos, que leemos sus calles, sus barrios y nos atrevemos a lanzar juicios sobre ella, sobre esta ciudad ya reconocida; a partir de allí, se busca desde este trabajo poner sobre ese mapa o esos mapas que ya existen, que existen incluso desde la misma enseñanza de ELE, los calcos que van emergiendo desde la práctica; desde lo observado y lo reflexionado. Y, unido a esto, preguntarnos por cómo la ciudad puede ser un recurso para ella misma, cómo la ciudad puede ser tejedora de rizomas en la medida en que vamos reconociéndola en la mirada de otros, en este caso en la mirada de los extranjeros, encontrándola también diferente.

Por otro lado, lo vamos a utilizar dentro del mismo texto que va surgiendo como un rizoma, trayendo el bagaje de vida de quien lo escribe y esas cosas que van emergiendo en la práctica como

un nuevo bagaje, es decir, que todo el tiempo nos vamos a ir metamorfoseando en este viaje que apenas comienza y en el cuál hallaremos relaciones con diferentes objetos, situaciones, temas, etc, que van surgiendo en la medida en que se transcribe lo que se piensa. Para traer estos calcos que emergerán en la práctica, en la observación y en la reflexión, se va a utilizar la cartografía como método para trazar esas líneas rizomáticas que van surgiendo, ponerlas a conversar y traerlas al texto, el cuál surgirá a partir de una relectura de las mismas. Según (Passos, E., & Barros, R. B. D., 2009), citando a Deleuze y Guattari (1995), se dice sobre la cartografía:

> A cartografía é un método formulado por G. Deleuze e F. Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a idéia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método ad hoc. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo. (p.32)

Es entonces, a partir de los trazos rizomáticos que se han ido haciendo y que se harán de forma cartográfica de la lectura de la ciudad de Medellín, que emergen posibles respuestas para la pregunta problematizadora y alternativas para la composición de estrategias para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera desde esos lugares *otros*.

1.4 Antecedentes: mapas sobre mapas

Esta búsqueda de antecedentes se pensó desde los inicios de la investigación, cuando aún no se había definido el objeto de estudio, con las palabras que se tenían de entrada en la práctica, estas son: Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, enseñanza de lengua, docente de lenguaje, gramática, y turismo idiomático, esta última debido a la reciente investigación de una de las compañeras de la carrera, que, había realizado su trabajo de grado utilizando esta palabra y fue significativo al inicio de mi investigación por su reciente aportación al campo de ELE. Al principio sin tener un objeto de estudio propio, empecé a hacer la búsqueda de antecedentes a partir de estas palabras, esto fue importante, porque son palabras que no se omitieron de la presente investigación,

también me ayudaron las lecturas que, por casualidad, o bueno, por suerte, estaba haciendo en ese momento, las cuáles mencionaré a continuación.

1.4.1 De frente al enfoque sociocultural:

Además de esta lectura contextual, justo en ese momento me encontraba leyendo a autores como Sánchez, A. Beltrán, S. Citados en el presente trabajo, los cuáles me hicieron pensar en la importancia de la unión lengua-cultura, recuerdo también una conversación que tuve con otra practicante que tiene a mi parecer buena experiencia en la enseñanza de ELE, porque cabe hacer la claridad, en mis días de práctica no siempre daba clase, y en la conversación con esta buena profe conversamos sobre algo que se llama "enfoque sociocultural", conversábamos sobre que, justamente este enfoque se centra en la enseñanza de reglas lingüísticas de una lengua y la cultura, después de esa conversación, en mis registros, anoté lo siguiente:

> Todavía no sé con profundidad qué es el enfoque sociocultural, pero, de algo tengo certeza y es que mis clases de lengua están y estarán pensadas, basándome en la importancia de ambas, tanto lo lingüístico como lo cultural, y por qué no, cambiar el protagonismo que tiene la gramática, es que tengo la sensación de que muchos profes creen o creemos que ella por sí sola es autosuficiente (septiembre de 2023).

Luego de esto, quise acercarme un poco a esto del enfoque sociocultural y me encontré a (Merino, 2005) de la Universidad de Alicante, esta autora, abordando diferentes autores, habla acerca del enfoque sociocultural y de la importancia de este en las enseñanza de ELE, menciona que al principio se había pensado el concepto de competencia lingüística, pero, que este solo se centraba en el uso de las reglas gramaticales de una lengua, lo que impedía que los estudiantes que aprenden una nueva lengua se puedan comunicar de forma asertiva, lo que esta autora plantea sobre la importancia de la cultura en la enseñanza de una lengua es muy similar a lo que autores como Sánchez (2005), mencionaban también en su texto. Para reforzar lo mencionado, esta autora cita varios ejemplos de por qué es importante conocer la cultura para poder convivir en una sociedad y uno de los ejemplos que ella cuenta fue el de un chico de Holanda que se fue por un tiempo a Barcelona, y, un día le llevó flores a un amigo como forma de agradecimiento por haberlo invitado cordialmente a su casa luego de haberse conocido, esto es muy común en Holanda, no está mal

visto si se le entrega flores a otro hombre, pero, para este chico de Barcelona fue una señal de alerta, porque no es común, en Barcelona, que un hombre le lleve flores a otro, esto generó malos entendidos.

1.4.2 formas de enseñar:

Hasta aquí la práctica y las lecturas mencionadas en los párrafos anteriores me posibilitaron pensar en otras formas de enseñar, formas que nos alejaran un poco del Poblado y Laureles, que nos permitirán enseñar español a partir de la cultura, pero no de una cultura limitada a estos sectores específicos, sino pensado en esos otros lugares no tan reconocidos, pensando en esos otros lugares que hay en Medellín, entonces, en lo que acabo de mencionar ya había un concepto, cuando quise poner nombre a este concepto fue difícil buscar un término en específico, sin embargo, luego lo fui construyendo y esto posibilitó avanzar más en la búsqueda, entonces, también pensarse el papel de los espacios en la educación, pensarse el papel de las relaciones de los estudiantes en la educación, orientó el resto de la búsqueda de antecedentes, al principio fue un poco difícil por no tener un nombre claro, pero luego, en la búsqueda de textos se tuvo más claridad. Los párrafos anteriores se esbozan aquí para mostrar cuál fue la ruta para buscar los antecedentes, es decir, que cuándo se leyeron estos textos mencionados todavía no había empezado con la búsqueda, fue un asunto de suerte, porque esto me ayudó tener idea de los antecedentes, es decir, que las palabras que posibilitaron la búsqueda emergieron de los textos que estaba leyendo y de la práctica.

Luego de hallar las palabras, las reflexiones, las lecturas, que enrutarían la presente investigación, empecé a buscar trabajos que se realizaron entre los años 2018 y 2022, sobre la enseñanza de ELE en la ciudad de Medellín, sin embargo, durante la búsqueda se encontraron otros trabajos que se cree aportan a la presente investigación y no están dentro de estas fechas, también, se tuvo en cuenta y no al azar, los antecedentes legales y conceptuales que se manejan o evidencian en la enseñanza de ELE y que distan bastante de estas fechas. Esta búsqueda fue realizada en varias bases de datos, la primera base de datos que revisé fue la de la Universidad de Antioquia, luego, revisé en el buscador “google academic”, siguió la Universidad Pontificia Bolivariana, la universidad Nacional y, por último, Redalyc. Es importante resaltar que, en esta búsqueda se tuvieron en cuenta palabras como: formas de enseñar lengua, enseñanza del uso real de la lengua,

relación entre cultura-lengua, turismo idiomático, *lugares menores* y ciudad, todos estos conceptos relacionados con la Enseñanza de ELE. Cabe aclarar que, si bien la palabra "turismo idiomático" no está presente de forma tan latente en este trabajo, está de forma explícita, por eso se cree que es pertinente para esta investigación.

1.4.3 Antecedentes legales, mapas en papiro:

Irene Vallejo (2021), mencionó en su libro "El infinito en un junco" que los primeros libros eran escritos en papiro, es decir, que los libros más antiguos estaban escritos sobre fragmentos de plantas, es por ello que este título está basado en esta metáfora temporal, con la que busco mostrar que se llama "mapas" porque son trazos que ya existen y que justamente, lo que voy a hacer es ponerlos debajo de los mapas que voy haciendo: mis reflexiones, mis registros gráficos, mis textos, y papiro porque los antecedentes legales tienen las fechas más viejas, todos se salen del periodo 2018 y 2022 mencionado en el párrafo anterior, en otras palabras, mapas porque estos textos son rutas establecidas para enseñar lengua y papiro por su fecha. Entonces, para los antecedentes legales se tuvieron en cuenta el MCER y el Instituto Cervantes (Cervantes, s.f.), los cuáles se utilizan como base para la enseñanza del ELE, si bien no estamos en un contexto europeo, estos pueden ser adaptados y facilitan la enseñanza de una lengua extranjera.

En el capítulo 1 del MCER (2002), se menciona la definición de este, su objetivo lingüístico-cultural, los criterios que debe cumplir, y el contexto en que se piensa aplicar. En el capítulo 2 se habla del enfoque adoptado, en este caso, es un enfoque de acción, el cual tiene en cuenta las capacidades de sus estudiantes y trabaja en base a ellas. En el 3 capítulo se habla de los descriptores y de los niveles comunes de referencia, estos últimos son los que definen qué debería saber un estudiante para estar catalogado dentro de un nivel ya sea A1,A2, B1,B2,C1,C2. Estos tres capítulos iniciales del MCER, nos permiten pensar de forma más detallada la enseñanza de ELE ya que las instituciones colombianas encargadas de enseñar ELE al no tener un marco común de referencia propio, utilizan este referente haciendo adaptaciones según las necesidades de sus estudiantes y las que plantea en sí, el territorio.

Desde el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas se explican varios conceptos, de los cuáles tomamos uno como pertinente para esta investigación, este concepto es el

de plurilingüismo, el cual a diferencia del multilingüismo, establece que las lenguas no coexisten, sino que se integran, que cognitivamente no están separadas y que en esta medida, la lengua tiene que contemplarse en el contexto del multiculturalismo, ya que la lengua no es solo un elemento de la cultura sino que es utilizada por este, pero también la lengua crea la cultura. Al respecto el MCER (2002) dice:

> El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Gran parte de lo que se ha dicho anteriormente se aplica del mismo modo a un ámbito más general. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (p.6)

Lo mencionado por el MCER es relevante para esta investigación, porque aporta a lo redactado anteriormente y es, la importancia que tiene la cultura en la enseñanza de una lengua, y es relevante también, porque es el referente que se tiene en cuenta a la hora de enseñar ELE tanto en las escuelas, como en las plataformas virtuales, en cuanto al instituto Cervantes como plan curricular no hay mucho para citar, porque este simplemente muestra los temas a enseñar en cada nivel, podemos decir que es importante en la medida en que se relaciona con los contenidos planteados por el MCER.

1.4.4. Antecedentes conceptuales, leer y crear mapas

El primer concepto que abordaremos es el concepto de ciudad, esto es importante en esta investigación porque los estudiantes de ELE lo primero que hacen es reconocer la ciudad y luego, buscar un lugar en donde aprender en ella; entonces los autores que abordaremos aquí, nos van a presentar una ciudad que es educadora, porque es en ella en donde se dan los encuentros, la habitamos mientras caminamos hacia la escuela, mientras vamos a un café o a un restaurante, mientras nos dirigimos hacia el metro. Abordaremos la ciudad, entonces, como un espacio lleno de

símbolos, de contenido curricular para la enseñanza de la lengua, pero hay que pensar que no es cualquier ciudad, que es la ciudad de Medellín en este caso, que está llena de sus graffitis coloridos y opacos, que está plagada de lugares diversos; la zona de bares de Torres de Bomboná, los café-libros-restaurantes, los espacios culturales, el cine al aire libre, el metro lleno, la música que menciona la ciudad, las calles turísticas y limpias del Poblado, la vida diurna y nocturna que va a depender de los lugares que se habiten, el baile, las expresiones de uso cotidiano en la calle, todo eso y más nos hacen traer acá, la ciudad como ese espacio que educa culturalmente y lingüísticamente.

Para proponer el concepto de ciudad educativa Trilla, J, (1997) menciona que, la ciudad puede funcionar desde tres aspectos educativos, el primero es como "entorno contenedor de información, el segundo como fuente o agente educativo, y el tercero como objetivo o contenido de la educación", para abordar el primero usaremos el título propuesto por este autor, "La ciudad como entorno de la educación, aprender en la ciudad:" si se hiciera un mapeo de los contenidos educativos que tiene la ciudad", sin duda, no quedaría ni un rincón en el que no se encuentre un contenido educativo, porque incluso desde sus silencios y sus vacíos la ciudad educa, pero en este aspecto se piensa el aprendizaje en la ciudad, porque en ella hay instituciones tanto de educación formal como de informal donde se puede aprender sobre diversos temas, es decir, que cuando se hace referencia a aprender en la ciudad, no se hace alusión a la ciudad entendida como una gran escuela, sino, de aprender en esos lugares educativos institucionalizados que hay en la ella, al respecto Trilla, J. (1997) menciona: "El medio urbano, pues, acoge y entremezcla a las denominadas educación formal, no formal e informal, aglutina instituciones estrictamente pedagógicas y situaciones educativas ocasionales, programas de formación minuciosamente diseñados y encuentros educativos tan sólo causales" (p.10).

En el segundo, La ciudad como agente o medio de educación. Aprender de la ciudad. En este se entiende la ciudad como una gran escuela, debido a que hay contenidos formativos que ella por sí sola puede producir, un contenido que se puede encontrar en sus calles, en los lugares más y menos relevantes, es la escuela del que recorre las calles de la ciudad, del que la habita, es la gran escuela de todos y quizás, algunos vayan en unos grados más avanzados que otros, algunos les gustará unos aprendizajes más que otros, al respecto Trilla, J (1997) menciona: "es decir, de la ciudad como agente informal de educación" (p. 12)

Cabe en este apartado también mencionar lo que decía Trilla, J (1997): "es la densidad de encuentros humanos y productos culturales (en un sentido amplio), lo que convierte el medio urbano en un riquísimo agente de educación informal" (p.12), estos conceptos son pertinentes porque nos ayudan a ver la ciudad como ese espacio que enseña cultura y que puede ser usada para enseñar ELE, tanto desde el componente gramatical como el cultural.

En la tercera *La ciudad como contenido educativo. Aprender de la ciudad.* se explica que el conocimiento informal que se da en la ciudad es conocimiento propio de la misma, en palabras de Trilla, J (1997): "se aprende de la ciudad y simultáneamente se aprende la ciudad" (p.16), es decir que, todos esos conocimientos que nos brinda la ciudad, construyen el concepto de la misma, cada aprendizaje que logremos mientras caminamos va a hacer parte del mismo concepto de ciudad, esto es muy importante para la presente investigación porque justo nos devuelve a conversar con algunos párrafos redactados atrás, cuando se menciona que la idea que tienen los extranjeros de la ciudad es limitada al Poblado y a Laureles, es decir que, si tenemos en cuenta lo mencionado por este autor acerca de aprender la ciudad, entonces los estudiantes aprenden una ciudad limitada a Laureles y al Poblado, para aprender la ciudad y no Laureles y El Poblado, entonces se tienen que habitar esos otros espacios que hay en ella.

Cuervo-Montoya, E., & Giraldo-Urrego, L. M. (2020) también abordan el concepto de ciudad y la abordan como espacio que se habita, que está constituida de elementos que educan, es decir, que hay en ella un currículo, que puede entenderse como currículo oculto o que puede estar explícito, y que además los aprendizajes no siempre se dan de forma positiva, es decir que, podemos llamarla como una ciudad educadora o deformadora, porque puede haber en ella aprendizajes que aportan de manera positiva o pueden haber aprendizajes que aportan o pueden ser tomados de forma negativa, se trae este concepto también porque en la enseñanza de ELE a partir de lugares de la ciudad no necesariamente puede tener resultados positivos y eso es de gran relevancia para el análisis de esta investigación.

Para el presente trabajo, es pertinente estos conceptos de ciudad ya que una de las razones que se ha evidenciado tanto en la observación como en la práctica, es que los turistas vienen a aprender español en la ciudad de Medellín porque les interesa conocer la ciudad y su cultura, les interesa aprender español desde la inmersión cultural. Si bien traemos tres formas de ver la ciudad, nos enfocaremos mayormente en el concepto: *La ciudad como agente o medio de educación.*

Aprender de la ciudad. Pero tampoco abordaremos todos los lugares de la ciudad, abordaremos los *lugares menores* y los lugares mayores que pueden ser menores, y, que pueden ser estrategias para la enseñanza de ELE, estos dos conceptos los definiremos a continuación.

Se aborda entonces aquí el concepto de ciudad de forma general y cómo esta es educadora en sí misma y nos limitaremos entonces, a los espacios menores como espacios educativos, con los cuales se pretende abordar la lengua y la cultura de forma simultánea con turistas idiomáticos, entendiendo el concepto turismo idiomático como lo define (Adriani, H. , Leighton, G., & Schlüter, G., 2011) "este último se refiere a los viajes cuyo motivo es aprender un idioma con el conocimiento del complemento de la cultura y de los atractivos culturales de un país" (p.1). Esta definición va a ser tenida en cuenta al momento de definir los *lugares menores*, que, siendo parte de la ciudad, también tienen este componente formativo mencionado en las líneas anteriores.

1.4.5. Los lugares menores de la ciudad:

El segundo concepto a tener en cuenta en esta investigación es el de *lugares menores*, este está estrechamente relacionado con el anterior debido a que los *lugares menores*, que vamos a definir en las siguientes líneas, están dentro de la ciudad y como están dentro de ella, hacen parte de la educación que nos puede brindar la misma, Cuervo-Montoya, E., & Giraldo-Urrego, L. M. (2020), mencionan que, podemos *aprender en la ciudad,* cuando lo hacemos desde la instituciones formativas (escuelas, colegios, instituciones de aprendizaje, centros culturales, etc) que hay en ella, *aprender de la ciudad,* cuando la habitamos, por los contenidos educativos que en sí misma esta tiene (los grafitis, los carteles publicitarios, etc) y en esa misma medida *se aprende la ciudad,* porque todo eso lo que nos permite diferenciar estos tres aspectos educativos son las palabras que lo acompañan (de la, en la, la-ciudad), entonces, para hablar de *lugares menores* o mayores, vamos a pensar primero la ciudad como educadora, para luego entender, cómo se puede enseñar español como lengua extranjera desde esos lugares de la ciudad, que llamaremos: *lugares menores*.

Cabe mencionar, entonces, que no hay una definición puntual para los *lugares menores* y los lugares mayores, es decir, que no se puede definir *lugares menores* aquí a partir de otros autores que hayan hablado específicamente de este término, sino, que toca reconstruirlo a partir de otros

conceptos que pueden ser muy cercanos en la forma en cómo fueron abordados. Al principio intenté definirlo a partir del concepto de "minografías", acuñado por John Jairo Echavarría Cañas en su trabajo de doctorado, que básicamente son fotografías de lugares específicos de una ciudad, pero, no se logró profundizar al respecto, entonces, para hablar de *lugares menores* vamos a partir de los conceptos de literatura mayor y literatura menor de Deleuze y Guattari (1975) que, luego de estudiar las obras literarias de Kafka, establecieron que existe la llamada "*littérature mineure*" y la "*grande littérature*",entonces, la primera se define como una manifestación sociopolítica, es decir que, esta refleja una realidad política que es tan fuerte que no está como ambientación de la historia, sino que tiene un papel protagónico en cada una de las acciones de los personajes, es una literatura que recoge la minoría; la minoría entendida aquí como las personas a las cuáles se les ha vulnerado sus derechos o algún derecho y que han sido sometidos a los designios de otros, que puede ser escrita por una persona que hace parte de la minoría o cualquier otra siempre y cuando en ella se refleje la realidad sociopolítica. En la segunda, la gran literatura, la realidad política es sólo ambientación, no tiene mayor relevancia y estás obras generalmente son canónicas y escritas por personas del común que no han vivido la realidad política o han sido testigos sin ser afectados directamente. Estos autores también mencionan que la literatura mayor puede ser literatura menor en la medida en que sea utilizada como manifestación política, también podemos deducir que una obra literaria menor puede ser canónica, y, que la característica principal de la literatura menor, no es que la escriba alguien perteneciente al grupo de las minorías, sino que refleje la realidad política, que la comente, que la critique en su narración.

Partiendo de lo anterior, lo que busco es vincular estos conceptos filosóficos con algunas ideas que surgieron en la práctica, para crear la definición de lo que podrían ser los *lugares menores* de la ciudad de Medellín para la enseñanza de ELE; para empezar, vamos a retomar el concepto de *literatura mayor:* según lo mencionado anteriormente la literatura mayor es entonces aquella literatura canónica que se tiene como referente y es muy aceptada por todos, una literatura escrita por una persona que no ha sido expuesta a la vulneración de sus derechos, una persona cuya lengua es una gran lengua; entendiendo gran lengua como aquella que es reconocida socialmente y que tiene una gran cantidad de hablantes y en la cual podemos encontrar registros literarios, generalmente, las minorías tienen una lengua menor, así por ejemplo, las lenguas indígenas son lenguas menores y el español sería una gran lengua.

Estos conceptos *littérature mineure y grande littérature* nos ayudan a definir los "*lugares menores*" y "lugares mayores", entonces, los lugares mayores de una ciudad son aquellos que son reconocidos turísticamente, que tienen una mayor visibilidad y reconocimiento nacional e internacional, y, los *lugares menores* serían entonces, esos lugares poco turísticos, que solo tienen reconocimiento por un grupo de personas, una minoría, que les gusta incursionar en esos otros espacios que tiene la ciudad y que al no ser tan costosos se vuelven accesibles para las personas a las que le han vulnerado sus derechos, otra característica, es que en estos lugares también, al igual que en la literatura menor, se ve reflejada la realidad sociopolítica, entonces podríamos decir que la característica principal de un lugar menor, es que podamos hablar y reconocer la realidad sociopolítica en este espacio y, al poner a conversar lo anteriormente mencionado sobre que la literatura mayor puede ser literatura menor, los lugares mayores también pueden ser espacios menores, en la medida en que reflejen una realidad sociopolítica.

En mi proceso de investigación una de las líneas halladas que me permiten vincular esas realidades divergentes es la carencia de materiales didácticos propios que sean accesibles, porque los hay, y los profes crean cada día nuevo material, pero, no se encuentran materializados en plataformas digitales, o libros. Otro hallazgo fue que si bien el "turismo idiomático" está en auge debido a la internacionalización que han tenido algunos artistas de la ciudad de Medellín y, el potencial que puede tener este para la enseñanza de Español como lengua extranjera, no hay un mayor registro de enseñanza de temas gramaticales a través de salidas culturales en esta ciudad, esto va muy de la mano a la idea errónea que tienen los estudiantes sobre la ciudad de Medellín, que está limitada a lo que es Laureles y el Poblado, algo más que encontré al respecto fue el gramático centrismo en la enseñanza de ELE, sin querer ser Copérnico en pleno siglo XXI, desde esta investigación se busca cambiar un poco eso, se pretende entonces poner la cultura a partir de los *lugares menores* como el centro para la enseñanza de ELE.

1.4.6 Lengua y cultura: protagonistas en la enseñanza de ELE.

De lo último mencionado anteriormente me di cuenta cuando empecé a hacer mis prácticas, observé que habían algunas protagonistas en este proceso, casi que intocables, que no se podrían omitir en esta búsqueda; estas palabras son lengua y cultura; la primera porque es el objetivo ELE;

enseñar una lengua, enseñar español, y la segunda, porque no podríamos enseñar solo reglas gramaticales dejando a un lado la cultura; en la práctica, casi que se asume la unión de estas dos palabras, esto es debido a que se puede incurrir en malos entendidos si solo se tiene en cuenta, al momento de hablar, las reglas que establece que una oración, frase o enunciado sea correcto, desligándose por completo del contexto cultural, esto desde la práctica, cabe resaltar que lo cultural se asume, porque el foco siempre está en la gramática y se da por hecho que los profes saben que se tiene que educar desde lo cultural, por ejemplo, algo que pude observar, es que a muchos estudiantes les molesta que para responder una pregunta se mencionan otras cosas, no entienden por qué tenemos que explicar otras cosas para poder responder la pregunta, pero, si analizamos, a nosotros en Medellín socioculturalmente nos parece amable explicar con gran detalle, pensando que de esta forma el emisor va a entender mejor, si el estudiante no entiende esto, tiende a incurrir en malos entendidos tanto con los profes como con las personas que viven en el país.

Quizás sea por eso, que autores como Sánchez (2005) nos menciona la importancia de conocer la cultura de la lengua que se está aprendiendo como segunda lengua, esto debido a que se puede incurrir en la poca asertividad a la hora de comunicarse, porque uno puede conocer el código lingüístico de una sociedad, pero, no por ello saberse comunicar con los miembros de esa sociedad, en palabras de Sánchez (2005):

> Las costumbres, los ritos, los gestos que son propios a una cultura conllevan actos etnolingüísticos apropiados; y si no se conoce su significado cultural y social, aunque se conozca el componente lingüístico, producirán siempre malentendidos. Podemos hablar la misma lengua, como nos ocurre a todos los hispanos, y, sin embargo, por no conocer a fondo las diferencias culturales y sociales existentes entre los diversos países que hablamos español, provocar malentendidos sociales, culturales y religiosos entre la comunidad de habla hispana. (p. 32)

Es decir, que, al momento de enseñar una lengua, no es obligatorio, pero sí muy importante enseñar la cultura. En la práctica la lengua tiene el papel principal y la cultura es un añadido importante, cabe aclarar que en este trabajo no se pretende dar protagonismo a la lengua, se busca más bien generar un pequeño cambio, es decir, mover el lente hacia otro foco, en este caso el protagonismo lo tiene los *lugares menores* y por ende la cultura, la lengua cobra un segundo plano, aquí se sigue teniendo en cuenta lo mencionado por Sánchez, la importancia de las dos para lograr

una comunicación asertiva, esto es importante porque aunque los *lugares menores* tienen el protagonismo, no se puede dejar de lado lo gramatical, creo entonces que los *lugares menores* están pensados para posibilitar el aprendizaje de la lengua en un contexto real.

1.4.7 Antecedentes investigativos: mapas en pergamino:

Luego de que Irene Vallejo cuenta en su libro *el infinito en un junco* (2021) que los primeros libros fueron escritos en Papiro, nos cuenta que los siguientes libros fueron escritos en Pergamino, es decir, que las personas empezaron a hacer uso de la escritura en cuero mucho tiempo después del papiro, estos antecedentes también son de fechas distantes a los antecedentes legales, por eso se usa esta metáfora temporal para diferenciarlos. La siguiente búsqueda se encaminó, utilizando palabras claves que han enrutado todos los párrafos anteriores y estas son: ciudad (Medellín), interculturalidad, lengua y cultura, enseñanza de lengua, también se tuvieron en cuenta conceptos que dan claridad al momento de hablar de enseñanza de ELE desde una institución no formal, tales como: unidad didáctica, turismo idiomático. También se limitó la búsqueda a trabajos realizados sobre la enseñanza de ELE en Colombia, específicamente en la ciudad de Medellín. Los trabajos aquí mencionados datan desde el 2020 hasta el 2022, con estos descriptores ya mencionados encontré 9 trabajos de grado, pero, solo traje aquellos que tienen más relación con este trabajo investigativo, algunos de los que no utilicé hablaban de la comprensión oral y su importancia en la enseñanza en ELE, y otros sobre la disponibilidad léxica que hay en los estudiantes de ELE.

Dentro de los antecedentes investigativos tenemos el trabajo de grado *El enfoque sociocultural de la enseñanza y aprendizaje de ELE como posibilidad para ampliar el contexto formativo en el marco del turismo idiomático (2022)* de Ángela María Montoya Gómez, egresada de licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, la cual, basada en las observaciones de su práctica en una escuela no formal de la ciudad de Medellín, se dio cuenta que los estudiantes al llegar a aprender el español como segunda lengua, no solo querían aprenderlo, sino que querían interactuar en lugares de la ciudad que fueran representativos. Es por esto que, Montoya (2022) planteó el enfoque sociocultural de la enseñanza y aprendizaje de ELE, partiendo de esa idea de

turismo idiomático, en el que los estudiantes quieren aprender una lengua, pero también, hacer, simultáneamente, recorridos turísticos.

En este texto, la autora hace un recorrido por autores que hablan de la enseñanza de ELE, lo hace a nivel internacional, nacional y local, utilizando palabras claves tales como: turismo idiomático y didáctica. Como resultado de esta búsqueda, nos brinda un panorama bastante amplio de la enseñanza de ELE, en el cual se ven las siguientes apreciaciones hechas por la autora: hasta esa fecha hay un auge del español en el turismo idiomático, que está ligado a lo económico, a lo político y a lo comercial y debido a lo anterior, se empezaron a hacer investigaciones en nuestro país alrededor de la enseñanza de español como lengua extranjera, se ve reflejada la importancia de la enseñanza de la lengua y la cultura simultáneamente, hay una preocupación por la enseñanza de la lengua y la cultura como algo constante en los trabajos investigativos, los referentes utilizados para enseñar ELE son internacionales y la adaptación que hacen los profesores de esos referentes internacionales al contexto colombiano, haciendo énfasis en que, no hay mayores registros, o plataformas nacionales que recojan estas estrategias adaptadas al contexto y, que hay carencia de docentes capacitados en la enseñanza de ELE.

Hay algunas dinámicas evidenciadas en este trabajo de Montoya, que he observado en mis prácticas como docente en una escuela no formal de la ciudad de Medellín estas son: el poco tiempo que demoran los estudiantes en el país, y que los estudiantes promedios que llegan a aprender español son, por lo general, estadounidenses. Esto nos hace pensar en que es indispensable pensar Unidades Didácticas en las que se puedan cumplir con los objetivos teniendo en cuenta el poco tiempo que se tiene, y, en los verdaderos motivos que llevan al "turista idiomático" a aprender una lengua; que quizás esté ligado a conocer la lengua para tener un acercamiento más profundo de la cultura o para entenderla mejor. Generalmente, las Unidades Didácticas que se plantean en torno al turismo en la enseñanza de ELE, se piensan desde los lugares maś reconocidos como turísticos, o incluso se traen al aula esos elementos significativos de la cultura y generalmente, en la clase, la gramática tiene un papel protagónico, en el que hay que cumplir con la enseñanza de las reglas gramaticales, desde esta propuesta en la que se busca trabajar los *lugares menores* de la ciudad de Medellín, se pretende quitar ese protagonismo a las reglas gramaticales para darle prioridad, al uso cotidiano de la lengua, al aprendizaje de la misma a través de la cultura.

En este trabajo se toma un concepto relevante para la presente investigación y es el concepto de "turismo idiomático", el cual se define como las actividades, viajes, o recorridos que hacen las personas a diferentes lugares ya sea de una ciudad, un país, etc. para aprender una segunda lengua (Montoya, 2022).

Este concepto es importante para la presente investigación porque el turismo idiomático va a ser abordado desde otra perspectiva, en este caso, no se van a tener en cuenta los lugares que son reconocidos como turísticos, no van a ser esos lugares que el turista busca en google y ahí mismo le aparecen (Parque explora, San Antonio, Jardín Botánico, comuna 13, etc), los lugares que se abordarán serán esos lugares que son importantes para los habitantes de la ciudad, pero que no son reconocidos como turísticos, es decir, que se pretende utilizar el concepto de turismo idiomático, pero este ya no va ligado a los lugares más turísticos (lugares mayores), si no a los *lugares menores*, esos que no son tan reconocidos.

Por otro lado, en el año 2022 Daniela Restrepo Silva, egresada de licenciatura en literatura y lengua castellana, plantea en: *Colombia a través de otros ojos: la adaptación curricular digital a través de la interculturalidad*, cómo a partir de su práctica en una escuela informal de la ciudad de Medellín llamada Valley Spanish School, se piensa una Unidad Didáctica basada en la competencia intercultural, esto teniendo en cuenta que si bien esta escuela también busca la enseñanza del español desde la interculturalidad, por motivos de privacidad no se brindan los planes curriculares a las personas que hacen sus prácticas en este lugar, es decir que, si las personas quieren hacer sus prácticas en este lugar y lo quieren hacer desde un enfoque intercultural deben crear sus propias estrategias de enseñanza, es por eso que la autora se vio un poco limitada y en la obligación de pensar sus propias formas de enseñar lengua-cultura, esta decisión de la escuela está soportada bajo sus políticas internas.

En este trabajo de grado se plantean las problemáticas que se tiene al momento de aprender la lengua alejada de la cultura, ya que en muchos casos la cultura puede contradecir las reglas, o se puede tender a no comprender muy bien la lengua que se desea aprender (Restrepo, 2022). Y luego, a partir de esto, se plantea una unidad didáctica en la que se presenta la publicidad como un objeto cultural para enseñar español. Lo anterior es bastante relevante para este trabajo ya que es una forma innovadora de enseñar cultura y que sirve como inspiración para seguir pensando la enseñanza de la lengua a partir de la cultura, evidencia también que ha habido otras personas, como

Daniela Restrepo, que han pensado la relevancia de la cultura, que han puesto la cultura por encima de la gramática.

En el 2021 Ana Cecilia Gómez Castro y Edwin Felipe Vargas Ramírez, estudiantes de licenciatura en español y inglés, de la universidad Pontificia Bolivariana realizaron un trabajo denominado *Estado del arte acerca del panorama de ELE en Colombia: perspectivas y retos.* En este trabajo investigativo se plantea cómo la ciudad de Medellín tiene muy poca producción investigativa comparada con Bogotá, y dentro de las investigaciones que se hacen en cuanto a la enseñanza de español como lengua extranjera en Colombia la mayoría se piensan o se preguntan acerca de las propuestas y modelos didácticos en la enseñanza de ELE.

De este trabajo se rescatan las siguientes apreciaciones, que pueden aportar el panorama de la enseñanza de español como lengua extranjera en nuestra ciudad; que hay varias universidades, la EAFIT, la UdeA y la Pontificia Bolivariana que están haciendo investigaciones con respecto a la enseñanza de ELE en la ciudad de Medellín. Lo anterior se debe al aumento de estudiantes que quieren aprender español en esta ciudad. Gómez, Vargas (2021) mencionan la carencia de materiales didácticos en el país en comparación con España, la facilidad de comprensión de nuestra lengua en otros lugares de Latinoamérica, los intentos fallidos de algunas universidades de la ciudad de Medellín para crear materiales propios ya que siempre se tienen en cuenta referentes europeos, y que sí se hacen materiales propios, pero, estos lo hacen los docentes de manera improvisada, lo que explica la falta de sistematización de los mismos, y que el enfoque más utilizado en el país es el enfoque comunicativo . Esto es bastante relevante porque justamente es algo que se sigue resaltando en el ámbito de Enseñanza de Español como lengua extranjera; la falta de registros de materiales didácticos propios o contextualizados.

A partir de estas apreciaciones podemos decir que, si bien se ha tenido un impulso en hacer investigación en este campo, todavía falta más interés en el tema, esto comparado con otros países (como España y México) en los que también se enseña ELE. Aunque esto se puede entender desde lo reciente que es el interés de los estudiantes de llegar a este país a aprender ELE, más específicamente en la ciudad de Medellín, en la que hace solo algunos años se cuenta con más interés por parte de los extranjeros para llegar a la ciudad.

En cuanto a la falta de didácticas propias, es una afirmación bastante interesante debido a que, es cierto que los puntos de referencia en la enseñanza de ELE son el MCER y el instituto Cervantes y que, aunque se haga una adaptación esto no deja de estar basado en modelos europeos, por eso, la siguiente invitación se deja a merced de los estudiosos de la lengua y es pensarse referentes nacionales, que estén adecuados al contexto o intentar hacer un registro de esas propuestas didácticas que hacen los profes sin pensar en los referentes ya mencionados. Quizás el hecho de que se hagan adaptaciones explica por qué hay tantas investigaciones con respecto a la carencia de didácticas propias. No se pretende con el presente trabajo, entonces, realizar una propuesta didáctica propia; sin usar los referentes europeos, pero si se pretende, sin dejar de retomar los conceptos gramaticales que se exigen desde MCER y el Instituto Cervantes, plantear una propuesta didáctica propia desde los componentes culturales de la ciudad de Medellín.

En el 2020, José Benavides Dueñes, realizó un trabajo para optar el título de licenciado en español e inglés de la universidad Pontificia Bolivariana, titulado *Estrategias didácticas en la mediación del aprendizaje del español como segundo idioma por medio del uso de jergas paisas empleadas en la ciudad de Medellín.* En el que plantea cómo a través de las nuevas tecnologías se ha generado un interés mayor por aprender lenguas extranjeras, una de las lenguas que ha generado interés ha sido el español de Colombia debido a que es fácil de comprender en todos los países en los que se habla este idioma, esto ha posibilitado que se piensen más espacios para enseñar ELE.

También (Benavides, 2020) plantea que, si bien hay una preocupación por la enseñanza de español como lengua extranjera, esta, se está enfocando en la enseñanza tradicional de la lengua, que se da a partir de la memorización de conceptos y palabras, y que estos conceptos y palabras son impartidos por el profesor. Lo anterior nos deja ver la importancia de buscar otras formas de enseñanza, que se despeguen de lo que se plantea tradicionalmente, en especial, cuando se enseña una lengua, qué, debido a su uso está en constante cambio.

Este mismo autor plantea unas estrategias didácticas en la enseñanza del español como lengua extranjera a partir de las jergas utilizadas en la ciudad de Medellín, esto entendiendo que es importante, para poder comunicarse de forma asertiva, y conocer los diferentes usos de la lengua que se está aprendiendo. Es por esto que también el autor menciona:

> Es así como, la educación tiene la tarea de enseñar a pensar como también la posibilidad de poner en escena lo que conocen los educandos de acuerdo con las demandas del contexto

> social. Lo anterior se afirma en vista de que las personas no son competentes si sólo conocen reglas gramaticales (configuración de oraciones, comprensión de unidades mínimas de los sonidos lingüísticos, entendimiento de significados de vocablos, entre otros elementos) sino que estos deben tener en cuenta los componentes pragmáticos como sociolingüísticos (Benavides, 2020, p 4).

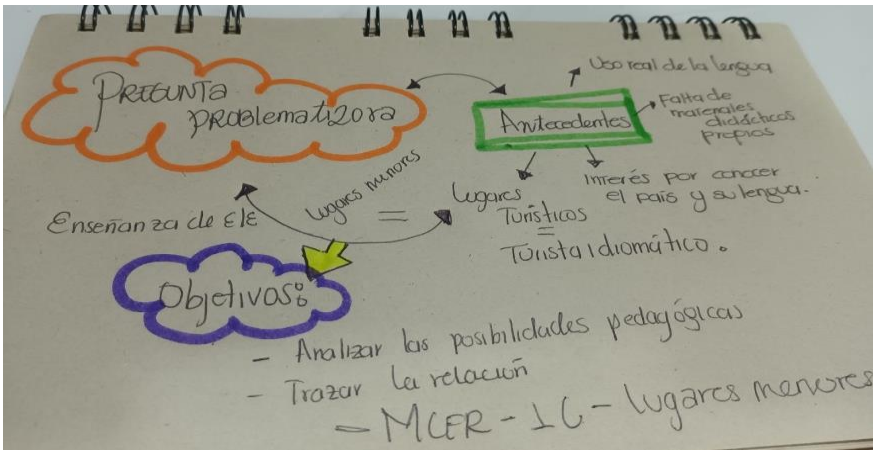
Pero, las jergas solo son una forma de comunicación que pueden llegar a ser muy limitadas si se pretende enseñar una lengua desde su sentido más amplio, además que, podríamos decir que no es lo mismo si yo hablo con un amigo, a si yo hablo con una persona que solo considero mi compañero de trabajo, el uso del lenguaje tiene un sentido diferente con cada unas de las personas con las que se habla y en el contexto en el que se da la comunicación, esto hace que el uso de las jergas para la enseñanza de ELE se quede corto si se pretende que el estudiante aprenda a comunicarse mejor en una sociedad, sin embargo, es interesante cómo este puede ser un recurso para trabajar una lengua y cómo esto posibilita pensar el uso de los *lugares menores* en la enseñanza de ELE.

Como conclusiones de esta búsqueda de antecedentes investigativos, encontré que los estudiantes que vienen aprender español como lengua extranjera, lo hacen mayormente por turismo idiomático, lo que los cataloga como turistas idiomáticos, esto deriva una reflexión para mi investigación y es que pensarse los *lugares menores* para la enseñanza de ELE puede ser una oportunidad para enseñar desde uno de los intereses de los estudiantes, lo que puede ser un punto positivo para que se logren los objetivos del aprendizaje de español como segunda lengua, otra reflexión que puede ser pertinente es el cambio que se genera en la idea del "turista idiomático" (que viene pensando quizás en lugares turísticos como Guatapé, la comuna 13) al ver esos otros lugares, les puede permitir ampliar la idea de ciudad que suele estar limitada a esos espacios, sería entonces ver y entender la ciudad desde los lugares no turísticos, desde los *lugares menores*.

Otra reflexión importante fue la del llamado que se hace en cada trabajo para crear materiales propios que posibiliten la enseñanza de ELE, este fue el común denominador de todo los trabajos investigativos mencionado anteriormente, esto debido a que el español de Colombia no es el mismo de España, por ejemplo, podemos enseñar que existe el *vosotros*, y podemos conjugar los verbos con este pronombre, pero en realidad el estudiante no va a escuchar esto aquí

en Colombia, creo que sería incluso más pertinente enseñar el pronombre *vos*, que es más usado y que al estudiante al estar aquí, debe justamente querer aprender este español, porque no podemos catalogar cuál es el español universal, pero sí podemos ver los gustos de los estudiantes cuando preguntan muy interesados qué significan palabras como "chimba" como "trancón", podemos ver su interés por nuestro español solo con el hecho de que están habitando en nuestra cultura y creo que esto es un llamado a pensar cómo enseñarlo. Esta búsqueda fue una forma de corroborar lo que la misma práctica nos dice: necesitamos tener materiales propios, pero, además pensar que los *lugares menores* también son una oportunidad de apelar a ese interés de los estudiantes como turistas idiomáticos por conocer la ciudad.

9 Trazando rutas



Chacón, E. (2023). "Trazando rutas"

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Componer estrategias didácticas que amplíen la enseñanza de Español como Lengua Extranjera en nivel A2 en una institución de educación no formal a partir de los *lugares menores* de la ciudad de Medellín.

1.5.2 Objetivos específicos

- Analizar las posibilidades pedagógicas de los *lugares menores* de la ciudad de Medellín para la enseñanza de ELE.
- Trazar la relación entre las estrategias didácticas sobre los *lugares menores* de la ciudad de Medellín, los contenidos gramaticales exigidos en el nivel A2 del instituto Cervantes y el MCER, para ampliar la pertinencia de estos en la enseñanza de ELE.

Capítulo II. Metodología, una cartografía para enseñanza de ELE

En este capítulo llamado: *una cartografía para la enseñanza de ELE*, se hace el despliegue metodológico, en el cual se plantea por qué esta investigación está enmarcada dentro de la perspectiva postcualitativa, debido a que, cuando se planteó no se pensó en los resultados que se iban a obtener, sino que estos se iban dando en la medida en que se tejían las relaciones entre los sujetos y el espacio, además en esta se deja ver la subjetividad del investigador; sus vivencias, sus reflexiones sobre él, los otros y los lugares como *lo otro*. Se explica la cartografía cómo método que posibilita recoger no solo el contexto sino las demás cuestiones que surgen en este; emociones, anécdotas, relaciones, y se explica el por qué fue implementada en la presente investigación.

También se menciona cuáles fueron los momentos de la investigación, que se fueron planeando en el transcurso del proceso investigativo mientras se iba viendo las necesidades que este mismo iba planteando. En ellos se puede ver el proceso que se llevó a cabo desde el antes, el durante y el después de las prácticas finales. Se muestra también los sujetos que participaron en la investigación y el cambio de una profesora en su práctica con respecto a los otros y a lo otro.

2.1 Exploración post-cualitativa: tensiones, reflexiones y nuevas rutas en la enseñanza de ELE a través de los *Lugares menores* de Medellín

Cómo se mencionó en el capítulo anterior este trabajo nace a partir de una pregunta que busca responder por cómo se puede ampliar la enseñanza de ELE a partir de los *lugares menores*, para responder a esta pregunta se establecieron unos objetivos, el primero, es analizar las

posibilidades pedagógicas de los *lugares menores* y el segundo es trazar la relación entre las estrategias didácticas sobre los *lugares menores* de la ciudad de Medellín, los contenidos gramaticales exigidos en el nivel A2 del instituto Cervantes y el MCER, para ver la pertinencia de estos en la enseñanza de ELE. Para dar cuenta de esto, se plantea esta investigación como post-cualitativa debido a las tensiones epistemológicas que han ido emergiendo en la observación en tanto posibilidad de dudar, extrañar, encontrar otras vías y ubicarse desde un no-saber en potencia para la enseñanza; surgen cuestionamientos frente a las voces de los turistas y las razones por las que vienen a aprender español en la ciudad de Medellín, el papel del maestro en la enseñanza de lengua, el papel del estudiante en el aprendizaje del español como lengua extranjera ¿Qué aprende?, las relaciones entre estudiante-espacio, profesor-estudiante y espacio-estudiante-profesor, etc, requiere del establecimiento de nuevas líneas de relación y rutas que tensionen formas y propósitos y generen reflexiones otras para la enseñanza.

Para definir en el siguiente párrafo lo que se entiende en la actualidad por investigación post-cualitativa, vamos a retomar las palabras de Hernández-Hernández, F., & Benavente, B. R. (2019), cuando abordan lo cualitativo para luego definir lo post-cualitativo: "la investigación cualitativa reconoce múltiples realidades, voces, textos que se recogen y presentan de manera desordenada. La centralidad ya no está en la subjetividad de quien da cuenta de su experiencia, sino en las relaciones que la posibilitan. Se introducen nociones como reflexividad, diálogo, empoderamiento, etc." (p.28), los autores mencionan esto, porque si bien lo post-cualitativo tensiona lo cualitativo, este no lo hace a un lado sino que más bien lo potencia, o mejor, busca otras formas de investigar que posibiliten nuevos hallazgos; traigo, entonces, este concepto de lo cualitativo a conversar con lo post-cualitativo, porque justamente esta parte recoge un poco lo vivido en esta investigación, escribir, dibujar, como trazos y fonemas que dialogan, que se complementan y regresan en diversas formas de escritura para mostrar unas tensiones entre saber-no saber, lugares y dispositivos hegemónicos y menores, para enseñanza lenguas.

La anterior cita nos muestra la posibilidad que nos brinda la investigación cualitativa de tejer conversación e interpretación entre las múltiples realidades, tanto desde los sujetos que actúan en este caso en el contexto educativo, como del espacio mismo, es decir, cómo el espacio también enseña, en este caso cómo esos lugares que no son subrayados como turísticos, pero que hacen parte de la educación de los habitantes, pueden hacer parte de la enseñanza de Español como

Lengua Extranjera. Lo cualitativo permite tejer relaciones entre múltiples voces y nos brinda una apertura a que, mientras recorremos el camino de la investigación y nos vamos encontrando tensiones y rupturas podamos reflexionar al respecto y generar diferentes relaciones entre ellas.

Cabe resaltar que, aunque se trae una cita sobre lo cualitativo, esta investigación está pensada desde el enfoque post-cualitativo, y que justamente desde lo mencionado Hernández-Hernández, F., & Benavente, B. R. (2019), esta no está desligada de lo cualitativo, sino que lo retoma, lo potencia. Ahora bien, quiero plantear aquí algunos textos sobre investigación post-cualitativa para dar cuenta por qué esta investigación es considerada así, para ello invito a que se lean los siguientes tres subtítulos:

2.1.1 Aquí al igual que las palabras, las personas tienen derivación.

Creo que el subtítulo de este apartado, también significa movimiento, todo está en movimiento, pero no solo de forma física para habitar los lugares, también somos afectados internamente, nuestro interior se mueve, muta, cambia y es cuestión de segundos, digamos que a la velocidad de la luz (para no exagerar), al igual que las palabras, las personas cambian, esto que acabo de mencionar es justamente lo que se plantea en una investigación post-cualitativa, según (Segovia, S. C. & González, P. V, 2019) no se plantea una investigación estableciendo resultados de antemano, no se piensa que el tiempo para y por ende el resultado pensado no cambia, desde lo postcualitativo cuando se hace la pregunta de investigación no se piensa en el lugar al que queremos llegar, porque el producto final puede tener cualquier forma, la pregunta se plantea sin saber qué sucederá, esto pasó en mi investigación cuando realicé la pregunta problema, no pensé en posibles respuestas o en posibles resultados, ni si la pregunta serviría o no, creo que lo único certero que sabía era que debía buscar las respuestas a esta pregunta o plantear otra.

Una vez iniciado el viaje, incluso desde antes, porque pensar también es moverse, empezamos a ser afectados, porque el movimiento aquí no tendría ningún sentido, sino fuera por los cambios que implica, y como todo el tiempo nos movemos; en la ciudad, en los textos, en las conversaciones con los otros, todo puede cambiar, creo que esta fue una de las características de lo que según Hernández-Hernández, F., & Benavente, B. R. (2019) y Deleuze y Guattari (1980) llamaron: rizoma; conectar con los lugares y los otros, trazar surcos inconexos y esto implica de

entrada una afectación, la investigación post-cualitativa permite eso, permite que el sujeto investigador sea afectado, es decir, que no solo se investiga el objeto, se investigan los sujetos y el yo del investigador está presente, no desde las voces de otros, o de lo que un otro pudo observar, el investigador que es afectado directamente deja ver su afectación en la investigación. Y es que lo planteado por Deleuze y Guattari (1980) sobre lo que es un rizoma, según HeRnández-HeRnández, F., & Benavente, B. R. (2019) es tomado en cuenta como uno de los referentes más importantes de la investigación post-cualitativa, porque esta en sí es rizomática, creo que esto también se dio en la presente investigación, porque puedes ser afectado por los espacios y las relaciones que pueden tener estos con las personas que lo habitan o lo puede habitar, en la enseñanza de lenguas no se puede ser esquematico, o modo robot, programado para investigar teniendo de entrada un resultado, o para buscar ser más objetivo, o simplemente para comprobar que algo es así o funciona, no, eres afectado por el acontecer en el aula de ELE, los estudiantes te afectan cuando cuestionan tu cultura, cuando la comparan, cuando lanzan juicios, cuando hacen negocios con tú cultura, cuando tú como profesor, reflexionas sobre tu propia lengua, cuando te das cuenta que las reglas gramaticales a veces no funcionan en el uso real de la lengua.

Desde la misma idea de la investigación planteada aquí de los *lugares menores* de la ciudad para la enseñanza de ELE, hay un movimiento, pues se habita la ciudad desde ese impulso por llevar el cuerpo a conocer y reconocer, pero justamente ese conocer y reconocer implican esos dos movimientos mencionados anteriormente, movimiento del cuerpo y movimiento interno, he aquí una de las razones por las que esta investigación se piensa como post-cualitativa, porque no se inició pensando en un lugar a cual llegar, no se trazó un mapa para seguir y encontrar un tesoro, entonces el primer movimiento es interno, es acto de pensar, es por eso que se recurre a la escritura o al dibujo para intentar capturar ese movimiento.

2.1.2 La escritura como posibilidad de capturar movimientos en la investigación:

Junto al movimiento y a los cambios que en este se dan, se encuentra la escritura, la escritura del investigador, que recoge los lugares, los otros. Segovia, S. C., & González, P. V. (2019), mencionan que, cuando escribes fragmentas, pero no solo fragmentas, te fragmentas, esto es bastante interesante porque la escritura juega un papel importante en la investigación y desde lo

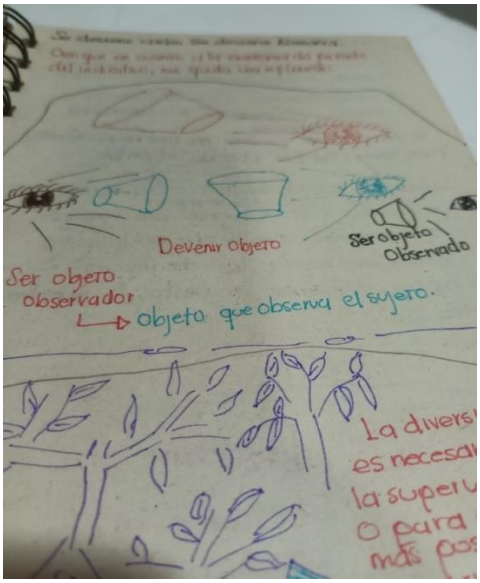
post-cualitativo está convocada a generar una ruptura, a presentarse de otras formas, a generar nuevas conexiones, rizomáticas, tal vez. Creo que al momento de escribir, te toca recoger un montón de fragmentos, es como si alguien hubiera roto un espejo y a ti te tocará volverlo a armar, quizás quede parecido o por el contrario quede una figura totalmente diferente, al investigador desde la investigación post-cualitativa puede recoger cada uno de esos fragmentos y registrarlo, debe recoger el objeto de estudio, los otros, lo otro y a sí mismo, escribirlo para obtener una gran imagen de lo que está investigando, esto último se puede entender desde autores como Canales, C., Padilla-Petry, P., & Gutiérrez, L. (2019), cuando mencionan que en la investigación post-cualitativa, todo debe entenderse de forma independiente, sujetos y objetos, pero que todos dependen de todos, es decir que, aunque se deban mirar de forma independiente, no significa que se puedan separar, de la misma forma que un espejo fragmentado, para tener una imagen más completa, no debe faltar ningún fragmento o bueno, se debe intentar conseguir casi todos los fragmentos.

2.1.3 Carta celeste, carta terrestre: el método de la cartografía

Ya ubicados en la investigación post- cualitativa y en las claridades que representa la escritura en este tipo de investigaciones, a continuación, definiremos el método. Hace algunos años la carta celeste fue el mapa más propicio para ubicarse y hacer observaciones del cielo, solo se debía comprar una en el país en el que querías hacer la observación y voilá, tenías una carta de las regiones del cielo, también hemos trazado los lugares de nuestra planeta de forma parecida y a eso le hemos llamado simplemente mapas, o bueno, siguiendo esa lógica podríamos llamarles cartas terrestres, aquí en este investigación haremos algo parecido, pero no sólo trazaremos regiones, trazaremos experiencias, emociones, objetos, otros y a estos trazos, autores como Canales, C., Padilla-Petry, P., & Gutiérrez, L. (2019) le llaman cartografía; la cartografía, entonces, es otra forma de carta terrestre, quizás, una carta investigativa.

Este método es pertinente para esta investigación debido a que, como se mencionó anteriormente, en el camino de la investigación todo está en movimiento, es algo así, veamos la siguiente imagen:

10 Movimientos; objetos, sujetos.



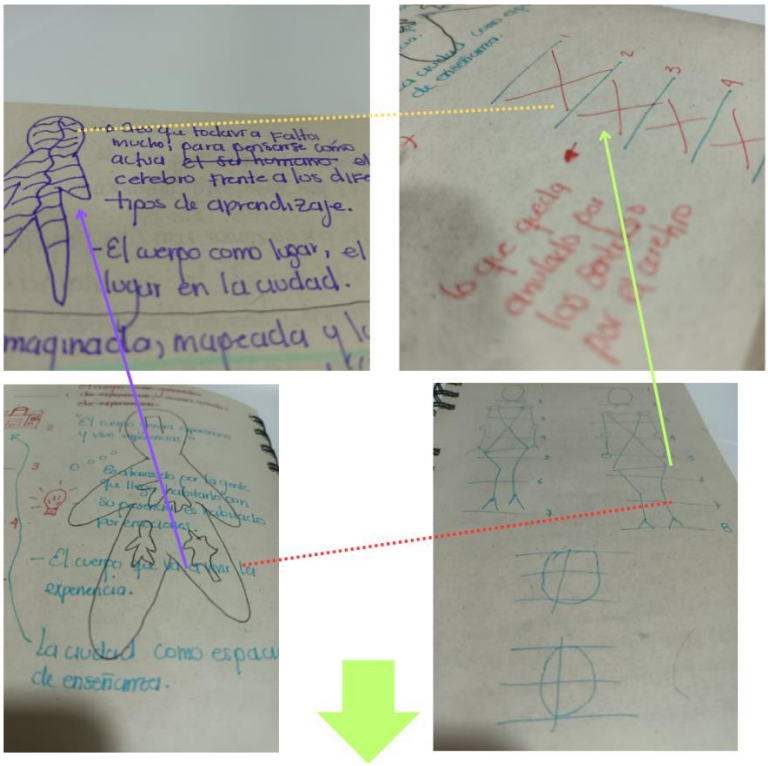
Chacón, E. (2023).” Movimientos; objetos, sujetos”.

Imaginemos, entonces, que el investigador es un gran artista, le gusta dibujar, un día piensa que debería practicar dibujo a profundidad, y para eso debe empezar por lo más básico, entonces coge un vaso y lo dibuja, lo mueve, dibuja, hace un dibujo de la posición del vaso en cada movimiento, pero luego de haber creído que ya agotó todos los ángulos del vaso, se da cuenta que si es él el que se mueve, el vaso se ve diferente y por lo tanto los dibujos serán diferentes y que posiblemente si el observador fuera el lápiz, los bocetos también serían diferentes. Con esto solo pretendo decir, que todo está en movimiento; el objeto de estudio, los sujetos, incluso el espacio, solo que a veces nosotros nombramos la pausa, nos queremos detener, olvidando que detenerse en este caso es sinónimo de movimiento, porque no solo son los sujetos o los objetos los que se mueven en la investigación, también son los conceptos, se van uniendo uno y otro cada vez más, inconexos quizás, es en esa unión en la que se va forjando una gran red, porque pensar también es moverse.

Y es en el movimiento y en la afectación que este implica, en donde están los trazos del investigador, al principio se pensó sólo dar cuenta de las práctica a partir de trazos, de dibujos, pero esto no posibilitaba recoger todo, entonces se vio la necesidad de escribir, y esto es justamente lo que permite la cartografía, que puedas narrarlo y trazarlo, como dijeron, -Canales, C., Padilla-Petry,

P., & Gutiérrez, L. (2019) el lenguaje visual está limitado, porque este no tiene movimiento, es decir, que solo con trazos no podemos representar los movimientos, se queda corto, fue por eso que también se eligió la escritura, pero esta por si sola también omite detalles, es por lo anterior que en esta investigación se decidió poner a conversar los dibujos con la escritura, porque unos muestran lo que al otro le falta, y quizás no esté todo, claro, no se puede tener un registro total de la realidad, pero estos si se pueden complementar, ayudar, por eso tomamos el método cartográfico, porque este nos permite capturar el movimiento desde la imagen y desde la narración.

11Relación mente y cuerpo.



Chacón, E. (2023). “Relaciones, mente y cuerpo”

Si bien no tuve el propósito de hacer buenos dibujos, o hacer escritos estéticamente bien pensados, creo que no se puede omitir que la escritura y el dibujo hacen parte de las 7 artes (la música, la escultura, la pintura, la arquitectura, la literatura, arte escénico y la danza) y a propósito de lo mencionado sobre la escritura, el dibujo y el movimiento Farina, C. (2006) menciona: el arte posibilita ese movimiento necesario de aproximación de las ideas e imágenes a través de las que nos constituimos cuerpo, como también permite el distanciamiento del cuerpo (p.6), es decir, que

el arte nos ayuda a acercarnos a nuestras ideas, a comprender mejor lo que pasa por nuestra cabeza, y estás ideas no solo se esclarecen a nivel del consciente, sino que se viven a nivel corporal, el arte según esta autora nos permite conectar el cuerpo y la mente, creo esto sumamente importante porque justamente cuando se es profesor, hay un papel muy importante del cuerpo que está percibiendo lo que acontece en el aula y la mente que está dando significado, creando, resaltando o pensando la información que el cuerpo le manda, entonces escribir y dibujar, posibilitan esto, posibilitan un acercamiento a las ideas y a las imágenes, pero también nos posibilita alejarnos del cuerpo, en la medida en que la mente conecta cosas que el cuerpo a nivel físico no puede conectar, además de esto, que se puede pensar es el proceso natural del cuerpo; que trabajen el cuerpo y la mente, la escritura y el dibujo le posibilitan al artista, en este caso al profesor, a organizar esas ideas que están siendo generadas a través de la experiencia del cuerpo y la mente, creo que en una clase se pueden vivenciar y pensar muchas cosas, que si no se digitan, escriben o trazan, pueden tender a desaparecer.

En este párrafo se va a retomar algunas palabras que ya mencioné en uno de los primeros párrafos de este título y es que el método elegido, posibilita la libertad de mapear, pero no solo mapear un territorio, si no cualquier cosa, una emoción, un verbo cuasi reflexivo, o una expresión no verbal, escribir y dibujar aquí está pensado más desde el verbo mapear, que desde lo estético. Mapear el acontecimiento en el aula de ELE, desde la escritura y el dibujo. De hecho, respecto a la escritura Deleuze, G., Guattari, P. F., & Pérez, J. V. (2004): mencionan: escribir no tiene nada que ver con significar, sino con deslindar, cartografiar, incluso futuros parajes (p.11), además ellos relacionan esto junto a otros dos conceptos los cuales son: la desterritorialización y la reterritorialización, el primero ligado a romper con las estructuras establecidas, con lo que se imponen y el segundo ligado a la creación de nuevas conexiones y estructuras, entonces, el método es aquí implementado no solo por la escritura y los trazos, sino por lo que ella generó; nuevas conexiones al guiarme a crear nuevos conceptos, como lo fue el concepto de *lugares menores*, el cual fue creado a partir de un texto sobre literatura. Hay también, en la presente investigación, otro planteamiento diferente, y es el de la enseñanza de la lengua dando prioridad más a la cultura que a sus reglas gramaticales. En los antecedentes leídos y en la escuela en donde se hizo las prácticas, se piensa la enseñanza de ELE a partir de sus componentes gramaticales sin dejar de lado la cultura, pero en estos, la protagonista es la gramática, es decir, que siempre se piensa la enseñanza entorno

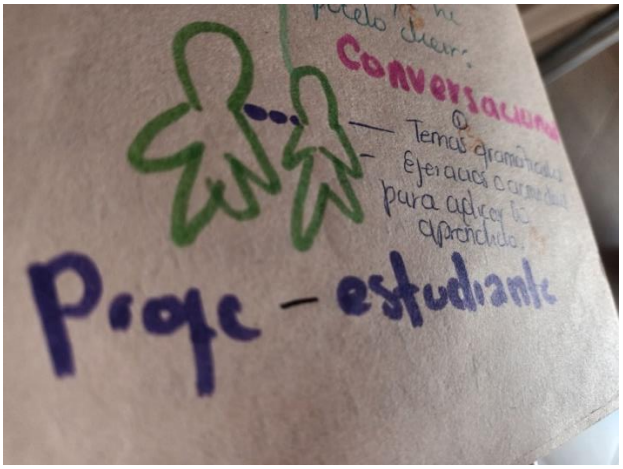
a la lengua, la cultura no es tan relevante, se asume que esta va ligada a la lengua, esto también es lo que se encuentra en el MCER, que es el referente que usamos para enseñar lengua.

2.2 Estrategias de investigación: una manera de trazar el camino cartográfico

A continuación, se despliegan las estrategias que permitieron componer la cartografía presentada en este trabajo, desde unas acciones que se fueron creando en el caminar los *lugares menores*, que también corresponden a una investigación en el campo de ELE.

2.2.1 La acción de preguntar-se: ruta para una exploración conversacional:

12 Conversaciones



Chacón, E. (2022). “Conversaciones”

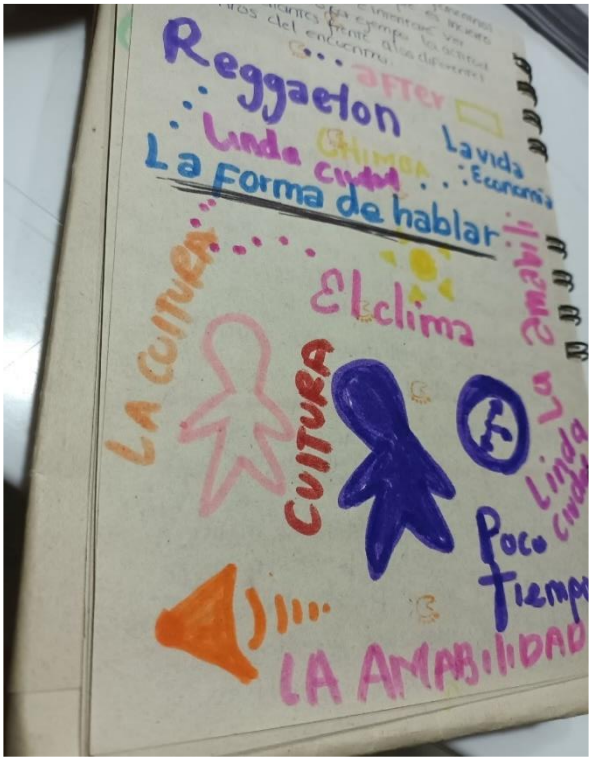
Cuando se pensó en hacer algunas preguntas a mis estudiantes, no se pensó en una encuesta, primero porque esto es muy estructurado y suena muy esquemático al momento de ser ejecutado y segundo, porque de entrada representa una barrera, que hace sentir al estudiante en posición de objeto observado y al que la realiza como en un nivel superior, entonces se pensó más bien en unas preguntas que posibilitaran generar conversaciones más naturales, preguntas más recíprocas, que ellos respondieran y que yo también pudiera responder, se pensó en preguntas que posibilitaran conocer más a los estudiantes, también que ayudarán a entender por qué muestran tanto interés en aprender español en una ciudad como Medellín, a nivel general, el objetivo de estas preguntas fue

ayudar a contextualizar más, creo que esto fue importante porque las respuestas de estas preguntas se encuentran en casi toda la investigación. Las preguntas que se realizaron fueron:

- ¿De dónde eres?
-¿Por qué decidiste aprender español?
- ¿Cuáles son tus objetivos para aprender español?
- ¿Te gusta Colombia? ¿Qué te gusta?
-¿Por qué elegir una ciudad como Medellín para hacerlo?
- ¿En qué se parece nuestra ciudad a la tuya?

Algunas de las respuestas se encuentran en la siguiente imagen.

13 La ciudad y los estudiantes



Chacón, E. (2022). “La ciudad y los estudiantes”

2.2.2 Autorregistrar el acontecimiento de la práctica: trazos y morfemas en movimiento

Una de las acciones más significativas que se hizo en esta investigación fue la de “auto-registrar”, estos entendidos aquí desde Bombini, G. H., Labeur, P. (2013): los autorregistros son

narraciones que incluyen explicaciones y el desarrollo de argumentos en los que el practicante cuenta e interpreta qué pasó mientras estuvo dando clase (p.24), cómo se mencionó en el método, se hizo desde la escritura,y desde el dibujo, la escritura se hizo a mano y de forma digital, estas tres formas, una por comodidad, porque cuando no se podía escribir en la libreta que se destinó para ello, se hacía en el celular, mientras se iba en el metro por ejemplo, y cuando no se podía expresar en palabras entonces se hacían trazos, se intentaba expresar de una u otra forma, esta fue una estrategia pensada por la comodidad y por la posibilidad de observar otras cosas, la escritura y el dibujo permite focalizar, y permitieron resaltar reflexiones que se generaron en el momento. Todos los registros estaban secuenciados, es decir, que tenían la fecha, también se buscaba siempre dialogar entre el arte de dibujar y el arte de escribir, es decir, registrar solo a partir de dibujos no fue algo que sucedió, porque la idea era dar cuenta de cada una de las reflexiones. El nombre de estos registros en sus inicios fue "trazos en movimiento" pero, cuando se empezó a escribir esto, se evidenció que se estaba omitiendo el sustantivo del otro verbo (escribir) que también estaba presente en la realización de estos, de ahí el nuevo nombre: trazos y morfemas en movimiento.

Algo que permitió la observación fue el tiempo para anotar lo que iba surgiendo, por eso también se llevaba una libreta a las observaciones, para anotar ideas, hoy que reviso esas notas, me doy cuenta que muchas son sobre el comportamiento de la lengua, ejemplos de usos de verbos, comparación entre el español y el inglés, reflexiones de los estudiantes frente a palabras o expresiones, creo que para el docente de ELE, es importante registrar porque esto le permite después reflexionar sobre el uso real de la lengua, le permite pensar cómo él mismo usa su lengua, y sobre cómo la enseña. Para esta investigación estos registros son importantes porque esto ayudó a pensar los objetivos, ayudó a reflexionar con respecto a la enseñanza ELE y son un soporte de todo lo que se va mencionando.

2.3 Momentos, ruta investigativa de la enseñanza de ELE a partir de los lugares menores:

14 Los sentidos en la maleta del viajero

Chacón, E. (2022). “Los sentidos en la maleta del viajero”

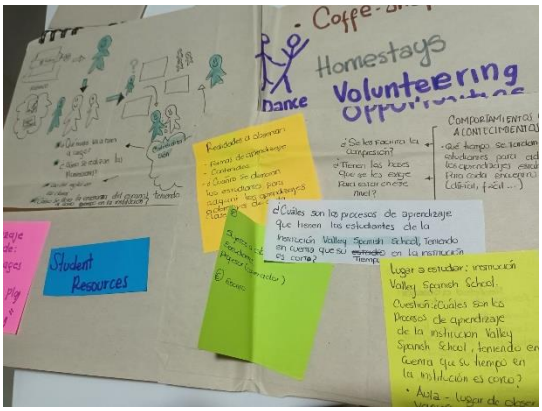
2.3.1 Primer momento, prepara tus sentidos, ellos están en tu mochila de viaje

El primer momento de investigación fue disponer los sentidos para ir al lugar de práctica, para esto, hicimos lecturas previas, una de las lecturas previas que hicimos fue “La técnica de la observación” de Labarca (s.f) la cual nos permitió pensar, como grupo de práctica ¿Cómo íbamos a llegar a nuestras prácticas? y es que muchas veces nos olvidamos de preparar nuestros sentidos, en este caso para ver la realidad o ver eso que pasa a nuestro alrededor y que normalizamos. En este primer momento solo fue reconocer con qué íbamos, sí con nuestro cuerpo, pero de qué forma, además no solo íbamos a observar, íbamos a ser profesores, en este caso, profes de ELE.

Esto fue un proceso necesario porque así como necesitamos preparar nuestro cuerpo para observar las estrellas, o para meditar, o para sentir la naturaleza, también necesitamos disponer nuestro cuerpo como profesores investigadores para poder observar esas cosas que suceden en el aula, que son a simple vista naturales o pequeñas, que asumimos como comunes y que no resaltamos, se necesitan unos sentidos muy sensibles para dejarse impactar por esos asuntos, al igual que en la meditación una forma de preparar nuestros sentidos es ser conscientes de ellos, es reconocer que todo el tiempo recibimos información que solo debemos estar atentos para poder detenernos en esas que hacen eco, otro texto importante que nos posibilitó preparar nuestros sentidos, fue el texto de Marlin Alicia Aarón Gonzalvez (2016) “El contexto, elemento de análisis para enseñar”el cual nos convocó a pensar, que el contexto no es una lectura previa del lugar, no, que el contexto es el antes, el durante y incluso el después.

2.3.2 Segundo momento: mapea o crea la ruta:

15 Trazar rutas



Chacón, E. (2022). “Trazar rutas”

El segundo paso de esta investigación, fue mapear el contexto, creo que para este momento ya teníamos una idea de cuál era nuestro papel como profes-investigadores, pero no basta solo con esto, se necesitaba registrar, trazar, porque de lo contrario todo puede tender a quedarse en el olvido, entonces, fue ahí cuando nació la idea de “Trazos en movimiento”, ahora llamada “Trazos y morfemas en movimiento” una libreta en la que empecé a registrar los momentos de la práctica, como ya lo mencioné anteriormente, lo hacía a partir de mapas, imágenes o a partir de la escritura, cuestionaba los mapas existentes, la figura de los sujetos, el espacio y el objeto de estudio.

Algo muy importante para la investigación es registrar, si no se registran las reflexiones, se pueden quedar en el olvido y algo que pasó en esta investigación fue que no sólo registré como profesora en ejercicio, sino como profe observadora, lo segundo posibilitó otras reflexiones, quizás un poco más detalladas porque algunas veces tenía la posibilidad de ir tomando apuntes mientras reflexionaba en algo que sucedía, en cambio cuando eres profe, no tienes tiempo de parar de enseñar para anotar, por eso creo que mis registros (las imágenes que se encuentran en el texto) tuvieron momentos interesantes que espero se reflejan en esta investigación.

2.3.3 Tercer momento, localizar puntos en los mapas: perderse para encontrarse, crear los puntos

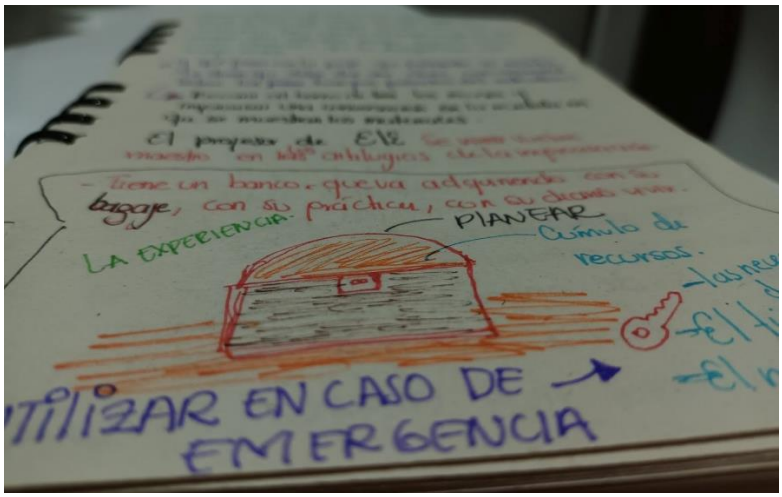
16 Puntos localizados

Chacón, E. (2022). “Puntos localizados”

Luego de mapear el territorio y reconocer algunos puntos: la falta de material didáctico, la idea de los extranjeros sobre la ciudad, la influencia de la cultura en la enseñanza de la lengua, surgió una propuesta didáctica que busca ser contemplada como nuevo material para la enseñanza de ELE, y que busca aprovechar el gusto que tienen los extranjeros por cultura para enseñar ELE a partir de ese gusto. Una Unidad Didáctica basada en la unión de los puntos encontrados en los mapas trazados, y estos puntos en común, los llamamos aquí, *lugares menores* para enseñanza de ELE.

Por Unidad Didáctica entendemos aquí lo que planteaba de Pro Bueno, A. (1999) que la Unidad Didáctica es una planeación en la que el docente no repite un contenido, sino que pone en acción sus saberes científicos, didácticos, su experiencia y su ideología, en este caso serían sus saberes artísticos, lingüísticos, didácticos y su experiencia, es decir que, no repite un contenido porque es una imposición curricular no, sino que utiliza experiencia para poder innovar en sus planeaciones. La siguiente planeación está pensada desde la experiencia como profesora observadora, cómo profesora en formación y como profesora que ha ejercido la enseñanza de español, en este caso, se piensa una unidad didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera

17 El bagaje del profesor



Chacón, E. (2023). “El bagaje del profesor”

Esta Unidad Didáctica está dividida por varias sesiones, y está pensada para enseñar español como lengua extranjera a partir de los *lugares menores* de la ciudad a estudiantes de nivel A2. En ella encontraremos una sección de la explicación del tema gramatical , en el otro una narración o adaptación propia sobre el lugar menor y actividades en las que se enseña el tema gramatical exigido en este nivel, las actividades están pensadas desde los *lugares menores*. Los temas lingüísticos son aquellos que se establecieron en el nivel A2 del referente Marco Común Europeo para ser enseñados, tales como presente del indicativo, adverbios interrogativos, complemento directo e indirecto, estos temas son abordados a partir de los *lugares menores*, los cuáles son aquellos que no son reconocidos turísticamente, los que se abordarán en esta unidad didáctica son: Café libro el Acontista, Carlos E, Parque El Periodista, y el Parque explora, esté último tiene una sesión aparte debido a que es un lugar mayor que se aborda como lugar menor, se aborda de esta forma por el lugar en el que está ubicado.

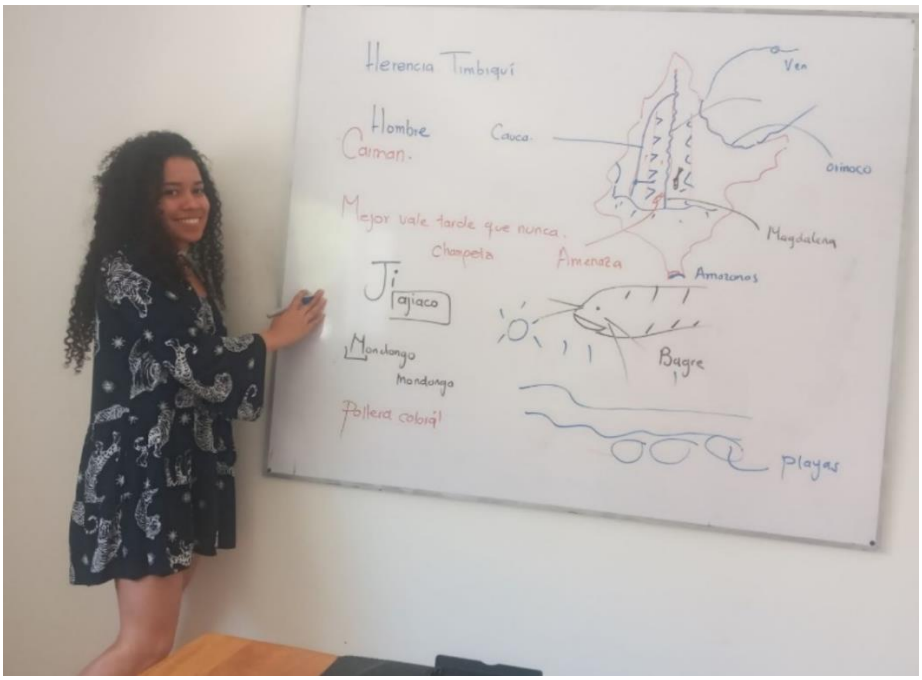
2.3.4 Cuarto momento: implementar los talleres para la enseñanza de ELE: una vía para repensar la didáctica

Luego de observar el contexto, realizar la Unidad Didáctica, venía el siguiente movimiento que era ponerla en práctica y registrar cada una de las cosas que se vivenciaron en esto, aquí surgieron varias cosas, la primera es que a la Unidad Didáctica se le hicieron varias adaptaciones, esto debido a que fue aplicada a estudiantes de diferentes niveles, también hay una sesión que se

realizó a parte, esto debido a una propuesta que surgió en la trayectoria de la práctica, incluso su contenido gramatical es aparte, por lo tanto, tiene una justificación diferente y, en esta sesión se plantea un lugar mayor como lugar menor, por lo tanto, sigue con la idea de *lugares menores*, pero, planteando que así como los literatura mayor puede ser menor, los lugares mayores también pueden ser menores. Los registros se realizaban antes y después de la práctica y, como se mencionó anteriormente se utilizó el método cartográfico y la narración.

Creo que dentro de esta implementación el maestro recurre no solo a la planeación, sino a la adaptación y a la improvisación, pero no cualquier improvisación, una desde la experiencia, desde el bagaje de vida que ya tiene, creo que un ejemplo de esto, fue un día que tuve que preparar una clase, era una clase de práctica conversacional y tenía 10 minutos para planear la clase para mi estudiante, así que pensé en uno de los lugares de mi Unidad Didáctica que yo conocía muy bien, porque trabajaba allí; el Parque Explora, pensé en este, y pensé en generar conversación entorno al lugar menor en el que está ubicado, Moravia, cómo lo trabajaría, no sabía, no tenía mucho tiempo de pensar esto, pero, creo que pensé que contar un poco la historia de este lugar desde eso que yo había planteado en mi unidad didáctica sería apropiado para generar conversación, pero, resulta que este estudiante era de la isla de Tobago, lo que hizo que cuando nos presentamos empezáramos a hablar de comidas, peces y demás, entonces mis conocimientos del acuario de Parque Explora me permitieron hablar de lugares que entrarían en la categoría de *lugares menores* de Colombia sino lo limitáramos solamente a Medellín, hablamos del lugares cerca al río magdalena, como lo es Magangué, en donde se come bagre, hablamos del río cauca, hablamos de las músicas tanto caribeñas, como las del pacifico, hablamos de comidas, de las actividades qué hacen las personas que viven en estos lugares, para ilustrar mejor esto, me gustaría traer una foto, porque esto también hizo parte de mi práctica.

18 *Otros lugares menores*

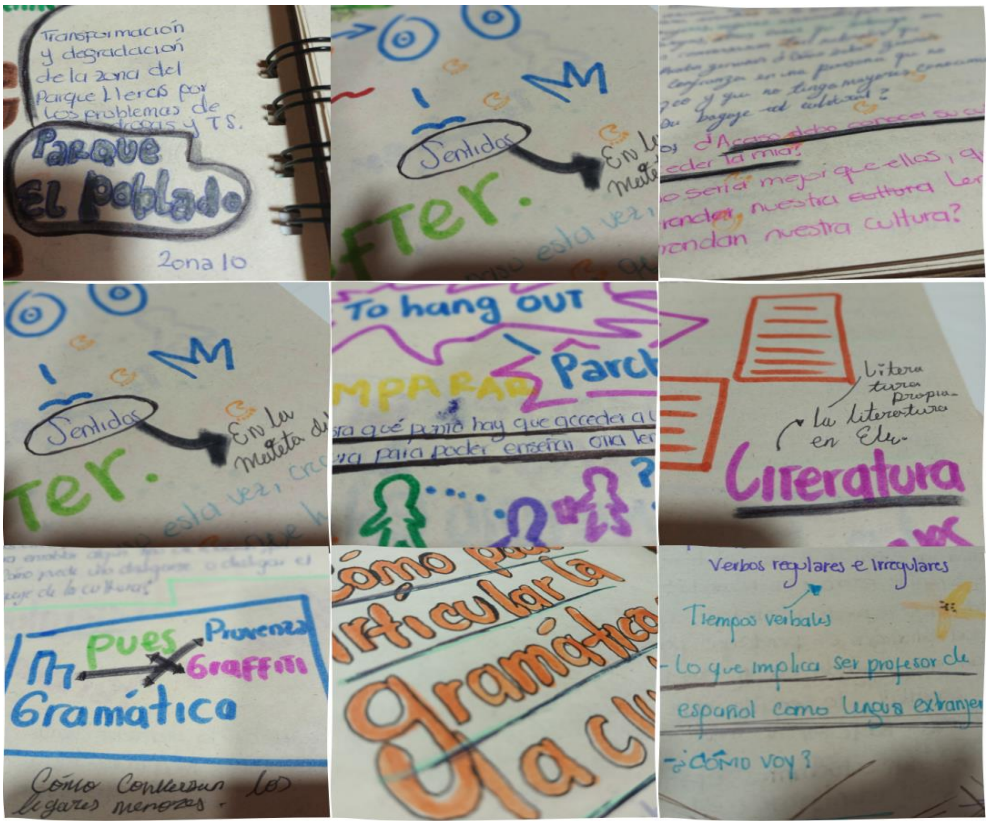


Estudiante, M. (2023). “Otros lugares menores”

2.3.5 Quinto momento: al encuentro de las líneas de sentido: trazar mapas en diferentes tiempos (superponer en tu cartografía lo pensado y la realizado):

Luego de tener registradas todas las reflexiones, el siguiente momento fue analizar, buscar palabras claves, líneas de sentido, reescribir, realizar trazos sobre trazos, para eso, lo que hice fue resaltar con otro color (en este caso negro, porque mis registros son muy coloridos) lo que encontraba relevante, lo que conectaba, y luego escribí esas rutas de forma digital. El proceso de escribir sobre lo escrito, sobre lo trazado, en los registros mismos, facilita tener ideas más claras, y me hace evocar nuevamente a Farina, C. (2006) cuando menciona que el arte posibilita distanciarse del cuerpo, o bueno extraer lo que pasa en el cuerpo, lo que pasa en la mente, reescribir es entonces aquí, volver a acercarse el cuerpo, volver a distanciarse, hacer cartografía

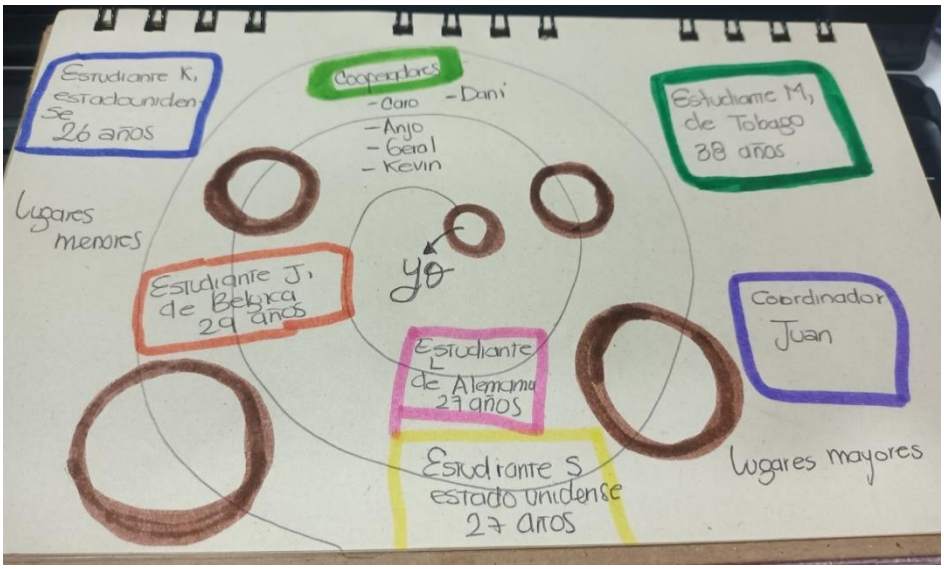
19 *Negro*



Chacón, E. (2022). “Negro”

2.4 Sujetos en la investigación en la enseñanza de ELE, los otros, lo otro, yo:

20 *Relaciones en la investigación*



Chacón, E. (2023).” Relaciones en la investigación”

Cuando se piensa en los sujetos de la educación, generalmente tendemos a pensar en el profesor y sus estudiantes, creo que es la relación más directa, sin embargo, en esta investigación tenemos otros sujetos, entendidos desde otro punto de vista, tenemos a los otros profes desde su papel de cooperadores, y desde su papel como compañeros, tenemos al coordinador de la escuela, a los *lugares menores*, que son igualados, desde la interacción, a los sujetos, anteriormente los hemos mencionado como profesor- espacio, estudiantes- espacio, y todos juntos, porque no sólo dialogamos con los otros, dialogamos con lo otro, en este caso dialogamos con los *lugares menores*, tanto los estudiantes, como yo, desde mi rol de docente y desde mi rol de habitante de la ciudad de Medellín.

“**No decimos yo y ella, decimos ella y yo”** citando a una profesora de ELE, entonces decimos aquí los otros, lo otro y yo, porque si bien mi voz es la que recoge y da cuenta de mis vivencias, no siempre era yo la que estaba en el centro, como un viaje en espiral, unas veces más cerca del centro, otras más lejos, pero este viaje en espiral no describe un ciclo vivencial, es decir, marca mi movimiento corporal y espacial como profe, pero mis conexiones no tenían una secuencia, unas veces conectaba con los espacios y otras con las personas, otras veces todo junto, son más bien como dijo Deleuze y Guattari (2004) un rizoma, creo que la imagen que está al inicio recoge lo mencionado y además, marca una ruta en espiral de cómo empecé y fui creciendo, y las línea rectas muestran cómo se dieron esa conexiones entre los sujetos participantes ya mencionados.

Capítulo lll. Análisis, una cartografía de la enseñanza de ELE en una institución de educación no formal en la ciudad de Medellín.

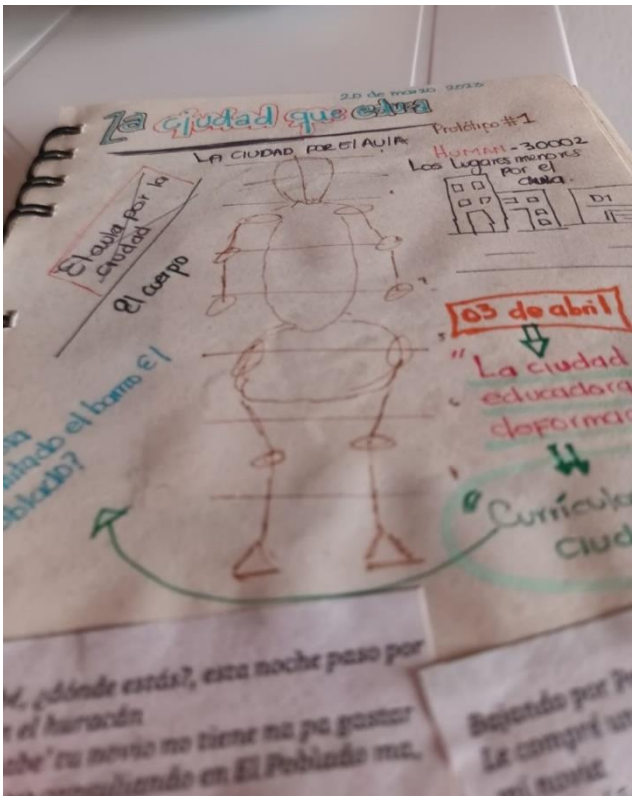
En este capítulo, se hace un despliegue cartográfico de las reflexiones y hallazgos encontrados en la práctica. En un primer momento, se habla del aula como espacio que tensiona y convoca a ser repensada desde la enseñanza de ELE, se habla de los *lugares menores* como otras aulas para la enseñanza, desplegándose las maneras como estos atienden al interés que tienen los estudiantes por conocer la ciudad y la cultura, y cómo sirven de vehículo cultural, que puede permitirle tanto al estudiante aprender cultura, y al docente reflexionar sobre la misma y sobre la lengua que pretende enseñar.

En un segundo momento, se habla de los *lugares menores* como punto de encuentro entre los contenidos del MCER, el instituto Cervantes, y el uso real de la lengua. Se menciona cómo la

lengua muchas veces no cumple con lo que se establece dentro de las reglas gramaticales, y como los *lugares menores* posibilitan ese acercamiento real, como esto nos muestra la importancia de tener referentes o materiales didácticos propios para la enseñanza de español, también se menciona el uso de la literatura para la enseñanza de ELE, que puedes ser usada como transmisora de cultura o como herramienta para aprender gramática.

3.1 Dónde aprender no siempre significa un Aula: los *lugares menores* como espacios para el aprendizaje de ELE:

21 Los lugares menores por el aula

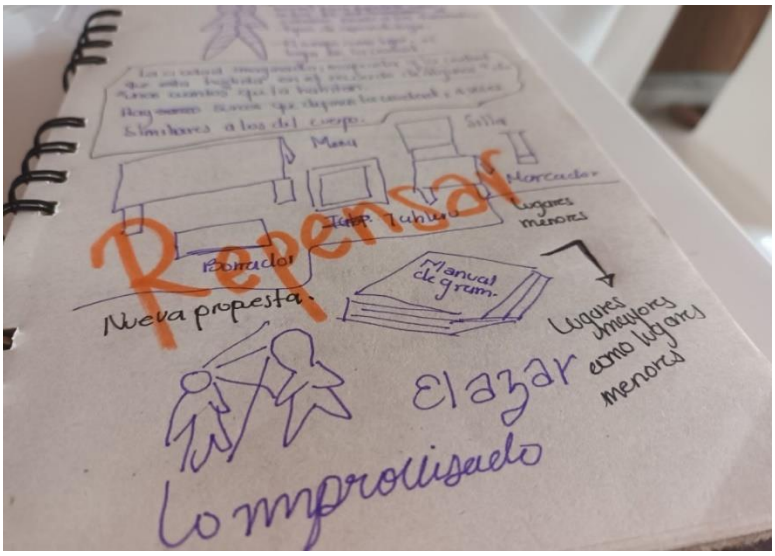


Chacón, E. (2023). “Los lugares menores por el aula”

Cuando realicé la búsqueda de antecedentes, uno de los puntos comunes que encontré fue que la razón principal de los extranjeros para aprender español en Colombia, es por el interés de conocer, es decir, que vienen a aprender español, pero también a conocer el país, y que los mismos lugares motivan el aprendizaje de la lengua. Creo que una forma de evidenciar esto, fue a través de la implementación de la Unidad Didáctica mencionada en el Capítulo dos, los estudiantes mostraban mucho interés cuando se mencionan los lugares y las formas que tienen las personas de habitarlo, una estudiante estadounidense que hemos llamado, en la última imagen del capítulo anterior, K, después de un recorrido por el Parque Explora y de repasar el tiempo verbal presente dijo que le había gustado mucho el recorrido y particularmente esa forma de enseñanza porque para ella estar en aula con uno o dos profesores era bastante tensionante. Y si bien el papel arquitectónico de la escuela en la educación tradicional ha sido debatido durante mucho tiempo, algunos incluso han llegado a comparar la escuela tradicional con una cárcel, es importante pensarlo desde la enseñanza de ELE. El comentario de esta estudiante hizo mucho eco en mi cabeza, porque en las

primeras páginas de este trabajo yo mencionaba que la arquitectura de la escuela en la que hice las prácticas era como la de una casa, entonces al escuchar a la estudiante, pensé que tal vez no solo son esas cuatro paredes lo que tensiona, sino lo que se vive dentro de esas cuatro paredes; la postura del profesor frente al tablero, la actitud respecto a la posición del estudiante, el marcador, los trazos en el tablero, sin embargo, cuanto más pensaba esto, menos lo entendía porque en un aula de ELE tú estás convocado a salirte de esa estructura tradicional, te puedes sentar en un tú a tú con el estudiante toda la clase, puedes usar otros recursos que no sean el tablero, el borrador y el marcador, entonces, quizás no sea lo que está en el aula, sino cómo la utilizamos.

22 Re-pensar el uso de los recursos que hay en aula



Chacón, E. (2023). “Re-pensar el uso de los recursos que hay en el aula”

Para seguir hablando de esto, me gustaría, entonces, mencionar lo que dijo Melgar, M. F., & Donolo, D. S. (2011): “el aprendizaje puede ser comprendido, como un proceso social, situado y distribuido” (p. 323), social, porque se aprende de los otros y con los otros, situado porque se da en un tiempo y espacio específico, y distribuido porque no se da así de la nada, sino que debe ser un proceso formativo, creo que algo mencionado por estos autores y que quiero resaltar aquí es que el aprendizaje es un proceso situado, porque esto nos lleva a pensar que, si el aprendizajes es un proceso que se da en un espacio y en un tiempo, es necesario, tenerlos en cuenta como factores importante para el aprendizaje, entonces, al igual que en la educación tradicional los espacios para

la enseñanza de ELE se deben repensar, y creo que abordaremos esto desde el concepto de la importancia del contexto, porque, como mencioné en el párrafo anterior, ya no es cuestión de 4 paredes, sino lo otro que ocurre y que genera la tensión, estos mismos autores Melgar, M. F., & Donolo, D. S. (2011), abordan el concepto de contextualización, ellos dicen que el contexto es una configuración en la que se encuentran sujetos, espacios, tareas, contenidos y objetivos, es decir, que no se piensan la contextualización como un espacio físico, sino más bien lo que se vive en esos espacios y con esos espacios, es decir, que estamos convocados a repensarnos desde la enseñanza de ELE, la postura del maestro, las preguntas que hacemos al otro, el uso de los materiales como el tablero, el marcador y las dos copias para aprender los verbos irregulares del presente.

23 Traer al aula nuevas formas de enseñar lengua

Chacón, E. (2023). “Traer al aula nuevas formas de enseñar cultura”

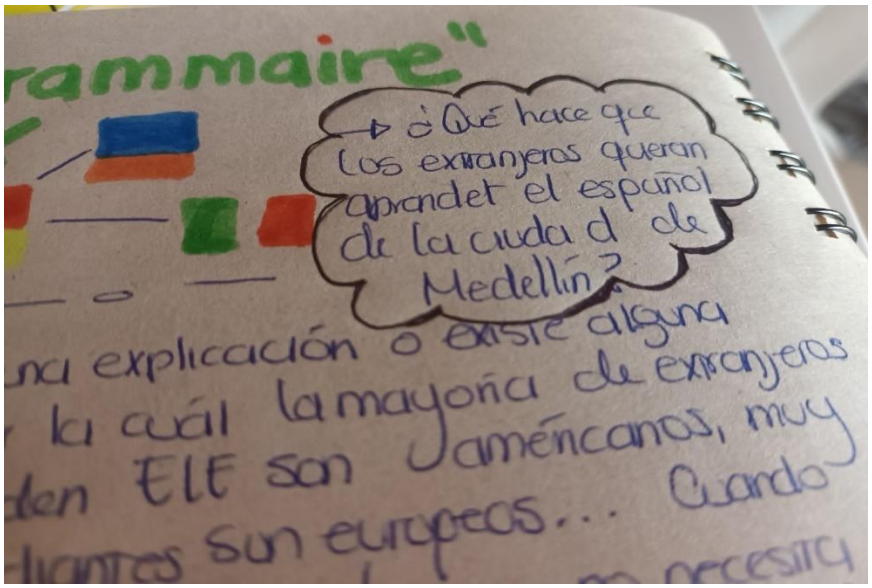
Entonces, uno de los hallazgos en la implementación de la Unidad Didáctica, fue la importancia que representa salir del aula o traer otros espacios, como los *lugares menores*, para el aprendizaje de ELE, eso es algo que debo aclarar y es que si bien aquí busco plantear los *lugares menores* como otros espacios para aprender ELE, no toda la Unidad Didáctica estaba pensada para salir del aula, sino también para traer esos otros lugares al aula, traerlos, a partir de una narración, de la imagen, de la anécdota, esta última, la anécdota fue importante porque siempre estaba convocada a contar mi experiencia, siempre mencionaba: cuando yo fui, cuando estuve, esto

ocurrió así, cuando estoy… porque veía que generaba motivación y porque los estudiantes preguntaban, y la verdad es que cuando cuentas la experiencia el otro se siente más cercano, se pierde esa jerarquía de docente- estudiante.

Los *lugares menores* pensados entonces como espacios para el aprendizaje de ELE, pensados desde ese contexto que posibilita relaciones, aprendizajes, y como una forma de cambiar los elementos del aula y de convocar al profesor a tomar otra postura, no la de un guía, pero, tampoco la del profesor que simplemente se para en el tablero a escribir las reglas gramaticales mientras su estudiante sentado intenta dialogar entre lo que sabe y lo nuevo que está aprendiendo. Los *lugares menores* convocan a la pregunta de la anécdota, más como una conversación natural, convoca a sentarse en una postura horizontal, convoca incluso a replantear el uso del tablero, porque quizás el tablero no tensiona, lo que tensiona es lo que hemos hecho todo el tiempo con él.

3.1.2 cultura en la boca de los estudiantes, los lugares menores como vehículo cultural:

24 La pregunta inicial



Chacón, E. (2022). “La pregunta inicial”

Para hablar de la cultura en la boca de los estudiantes retomaré lo mencionado en el subtítulo anterior y es sobre el interés que tienen los estudiantes por nuestro país Colombia y su lengua, creo

que ya lo he mencionado, pero hay un factor cultural inmerso en esto. cuando uno llega a un contexto de enseñanza de ELE, se encuentra con algunas preguntas muy comunes en la enseñanza de ELE y que posibilitan caracterizar al estudiante, quizás esto sea para poder ajustar la enseñanza según su gustos y necesidades, no lo sé, en mi caso las preguntas las hacía más como una posibilidad de pensar mis planeaciones didácticas, o incluso hacer ajustes luego, para mejorar mis ejemplos, o para hacer comparaciones, estás preguntas suelen ser ¿De dónde eres? ¿Por qué quieres aprender español? y ¿Te gusta Colombia, qué te gusta?, en mi caso estaban pensadas con un fin pedagógico, porque, como dijo, Meirieu, P. (2013), que los profesores tenemos una responsabilidad pedagógica, que nos convoca no a enseñar por enseñar, sino a pensar qué enseñamos, cómo e incluso el por qué, estas preguntas me posibilitaron pensar no qué enseñar, porque le escuela ya tiene un currículo, sino el cómo y el por qué enseñarlo de una forma u otra, no creo que esto diga que todo iba a salir perfecto, pero si, por lo menos a intentar otras formas de enseñanza que en este caso fue la enseñanza de ELE través de los *lugares menores*.

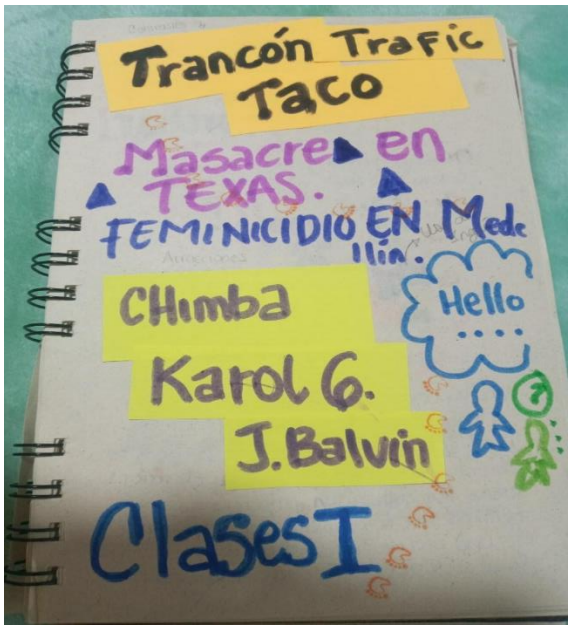
Cuando los estudiantes respondían a la doble pregunta ¿Te gusta Colombia, ¿qué te gusta? la mayoría de estudiantes respondían cosas como: es que aquí son muy amables, las personas son muy alegres y dan confianza, el ambiente es agradable. Ahí ya puedes ver la cultura en la boca de los estudiantes y, generalmente, siempre ilustraban estas expresiones con ejemplos diciendo, es que mira yo voy al restaurante, y las personas dicen "buenos días, gracias", sonríen todo el tiempo y claro, este tipo de comentarios le posibilita al docente de ELE, explicar la lengua y cómo se comporta, por ejemplo, cuando uno enseña vocabulario sobre conocer personas, al analizar esto, uno puede decir, acá tú puedes empezar a hablar con una persona sin saber su nombre, al final es que dices: llevamos mucho tiempo hablando ¿Cómo te llamas?, es porque brindamos un ambiente de confianza, somos amables.

En una especie de invitación, el estudiante lleva al docente de ELE a analizar su propia cultura, lo hace a partir de sus apreciaciones, o a partir de sus preguntas, una vez un estudiante dijo: "yo siento que ustedes son muy mentirosos, porque preguntan: ¿Cómo estás? pero, no les importa, solo son amables", es importante mencionar que este estudiante es norteamericano y cuando le pregunté, ¿Ustedes no preguntan esto? me dijo que no, solo lo hacían cuando en realidad les

importaba, entonces es allí donde el docente empieza a tejer su discurso con lo que menciona el estudiante, esto empieza a ser parte de su bagaje cultural, que ayuda no solo para la vida, sino a entender a sus estudiantes, ayuda a entender para intentar explicar mejor, esto aporta a que el maestro piense, como dijo Meirieu, P. (2013) con responsabilidad pedagógica.

Para ilustrar lo mencionado en el párrafo anterior, una vez en una de las clases que observé, porque en la escuela no solo es importante que el docente enseñe, sino que observe a sus otros colegas, sin embargo, yo no solo miraba, sino que participaba, lo hacía a partir de ejemplos, o para explicar algunos temas de otra forma. En una de esas observaciones que hice, terminamos hablando de las masacres que ocurrían en Estados Unidos. El estudiante participante, era norteamericano, hablamos de las razones por las que allá sucedían tantas masacres y aquí no, luego empezamos a pensar qué era lo más común en noticias y periódicos aquí en Colombia, entonces llegamos a la conclusión de que si bien aquí no hay masacres así tan frecuentes como allá, acá hay muchos feminicidios, esta conversación también nos llevó a mencionar las masacres pasadas realizadas aquí en Colombia por los grupos insurgentes y el estado, esta conversación que fue bastante amplia surgió porque justamente en los colegios de Estados Unidos se hacen muchos simulacros sobre cómo actuar frente a las masacres y aquí en Colombia esto no es un tema recurrente, empezamos a pensar qué pasaba en ambos lugares, y esto, esto también hace parte de tejer discursos.

25 La cultura en boca de los estudiantes



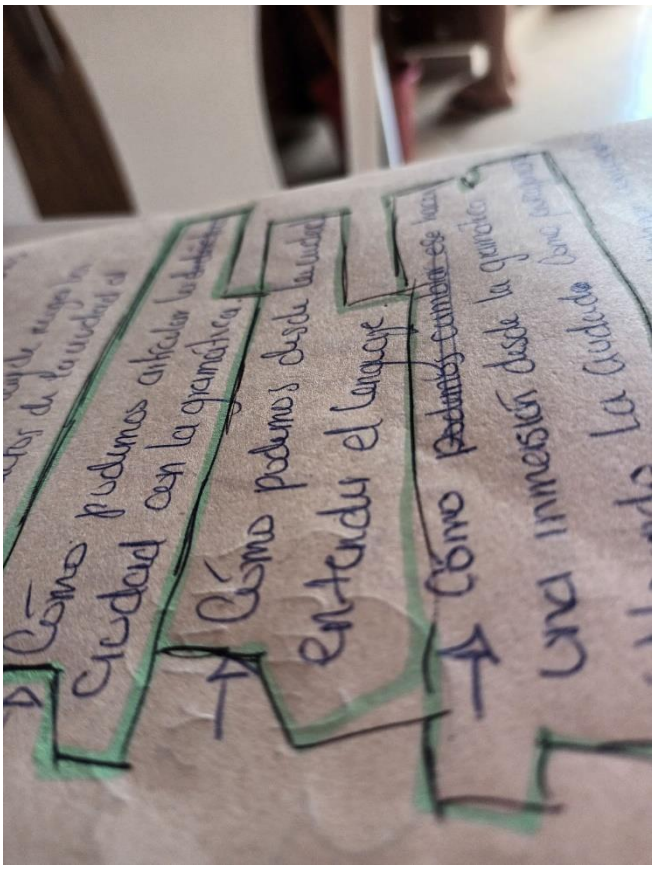
Nota: Chacón, E. (2022). "La cultura en la boca de los estudiantes." Estos trazos fueron tomados el día 11-09-2022, después de una clase en la que surgió una conversación sobre lo "casual" que son las masacres en Estados Unidos y que, si bien en Colombia esto no es casual, si lo son los feminicidios.

Todos estos ejemplos y demás, me llevaron a reflexionar, sobre lo que ya había planteado en mi Unidad Didáctica sobre la enseñanza de cultura a través de los *lugares menores*, pero ya desde la práctica. Una de las preguntas de socialización de las sesiones de mi Unidad Didáctica fue: utilizando el presente simple puedes responder ¿Hay un lugar parecido en tu ciudad? esto invitaba al estudiante a comparar el lugar menor el café libro "El acontista" con otro de su país, entonces, era invitar al estudiante a pensar si en su país existe un lugar menor, y para responder a esta pregunta primero el estudiante debía pensar en las características del lugar menor, desde lo físico, las actividades que se hacen y las personas que lo habitan, creo que los *lugares menores* entonces posibilitan eso; un aprendizaje cultural desde la comparación, uno de mis estudiantes, nombrado en la última imagen del capítulo II como J de Bélgica, me mencionó que habían varios lugares así en sus país debido a la influencia francesa que tiene Bélgica, para ellos es muy común encontrar libros y cafés juntos, sin embargo, que la formas de habitar estos espacios era diferente.

Otra forma de aprender cultura con los *lugares menores* es a través de su historia, si bien en la Unidad Didáctica no estaba contemplado a profundidad hablar de la historia de los lugares, si había datos curiosos del lugar y los estudiantes preguntaban, esto fue importante porque la historia permite conocer por qué la gente se comporta de la forma en cómo lo hace, por qué por ejemplo, es tan común encontrar en el lugar menor Moravia usado en la unidad didáctica, muchos lugares de reciclaje y personas que tienen esto como medio de vida, y es que claro, antes Moravia fue un basurero, creo que este acercamiento desde los *lugares menores* posibilita enseñar lengua, pero, entender también el contexto en el que se dan esos usos de la lengua, al respecto Meirieu, P. (2013) dice: "hay que enseñar no solo los saberes, sino la historia de los saberes" (p.8), creo que en la lengua pasa algo parecido, hay que enseñar la lengua y mostrarla en su uso real, desde la historia, pero también desde esos lugares en lo que ella emerge natural.

3.2 Los *lugares menores* como punto de encuentro entre MCER, el instituto Cervantes, y el uso real de la lengua:

26 Lengua y cultura



Chacón, E. (2022). “Lengua y Cultura”

Cuando pensé los *lugares menores* de la ciudad como estrategias para la enseñanza de ELE, tenía que pensar en los contenidos gramaticales exigidos en el MCER y el instituto Cervantes (tal como se planteó en el objetivo específico 2), porque es lo que se exige en la escuela, y claro, esto posibilita llevar un proceso, saber qué contenidos siguen, y cuáles ya se han trabajado, lo primero que debí pensar luego de plantear los *lugares menores* como estrategia didáctica, fue cómo articular esto a los contenido gramaticales exigidos en nivel A2 el MCER y el instituto Cervantes, entonces, lo primero fue elegir el nivel más apto para trabajar los *lugares menores*, para luego mirar cuáles son los contenidos gramaticales que se dan en este nivel, una vez realizado esto, ahí sí, cómo trabajar esto utilizando los *lugares menores* de las ciudades, es decir, la lengua no pensada desde lo gramatical sino desde el uso en los *lugares menores* de la ciudad.

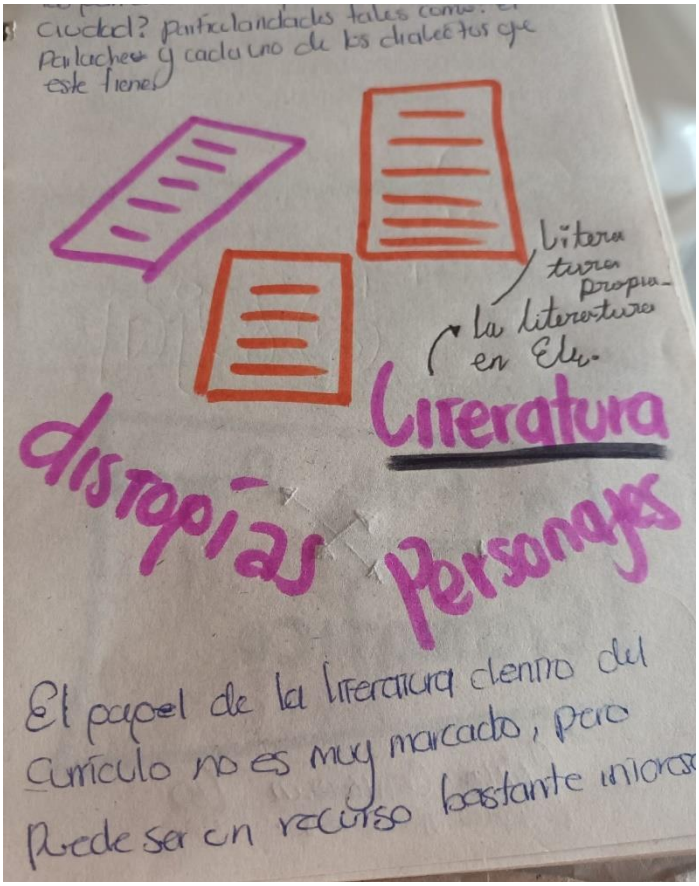
Como se mencionó anteriormente, el uso de los *lugares menores* se dio, por la idea que tienen los turistas de la ciudad de Medellín limitada al Poblado y a Laureles, y el gusto por esto de conocer e interactuar en nuestra ciudad, fue por eso que se buscó poner a conversar los *lugares menores* con los referentes anteriormente mencionados, de hecho el mismo MCER (2002) plantea la importancia de la enseñanzas de la cultura en una lengua, es decir, que este no omite esta parte, solo que no hay en el una guía de cómo trabajarlo, solo lo justifica, entonces simplemente aquí es necesario recurrir a lo observado, a lo reflexionado, para luego planear.

Al principio fue difícil encontrar una relación, porque uno puede trabajar por ejemplo adjetivos calificativos con cualquier lugar, pero, cómo trabajar pasados con los *lugares menores*, cómo trabajar los verbos irregulares, cómo trabajar los pronombres o adverbios interrogativos y demás era lo que siempre me cuestionaba, pero luego pensé en eso que pasa en los *lugares menores*, y es que en ellos se tejen relaciones, las personas hacen uso de su lengua real, hay acciones, hay objetos, entonces, ahí supe que puedes trabajar el presente sus regulares e irregulares a partir de un café en Carlos E, o puedes trabajar adverbios interrogativos, o puedes trabajar preposiciones de lugar, solo tenía que escoger el lugar porque creo que la lengua vive en los que la usan y si la gramática es la explicación de la misma, entonces se puede trabajar desde cualquier lugar, hay que ser selectivos si, de eso me di cuenta mucho tiempo después, cuando observé que hay *lugares menores* más apropiado para enseñar ciertos temas que otros, por ejemplo, trabajar verbos en un lugar como el centro, es bastante apropiado, hay tantas acciones por descubrir, así como verbos por aprender.

Además esto me hizo pensar algo que ya se ha mencionado en ELE y es la enseñanza de la cultura, al respecto se ha mencionado mucho, pero cada cultura es diferente, la cultura colombiana es diferente, entonces tendríamos que hablar sobre cómo enseñarla, creo este fue un punto fuerte en los *lugares menores*, y que puede ser explorado a futuro y es el de ver la cultura en su contexto real, sin embargo, los *lugares menores* no enseñan esto por sí solos, es necesario que el maestro aprenda a enseñar cultura, así como a nivel gramatical hay unos objetivos, y hay un objetivo general implícito el cuál es enseñar lengua, de la misma forma hay que pensar la cultura, como dijo Viúdez, F. C. (2003) para llegar a ese objetivo es necesario que el profesor planifique actividades de las cuáles los estudiantes aprendan a observar y analizar críticamente las pautas implícitas de las diferente culturas (p, 222).

3.2.1 El papel de la literatura y lugares menores en clases de ELE:

27 La literatura en la enseñanza de ELE



Chacón, E. (2022). "La literatura en enseñanza de ELE"

Una herramienta fundamental para la enseñanza de ELE es la literatura, sin embargo, ni desde el MCER ni desde el plan currícular del instituto Cervantes se menciona esta para la enseñanza de ELE, debido a que estos están más enfocados en la enseñanza de la lengua desde lo gramatical, sin embargo, creo que la literatura es importante, porque como menciona Pato, E., Ochoa, L. y Lloro, (2009) uno de los componentes más importantes a nivel cultural, es la literatura, porque ella recoge también la cultura, sin embargo, no hay muchas literaturas que tengan como propósito enseñar gramática y cultura y menos que sea colombiana, o específicamente de Medellín, pienso que esta, enseñar lengua a partir de la literatura y de desde los *lugares menores*, también

fue una apuesta de ensayo, pero significativa en mis estrategias implementadas porque permitieron varias discusiones, y porque leer en voz alta le posibilita al estudiante tener más confianza. La creación de nuevas versiones de cuentos como Rin rin Renacuajo y Caperucita roja me ayudaron a ver en escena la literatura como herramienta intencionada, cabe mencionar que estas adaptaciones no fueron al azar, fueron pensadas en varios sentidos, primero que tuvieran relación con el lugar menor a trabajar, segundo que fueran cuentos colombianos o muy conocidos y tercero, lo importante no era lo estético de la obra, sino cómo enseñar el contenido gramatical, estos fueron los tres criterios que tuve en cuenta para la creación de la versión de los cuentos para enseñar ELE, estas adaptaciones pueden ser leídas en la Unidad didáctica que se dejará como anexo de este trabajo investigativo.

Eso fue lo que pensé en la preparación del contenido para las clases, pero la verdad no todo sale como se planea, porque en la práctica un día tienes que enseñar pasados, otros días presente, otro días Complemento de Objeto Directo y así, entonces tuve que hacer muchas adaptaciones, especialmente de los verbos, también del cuento mismo; como agregar menos nombres personificados y algo que no había contemplado en mis planeaciones, explicar conceptos literarios como "personificación", porque en una de mis adaptaciones menciono un tambor que habla, es aquí donde el docente ve que funciona y que no y qué se puede mejorar, entonces me vi invitada a enseñar conceptos literarios que no pensé enseñar.

La literatura tiene entonces esa función, la de transmitir cultura, pero también se puede enseñar contenido gramatical. Hacer uso de esta representa un reto porque como dijeron los autores Pato, E., Ochoa, L. y Lloro, (2009) a los estudiantes les da miedo enfrentarse a un texto, porque no se sienten capacitados para ello, a esto yo le añadiría el miedo del profesor que tiene que pensar qué texto llevar, qué texto escoger para poder lograr de forma más apta enseñar lengua, creo que este es un limitante bastante fuerte, porque muchas veces prefiere no intentarlo, no meterse por ese camino fangoso que posibilita que los estudiantes puedan tener más confianza en sí mismos. Leer posibilita que el estudiante pueda escucharse y corregirse así mismo o que a través de las correcciones pueda aprender a gesticular mejor y es que la literatura puede ser, como dijo estos mismos autores Pato, E., Ochoa, L. y Lloro, (2009) usada para varias cosas: enseñar cultura, enseñar vocabulario y como medio para la interacción entre docente y estudiante.

En conclusión, la implementación de la Unidad Didáctica centrada en lugares menores ha revelado la riqueza que reside en la integración de la lengua española con la experiencia cotidiana y la cultura colombiana. La elección de estos espacios no solo como entornos físicos, sino como escenarios vivos de interacción y aprendizaje, ha permitido a los estudiantes no solo dominar la gramática sino también sumergirse en las particularidades culturales que enriquecen su comprensión del español.

La inclusión de la literatura como una herramienta didáctica ha demostrado ser un componente clave para abrir diálogos significativos sobre la lengua y la cultura. La adaptación de cuentos conocidos a la realidad colombiana no solo ha proporcionado un contexto relevante para la enseñanza gramatical, sino que también ha fomentado la confianza de los estudiantes al involucrarse activamente en la lectura y discusión de textos.

Este enfoque transformador no solo desafía las estructuras tradicionales del aula, sino que también invita a replantear constantemente las estrategias pedagógicas. La reflexión continua sobre las prácticas de enseñanza y la disposición a ajustar en tiempo real demuestran un compromiso con la mejora continua y una adaptabilidad valiosa en el proceso educativo.

En última instancia, la enseñanza de ELE a través de lugares menores y la integración de la literatura no solo se trata de transmitir conocimientos lingüísticos, sino de cultivar una comprensión profunda y auténtica de la lengua española en su contexto cultural. Este enfoque no solo empodera a los estudiantes con habilidades lingüísticas sólidas, sino que también les brinda las herramientas para convertirse en participantes activos y conscientes de la rica diversidad lingüística y cultural que caracteriza a la comunidad hispanohablante.

Este viaje pedagógico nos impulsa a seguir explorando y refinando nuestras prácticas docentes, conscientes de que la enseñanza de ELE es más que una transmisión de conocimientos gramaticales; es una invitación a sumergirse en la vida misma del idioma español y a apreciar la diversidad cultural que lo sustenta.

4. Conclusiones:

La integración de *lugares menores* de Medellín en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera emerge como una estrategia pedagógica innovadora. Estos espacios auténticos y distintivos brindan una oportunidad única para que los estudiantes no solo adquieran competencias lingüísticas, sino que también se sumerjan en la cultura local. Los *lugares menores*, al ser representativos de la vida cotidiana de Medellín, generan un interés natural en los estudiantes por explorar y aprender el idioma en un contexto real, lo que resulta en una experiencia de aprendizaje más motivadora que les posibilita entender tanto el uso real de la lengua como el de la cultura.

Los *lugares menores* son elementos fundamentales para la enseñanza de ELE también porque posibilitan un cambio en las dinámicas del aula, esto es posible porque estos lugares convocan a pensarse la enseñanza desde lo que se vive en ellos y cada espacio al brindar vivencias diferentes posibilitan una interacción autentica, ya sea desde el espacio mismo, o desde los elementos tradicionales que hay en el aula. Además, al usar los *lugares menores* para enseñar ELE se está apelando a uno de los intereses del estudiante que es conocer la cultura y los lugares de la ciudad en la que está aprendiendo español, esto hace que haya más disposición del estudiante para querer aprender la lengua. Los *lugares menores* entonces no solo se muestran como lugares que pueden ser sustituidos por algunos momentos en el aula, sino como una invitación a que los profesores repiensen su postura dentro de este espacio y repiensen en cómo usar los materiales que siempre han estado a disposición para la enseñanza de ELE.

La alineación de las estrategias basadas en *lugares menores* con los contenidos gramaticales exigidos por estándares como el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Instituto Cervantes es un aspecto fundamental. Esto garantiza que los objetivos de enseñanza gramatical se aborden de manera coherente, sin embargo, el español que se presenta en estos referentes está descontextualizado, esto convoca a los estudiosos del tema a la elaboración de referentes o a pensar nuevas formas de enseñanza. Los *lugares menores*, justamente son un ejemplo de esas nuevas formas de enseñanza, retoman lo que está en el MCER e Instituto Cervantes y lo contextualizan; se recurre a la lengua en su uso real.

En este trabajo siempre se estuvo pensando, desde sus inicios, la cultura como elemento central para enseñar español porque se cree que la cultura es fundamental para lograr una comunicación asertiva, los *lugares menores* brindan eso, un encuentro cultural en el cuál la lengua tiene protagonismo, y está tal cuál nosotros la usamos, porque muchas veces las reglas gramaticales no explican lo que sucede en el uso natural de la lengua. Además, a falta de referentes propios, es importante tener en cuenta la lengua en su uso real, porque esta posibilita, que se encuentre no solo la lengua sino la cultura.

La literatura emerge aquí también como una propuesta valiosa para la enseñanza de ELE, a pesar de que no esté explícitamente mencionada en los programas tradicionales. Creo entonces que los textos literarios, especialmente aquellos de origen colombiano o local, pueden ser empleados para transmitir cultura, enseñar vocabulario y fomentar la interacción entre el docente y los estudiantes. Esta estrategia, aunque desafiante, puede empoderar a los estudiantes para que se enfrenten a textos y se sumerjan en la cultura literaria, lo que amplía sus horizontes lingüísticos y culturales en su viaje de aprendizaje del español.

Hay otros resultados encontrados en esta investigación que no se mencionan directamente en el análisis, porque no encajarían con ninguno de los objetivos, entre esos está el lugar menor que tienen los profesores practicantes en la enseñanza de ELE, y es que al no ser miembros de la escuela en la que se hace las prácticas, no se les permite acceder al currículo que tiene la escuela y tampoco se permiten dar muchas clases, están más convocados a hacer observación. Cuando se es profesor se piensa que la función principal del profesor es enseñar, así que si un profe no hace esto, entonces no es tomado tan en serio, pero si bien enseñar ELE, es uno de las acciones principales del maestro, hay otras acciones que también son relevantes, como lo son observar o reflexionar sobre la enseñanza.

Otra de las acciones relevantes del maestro de ELE es observar, porque hay cosas en el aula que son importantes, pero el docente de ELE está tan enfocado en enseñar, que no se detiene a pensar profundamente lo que acaba de suceder, como por ejemplo ¿Cómo enseñar que el pretérito imperfecto sirve para describir rutinas en pasado si yo puedo usar el pretérito perfecto para decir “por cinco años, estudié inglés los lunes?, esto puede ser un ejemplo de lo que en el momento de enseñanza resuena, pero hay un factor que impide que el docente reflexione sobre esto profundamente y es: “no te puedes detener”, debes continuar, reflexionarás de esto después, pero

no, luego viene la siguiente clase y es otro tema diferente y la memoria pierde esta información, en cambio, el docente que solo observa tiene la oportunidad de anotarlo en su cuaderno, tiene tiempo de abstraerse de la realidad para reflexionar al respecto, quizás mientras anota se pierda del resto de la información, pero observar y escribir se ven aquí como oportunidades para prolongar la reflexión.

Es decir, que el docente desde un lugar menor, desde el lugar no de enseñante sino de observador, tiene la posibilidad de detenerse, pero cuando enseñas ELE te das cuenta, que no solo debes hacer esto cuando observas, sino cuando enseñas, la observación es uno de esos roles importantes del docente, porque eso te permite evaluar tu misma enseñanza, detenerte a repensar la lengua y la cultura, en especial, cuando la enseñas a través del uso real de la lengua, en el que las reglas gramaticales se quedan cortas para explicar casos específicos de la lengua, sin embargo, cuando enseñas no puedes detenerte tanto como cuando te dedicas a observar, por eso creo que aparte de enseñar, observar clases es otro de esos roles a los que están convocados los docentes de ELE

Esto sucedió con la enseñanza de ELE a través de los *lugares menores*, el docente se ve convocado a observar lo que pasa en su contexto real, cómo funciona la lengua, como es la cultura, como se da esta interacción entre lengua y cultura, y esto no solo se da en la ejecución de la clase, se da en el antes, en el durante y en el después, un después pensado en pasado y futuro, en pasado porque el docente reflexiona en lo que sucedió en la ejecución de la clase y en futuro porque el docente vuelve a analizar lo que sucede, pero ya desde lo vivido en la clase. Creo que esto también se da en una clase de ELE, en la que no se usan los *lugares menores*, porque eso es a lo que convoca el objeto de estudio; la lengua, que al estar propensa a cambios, necesita ser observada todo el tiempo.

Otro de los resultados encontrados, es el verbo improvisar en la enseñanza de ELE. Cuando se estudia para ser profesor, una de las cosas que más se inculca es la importancia de la planeación, todo el tiempo se le exige al docente planear sus sesiones, esto hace parte de sus responsabilidades y parece inamovible, pero, cuando se es un profesor de ELE, en el que hay una fluctuación constante de estudiantes, el verbo planear, debe ser cambiado por improvisar, expresiones como “tienes una clase dentro de 15 minutos, es una clase conversacional, el estudiante está en un nivel A2, con él estamos practicando mucho pasado, porque todavía se le dificulta el uso de estos”, son

comunes en la enseñanza de ELE, entonces tienes toda esa información más quince minutos para planear tu siguiente clase, incluso a veces solo tienes cinco y algunas ideas para actividades que se pueden hacer. Creo que entonces el profesor de ELE, mientras saluda al estudiante va pensando en qué continúa, piensa en cuál es su camino a seguir.

Entonces, podemos pensar que improvisar, es en realidad, una de las formas de planear, cuando se definió en este trabajo lo que es una Unidad Didáctica se habló de la importancia de la experiencia del docente en una planeación, aquí y también se retoma ese concepto y es que cuando el profesor de ELE, improvisa recurre a la experiencia, a planeaciones pasadas o ideas de actividades no ejecutadas, podríamos incluso pensar que la improvisación es una planeación que se da en el momento, mientras el estudiante responde "estoy bien ¿Y usted? el maestro de ELE, está escuchando y pensando en qué pregunta o palabras decir para enrutar la clase. Quizás en estos momentos el maestro de ELE, es puesto a prueba, se le convoca a que piense rápido en una planeación que probablemente él se demoraría más de una hora en planear.

Referencias

Aarón, M. (Diciembre de 2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*.

Adriani, H. , Leighton, G., & Schlüter, G. (2011). *El turismo idiomático como industria cultural.*

Beltrán, S. (2013). *Enseñanza del español como lengua extranjera en Colombia.*

Benavides, J. M. (2020). *Estrategias didácticas en la mediación del aprendizaje del español como segundo idioma por medio del uso de jergas paisas empleadas en la ciudad de Medellín.*

Bernal, D., Caro, Y., Rodríguez, O., Jaramillo, G., & Gómez, J. O. (2019). stado de la cuestión de los recursos didácticos en los programas del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá y Medellín. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, págs. 13(1), 63–88. 13(1), 63–88.

Bombini, G. , & Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, pág. 18.

Canales, C., Padilla-Petry, P., & Gutiérrez, L. (2019). El no-saber en las cartografías sobre nuestro aprender como investigadores: una mirada post-cualitativa. . *Educatio siglo XXI*, págs. 37(2 Jul-Oct), 49-66.

Cervantes. (s.f.). *Plan currícular*. Obtenido de Centro virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm

Cuervo, E., & Giraldo, L. M. (2020). Las infancias y el currículo del capital: el caso Divercity. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, págs. 18(3), 1-25.

De Certeau, M. (1999). La invención de lo cotidiano: artes de hacer. I (Vol. 1). *Universidad iberoamericana.*

De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.Estado de la cuestión en la Argentina. *Revista Geográfica de América Central, (Número Especial EGAL)*, , págs. 1-12.

de Pro Bueno, A. (1999). Planificación de unidades didácticas por los profesores: análisis de tipos de actividades de enseñanza. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, págs. 17(3), 411-429.

Deleuze, G. , & Guattari, F. (1975). *Pour une littérature mineure.* Les éditions de minuits.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2008). *Mil mesetas capitalismo y esquizofrenia.* Valencia: Pre- textos.

Deleuze, G., Guattari, P. F, & Pérez, J. V. (2004). Mil mesetas. *Barcelona: Pre-textos.* , pág. 159.

Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. *Educación física y ciencia*, págs. 8, 1-14.

Gómez, A. C., & Vargas, E. F. (2021). *Estado del arte acerca del panorama de ELE en Colombia: perspectivas y retos* . Bachelor's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía.

Gonzalvez, M. A. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona proxima*, 34-48.

Hernández Hernández, F, & Benavente, B. R. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, págs. 37(2 Jul-Oct), 21-48.

Labarca. (s.f.). *La técnica de la observación.* U.M.C.E Facultad de Filosofía y Educación.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica.* Argentina.

Melgar, M., & Donolo, D. (2011). *Salir del aula… Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet.*

Merino, M. G. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, págs. (16), 431-441.

Montoya, A. (2022). *El enfoque sociocultural de la enseñanza y aprendizaje de ELE como posibilidad para ampliar el contexto formativo en el marco del idiomático [trabajo de grado]*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Passos, E., & Barros, R. B. D. (2009). *A cartografia como método de pesquisa-intervenção. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre.

Pato, E., Ochoa, L. , & Lloro, J. (2009). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec.* Section d'études hispaniques, Université Montréal.

Rodas, S. (2022). Post-tenebras perreo. *Universo centro*.

Sánchez, A. (2005). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera.*

Santiago, R. (2022). *Post-tenebras perreo.* . Universo Centro.

Segovia, S. C., & González, P. V. (2019). Movimientos y desplazamientos en la investigación. Lo post-cualitativo como reconceptualización en dos tesis doctorales. *Educatio Siglo XXI*, págs. 37(2 Jul-Oct), 159-180.

Silva, D. R. (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]*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Trilla, J. (1997). *La educación y la ciudad.* Obtenido de Educación y ciudad: https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/3086/2951

Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco.* Vintage Espanol.

Valley Spanish School. (2020). Obtenido de https://valleyspanishschool.com/free-spanish-test/

Vergara y Vergara, J. (2019). *Las tres tazas.*

Viúdez, F. C. (2003). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. *In El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002*, págs. 217-227.

Anexos

Link unidad didáctica: Issuu | Your File Preview is Ready