

**ANÁLISIS DE LAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA LA  
ENSEÑANZA DE ELE EN EL MARCO DE LA ESTRATEGIA SPANISH IN  
COLOMBIA**

**MARÍA PAULA RODRÍGUEZ BOADA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS  
BOGOTÁ D.C., COLOMBIA  
2023**

**ANÁLISIS DE LAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA LA  
ENSEÑANZA DE ELE EN EL MARCO DE LA ESTRATEGIA SPANISH IN  
COLOMBIA**

**MARÍA PAULA RODRÍGUEZ BOADA**

**Director de Tesis**

**Nohora Patricia Moreno, M.A**

**Una tesis presentada como requisito para obtener el título de Magíster en Enseñanza  
de Lenguas Extranjeras.**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS  
BOGOTÁ D.C., COLOMBIA  
2023**

**Nota de aceptación**

**Nohora Patricia Moreno, M.A**  
**Directora de tesis**

**Jurado**

**Jurado**

## **RECONOCIMIENTOS**

A mi familia por siempre estar ahí tomando mi mano en los momentos agradables y en aquellos un poco negativos, en especial a lo largo de estos últimos años donde las cosas no han ido tan bien.

A todas aquellas personas que me escucharon a lo largo de este recorrido.

## **DERECHOS DE AUTOR**

Para todos los efectos, declaro que el presente trabajo es original y de mi total autoría; en aquellos casos en los cuales he requerido del trabajo de otros autores o investigadores, he dado los respectivos créditos”. (Artículo 42, parágrafo 2, del Acuerdo 031 del 4 de diciembre de 2007 del Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional).

Este trabajo de grado se encuentra bajo una Licencia Creative Commons de Reconocimiento –No comercial –Compartir igual, por lo que puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra y reconoce al autor y a las instituciones en cuestión en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>RESUMEN</b> .....	1
<b>ABSTRACT</b> .....	2
<b>CAPÍTULO I</b> .....	3
<b>PLANTEAMIENTO DEL INTERÉS DE INVESTIGACIÓN</b> .....	3
1.1. Contextualización.....	3
1.2. Justificación.....	6
1.3. Preguntas de investigación .....	9
1.4. Objetivos .....	9
1.4.1. Objetivo general .....	9
1.4.2. Objetivos específicos .....	9
<b>CAPÍTULO II</b> .....	10
<b>ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO</b> .....	10
2.1. Antecedentes .....	10
2.2. Marco teórico .....	18
2.2.1. Metodología y método.....	19
2.2.2. Lengua extranjera y segunda lengua .....	20
2.2.3. Enfoque gramatical.....	22
2.2.4. Enfoque comunicativo .....	23
2.2.5. Enfoque por tareas .....	24

2.2.6. Enfoque ecléctico.....	26
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>30</b>
<b>DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>30</b>
3.1. Paradigma de investigación .....	30
3.2. Enfoque de investigación.....	31
3.3. Método de investigación.....	33
3.4. Objeto de estudio.....	36
3.5. Herramientas metodológicas requeridas para la investigación.....	36
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>39</b>
<b>ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN .....</b>	<b>39</b>
4.1. Matriz categorial.....	39
4.2. Organización de datos .....	42
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>46</b>
<b>ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....</b>	<b>46</b>
5.1. Enfoque gramatical.....	47
5.1.1. Descripción de resultados .....	47
5.1.2. Análisis de resultados .....	49
5.2. Enfoque comunicativo.....	62
5.2.1. Descripción de resultados .....	62
5.2.2. Análisis de resultados .....	64
5.3. Enfoque por tareas .....	76
5.3.1. Descripción de resultados .....	76
5.3.2. Análisis de resultados .....	78
5.4. Enfoque ecléctico.....	94

5.4.1. Descripción de resultados .....	94
5.4.2. Análisis de resultados .....	96
5.5. Categorías emergentes .....	107
5.5.1. Español con fines específicos .....	107
5.5.2. Diseño de materiales y diversidad de recursos didácticos .....	110
5.5.3. Variedad lingüística .....	113
<b>CAPÍTULO VI.</b> .....	<b>116</b>
<b>CONSIDERACIONES FINALES.</b> .....	<b>116</b>
6.1. Conclusiones .....	116
6.2. Implicaciones .....	117
6.3. Limitaciones .....	118
6.4. Futuras investigaciones .....	118
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>120</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>127</b>
Anexo 1. Consentimiento informado .....	127
Anexo 2. Cuestionario de entrevista a docentes .....	129
Anexo 3. Muestra de las listas de chequeo correspondientes a los manuales .....	130
Anexo 4. Muestra de las listas de chequeo correspondientes a las entrevistas .....	132



## LISTAS ESPECIALES

### FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Evolución de los estudiantes de español como lengua extranjera entre los años 2010 y 2021. ....	4
<b>Figura 2.</b> Evidencia del uso de reglas gramaticales. ....	51
<b>Figura 3.</b> Evidencia del uso de vocabulario. ....	55
<b>Figura 4.</b> Evidencia del uso de vocabulario. ....	56
<b>Figura 5.</b> Evidencia de las actividades enfocadas a la oralidad. ....	59
<b>Figura 6.</b> Evidencia de las actividades enfocadas a la escritura. ....	60
<b>Figura 7.</b> Evidencia de las actividades enfocadas a la implementación de situaciones de comunicación real. ....	66
<b>Figura 8.</b> Evidencia de las actividades enfocadas al uso implícito de la gramática. ....	69
<b>Figura 9.</b> Evidencia de las actividades enfocadas al desarrollo de la escucha y la oralidad. ....	74
<b>Figura 10.</b> Evidencia de las tareas asignadas en los manuales. ....	79
<b>Figura 11.</b> Evidencia del desarrollo de la autonomía. ....	82
<b>Figura 12.</b> Comunicación oral y escrita a partir de los manuales. ....	86
<b>Figura 13.</b> Trabajo grupal y colaborativo en los manuales. ....	89
<b>Figura 14.</b> Evidencia de la evaluación formativa en los manuales. ....	92
<b>Figura 15.</b> Evidencia de la evaluación formativa en los manuales. ....	93
<b>Figura 16.</b> Evidencia de las situaciones significativas de aprendizaje en los manuales. ....	98
<b>Figura 17.</b> Estructura de los manuales analizados. ....	101

## TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Matriz categorial.....	40
<b>Tabla 2.</b> Formato de la lista de chequeo. ....	43
<b>Tabla 3.</b> Recurrencia de la categoría enfoque gramatical en los manuales. ....	48
<b>Tabla 4.</b> Recurrencia de la categoría enfoque gramatical en las respuestas de los entrevistados. ....	49
<b>Tabla 5.</b> Recurrencia de la categoría enfoque comunicativo en los manuales. ....	63
<b>Tabla 6.</b> Recurrencia de la categoría enfoque comunicativo en las respuestas de los entrevistados. ....	64
<b>Tabla 7.</b> Recurrencia de la categoría enfoque por tareas en los manuales. ....	77
<b>Tabla 8.</b> Recurrencia de la categoría enfoque por tareas en las respuestas de los entrevistados. ....	78
<b>Tabla 9.</b> Recurrencia de la categoría enfoque eclético en los manuales.....	95
<b>Tabla 10.</b> Recurrencia de la categoría enfoque eclético en las respuestas de los entrevistados. ....	96
<b>Tabla 11.</b> Recurrencia de las categorías emergentes en las respuestas de los entrevistados. ....	107

## RESUMEN

El aprendizaje del español como lengua extranjera ha tomado un lugar significativo alrededor del mundo. En el contexto colombiano, el proceso de formación se ha potenciado en la última década gracias a la estrategia de promoción *Spanish in Colombia*, la cual fue diseñada por el Gobierno Nacional en el año 2013 en conjunto con el Ministerio de Relaciones Exteriores, la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia (APC Colombia), Parques Nacionales Naturales, el Instituto Caro y Cuervo, y alrededor de treinta instituciones educativas de once ciudades de Colombia.

Debido a este progreso, el presente estudio de investigación rastreó los enfoques de enseñanza que se implementan en los procesos de formación en español como lengua extranjera en el territorio nacional. Esto se llevó a cabo a través de un análisis de contenido a los dos primeros manuales diseñados como parte de la estrategia *Spanish in Colombia*. En primer lugar, se encuentra “El Explorador”, el cual fue publicado en el año 2016, y el segundo material didáctico es titulado “Hecho en Colombia” con difusión a partir del año 2017. Adicionalmente, se realizaron cuatro entrevistas a docentes que han trabajado en este campo.

Como resultado, se encontró que los enfoques metodológicos predominantes en la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto colombiano son el enfoque gramatical, el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y el enfoque ecléctico.

Palabras claves: enseñanza del español, lengua extranjera, metodologías de enseñanza, análisis de contenido.

## ABSTRACT

Learning Spanish as a foreign language has taken an important place around the world. In the Colombian context, the teaching process has been enhanced in the last decade due to the promotion strategy called *Spanish in Colombia*, which was designed by the National Government in 2013, in cooperation with the Ministry of Foreign Affairs, the Presidential Agency of International Cooperation of Colombia (APC Colombia), National Natural Parks, the Caro y Cuervo Institute and around thirty educational institutions in eleven cities around Colombia.

For this reason, the present research traced the teaching approaches that are implemented in the teaching processes of Spanish as a foreign language in the national territory. This was carried out through a content analysis of the first two manuals designed as part of the *Spanish in Colombia* strategy. Firstly, there is “El Explorador”, which was published in 2016, and the second teaching material is called “Hecho en Colombia”, which dissemination started in 2017. Additionally, four interviews were conducted with teachers who have worked in this field.

As a result, it was found that the main methodological approaches in teaching Spanish as a foreign language in the Colombian context are the grammatical approach, the communicative approach, the task-based approach, and the eclectic approach.

Keywords: Spanish teaching, foreign language, teaching methodologies, content analysis.

## CAPÍTULO I.

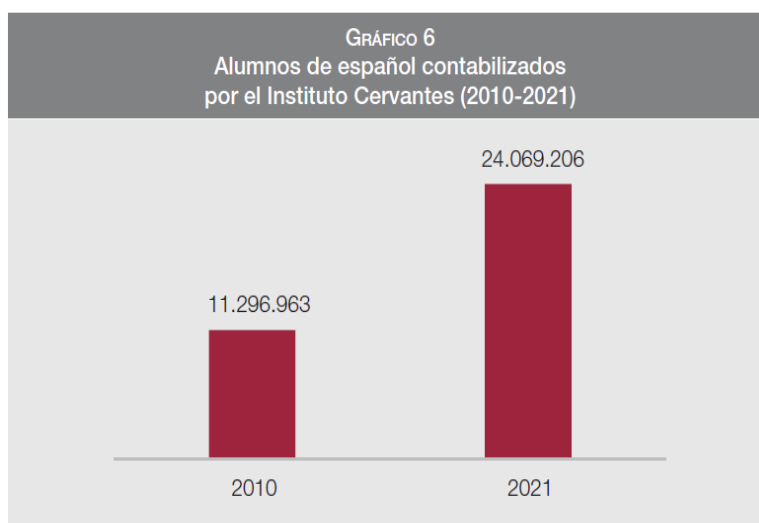
### PLANTEAMIENTO DEL INTERÉS DE INVESTIGACIÓN

#### 1.1. Contextualización

A nivel mundial, el español ha adquirido una posición destacada como una de las lenguas más influyentes debido a su considerable número de hablantes. Según el informe del Instituto Cervantes (2023) sobre el estado del español a nivel mundial, actualmente alrededor de 500 millones de personas hablan esta lengua. De este total, se destaca que son 455 millones de hablantes quienes la tienen como lengua materna, posicionándose como la segunda lengua más hablada después del chino mandarín. Además, 23 millones de personas se encuentran en un proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera.

De acuerdo con los datos presentados en la Figura 1, se establece que el español se ha convertido en una lengua con gran interés de aprendizaje, ya que en el año 2010 más de 11 millones de personas se encontraban estudiando esta lengua como lengua extranjera (LE). Así mismo, se observa que después de 11 años, la cantidad de aprendices aumentó en un porcentaje superior a los 50 puntos con más de 24 millones de seres humanos. Estas cifras evidencian el gran potencial del español a nivel mundial, indicando que es una lengua motivante, es decir que gran cantidad de personas quieren aprenderla.

**Figura 1.** *Evolución de los estudiantes de español como lengua extranjera entre los años 2010 y 2021.*



*Nota.* La figura muestra la evolución de las cifras en torno a la cantidad de alumnos de español como lengua extranjera desde el año 2010 hasta el año 2021. Fuente: Instituto Cervantes (2021).

Sin embargo, el más reciente informe del Instituto Cervantes (2023) indica que las cifras correspondientes a los alumnos de español como lengua extranjera entre los años 2010 y 2021 se redujeron en más de un millón de estudiantes con respecto a las cifras del año 2023, ya que pasó de 24.069.206 a 23.035.198.

En conformidad con las cifras anteriores, los sistemas de educación y los docentes de lengua deben procurar fortalecerla y permitir un mayor auge a partir de programas con contenidos y prácticas pedagógicas significativas y contextualizadas a la realidad que atraviesa la sociedad en la actualidad. De este modo, el español seguirá siendo una lengua con gran potencial de desarrollo a nivel mundial. Aunque las cifras no dan cuenta de la cantidad de estudiantes de español como lengua extranjera en el país, sí permiten establecer el potencial de esta lengua a nivel mundial y la importancia de fortalecer los procesos que ya se estén gestando dentro del

territorio nacional, dado que existe interés por convertir al país en un destino apto y favorable para aprender español, y en especial desde el año 2010 con el gobierno de Juan Manuel Santos, quien en su Plan Nacional de Desarrollo conformó una mesa de trabajo integrada por representantes del Ministerio de Relaciones Exteriores, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura, el Instituto Caro y Cuervo, el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia (APC Colombia) y Proexport (Procolombia) con el objetivo de consolidar la mejor propuesta para potenciar la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). De esta mesa, en el año 2013, surgió la estrategia *Spanish in Colombia*, la cual se empezó a trabajar en cooperación con 19 instituciones educativas tanto públicas como privadas de todo el país. Estas instituciones comenzaron a desarrollar y ofertar diferentes cursos y becas para incentivar la formación en ELE. A la fecha la estrategia cuenta con la participación de 22 universidades en 7 ciudades del país (Spanish in Colombia, s.f.).

En la actualidad, aunque el gobierno de Juan Manuel Santos culminó en el año 2018, la estrategia *Spanish in Colombia* continúa activa en todo el país con algunos cambios, pero conservando un gran número de instituciones y cursos de ELE. Dentro de la oferta educativa, se encuentran varios programas de formación docente en enseñanza de ELE, en su mayoría diplomados. De la misma manera, existen diversas entidades educativas que ofertan cursos de español a extranjeros (Spanish in Colombia, s.f.). En cuanto a la finalidad de la presente investigación, se rastreó los enfoques metodológicos que se implementan en Colombia para enseñar español como lengua extranjera (ELE), ya que la existencia de instituciones educativas como el Instituto Caro y Cuervo, la Universidad Javeriana, la Universidad Externado y la Universidad Nacional, las cuales hacen parte del proyecto *Spanish in Colombia*, posibilitaron un

proceso de búsqueda y análisis sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE. Por otro lado, muchas instituciones han definido su enfoque de formación, pero no existe un registro amplio y de acceso libre sobre la forma en la que esta es implementada dentro de un salón de ELE. Pese a esto, es posible tener acceso a algunos manuales disponibles de forma gratuita en línea, este es el caso de ediciones como “El Explorador” y “Hecho en Colombia” que solo dan cuenta de una parte de todo lo que realmente implica poner en marcha una clase de lengua extranjera (LE).

## 1.2. Justificación

Como se ha mencionado con anterioridad, el aprendizaje del español ha incrementado año tras año y así lo demuestran las cifras presentadas por el Instituto Cervantes. Para el año 2023, el reporte revela que 23 millones de personas estaban estudiando español como lengua extranjera (LE). Estados Unidos y Brasil tenían la mayor cantidad de estudiantes activos en el aprendizaje de esta lengua. Estas estadísticas sugieren un compromiso por seguir afianzando el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera alrededor del mundo, y en el contexto del presente proyecto. En este sentido, es indudable que el español se ha convertido en una lengua atrayente para la población mundial, por lo cual, requiere que su formación se fortalezca para evitar deserciones y para satisfacer las necesidades de las personas que deciden aprenderla. Para lograrlo, es importante garantizar procesos que desarrollen los conocimientos indispensables de esta lengua y las cuatro habilidades, es decir *hablar, escuchar, leer y escribir* de una manera transversal.

Por otra parte, la información sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en el país ha sido divulgada paulatinamente a medida que se ha potenciado en los últimos años. Bernal



et al. (2020) afirman que “vale la pena mencionar que el material de investigación de ELE es menos común en comparación con el que se produce respecto de la enseñanza de otras lenguas extranjeras como el inglés” (p. 66). Debido a esto, es importante indagar sobre la información existente frente a los enfoques metodológicos más recurrentes en la enseñanza del español como lengua extranjera para visualizar la realidad de este contexto en el país.

En un primer momento, García et al. (2011) afirman que en Colombia el enfoque comunicativo y el aprendizaje cooperativo han sido las dos tendencias educativas predominantes en los últimos años. La literatura encontrada y analizada por estos autores dan cuenta de dos enfoques de enseñanza y aprendizaje de ELE, no obstante, los autores hacen una crítica sobre la ausencia de una descripción precisa sobre la manera en cómo estos dos enfoques son desarrollados dentro del aula de clase. Esto a la luz de un interés por desarrollar una propuesta investigativa que logre detallar y determinar de manera más concreta y específica las tendencias metodológicas que se implementan para la formación en ELE.

Por otra lado, existe la posibilidad que la enseñanza del español se esté desplegando de la misma manera como se ha llevado a cabo con otras lenguas, y en especial teniendo en cuenta los enfoques implementados en el país para la enseñanza del inglés, la cual ha privilegiado, con el paso de los años, enfoques tradicionales netamente gramaticales. Actividades enfocadas a la traducción de oraciones, memorización de vocabulario, y ejercicios escritos en los cuales los estudiantes deben identificar las categorías gramaticales y los componentes de las oraciones hacen parte de la didáctica de ELE. Estas actividades fueron desarrolladas en un primer momento para la enseñanza de lenguas más hegemónicas y se han trasladado a la enseñanza del español como LE (Bernal et al., 2020).

Por otra parte, Gutiérrez (2018) sostiene que la cantidad reducida de investigaciones y publicaciones sobre didáctica limita el conocimiento de aquellos docentes que desean impulsar su labor profesional hacia la formación en ELE. No obstante, otros académicos aseguran que el crecimiento en los últimos diez años ha sido significativo gracias al interés de países como México, Cuba, Colombia, Chile y Argentina, en donde se ha apostado por la producción local de materiales que enfatizan en la adaptación de materiales creados en España; en la incorporación de las variedades lingüísticas de la región; y en la implementación del enfoque comunicativo, el enfoque intercultural, el enfoque por tareas y el uso de las TIC (Nieto, 2023). De igual modo, los materiales se ajustan a los niveles de lengua establecidos por el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) y a los contenidos propuestos por el PCIC (Plan curricular del Instituto Cervantes). Al encontrar dos posturas distintas del estado del ELE es fundamental confrontar con el actual proyecto de investigación la continuidad en el uso de enfoques tanto tradicionales como aquellos considerados actuales y comprender qué es lo que enseñan los docentes, cómo lo desarrollan y cuál es el contenido que se imparte en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en el país.

En esta misma línea, otro aspecto que se ha considerado es la implementación de los libros de texto para la enseñanza de ELE en Colombia. Como se ha indicado previamente, en el país existe la tendencia de usar dos opciones de recursos, aquellos producidos en España y los que han sido creados en Latinoamérica. Con todo esto, ninguna de las dos fuentes satisface las características culturales y las variedades lingüísticas que se pueden encontrar en el territorio nacional, en especial si las producciones propias de libros y material didáctico sobre la enseñanza de ELE han sido implementadas de forma exclusiva dentro de las instituciones y por los docentes de manera independiente (García et al., 2011). Esta falta de difusión de materiales reduce las

posibilidades de identificar cuál es el contenido que los establecimientos educativos utilizan dentro de sus enfoques metodológicos de enseñanza para esta lengua y cuál es el alcance real de un mismo material en el país.

### 1.3. Preguntas de investigación

\* ¿Qué perspectivas metodológicas están presentes en los manuales que se utilizan para la enseñanza del español como lengua extranjera en el marco de la estrategia *Spanish in Colombia*?

\* ¿Cuáles son los criterios metodológicos y de contenido que se tienen en la enseñanza del español como lengua extranjera?

### 1.4. Objetivos

#### 1.4.1. Objetivo general

\* Analizar las perspectivas metodológicas empleadas para la enseñanza del español como lengua extranjera en dos manuales utilizados en la estrategia *Spanish in Colombia*.

#### 1.4.2. Objetivos específicos

\* Identificar las estrategias metodológicas utilizadas en la enseñanza del español como lengua extranjera en los manuales “El Explorador” y “Hecho en Colombia”.

\* Examinar los criterios metodológicos y de contenido que se tienen en la enseñanza del español como lengua extranjera.

## CAPÍTULO II.

### ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

#### 2.1. Antecedentes

En este primer apartado del segundo capítulo se señalan los antecedentes encontrados para la enseñanza del español como lengua extranjera a nivel nacional e internacional. Su criterio de selección está basado en la relación del antecedente con el tema de estudio de la presente investigación, es decir que dentro de su contenido y desarrollo se señala información sobre las perspectivas metodológicas para la enseñanza de ELE.

Entre los antecedentes a nivel nacional, se destaca un artículo del año 2011 titulado *“Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área”*, de los investigadores David Leonardo García León, Yudi Marlen Buitrago y Javier Enrique García León. En el artículo, se presentan las reflexiones suscitadas después de realizar un análisis, por un lado, de encuestas aplicadas a académicos de diferentes instituciones y, por el otro, de literatura frente al tema. En primer lugar, los autores afirman que las perspectivas metodológicas están orientadas al uso del enfoque comunicativo y el aprendizaje cooperativo, privilegiando aspectos culturales, pero no existe una caracterización de la forma en cómo estas se implementan dentro del aula. Posteriormente, señalan que el material didáctico predominante es el libro de texto producido en España, incluso cuando existe material latinoamericano este es difícil de usar debido al contexto particular de cada país. Los resultados de las encuestas demuestran que existe una preocupación por parte de las instituciones y los docentes por el diseño e implementación de su propio material.

De igual forma, indican que, aunque sí existe un diseño de material local, la gran dificultad radica en su falta de difusión. En tercera medida, aparecen las variedades lingüísticas, ya que se utiliza la variedad estándar colombiana dentro del aula dejando atrás otro tipo de variedades igualmente válidas, no solo del país sino también de las latinoamericanas, por lo cual, se hace un llamado a tener un enfoque multilingüista y multicultural dentro de la formación en español como lengua extranjera. Por último, los autores señalan las dificultades más importantes en los programas de ELE, la primera de ellas radica en la escasa demanda de los cursos, debido a la poca difusión y al miedo por visitar un país con una imagen débil en términos de seguridad y orden público. Otra de las dificultades es la falta de divulgación de los materiales didácticos producidos en el país, y finalmente, está la capacitación insuficiente de docentes especializados en la enseñanza del español como extranjera.

El segundo antecedente consultado a nivel nacional es el artículo desarrollado por Katharyne Gutiérrez Rincón, publicado en el año 2018 y titulado “*Español como lengua extranjera: didácticas innovadoras*”. Los hallazgos presentados en este texto son resultado de la selección, revisión y análisis de bibliografía publicada a nivel nacional en torno a la enseñanza de ELE. En primer lugar, se sostiene que la escasa cantidad de investigaciones y publicaciones sobre didáctica limita el acceso al conocimiento en esta área a los docentes formados en lenguas extranjeras que quieren inclinar su labor profesional hacia la enseñanza del español como lengua extranjera. Por lo tanto, deben enfrentarse a prácticas que, en ocasiones, se basan en las metodologías ejecutadas en otras lenguas y en especial sobre el inglés, puesto que ha sido la lengua más investigada y documentada a nivel mundial. No obstante, la autora recalca una propuesta didáctica basada en la idea de proceso, empezando desde la gramática como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, pero insiste en que esto requiere de

didácticas innovadoras para que sea significativo y no se convierta en monótono y aburrido. De esta misma forma, se valora el ejercicio de la traducción, ya que contribuye no solo a la comprensión de la estructura de la lengua, sino también al conocimiento del contexto cultural de la misma. A partir de ahí, se da paso a la producción oral y escrita, en la cual se busca corregir errores, potenciar habilidades y fortalecer procesos de comunicación y uso de la lengua.

Un tercer antecedente local corresponde a una tesis de maestría desarrollada por Angélica María Díaz Correa en el año 2015 y lleva como título “*Seamos como rolos: Unidad didáctica para fomentar la competencia comunicativa intercultural crítica en el español como Lengua Extranjera*”. El objetivo de la investigación se centra en identificar las actividades que fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural crítica (CCIC) por medio del diseño e implementación de materiales didácticos. En cuanto a los resultados, la investigadora indica que las actividades deben propender el progreso de los saberes de manera integral y los textos, las preguntas, las instrucciones y las imágenes son los recursos que mejor activan la conciencia crítica y reflexiva en cuanto a la cultura propia y la cultura meta. Así mismo, el docente puede llegar a ser un mediador en el aula multicultural de ELE para contribuir en el proceso de aprendizaje del estudiante con el fin de que se reconozca a sí mismo, con el otro y desde el otro. Por otra parte, se ejecutó un estado del arte del español como lengua extranjera en Bogotá en torno a los tipos de programas; a las aproximaciones metodológicas y pedagógicas de enseñanza; a los materiales; al papel de la cultura y la interculturalidad; y a la proyección de los programas de ELE. Dentro de los hallazgos sobre los programas, se señala que se ofrecen en su mayoría cursos generales, de negocios, conversacionales y de preparación para el examen DELE. En términos metodológicos y pedagógicos, prevalece el uso del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, aunque varían según el enfoque y la filosofía educativa de cada una de las

instituciones. En cuanto a los materiales didácticos, se hace uso de textos elaborados por editoriales españolas y algunas instituciones hacen una adaptación de estos recursos al contexto colombiano. Por su parte, la cultura y la interculturalidad tienen un papel importante dentro del desarrollo de una clase de ELE con el objetivo de conocer la cultura del país y que los estudiantes puedan reconocerse dentro de su cultura propia y dentro de la cultura meta. Por último, se advierte la presencia de un interés por implementar más ofertas para la formación de docentes; promover actividades de intercambio para la comunidad académica en ELE; crear un plan turístico idiomático y difundir la creación de *Spanish in Colombia* como estrategia de mercadeo y promoción.

El siguiente estudio corresponde al año 2020, realizado por Ana María López García y nombrado “*Perspectivas de enseñanza de español como Lengua Extranjera en publicaciones académicas de 2000 a 2020*”. Como el estudio lo indica, el objetivo radicó en el análisis bibliográfico de los procesos y tendencias de la didáctica del español como lengua extranjera tomando como referencia investigaciones y estudios realizados durante veinte años. Como resultado, se establece que persiste la enseñanza de esta lengua a través del enfoque gramatical y el enfoque comunicativo. Así mismo, existe una tendencia creciente por incluir la cultura dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del uso de materiales auténticos y de la ejecución de actividades significativas dentro y fuera del aula. Del mismo modo, la interculturalidad como un fenómeno que permite cerrar las fronteras y acercar a las sociedades se ha visto beneficiada gracias a la implementación de recursos tecnológicos, los cuales han facilitado enseñar y aprender ELE sin la necesidad de residir en un país hispanohablante.

El quinto antecedente corresponde a una tesis de pregrado denominada “*Estado del arte acerca del panorama de ELE en Colombia: perspectivas y retos*” elaborada por Ana Cecilia

Gómez Castro y Edwin Felipe Vargas Ramírez, y publicada en el año 2021. El objetivo del estudio radica en establecer un panorama de la enseñanza del español como lengua extranjera en los últimos diez años en cuanto al uso de herramientas tecnológicas, propuestas pedagógicas, y teorías y modelos de evaluación. Para lo cual, se lleva a cabo un análisis documental de 50 documentos distribuidos en trabajos de pregrado, trabajos de maestría y artículos de investigación, obteniendo como principal resultado la centralización de ELE en la ciudad de Bogotá con 41 documentos, y siendo la Universidad Javeriana, la institución que más se destaca en la investigación de este campo. A la capital le sigue Medellín con 5 escritos y Barranquilla con 2. Por otra parte, los documentos sobre herramientas tecnológicas son escasos y los existentes apuntan al uso de estas para complementar y potenciar prácticas pedagógicas a través de redes sociales y permitir un proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de clases virtuales. En cuanto a las prácticas pedagógicas, se registran 17 referencias sobre el diseño y análisis de materiales didácticos, sobre propuestas pedagógicas innovadoras que privilegian el uso del enfoque comunicativo, sobre el diseño de currículos para fines específicos, y sobre la falta de recursos propios y de capacitación docente. Frente a los resultados en torno a la evaluación, se indica que se implementa a través de dos vertientes, la primera relacionada a las pruebas estandarizadas, y la segunda, con respecto a la necesidad de implementar una evaluación formativa y periódica.

El último antecedente a nivel nacional es titulado *“Trabajo de grado la enseñanza del español como Lengua Extranjera: el caso de tres estudiantes universitarios brasileños”*. Este documento fue realizado por Ana Gabriela López González y publicado en el año 2023. En la investigación se describe el proceso de aprendizaje de ELE de tres estudiantes brasileños quienes realizaron un intercambio en la Universidad de Córdoba, Colombia. Para su desarrollo, se hizo



uso del enfoque gramatical, del enfoque por tareas y del enfoque comunicativo y contrastivo a través de la implementación de guías y talleres con el objetivo de mejorar pronunciación, enriquecer el vocabulario y reconocer aspectos gramaticales de la lengua. También se aplica una metodología intercultural para que los estudiantes se adapten a la cultura caribeña de la ciudad de Montería. Como resultado, se describe un aumento de la competencia comunicativa tanto verbal como escrita y una superación del déficit manifestado por los tres estudiantes a nivel gramatical, en especial con lo referente a la conjugación de los verbos. Por otra parte, los estudiantes lograron adaptarse con satisfacción a la ciudad reconociendo los aspectos culturales más relevantes y compartiendo sus equivalencias con respecto a su cultura nativa.

Con respecto a los antecedentes internacionales, se destaca un artículo de 1995 titulado *“Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes”*, escrito por Javier García González, quien señala que la enseñanza del español como lengua extranjera depende, en gran medida, de metodologías desarrolladas en otras lenguas, especialmente a partir del inglés. En este sentido, se menciona que la enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado desde la segunda mitad del siglo XIX, y en los últimos años hacia el enfoque por tareas (EPT). Esta postura ha intentado mediar los postulados teóricos y prácticos entre el enfoque tradicional y el enfoque comunicativo. Por otra parte, se determina que la metodología tradicional (gramática y traducción) continúa siendo parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, incluso después de la Segunda Guerra Mundial en donde aprender una lengua era necesario para responder a las exigencias de la guerra y en especial al proceso de migración, puesto que se buscaba lograr una comunicación rápida y eficiente con el otro. De esta necesidad, surgieron métodos orales basados en la imitación, repetición y memorización sin reflexión alguna de sus reglas gramaticales y sin la

posibilidad de generar procesos creativos propios por parte de los aprendices. Finalmente, el autor señala que a pesar de los esfuerzos del EPT, la enseñanza de ELE se dificulta debido al tiempo que implica y a la ausencia de materiales publicados en esta lengua.

Otro artículo relevante en este contexto es “*Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera*”, publicado en 1994 por Jesús Sánchez Lobato. En este artículo, el autor presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras basada en el enfoque ecléctico, que abarca diferentes aspectos, desde lo gramatical y lo culto hasta lo comunicativo y lo actual. En este contexto, se destaca que no existe una única postura metodológica para enseñar una determinada lengua y el profesor debe aprovechar todas las posibilidades disponibles para crear situaciones de aprendizaje significativas que favorezcan el aprendizaje de una lengua. Teniendo en cuenta estos postulados, el autor señala que el enfoque ecléctico debe conseguir:

1. Desarrollar las cuatro destrezas al máximo;
2. Tener en cuenta factores psicológicos, pedagógicos, sociológicos, culturales y motivacionales;
3. Desarrollar la metodología de manera progresiva y basada en situaciones auténticas;
4. Estar atentos a los factores extralingüísticos como el material didáctico, los recursos y la organización de la institución educativa.

En lo que respecta al desarrollo de contenidos, en los primeros niveles se debe enseñar la gramática, para luego consolidarla y avanzar hacia ejercicios creativos de producción en donde se implementen las estructuras gramaticales de forma libre. Por último, la pronunciación se trabaja

mediante ejercicios de imitación, utilizando palabras y frases sin segmentación silábica. Como punto final del artículo, se hace una reflexión sobre las diferencias geográficas del español, pues esto determina qué variedad de la lengua enseñar. Lo importante es reconocer las distintas variedades sin perder el registro culto que permite que la lengua sea comprendida alrededor del mundo.

El siguiente documento corresponde a un artículo publicado en el año 2023, escrito por Vera Cerqueiras y denominado “*Algunas tendencias caracterizadoras de la enseñanza de ELE en la Latinoamérica de la postpandemia*”. La autora señala que la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera ha ganado visibilidad en los últimos treinta años en Argentina gracias a cuatro líneas de expansión. La primera hace referencia a la *indagación sobre gramática pedagógica* con el objetivo de gestar propuestas pedagógicas que permitieran transmitir de forma adecuada los conocimientos sobre el sistema de la lengua. A raíz de la ineficacia del material de la península ibérica, las producciones locales comenzaron a circular informalmente entre profesores y estudiantes en apuntes y esquemas de clase. El segundo aspecto está relacionado con la *indagación sobre variedad y norma* como resultado de la ineficacia de adoptar recursos didácticos y metodologías de enseñanza provenientes de otras lenguas, gestando así una conciencia que llevara a la creación de materiales propios y al desarrollo de prácticas pedagógicas basadas en la variedad lingüística de la región. En tercer lugar, se encuentra el *establecimiento de niveles de enseñanza y aprendizaje* a causa del aumento de estudiantes. Debido a esto, fue necesario incrementar la oferta académica y establecer una herramienta estandarizada que diera cuenta de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes de ELE y que fuera útil para guiar el diseño curricular. La última línea corresponde a la *elaboración de material didáctico* contextualizado, que inicialmente se redujo a la transmisión interna de las instituciones

y solo hasta la primera década de siglo XXI comenzó la etapa de visualización y fortalecimiento curricular académico y laboral. Después de la pandemia el avance más grande radicó en la distribución digital de los recursos didácticos y en la posibilidad de impartir clases virtuales. No obstante, se señala que este tipo de ofertas ha favorecido el aumento de enseñantes que basan su capacidad docente en su condición de hablantes nativos y no se identifican con la idoneidad profesional para enseñar. De allí, se señala la necesidad de regular y diversificar la oferta académica; fortalecer los procesos pedagógicos para que los enfoques de enseñanza tradicionales no sigan siendo la guía de enseñanza; y promover la formación docente y la capacitación permanente.

## 2.2. Marco teórico

A partir de los antecedentes descritos en el apartado anterior, se establece como enfoques predominantes de la enseñanza de español como lengua extranjera el *enfoque gramatical*, el *enfoque comunicativo*, el *enfoque por tareas* y el *enfoque eclético*. En este orden de ideas, los postulados teóricos de la presente investigación giran en torno a las cuatro posturas mencionadas, incluyendo aspectos teóricos y metodológicos como base para comprender la esencia de cada enfoque. Antes de presentar la conceptualización en torno a estas posturas metodológicas, es importante, por una lado, señalar la distinción entre las consideraciones teóricas existentes para *metodología* y *método* en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, debido a que tienen incidencia directa en el objetivo de esta investigación. En segunda instancia, es fundamental hacer explícita la diferencia entre *lengua extranjera* y *segunda lengua* con el fin de no limitar los resultados obtenidos.

### 2.2.1. Metodología y método

En el campo de la didáctica de lenguas, los conceptos de metodología y método han sido utilizados de forma similar, en muchos casos como sinónimos. Para evitar ambigüedades, metodología hace referencia a un léxico más global que toma como eje central los planteamientos teóricos que guían un proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que método hace referencia al proceso o camino bajo el cual se desarrolla determinada metodología. Narváez et al. (2020) aseguran que todo método es un sistema de acciones sucesivas y conscientes que buscan lograr el objetivo trazado. Dentro del campo académico, el método se manifiesta en los modos de actuación que ejecutan los profesores y alumnos para alcanzar la formación académica en determinada lengua.

Los métodos dependen, de los objetivos y del contenido de la educación en un momento determinado, según el nivel de enseñanza de que se trate, lo que condiciona cuándo resulta más oportuno utilizar uno u otro. A su vez constituyen un instrumento de ayuda al educador, para ejercer influencia en la conciencia, los sentimientos y las actitudes y conductas manifiestas de los alumnos. (Narváez et al., 2020, p.16)

En este orden de ideas, el método es la interpretación pragmática de las consideraciones señaladas por determinada metodología. Alcalde (2011) indica que la metodología es la ciencia que lleva al método y de una sola metodología se pueden desprender varios métodos. Para que estos puedan denominarse métodos, su reflexión teórica sobre la lengua y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje debe justificar el quehacer didáctico seleccionado para orientar dicha formación. Así mismo, la palabra enfoque es la que mejor se asocia al vocablo metodología, como indica Martín (2009), el enfoque engloba los presupuestos teóricos sobre determinada

metodología y las normas de aplicación de esos presupuestos, pero no hace énfasis en cómo ejecutarlos dentro del contexto educativo.

Para los propósitos de esta investigación, se consideraron los términos metodología y enfoque, ya que el análisis de la información se basó en documentos y narraciones de docentes con experiencia en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. Al no realizar observaciones directas de métodos aplicados en un contexto de enseñanza y aprendizaje no es posible tener información de la implementación real de dichos métodos. Por lo tanto, solo fue posible rastrear las consideraciones teóricas de las diferentes estrategias metodológicas.

### 2.2.2. Lengua extranjera y segunda lengua

La conceptualización de lengua extranjera (LE) alude a la lengua o las lenguas que se aprenden después de la lengua materna (L1). En cuanto al término segunda lengua (L2), este se refiere a la lengua que se está adquiriendo o se adquirió después de la L1 sin la posibilidad de que ya exista una L3, L4, L5 y así sucesivamente. Dentro de estos dos conceptos no hay distinción alguna en la forma en cómo se llega a esa lengua, es decir si su aprendizaje o adquisición se da formalmente dentro de una institución, o de lo contrario, esta se gesta de un modo informal. La diferencia radica en el contexto, Muñoz (2002) señala que la segunda lengua está en contacto directo con la comunidad en que se vive y la lengua extranjera no tiene una presencia inmediata en el entorno en el que el individuo se desenvuelve. Esta delimitación tiene incidencia directa no solo en el aprendiz sino también en el profesor de lengua. El educando de segunda lengua debe estar residiendo en el país cuya lengua materna es la que el estudiante está adquiriendo o aprendiendo, mientras que el aprendiente de la lengua extranjera no reside en alguna nación de esta lengua objeto. Para el docente se aplica una lógica similar. Si enseña su lengua materna en

un país distinto al de su nacionalidad y con otra lengua materna, ejerce como profesor de lengua extranjera. Si, por otro lado, enseña en su país de origen o en una nación donde la lengua materna sea la misma y sus estudiantes estén residiendo allí, estará educando en segunda lengua.

Otros autores argumentan que estos dos términos más allá de la distinción geopolítica pueden llegar a causar inconformidades en el hablante, en especial con la función social e institucional que cumple dentro de la comunidad, ya que la conceptualización indica que la segunda lengua no carece de esta función y la lengua extranjera sí. Lozano (2012) afirma que una lengua no es foránea y el término “extranjero” lo hace ver como si fuera algo lejano, por lo cual, un estudiante que se siente competente y ha certificado su nivel de lengua no estará representado con la idea de lo ajeno. A esto se le agrega que si bien la lengua extranjera no es la lengua de uso cotidiano no implica que no lo sea en el ámbito académico o laboral, y es aquí donde las nociones de residencia del aprendiz y uso pragmático de la lengua para diferenciar a los dos términos ya no es lo suficientemente útil.

Para los fines de esta investigación, se utiliza el término lengua extranjera (LE) con el objetivo de respetar la postura epistemológica bajo la cual se desarrolla la estrategia de *Spanish in Colombia*. De este modo, no se establece diferenciación alguna entre el contexto bajo el cual se dan los procesos de formación en español, ya que esto no influye en el objetivo central de la presente investigación. Como se señala en el Capítulo V, los enfoques y los contenidos que se utilizan en los procesos de formación en esta lengua no dependen si estos se desarrollan como LE o como L2. Al contrario, se señala otra serie de consideraciones que sí afectan de forma directa la forma en cómo se están ejecutando las clases de español para extranjeros.

### 2.2.3. Enfoque gramatical

La enseñanza de la gramática durante muchos años ha sido el eje central de la formación en diferentes lenguas y ante las dificultades de consolidar un único enfoque sigue siendo un aspecto clave en los procesos contemporáneos de enseñanza. Este enfoque ha sido uno de los primeros en conocerse desde su aparición en el siglo XIX, pero ha perdido fuerza desde la década de los 70 con la aparición de enfoques menos memorísticos y con mayor proyección hacia el desarrollo integral de la lengua y del sujeto que la aprende o la adquiere.

Según Cabrera (2014), la propuesta gramatical “basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones, para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos” (p.15). Por lo cual, la retención de listas de vocabulario y las reglas gramaticales, las cuales son explicadas en lengua materna, son el eje central de desarrollo de una clase de lengua extranjera. Por su parte, el proceso de lectura parte desde la traducción completa de los textos para luego discutir sus posibles interpretaciones. La producción oral es mínima y por tanto la pronunciación irrelevante, y la escritura no responde a formas comunicativas reales, se reduce a la manifestación de oraciones sencillas, en otros casos, a completar oraciones con el léxico o la categoría gramatical faltante que al final dan cuenta de las reglas asimiladas.

Frente al papel del educador, este es el encargado de impartir los conceptos gramaticales, dar las instrucciones pertinentes y corregir los errores de los alumnos, quienes se caracterizan por ser sujetos pasivos sin incidencia directa en su proceso de aprendizaje más allá de recibir los conocimientos y realizar las actividades señaladas por el docente.



#### 2.2.4. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo (communicative approach), como su nombre lo indica, tiene como eje central el desarrollo de la capacidad comunicativa del estudiante en situaciones reales o lo más cercanas a esta, ya sea de forma oral o escrita. A nivel histórico, este enfoque surge a partir de las consideraciones conceptuales sobre la competencia comunicativa, la cual debe entenderse como el conglomerado de habilidades y conocimientos necesarios que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse (Hymes, 1971, como se citó en Pilleux, 2006). En consecuencia, esta competencia surge como un concepto incluyente que va más allá de una perspectiva gramatical, no solo la abarca sino también integra las demás competencias como la sociolingüística, la sociocultural y la estratégica, puesto que todas desempeñan un papel importante al momento de ejercer un acto comunicativo. En este sentido, la competencia comunicativa es transversal a cualquier lengua, está presente tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera.

Por tanto, el enfoque comunicativo como estrategia metodológica para la enseñanza de una LE responde directamente a los postulados establecidos en la competencia comunicativa, y además de formar esta aptitud también promulga la autonomía y la capacidad crítica, dado que no basta solo con comunicarse e interactuar con los demás miembros de la comunidad de habla de manera adecuada en un contexto comunicativo (Montenegro, 2015). Si bien el ser humano puede alcanzar un nivel de lengua que le posibilita relacionarse con el otro, no indica que sus posturas ideológicas sean producto de un análisis consciente de su realidad. Existe una diferencia entre saber usar la lengua para propósitos específicos y otra distinta para construir y transformar pensamientos. La lengua permite forjar ambas perspectivas, aunque la finalidad principal de este enfoque es comunicar.

Dentro del aula de clase, algunas de las actividades más representativas giran en torno a la ejecución de *juegos de rol*, los cuales recrean ambientes auténticos de interacción de la LE afianzando las habilidades de escucha y habla, sin dejar de lado elementos gramaticales y escriturales. En los *proyectos de aula* se empalman las cuatro habilidades, dado que su puesta en marcha requiere una ejecución de diferentes ejercicios, muchas veces en etapas o fases que van consolidando todo el proyecto, de allí que la competencia lingüística esté presente en su totalidad. Para este enfoque es importante concebir la escritura desde una perspectiva procesual, a causa del nivel de complejidad que exige una tarea de este tipo, la cual involucra una gran carga cognitiva y conocimiento de la LE. Debido a esto, es posible observar actividades de escritura llevadas a cabo desde la planificación, la transcripción y la revisión de un texto determinado. Por otra parte, aparecen las *adivinanzas*, *trabalenguas* y *canciones*, que son ejercicios para promover la escucha y la oralidad, mejorando así la pronunciación.

#### 2.2.5. Enfoque por tareas

El enfoque por tareas (task based approach) aparece hacia 1990 como una evolución del enfoque comunicativo, sin perder el eje central de la propuesta anterior, es decir que el ser humano tiene la capacidad de comunicarse en la lengua que está aprendiendo. Para el enfoque por tareas es fundamental integrar los procesos de comunicación y de enseñanza, principalmente centrados en el aprendizaje de los estudiantes. Más allá de enseñar y desarrollar competencias específicas, se hace importante reconocer las particularidades propias de cada educando y que no todas las metodologías de formación favorecen el desarrollo cognitivo de cada estudiante por igual. Vázquez (2009) sostiene que la visión de la lengua como instrumento de comunicación no ha cambiado y la formación de esta mediante tareas es una opción dentro del enfoque comunicativo. Lo que sí busca transformar es el papel del discurso y del docente en el aula de

LE. En cuanto al discurso, el propósito no es reducir la comunicación a una codificación y decodificación de mensajes basada en el conocimiento de la lengua, al contrario, el aprendiz debe dotar de sentido eso que escucha por medio de su contenido y su contexto, sin estos dos elementos la comunicación pierde su valor global. Por su parte, el papel del docente adquiere una nueva resignificación que trasciende a la idea de ser la persona encargada de transmitir los conocimientos necesarios que la academia considera que los estudiantes deben aprender. El profesor pierde protagonismo para cederlo a los estudiantes, quienes asumen total responsabilidad de su aprendizaje, el educador planifica de forma estructurada, a la vista de los intereses de los estudiantes, las asignaciones a seguir durante el módulo o la unidad didáctica y durante cada sesión es el encargado de presentar y garantizar el éxito de la tarea del día. Los objetivos se deciden entre todos y el aula se convierte en un espacio de reunión que condiciona el papel de cada participante, docente y estudiante, cada uno acude para realizar la actividad con autonomía y compromiso para cumplir los objetivos planteados (Vázquez, 2009). Durante la tarea, el docente aporta su sabiduría cuando las inquietudes o dificultades tomen lugar, está preparado con gran diversificación de materiales y recursos para apoyar el desarrollo, debe estar un paso adelante y prever cualquier situación con anterioridad.

En términos didácticos, el enfoque por tareas tiene como principio básico la elección de un tema en común, sobre el cual giran las demás tareas planteadas, para llegar a una tarea final que da a conocer todo el trabajo realizado. Pérez (2016) indica la existencia de dos tipos de tareas, la primera es la tarea comunicativa encargada de gestionar los procesos de significación y comunicación; la segunda tarea es la de aprendizaje, la cual involucra el desarrollo cognitivo que incide en las tareas comunicativas. Sin importar el tipo de actividad, cada una debe estar diseñada para abarcar la comprensión y la expresión en términos orales y escritos. Así mismo, las

asignaciones tienen un carácter transversal, ya que las temáticas a usar pueden ir desde las rutinas diarias de los seres humanos hasta los acontecimientos o problemáticas sociales y culturales más actuales. Al ser un enfoque heterogéneo, sus planteamientos deben privilegiar el aprendizaje individual sin un ritmo específico que se garantiza por la autonomía del estudiante. Por su parte, el trabajo grupal y cooperativo no solo contribuye a su formación sino también al desarrollo de habilidades comunicativas y argumentativas requeridas para interactuar de forma efectiva en la sociedad.

Finalmente, otro elemento importante para este enfoque es la evaluación. Esta debe ser formativa y llevarse a cabo al culminar cada tarea por parte de estudiantes y profesores. El educando debe reflexionar sobre su esfuerzo y los aprendizajes alcanzados, sobre sus fortalezas y debilidades para proponer alternativas de cambio o ajustes dentro de una metodología abierta y que le permite tener protagonismo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El educador sigue siendo el responsable de la elección de los componentes lingüísticos a seguir, pero con la obligación de escuchar a sus estudiantes, analizar las propuestas de cambio y brindar los nuevos recursos para orientar la ejecución de las siguientes tareas. Igualmente, debe ser el animador y motivador, en especial, cuando las dificultades individuales y grupales puedan sobrepasar la voluntad de cada uno de los estudiantes.

#### 2.2.6. Enfoque ecléctico

El enfoque ecléctico surge desde las críticas y las falencias de otras posturas que no han logrado demostrar su total efectividad y pertinencia en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de los años. Debido a esto, el enfoque manifiesta que no hay una única forma de enseñar y aprender una lengua, al contrario, es una mezcla y adaptación de las características más

significativas de cada postura metodológica. Desde sus primeras consideraciones al inicio del siglo XX, la esencia ha sido la misma, analizar e integrar lo mejor de lo mejor para llevarlo al aula de lenguas extranjeras. En la actualidad, el principal aporte de este enfoque no es necesariamente rescatar los elementos más representativos de las demás orientaciones pedagógicas, lo que se busca es una selección consciente y justificada que responde a los contextos y a las necesidades de enseñanza de las poblaciones con las que se están trabajando. Los principales retractoros de esta postura señalan que su falencia recae en la falta de argumentos teóricos y en la poca precisión pedagógica en vista de que lo que fue exitoso o apropiado para un contexto no necesariamente lo es para otros escenarios, en los cuales intervienen aspectos culturales y sociales propios que no coinciden con otras experiencias educativas.

Salazar y Batista (2005) afirman que los principios medulares de este enfoque son la *selección*, la *secuencia*, la *pertinencia* y la *coherencia*. El primero hace referencia a la escogencia acertada y argumentada de las estrategias de enseñanza que se ajusten a las necesidades de los estudiantes, para lo cual, el docente debe realizar un diagnóstico preliminar sobre los conocimientos previos de los educandos, revisar el inventario de recursos disponibles y las posturas didácticas de la institución que también delimitan los procesos de formación. En relación con la secuencia, esta se refiere al orden lógico y progresivo que el educador decide darle a las estrategias y a los contenidos elegidos en la fase previa. La secuencia no es estática a medida que la práctica indique el menester de efectuar un cambio, el docente tiene la libertad de hacerlo, garantizando así la consecución de los objetivos planteados. Con respecto a la pertinencia, esta está enfocada a la utilidad de cada estrategia siempre en busca de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En última instancia, se encuentra el principio de la coherencia, evaluando la pertinencia de la estrategia y la congruencia de esta en determinado contexto, es

decir, debe tener conexión con la realidad del aprendiz, puesto que la educación no puede ser descontextualizada y alejada de los acontecimientos diarios experimentados por los educandos.

Como resultado de los planteamientos de este enfoque, el papel del educador es determinante para los alcances finales, como se ha señalado, es quien define los elementos didácticos siendo cuidadoso con las razones por las cuales son ejecutadas dentro del aula de LE. Su nivel de compromiso y agudeza crítica serán parte del éxito, un profesor poco involucrado e innovador con su quehacer docente replicará prácticas descontextualizadas, irrelevantes e injustificadas dentro del aula. Este tipo de praxis va en contra de otra de las particularidades de este enfoque, la cual implica ir a la vanguardia de la multiplicidad de saberes y fuentes de información. Un docente atento a los adelantos pedagógicos, didácticos, tecnológicos y sociales será un sujeto con mayor destreza para guiar procesos ecléticos dentro del aula, a fin de ofrecer soluciones a la complejidad y a la diversidad existente en los diferentes escenarios académicos de la actualidad (Salazar y Batista, 2005). En este punto debe regir los principios de selección, secuencia, pertinencia y coherencia para que esta tendencia ecléctica adquiriera la formalidad y la cientificidad necesarias para justificar su implementación en el ámbito pedagógico.

Como cierre del apartado teórico de la presente investigación es importante señalar el papel de los enfoques previamente descritos debido a que son perspectivas pensadas para lenguas hegemónicas y en especial para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Es debido a su trascendencia y a la ausencia de enfoques propios para enseñar español como lengua extranjera que los procesos de formación en lenguas han tomado como base didáctica los postulados teóricos y pedagógicos de posturas de origen gramatical, comunicativo, de progresión de tareas y ecléticos.

A medida que estas perspectivas han evolucionado gracias a las investigaciones y a las publicaciones de pensadores de la educación, también se ha intentado que docentes conozcan, actualicen y modifiquen de una u otra forma aspectos didácticos basados en métodos previos que no han sido del todo significativos dentro del aula de clase para así transformar los procesos actuales de formación en lenguas. Del mismo modo, los cambios educativos y las formas de aprendizaje vigentes han evolucionado hasta el punto de generar cuestionamientos sobre si seguir implementando de forma exacta posturas metodológicas pensadas para otras épocas y contextos, o fundar nuevas propuestas localizadas y que respondan a las características específicas de cada lengua.

## CAPÍTULO III.

### DISEÑO METODOLÓGICO

#### 3.1. Paradigma de investigación

El paradigma de investigación del presente trabajo es el interpretativo, el cual se concentra en el análisis de los significados de las acciones humanas y los fenómenos que rodean la realidad educativa. De acuerdo con Andrada et al. (2013), el paradigma interpretativo más que aportar explicaciones, intenta interpretar y comprender la escena educativa desde los significados e intenciones de los aspectos y sujetos que intervienen en el contexto educativo. Por lo cual, no se centra en la generalización de determinado fenómeno, al contrario, busca una descripción y comprensión de lo que es único y particular dentro de la educación, aceptando que la realidad es diversa y dinámica. Este paradigma surge como alternativa al paradigma positivista a raíz de la dificultad para comprender la realidad social desde las lógicas cuantitativas, razón por la que el paradigma interpretativo se fundamenta en las subjetividades y promueve la comprensión del contexto educativo desde la apropiación que de él hacen los individuos (Martínez, 2013).

Con respecto al diseño de investigación de este paradigma, este se caracteriza por ser flexible y emergente, ya que los resultados que se van obteniendo durante el ejercicio investigativo van delimitando el proceso a seguir, siendo así un paradigma cíclico e interactivo (Santos, 2010). Las técnicas de recolección de datos más usuales y que permiten desarrollar de forma rigurosa un análisis y descripción contextual de la situación educativa investigada son: “la observación participativa, historias de vida, entrevistas, los diarios, los documentos, los cuadernos de campo y los perfiles” (Lorenzo, 2006, p. 17). Se apuesta por la pluralidad de



métodos y la utilización de estrategias de investigación específicas y propias de la condición humana.

En función de los postulados de este paradigma, se toma su visión de la educación como realidad social para desarrollar una investigación que pueda brindar una perspectiva de cómo se concibe la enseñanza del español como lengua extranjera dentro del marco de la estrategia *Spanish in Colombia*. Para ello, es fundamental tener en cuenta aspectos tanto a nivel conceptual como a nivel pedagógico a partir de las diferentes fuentes de información consultadas para tal propósito. Como se ha señalado previamente, en el territorio se han ejecutado una serie de estrategias para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE, pero lo que no es evidente es la metodología implementada para lograr tal fin, de allí la importancia de hacer visible las posturas de formación y la pertinencia de estas en este ámbito.

Con respecto al papel del investigador, Lorenzo (2006) afirma que este paradigma “le permite a al investigador construir una comunicación bidireccional con el objeto de su investigación, interpretando y valorando la realidad educativa en su conjunto de modo analítico-descriptivo” (p. 16). En este punto, es importante acentuar la responsabilidad y el compromiso del investigador para esta investigación, pues como se señaló anteriormente, es a partir de su labor que se logra generar o no un conocimiento que contribuya a la interpretación de la realidad educativa en determinada área, como es el caso del presente proyecto en cuanto a los procesos de formación en español como lengua extranjera.

### 3.2. Enfoque de investigación

El enfoque de investigación seleccionado para el presente trabajo de investigación es el cualitativo, dado que permite abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua desde

una visión social de análisis y de entendimiento crítico y profundo sobre los fenómenos que surgen dentro del contexto educativo. En términos teóricos, este enfoque está orientado hacia “la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva” (Martínez, 2011, p.12). En este sentido, los dos ejes fundamentales para este enfoque son los actores sociales y la realidad en la que se encuentran inmersos, y es a partir de su comprensión e interpretación que se establecen los aspectos más relevantes a seguir dentro de una realidad que es dinámica y está en constante cambio.

Para este enfoque no hay verdades absolutas, ya que el ser humano continuamente se transforma. Sandoval (2002) señala los tres fundamentos del enfoque cualitativo:

1. La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana;
2. La reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural;
3. La intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.

En este orden de ideas, el enfoque cualitativo implica una mirada analítica que permita describir el estado de la enseñanza de español como lengua extranjera en el país. Todo estudio cualitativo, ya sea dentro del aula o fuera de esta, implica que lo que se estudie tenga la misma rigurosidad y compromiso por parte del investigador, puesto que el resultado de su trabajo es fundamental para contribuir y construir el conocimiento que existe sobre el fenómeno estudiado. Por esto, los aportes que puedan surgir tanto en términos teóricos como pedagógicos son

fundamentales para descifrar y orientar el campo de la enseñanza de ELE en el territorio nacional.

### 3.3. Método de investigación

El método de investigación que orienta el presente proyecto de investigación es el estudio de caso, el cual se caracteriza por precisar un fenómeno educativo único obteniendo una descripción exhaustiva y cualitativa del mismo. Según Soto y Escribano (2019):

Dentro del ámbito de la metodología científica de investigación en educación apreciamos al estudio de caso como un método que, tiene el propósito de llevar a cabo un estudio en profundidad acerca de un problema en particular, previamente determinado. Esto significa que mediante el empleo de este método es posible penetrar en la esencia de una problemática dada, detallando cada una de sus partes constituyentes. (p. 206)

En este orden de ideas, la característica principal de un estudio de caso es su carácter particular, el cual permite profundizar en el conocimiento sobre el fenómeno estudiado para posteriormente examinarlo y dar cuenta de este de forma detallada. Yin (1989) señala que los aspectos distintivos del método de estudio de caso son los siguientes:

1. Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real;
2. Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes;
3. Se utilizan múltiples fuentes de datos;
4. Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos.

A partir de las características del estudio de caso, se establece que, para el presente estudio, este método permitió analizar las perspectivas metodológicas en la enseñanza de ELE en

el marco de la estrategia *Spanish in Colombia*, siendo este un fenómeno de estudio dentro de un contexto real. De igual manera, se hizo uso de dos fuentes de evidencia, los dos manuales para la enseñanza de ELE y las entrevistas a educadores en esta área. En este punto, es importante señalar que en la presente pesquisa se desarrolló un estudio de caso único, ya que se puede hacer uso de varias herramientas para la recolección de información para así dar respuesta a la pregunta de investigación. Para Yin (2003), un estudio de caso único es el que se ejecuta sobre un solo objeto, proceso, fenómeno, o acontecimiento, utilizando una o varias unidades de análisis. En este orden de ideas, las perspectivas metodológicas que se implementan en la enseñanza de ELE fueron el fenómeno estudiado a través de la información recolectada a partir de los manuales seleccionados y las entrevistas realizadas.

En cuanto a las fases de este método, se indica que las etapas del estudio de caso son: *el diseño del estudio de caso; la recopilación de información; la aplicación de los métodos para la obtención de la información, los datos y evidencias relevantes en la misma; el análisis de la información obtenida; y la redacción del informe* (Soto y Escribano, 2019). En la primera etapa, se determinan los antecedentes del fenómeno a estudiar, formulando su respectivo problema de investigación y los objetivos a desarrollar, así como, la metodología a seguir dentro del estudio de caso. En un segundo momento, se realiza el rastreo de antecedentes y de los constructos teóricos que sustentan el estudio de caso. Posteriormente, se ejecuta el diseño e implementación de las diferentes herramientas para la recolección de datos. Con la información recopilada se da paso a la cuarta etapa en donde se hace el análisis riguroso de los datos. En último lugar, se redacta el documento que da cuenta de todas las fases desarrolladas previamente. Para el presente estudio, se desarrollaron las 5 fases en su totalidad y se describen en cada uno de los capítulos descritos en la tesis.

En este punto, es importante hacer énfasis en la cuarta fase, correspondiente al *análisis de la información obtenida*, dado que se hizo uso del análisis de contenido de diferentes materiales de forma descriptiva, ordenada y clara. Schreier (2012) define el QCA (por sus siglas en inglés) como un método cuyo objetivo es describir de manera sistemática el contenido del material objeto de investigación. Así mismo, los materiales, ya sean de carácter visual o no, son el eje fundamental para desarrollar la presente investigación, ya que de ellos surgen los datos con los cuales se dio respuesta a las preguntas de investigación señaladas en el Capítulo I.

En cuanto al proceso, este implica la selección estratégica de los materiales y su comprensión se realiza a partir de una matriz categorial que defina los criterios sobre los cuales interpretar y dotar de significado dichos insumos. El significado depende del investigador, quien es el encargado de interpretar lo que lee, escucha o ve. No obstante, es un proceso complejo debido a que implica un trasfondo individual que va desde el conocimiento que se tiene sobre la investigación hasta la situación personal en la que se encuentre (Schreier, 2012). Nuevamente se hace énfasis en la responsabilidad del investigador dentro del ejercicio investigativo, en donde la realidad educativa se puede ver atravesada por la realidad individual de quien emprende un proyecto de carácter social y en constante transformación, por lo cual, es fundamental tener claro el propósito y el camino a seguir durante el desarrollo del proyecto de investigación. Esto con el objetivo de evitar posturas subjetivas en la lectura que se haga del material consultado, ya que esto puede reducir la validez de la investigación.

### 3.4. Objeto de estudio

A continuación, se señalan los insumos para el análisis de contenido sobre la enseñanza de ELE en el país. Con estos materiales se dio respuesta a las preguntas de investigación previamente señaladas.

En primer lugar, se encuentran los libros para la enseñanza de ELE creados y diseñados en Colombia. En especial los ya propuestos por el Instituto Caro y Cuervo, puesto que es la entidad educativa que ha liderado varios de los proyectos de formación en ELE en el país. Los manuales “El Explorador” y “Hecho en Colombia” orientaron la implementación de una triangulación a partir de los datos recolectados. Con la triangulación se consolida “el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación” (Gómez y Benavides, 2005, p. 119).

En segunda instancia, aparecen las entrevistas a académicos o docentes con experiencia en procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE, las cuales fueron implementadas para indagar por las prácticas pedagógicas llevadas a cabo dentro de una clase de español como lengua extranjera. Al tener varias fuentes de información sobre el objetivo de la investigación y a través de la triangulación se pueden establecer aspectos recurrentes que permitan dar respuesta a las preguntas planteadas, posterior a su respectivo análisis e interpretación.

### 3.5. Herramientas metodológicas requeridas para la investigación

En el siguiente apartado, se delimitan las técnicas, en términos conceptuales y descriptivos, que fueron implementadas para la recolección de datos sobre manuales y profesores de ELE.

\* Documentos: son definidos como los diferentes materiales, ya sean físicos, virtuales, escritos o auditivos, que contienen gran cantidad de información sobre diversos temas o un asunto en específico (Monje, 2011). Los documentos pueden ser libros, revistas, manuales, periódicos, canciones, diarios, folletos, grabaciones, videos, etc. Dentro de una investigación, los documentos aportan diversos datos que se convierten en objeto de análisis para dar respuesta a la finalidad de esta y es el investigador quien orienta la selección y el análisis de estos.

Las dos manuales analizados hacen parte la gama de recursos didácticos gestados a partir de la estrategia creada en el año 2013 por el Gobierno Nacional, la cual es denominada *Spanish in Colombia*. En este sentido y como parte de la promoción de los diferentes programas de aprendizaje de español como LE se ha desarrollado una línea de materiales didácticos y pedagógicos para apoyar esta estrategia. En este orden de ideas, fueron seleccionados dos manuales, “El Explorador” y “Hecho en Colombia”. El primer manual fue publicado en el año 2016 y el segundo en 2017. La selección de estos dos manuales radicó en el hecho de que son los únicos manuales con acceso gratuito, y de igual modo, son los primeros recursos producidos bajo la estrategia *Spanish in Colombia*. Es importante señalar que desde el 2016 no se han dejado de diseñar y publicar materiales didácticos dentro de esta iniciativa gubernamental.

\* Entrevista: es definida como una modalidad de interrogación basada en la interacción verbal entre dos personas, el entrevistador y el entrevistado. El entrevistador realiza una serie de preguntas que tienen el propósito de obtener un tipo de información específica, la cual no se puede obtener de manera concreta a través de otros instrumentos de recolección de información (Cerdeña, 2011). Es importante señalar que la pertinencia de las preguntas en una entrevista es fundamental para la recopilación de los diferentes elementos, dado que de estas surgen los datos relevantes para el proyecto o de lo contrario su validez y su aporte se pierde dentro del proceso

investigativo. En este punto, el investigador debe tener claro cuál es su objetivo y sobre este orientar el desarrollo pertinente de la entrevista.

En la presente investigación fueron entrevistados cuatro profesores con experiencia en la enseñanza de ELE. La selección se efectuó utilizando la información registrada en el portal *Spanish in Colombia* en lo que respecta al personal que forma parte de las instituciones que participan en esta estrategia en Bogotá. Posteriormente, se realizó la solicitud a través de medios digitales y presenciales con la aceptación y participación de dos profesores. Los dos docentes restantes fueron contactados a través de correo electrónico por recomendación de otros educadores. Cada docente participó de forma voluntaria firmando el respectivo Consentimiento Informado, documento oficial de la universidad y con el cual se dio a conocer los propósitos y alcances de la presente pesquisa (Ver Anexo 1). Con respecto a la aplicación de la entrevista, se hizo un cuestionario con trece preguntas orientadas a dar respuesta a los cuestionamientos de la investigación (Ver Anexo 2). Así mismo, el cuestionario fue revisado, corregido y piloteado con dos docentes para validar la pertinencia de este. Tres de las entrevistas fueron ejecutadas de forma remota y una de modo presencial.



## CAPÍTULO IV.

### ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En el presente capítulo se describe, en un primer lugar, la matriz categorial diseñada para establecer los componentes presentes en cada uno de los cuatro enfoques metodológicos de enseñanza de ELE identificados previamente en la revisión teórica. Por otra parte, se explica el método de organización de los datos tras la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección de información.

#### 4.1. Matriz categorial

La matriz categorial creada para la presente investigación es resultado de un análisis a los referentes teóricos planteados en el Capítulo II. De estos, se toma como categorías centrales los cuatro enfoques predominantes en la enseñanza de ELE: *enfoque gramatical*, *enfoque comunicativo*, *enfoque por tareas* y *enfoque ecléctico*. Teniendo en cuenta los postulados de cada uno de estos, se establecen las subcategorías que fueron usadas para rastrear la implementación de estos enfoques dentro de los procesos de enseñanza de español como lengua extranjera tras los datos recogidos.

En la Tabla 1, se observa el diseño de la matriz categorial con las categorías previamente descritas y con las subcategorías objeto de análisis para cada enfoque metodológico. Además, estas incluyen una descripción general de los aspectos que se tuvieron en cuenta para identificar si estos elementos hacen o no hacen parte del desarrollo de los procesos de formación en ELE. Esta matriz categorial fue el insumo para el análisis de los dos manuales seleccionados y de las entrevistas realizadas a los diferentes académicos en este campo.

**Tabla 1.** *Matriz categorial.*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CARACTERÍSTICAS
Enfoque gramatical	Reglas gramaticales	Se explica de manera explícita las reglas gramaticales del español.
	Traducción de oraciones	La lengua materna es usada para traducir las oraciones a la lengua extranjera o viceversa.
	Memorización de vocabulario	Se hace uso de listas de vocabulario para ser memorizadas e implementadas posteriormente en otros ejercicios.
	Producción oral mínima	Se implementan pocos espacios de diálogo entre los estudiantes y se limita a la respuesta de preguntas dadas.
	Producción escrita de oraciones sencillas	La escritura se evidencia a través de respuestas cortas a preguntas planteadas, definiciones de léxico y completar oraciones.
Enfoque comunicativo	Situaciones de comunicación real	Los ejercicios de diálogo se implementan en conversaciones entre pares.
	Uso de elementos gramaticales implícitos	Las reglas gramaticales no son el eje central y se desarrollan de forma implícita a través de los diferentes ejercicios planteados.
	Desarrollo de la habilidad de escucha	Las fuentes audiovisuales hacen parte de las actividades a llevar a cabo dentro de la clase.
	Desarrollo de la habilidad oral	Se implementan espacios continuos para el diálogo y la expresión oral.
Enfoque por tareas	Asignación de tareas con propósitos comunicativos reales	Las actividades que se proponen tienen incidencia en el uso real de la lengua.
	Desarrollo de la autonomía	Los estudiantes pueden desarrollar las actividades sin la necesidad de un docente.
	Comunicación oral	La lengua extranjera es usada de forma oral constantemente.

	Comunicación escrita	La lengua extranjera es usada de forma escrita constantemente.
	Trabajo grupal y cooperativo	Las actividades son ejecutadas a nivel grupal, desarrollando habilidades sociales.
	Evaluación formativa	Los estudiantes evalúan constantemente su proceso tanto a nivel académico como a nivel social.
Enfoque ecléctico	Situaciones significativas de aprendizaje	Se generan espacios para el uso pragmático de la lengua extranjera.
	Selección de estrategias	Las estrategias utilizadas responden de forma directa a los objetivos de la clase y al proceso del estudiante.
	Secuencia de los contenidos	Los contenidos se implementan de forma progresiva.
	Pertinencia de estrategias y contenidos	Las estrategias y los contenidos son coherentes con el nivel de lengua y con los fines académicos.
	Evaluación contextualizada	La evaluación debe ser global, no solo el estudiante debe ser evaluado, también el docente y los recursos utilizados.

*Nota.* La anterior tabla describe las categorías y subcategorías de la unidad de análisis. Fuente: diseño propio (2023).

En términos teóricos, la matriz categorial se convierte en un recurso metodológico, ya que presenta de forma coherente las relaciones transversales que se puedan dar dentro de un proceso de investigación. De acuerdo con Aristizábal y Galeano (2008):

Desde la perspectiva metodológica, se constituye en una brújula que orienta el diseño de instrumentos, la recolección y la generación de información proveniente de múltiples fuentes documentales y primarias, su registro ordenado, sistematización y análisis.

Permite focalizar las búsquedas y evaluar permanentemente el desarrollo de la investigación. (p.164)

Para el presente caso, se habla de una relación directa entre las categorías y las subcategorías, orientando así un proceso cuidadoso, consecuente y en constante revisión para guiar el quehacer metodológico al momento de realizar el respectivo análisis de la información.

#### 4.2. Organización de datos

El marco de codificación es la herramienta seleccionada para orientar el análisis de contenido del presente trabajo de investigación. Esta herramienta busca ordenar el contenido de los materiales seleccionados de forma estratégica para así responder directamente al propósito final de la investigación. El investigador tiene la libertad para crear su formato, no obstante, debe estar estructurado bajo las categorías y las subcategorías previamente establecidas para que así den cuenta de los aspectos más significativos no solo para la recolección y el análisis de información sino también para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas (Schreier, 2012).

De igual modo, un marco de codificación debe incluir dos columnas o espacios, esto depende del diseño elaborado, el primero contiene preguntas que indagan por los rasgos esenciales de las categorías y subcategorías señaladas. En cuanto a la segunda casilla, esta denota las respuestas a esas preguntas de manera descriptiva y la vez concreta sobre el material examinado. Schreier (2012) manifiesta que el marco de codificación actúa como un filtro del material, es decir que aquellos documentos que contengan las categorías y las subcategorías dispuestas por el investigador son las fuentes apropiadas para ser utilizadas dentro de la investigación, y los que no cumplan con esta condición deben ser descartados del proceso.

En este sentido, el marco de codificación fue el instrumento fundamental para abordar una pesquisa basada en el análisis de contenido debido a su doble funcionalidad, por un lado, implica que el investigador establezca categorías y subcategorías idóneas para orientar el proceso de análisis. Por otra parte, simplifica la elección de los materiales adecuados para el proyecto, por lo cual, reduce ambigüedades y exceso de material no acertado para el eje central de todo el trabajo investigativo.

Para la organización de la información, se estructuró una lista de chequeo (Ver Tabla 2) con el objetivo de identificar la presencia o ausencia de las subcategorías provenientes de los cuatro enfoques metodológicos para la enseñanza de ELE, los cuales fueron señalados previamente en la matriz categorial. Quintana (2006) indica que, dentro del análisis de contenido, las listas de chequeo son un instrumento ideal para registrar la existencia o no de los criterios considerados relevantes para dar cumplimiento a los objetivos del proyecto de investigación. La lista de chequeo se implementó a los dos manuales “El Explorador” y “Hecho en Colombia” y a las cuatro transcripciones resultantes de las entrevistas a docentes de ELE.

**Tabla 2.** *Formato de la lista de chequeo.*

<b>NOMBRE DEL LIBRO / SUJETO ENTREVISTADO</b>				
<b>NOMBRE Y NÚMERO DE LA UNIDAD DEL LIBRO / RESPUESTAS DEL SUJETO</b>				
<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Enfoque gramatical	Reglas gramaticales			
	Traducción de oraciones			
	Memorización de vocabulario			

	Producción oral mínima			
	Producción escrita de oraciones sencillas			
Enfoque comunicativo	Situaciones de comunicación real			
	Uso de elementos gramaticales implícitos			
	Desarrollo de la habilidad de escucha			
	Desarrollo de la habilidad oral			
Enfoque por tareas	Asignación de tareas con propósitos comunicativos reales			
	Desarrollo de la autonomía			
	Comunicación oral			
	Comunicación escrita			
	Trabajo grupal y cooperativo			
	Evaluación formativa			
Enfoque eclético	Situaciones significativas de aprendizaje			
	Selección de estrategias			
	Secuencia de los contenidos			
	Pertinencia de estrategias y contenidos			
	Evaluación contextualizada			

*Nota.* La tabla muestra el formato de la lista de chequeo usada para la recolección de datos.

Fuente: diseño propio (2023).

A diferencia de la matriz categorial, la lista de chequeo incluyó un encabezado en la parte superior para diferenciar la fuente de la información, es decir si el contenido analizado provino del libro o de las respuestas de los docentes entrevistados. Al lado de las subcategorías, se

presentan dos columnas denominadas *Sí* y *No*, y una tercera columna llamada *Descripción*. En esta última columna, se mencionan los aspectos que se tomaron en cuenta para responder de forma afirmativa o negativa a las anteriores columnas con evidencia en el número de página para el caso del manual, o con el comentario literal para el caso de las entrevistas.

En total se aplicaron 28 listas de chequeo, 10 corresponden a las 10 unidades que tiene en su interior el manual “El Explorador”, otras 10 listas a las unidades del manual “Hecho en Colombia” (Ver Anexo 3). Para el caso de las entrevistas, en un primer momento, se ejecutaron 4 listas, una por cada entrevistado, y en un segundo momento fueron aplicadas 4 listas de chequeo nuevas a raíz de las categorías que emergieron como recurrentes en las respuestas de todos los entrevistados (Ver Anexo 4).

## CAPÍTULO V.

### ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este apartado se presentan los resultados obtenidos después de implementar las listas de chequeo a las diferentes fuentes de información. El capítulo está organizado en cuatro secciones que corresponden a cada una de las categorías señaladas en la matriz categorial. En cada apartado, se indican los resultados sobre las subcategorías a partir de las recurrencias de estas en los manuales “El Explorador” y “Hecho en Colombia”, y en las respuestas a los entrevistados. Una última sección del capítulo corresponde a las categorías que emergieron durante el desarrollo del análisis de contenido.

Con respecto a la presentación de los resultados, estos se exponen por medio de tablas que indican la frecuencia en que esas subcategorías se encuentran en los datos objeto de análisis. Los indicadores establecidos en las listas de chequeo corresponden a los términos *Sí* y *No*. Para los dos manuales la recurrencia máxima es de 10 puntos, cada punto corresponde a cada una de las unidades que tienen los dos materiales. En el caso de las entrevistas, la regularidad máxima es de 4 puntos, que atienden a la totalidad de las personas entrevistadas. En este punto, es importante señalar que la referencia utilizada para los docentes participantes de esta investigación es a través de una denominación general, es decir *Entrevistado 1* (E1), *Entrevistado 2* (E2), *Entrevistado 3* (E3), y *Entrevistado 4* (E4) con el objetivo de mantener su anonimato.

Por otra parte, el uso de números no contradice los postulados teóricos del enfoque cualitativo, en primer lugar, dentro de un estudio de tipo cualitativo es posible emplear recursos cuantitativos con el fin de sistematizar los datos arrojados sin necesidad de recurrir a un análisis



estadístico. Páramo y Otálvaro (2006) afirman que “la interpretación de los datos es siempre cualitativa, así se tengan datos numéricos o estadísticos, y lo cualitativo no existe en esencia, en la medida en que la información recolectada igualmente debe ser categorizada de alguna manera para su interpretación” (p.4). Teniendo en cuenta lo anterior, las recurrencias fueron analizadas, interpretadas y justificadas a partir de los fundamentos teóricos de los enfoques utilizados para la enseñanza de ELE, y cuyas precisiones son presentadas a continuación de manera descriptiva, atendiendo así a los postulados teóricos del enfoque cualitativo de investigación.

## 5.1. Enfoque gramatical

### 5.1.1. Descripción de resultados

Los resultados obtenidos para el enfoque gramatical se presentan en la Tabla 3. En esta, se registra la recurrencia de los dos manuales “El Explorador” y “Hecho en Colombia” para las subcategorías de esta categoría. Con respecto a la subcategoría *reglas gramaticales*, en el primer manual no se identificó un uso de estas en las unidades. Por su parte, en el segundo manual se registraron 2 recurrencias, ese decir que, dos unidades del manual contienen actividades en las que se emplean las reglas gramaticales del español de forma explícita. En cuanto a la *traducción de oraciones*, ninguno de los dos recursos hace empleo de su lengua materna para expresar las ideas desde su L1 hacia la lengua extranjera que se está aprendiendo o viceversa. Para el ítem *memorización de vocabulario*, ambos manuales en su totalidad recurren a listas lexicales para el desarrollo de una o varias actividades dentro de cada unidad. En relación con la regularidad de *la producción oral mínima*, de un manual a otro trasciende significativamente, ya que en el texto el “El Explorador” se registra ausencia total de esta subcategoría mientras que en “Hecho en

Colombia” su recurrencia es total con 10 puntos. Finalmente, la *producción escrita de oraciones sencillas* mostró un patrón de 10 puntos positivos para los dos recursos señalados.

**Tabla 3.** Recurrencia de la categoría enfoque gramatical en los manuales.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	EL EXPLORADOR		HECHO EN COLOMBIA	
		SÍ	NO	SÍ	NO
Enfoque gramatical	Reglas gramaticales	0	10	2	8
	Traducción de oraciones	0	10	0	10
	Memorización de vocabulario	10	0	10	0
	Producción oral mínima	0	10	10	0
	Producción escrita de oraciones sencillas	10	0	10	0

*Nota.* La tabla muestra el puntaje de frecuencia de las subcategorías del enfoque gramatical en los manuales objeto de análisis. Fuente: diseño propio (2023).

Referente a los resultados de las entrevistas, la Tabla 4 marca la regularidad con la que los docentes, con conocimiento y práctica en los procesos de enseñanza de ELE, manifestaron implementar alguna de las subcategorías pertenecientes al enfoque gramatical. Para el indicador *reglas gramaticales*, dos docentes señalaron hacer uso de estas en las diferentes clases de ELE, otro docente indicó que no las usa y el educador restante no hizo énfasis alguno en esta subcategoría. Por otra parte, la *traducción de oraciones* no fue mencionada por ninguno de los entrevistados. Caso contrario ocurrió con la *memorización de vocabulario*, puesto que tres de ellos mencionaron hacer uso de esta estrategia y solo uno manifestó no implementarla dentro de sus clases. De allí, aparece la *producción oral mínima*, cuyos resultados indican que no fue

mencionada por ninguno de los profesores participantes en el presente estudio. En última instancia, uno de los cuatro docentes entrevistados mencionó aspectos relacionados a la subcategoría *producción escrita de oraciones sencillas*.

**Tabla 4.** Recurrencia de la categoría *enfoque gramatical* en las respuestas de los entrevistados.

RECURRENCIAS EN RESPUESTAS			
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SÍ	NO
Enfoque gramatical	Reglas gramaticales	2	1
	Traducción de oraciones	0	0
	Memorización de vocabulario	3	1
	Producción oral mínima	0	0
	Producción escrita de oraciones sencillas	1	0

*Nota.* La tabla muestra el puntaje de frecuencia de las subcategorías del enfoque gramatical en las respuestas de los entrevistados. Fuente: diseño propio (2023).

#### 5.1.2. Análisis de resultados

El análisis de los resultados para la categoría *enfoque gramatical* se ejecutó a partir de las recurrencias obtenidas y expuestas en las Tablas 3 y 4. En términos generales, se logró observar que el enfoque gramatical en su totalidad no es un enfoque predominante en la enseñanza de ELE y son algunas de sus subcategorías las que se rescatan al momento de formar en esta lengua dentro del territorio. Esto se debe a que la enseñanza de la gramática ha recibido varias críticas por parte de algunos académicos de lengua, ya que al ser una metodología considerada tradicional siempre se ha preocupado más por la forma correcta en la que se manifiestan las ideas no solo en

la L1 sino en la LE. Ortega y Uzcátegui (2007) afirman que el declive de la gramática se produjo debido al estudio poco pragmático de categorías gramaticales y formas de construir oraciones y textos desvinculados del contexto real de cada uno de los estudiantes, lo cual conduce a un desinterés por aprender una lengua extranjera. Además, esto implica que, si el estudiante no hace uso correcto de esas reglas gramaticales, estaría fallando en su proceso de aprendizaje. Debido a esto, es posible encontrar materiales como el “El Explorador” que no contiene actividades en las cuales se deba aplicar estructuras gramaticales predeterminadas en su desarrollo.

Sin embargo, para este primer ítem no existe una linealidad total pues los resultados del texto “Hecho en Colombia” difieren del primer libro analizado. Con relación al segundo documento, las reglas gramaticales hacen parte del diseño didáctico de dos unidades. Esto indica que la gramática puede orientarse hacia otros objetivos y en especial hacia las necesidades comunicativas del estudiante de ELE y aunque eso pueda condicionar el manejo del sistema lingüístico, aspectos como el orden de las palabras, el tiempo verbal, la alternancia del indicativo y el subjuntivo, la presencia o ausencia de los pronombres y demás estructuras hacen parte del conocimiento que un estudiante de lengua va desarrollando tras su proceso de aprendizaje. Amenós et al. (2014) afirman que la dificultad no radica en enseñar la gramática de una lengua, sino que esta sea descontextualizada e inconsciente, puesto que el estudio del código debe estar directamente relacionado con el uso real del mismo.

La Figura 2 es tomada de la unidad “Renault 4” del texto “Hecho en Colombia”, en la cual se observa la explicación detallada de la construcción de los adverbios terminados en "mente", para después dar cuenta de los adverbios que aparecen en un párrafo posterior. En el caso del apartado denominado “El Tejo”, la regla gramatical que se describe es el empleo del

pronombre indefinido "uno" para expresar formas en singular y plural. Después de esta explicación gramatical, aparece un ejercicio de aplicación sobre lo anteriormente descrito.

**Figura 2.** Evidencia del uso de reglas gramaticales.

### 3.5. Hablando se entiende la gente

Durante el video, se usan los adverbios terminados en *-mente* con diferentes funciones:

FUNCIONES	EJEMPLOS
<b>Modal</b> Describe la manera como se hace una acción	<b>Presentador:</b> Una imagen muy común en nuestras carreteras y calles, es la del Renault 4 atestado* de mercancía, a veces parado <u>estratégicamente</u> en una esquina o a veces andando <u>lentamente</u> por las calles.
<b>Intensificadora</b> Aumenta o exagera una idea.	<b>El agricultor:</b> Actualmente, pues yo trabajo de profesor. Cuando el carro que transporta a los estudiantes no hace el recorrido, yo lo hago, yo le meto hasta trece estudiantes. [...] Y no* se sienten para nada, son muy buenos <u>realmente</u> .  <b>El artista plástico:</b> Es un carrito que a mí jamás me ha dejado* varado y si me deja varado, es una sencillez, una simplicidad, en el cual se desvara* uno inmediatamente. Después de tantos años que tiene mi carrito que es un modelo setenta y nueve y todavía funciona <u>perfectamente</u> .
<b>Valorativa</b> Presenta un juicio personal	<b>Colombianito:</b> <u>Sagradamente*</u> , son carros buenos carros buenos. <u>Sagradamente</u> , que uno dice: "Tan viejitos, tan degenerados*", pero ahí están andando, dando* la guerra.
<b>Restrictiva</b> Limita el significado de una idea	<b>Presentador:</b> En Colombia, que siempre ha sido un país pobre, no tuvieron que hacer una gran publicidad; <u>simplemente</u> decir que todos los colombianos iban a tener ahora su carrito, y como somos tan arribistas* eso nos sonó*, pues tener un carro propio es una señal de estatus.

*Nota.* La imagen es tomada del manual "Hecho en Colombia" (2017, p. 37).

Para el caso de las dos unidades con contenido gramatical, las actividades de implementación están aisladas del resto de las asignaciones de la misma unidad y del resto del manual, perdiendo así su funcionalidad. El valor real de la gramática está en no concebirla como un producto sino como un procedimiento que el estudiante de lengua aprende a poner en práctica haciendo uso de las reglas gramaticales y centrando su atención en el significado de esta dentro del contexto en el que se implementa (Millán y Fajardo, 2012). De este modo, la gramática como

producto está sujeta a ser evaluada solo como correcta o incorrecta, pero con el ejercicio constante de la misma en contextos reales se ajusta tanto a las reglas como a la comunicación efectiva, la cual depende de esos componentes estructurales que se van ajustando a medida que se permita, se analice y se corrija el error día tras día.

Para los entrevistados, el uso de la gramática dentro de las clases de ELE está directamente relacionado con el estilo de aprendizaje de cada estudiante, ya que son ellos quienes solicitan, en muchas ocasiones, la explicación explícita de las estructuras de la LE. El Entrevistado 1 (comunicación personal, 26 de julio, 2023), señala: “He tenido también otros estudiantes que, si no se hace casi planas de gramática, ellos sienten que no aprenden, y tristemente no aprenden”. Cuando el estudiante es consciente y sabe cuál es la mejor manera para llegar al conocimiento puede orientar la estrategia que mejor le funciona para alcanzar sus objetivos. Así mismo, la experiencia de cada docente le permite orientar la explicación gramatical a través de posturas distintas a las tradicionales.

Con la enseñanza de la gramática cognitiva no solamente presentando la gramática, sino digamos dando una imagen visual de cómo se comprendería, por ejemplo, con el tema de los pretéritos, desde una forma un poco más visual, más que solamente presentar el verbo tiene esta forma o esta conjugación, es una parte como más visual.

(E3, comunicación personal, 14 de agosto, 2023)

En términos teóricos, la gramática cognitiva se inserta dentro de los métodos que orientan la enseñanza de la gramática enfocada hacia el uso y funcionamiento de la lengua extranjera. Es una gramática que se basa en el uso del lenguaje y no aplica una taxonomía estricta, al contrario, toma en cuenta la intención comunicativa del hablante y organiza sus principios alrededor de la

construcción de significados a través de las formas gramaticales (Llopis, 2011). De este modo, la gramática para los docentes entrevistados toma lugar desde la iniciativa propia del estudiante o desde una orientación distinta al enfoque tradicional de esta en la enseñanza de una lengua.

En cuanto a la segunda subcategoría *traducción de oraciones*, los resultados fueron negativos para los manuales y nulos para los entrevistados. Cuando se traduce una oración de su L1 a su LE o viceversa se busca que cada palabra ocupe la misma posición que aparece en la frase objeto de traducción. No obstante, la dificultad real aparece cuando la traducción no corresponde a la estructura gramatical que se emplea en dicha lengua. Cada lengua tiene sus propias estructuras y su propio contexto cultural de uso. Millán y Fajardo (2012) señalan que la gramática debe ir más allá de la articulación de unidades si no se quiere perder el sentido pragmático de esas estructuras, y es precisamente este aspecto el que más le cuesta a un estudiante de lengua. Lograr relacionar estructuras y funciones desde su L1 hacia su LE resulta problemático cuando en la lengua de aprendizaje hay estructuras que se emplean cotidianamente pero que en su lengua materna o no existen o se ejecutan de distinto modo. Debido a esto, se puede comprender la poca funcionalidad de la traducción de oraciones dentro de los contextos analizados, es decir en los manuales y en los docentes de ELE.

Caso contrario ocurrió con la subcategoría *memorización de vocabulario*, pues su frecuencia fue máxima en los dos textos (Ver Tabla 3). Dentro del aprendizaje de una LE, el vocabulario es considerado como una herramienta primordial para comprender y comunicarse en esa otra lengua. Siatoba et al. (2014) afirman que la falta de vocabulario es la que impide, en muchas ocasiones, que los estudiantes de lengua puedan participar con fluidez en actividades comunicativas y por ende entender el contenido de esa LE. Por tal motivo, el uso de estrategias para memorizar léxico tiene incidencia directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un

estudiante de lengua. El educando que logre desarrollar una buena competencia lexical tendrá los recursos necesarios para desenvolverse de forma pertinente en esa otra lengua, siempre y cuando ese vocabulario adquirido pueda usarlo en estructuras gramaticales más complejas y con su respectiva implementación pragmática.

En el manual “El Explorador”, las actividades de memorización de vocabulario incluyen definir el léxico dado a partir del contexto en el que se desarrolla en la lectura o el audio; recordar de forma literal las palabras de la lectura o el audio con sus respectivas combinaciones; completar con las nociones frases incompletas; y encuestar a los estudiantes con listas de actividades o celebraciones. En la Figura 3, se observa un ejemplo de una asignación orientada a recordar de forma exacta las palabras presentadas en un texto anterior, para ello se da la lista de palabras con las cuales pueden recordar los otros vocablos con los cuales fueron combinados. Al final, se indica a los estudiantes comparar sus respuestas con las expresiones lexicales exactas en el texto previo.

Es importante, reflexionar sobre el desarrollo de estas actividades, ya que al ser un material de acceso libre el estudiante de ELE puede seguir o no de forma exacta las indicaciones dadas. Si el estudiante sigue las instrucciones señaladas en cada actividad es probable que el educando logre fomentar su competencia lexical. No obstante, el libro presenta el ejercicio y depende del compromiso de quien decide aprender español seguir las pautas registradas dentro las unidades de cada material.



**Figura 3.** *Evidencia del uso de vocabulario.*

### 2.7.2 Vocabulario

En el artículo anterior hay una serie de combinaciones de palabras. ¿Eres capaz (sin mirar el texto) de restablecer las combinaciones a partir de estas palabras sueltas?

	1.	
	2.	
	3.	
alimenticios - alimentos - alimentos	4.	
colores - compra - consumo - de - de - de	5.	
de - de - de - empaques - estudio - función	6.	
industria - innovación - los - medicinal	7.	
paletas - prácticos - proceso - productos	8.	
resultados - satisfacer - sensorial - sentidos	9.	
sus - tendencias - un - variedad	10.	
	11.	

Ahora, comprueba las combinaciones en el texto.


*Nota.* La imagen es tomada del manual “El Explorador” (2016, p. 26).

Por su parte, el manual “Hecho en Colombia” contiene tres formatos para ejercitar la memorización de vocabulario. Todas las unidades, en su parte inicial, solicitan consultar las definiciones de una lista de vocabulario para luego clasificar el léxico en categorías definidas. Ese vocabulario tiene otro propósito, ya que es parte del contenido del video central de la unidad y su conocimiento permite el desarrollo de las demás asignaciones dentro del manual, debido a esto cada unidad comienza con esa exploración inicial para que los estudiantes gesten el conocimiento lexical necesario para avanzar con el resto de la unidad. La segunda actividad, la cual no está en todas las unidades, pide relacionar el concepto dado con una de las imágenes adjuntas. Finalmente, y solo en la unidad llamada “La Chicha” se solicita hacer uso de las palabras dadas para describir la preparación de esta bebida típica de Colombia (Ver Figura 4).

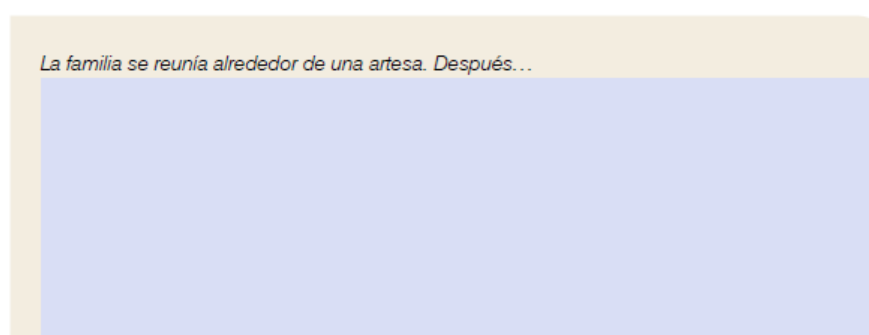
**Figura 4.** *Evidencia del uso de vocabulario.*

## DESPUÉS DEL VIDEO

### 7.4. A buen entendedor, pocas palabras

 **7.4.1.** Para las comunidades indígenas, la preparación de la *chicha mascada*\* era un proceso comunitario, un compromiso con la Pachamama (madre tierra) de cuidarla, de trabajar en pro de la vida y en beneficio de todos. ¿Recuerdas su proceso de elaboración? Reconstrúyelo teniendo en cuenta la información del video (segunda parte, minutos 5 a 6) y las palabras del recuadro:

boca	triturar*	muelas*	desperdiciar*
familia	escupir*	masticar	granos de maíz
germinados*	artesa*	enjuagarse*	



*Nota.* La imagen es tomada del manual “Hecho en Colombia” (2017, p. 77).

Es importante señalar que este manual cuenta con un material de apoyo. Este material es una cartilla tipo diccionario con el glosario de las palabras que en la Figura 4 se observan que tienen a su lado el icono (\*). En este recurso, los estudiantes pueden consultar sus respectivas definiciones y apoyarse en la realización de las diferentes actividades de cada unidad.

En torno a las apreciaciones de los docentes entrevistados, tres de ellos mencionaron hacer uso del vocabulario en sus clases para facilitar el aprendizaje de ELE. Para el Entrevistado 1 (comunicación personal, 26 de julio, 2023), es fundamental tener en cuenta la población con la cual se trabaja, si los aprendices de ELE son niños el acercamiento al léxico es primordial porque en estas edades se adquiere con mayor facilidad. “Depende del nivel del niño, iniciando hay un bombardeo de léxico, así como adquirimos la primera lengua con un bombardeo de léxico” (E1,

comunicación personal, 26 de julio, 2023). En cuanto al Entrevistado 2, el léxico a trabajar depende ya no de la edad sino de los intereses del estudiante, en especial cuando el estudiante se acerca al español como lengua extranjera por propósitos específicos. “El vocabulario también se saca al interés de algunos programas curriculares que organizan su plan de trabajo de acuerdo con los intereses también de los estudiantes y depende también de a quién se dirija la formación” (E2, comunicación personal, 31 de julio, 2023). El Entrevistado 3 (comunicación personal, 14 de agosto, 2023), indica un aspecto de importancia frente al léxico y en especial frente a esas palabras que en unos contextos tienen un significado distinto, dado que en Colombia determinado vocablo puede denotar una concepción distinta a la de otro país. La relevancia de esto recae en la práctica real de la lengua debido a la movilidad de los hablantes en determinadas culturas y con múltiples interpretaciones de una misma noción, ya que puede afectar la comunicación asertiva. De allí, la relevancia de trabajar el léxico dentro de una clase ELE desde sus distintos sentidos para cada entorno comunicativo. Sin embargo, el Entrevistado 4 (comunicación personal, 7 de agosto, 2023), asegura evitar las listas lexicales dentro del aula de ELE, al contrario, le apuesta al uso real de la lengua para que el educando llegue a identificar el sentido de las palabras por sí solo.

A nivel general, el vocabulario se establece como un instrumento primordial a la hora de acceder al conocimiento de la lengua no solo a nivel gramatical sino a nivel pragmático, puesto que el léxico de la LE facilita la construcción de oraciones correctas tanto en su estructura como en su sentido comunicativo. Lo que cambia es la forma en la que cada recurso y docente la emplea dentro de los procesos de formación, puesto que depende del contexto de implementación y del objetivo bajo el cual un sujeto se acerca a la lengua extranjera.

La siguiente subcategoría de análisis tiene como nombre *producción oral mínima*, ya que para esta categoría las manifestaciones orales quedan relegadas a un lado para centrarse en las

estructuras gramaticales que se redactan en diferentes ejercicios. Amenós et al. (2014) afirman que las cuatro habilidades lingüísticas quedan relegadas en este enfoque porque el estudio de la gramática puede llegar a tomar todo un curso. Aseguran también que cada estudiante puede aprender la gramática en mayor o menor medida, pero esto no le garantiza que pueda llegar a hablar, escuchar, escribir y leer con eficiencia en la otra lengua.

Este es el caso de las asignaciones del manual “Hecho en Colombia” donde solo se registran dos momentos para hacer uso de la lengua de forma oral, al inicio de cada unidad con una serie de preguntas introductorias sobre el tema central y al final con la actividad de cierre. No obstante, dentro de la actividad de cierre se plantean dos opciones de desarrollo, una que puede ser oral y otra que puede ser escrita, y el estudiante es quien decide cuál de las dos asignaciones presentar.

Caso contrario sucede con las actividades propuestas en el manual “El Explorador”. Allí los ejercicios de diálogo no son solo al inicio o al final con la exploración dada, ya que en medio de las actividades de la unidad se pide constantemente que comparen o comenten sus respuestas u opiniones con otros compañeros (Ver Figura 5). Cada unidad de este recurso contiene al menos cinco indicaciones para practicar el español de forma oral. Si bien estas actividades pueden parecer un poco sencillas, es un intento por no hacer de la gramática el centro de atención del contenido de cada unidad, otorgando un espacio significativo al desarrollo de esta habilidad.

**Figura 5.** Evidencia de las actividades enfocadas a la oralidad.

## 2.1 Un cambio de perspectiva

Tradicionalmente, la escuela enseñaba y el alumno aprendía. ¿Esto sigue siendo así? La investigadora y pedagoga Cristina León pone la pregunta en perspectiva. Escucha el fragmento todas las veces que quieras e intenta formular qué se quiere decir con el alumno como “empresario de sí mismo”.




*Nota.* La imagen es tomada del manual “El Explorador” (2016, p. 58).

Por su parte, los resultados obtenidos en las entrevistas indican que los profesores consultados tienen un interés por desarrollar la competencia lexical del estudiante de ELE. Al igual que en los manuales, los docentes de ELE no centran su atención en aspectos puramente gramaticales sin contexto alguno. En un primer momento, el alumno logra acceder a las reglas gramaticales y al vocabulario necesario para después de cierto análisis intentar verbalizar algún pensamiento empleando esos recursos lingüísticos, convirtiendo a la gramática en un tema acerca del cual el estudiante puede comunicar ideas (Millán y Fajardo, 2012). De este modo, la gramática trasciende de lo estructural a lo funcional, del conocimiento a la práctica de la LE.

Por último, está el indicador *producción escrita de oraciones sencillas*, sobre la cual, la regularidad registrada en los manuales fue total. Tanto “El Explorador” como “Hecho en Colombia” privilegian la producción escrita a través de actividades en donde los estudiantes redactan oraciones o frases sencillas como resolución a los diferentes ejercicios. En el caso del

primer recurso, las actividades, en su mayoría, están diseñadas con espacios cortos para responder a preguntas y resumir las ideas principales de los audios o de los textos dados. En el segundo material, las asignaciones incluyen responder preguntas a partir de lo observado en el video central de la unidad y explicar cuál es la función o significado de ciertas palabras o expresiones dentro de los textos o fragmentos del video (Ver Figura 6).

**Figura 6.** Evidencia de las actividades enfocadas a la escritura.

 **5.5.2.** Las expresiones en negrilla son de uso frecuente en el español de Colombia. ¿Podrías explicar qué significan?

FRAGMENTOS	EXPLICACIÓN
 <p data-bbox="568 850 966 1123">a. El tejo se convirtió en un constructor de tejido social o, también, en una excusa para tomarse unos tragos*, sentarse con los amigos, socializar y echarse* las petacas, que es un plan buenísimo.</p>	
 <p data-bbox="568 1123 966 1390">b. Hay señoras que a veces se disgustan porque se demora uno bastante echándose* su pocholita*.</p>	

*Nota.* La imagen es tomada del manual “Hecho en Colombia” (2017, p. 59).

Como se observa en la Figura 6, se solicita a los estudiantes explicar el significado de una serie de expresiones que se usan con regularidad en Colombia, esto lo deben desarrollar de forma escrita en los recuadros asignados para tal fin. Otro de los ejercicios de escritura propuestos en estos dos documentos, implica completar una serie de oraciones con el léxico faltante o clasificar palabras en las categorías que mejor las representen. Cuando se trata de la gramática, la grafía de

las palabras es la mejor forma para identificar si el estudiante redacta determinada oración siguiendo las estructuras propias de la LE. Navarro (2004) asegura que uno de los aspectos que privilegia la enseñanza de la gramática es que los estudiantes aprenden a escribir bajo las reglas de lengua, escribiendo, no importa si se trata de emisiones aisladas o como parte de un contexto de comunicación real. Así mismo, la escritura ofrece una producción que perdura en el tiempo algo que en la oralidad se disipa con facilidad. Las producciones redactadas de forma física o digital por parte del estudiante permiten que él o ella regrese a su escrito para corregir aquello que no quedó bien escrito. En el caso del docente, esto le facilita la identificación de las principales fortalezas o debilidades del educando, reforzando así su conocimiento de la lengua.

Para los profesores de ELE, la escritura no parece ser imprescindible en su quehacer pedagógico. Tres de ellos no mencionaron ningún aspecto relacionado con esta competencia y solo el Entrevistado 1 (comunicación personal, 26 de julio, 2023), indicó que el estudiante hará uso de las estructuras cuando tenga que emplearlas en situaciones de comunicación escrita. De igual modo, señaló que los temas que son más atractivos para ellos son los que mejor incitan la producción tanto oral como escrita en la LE, en especial cuando se habla de poblaciones como niños, ya que los jóvenes y adultos tienen una mayor conciencia del código escrito.

Como resultado del análisis de la categoría *enfoque gramatical* se concluye que la enseñanza y el aprendizaje de ciertos aspectos propios de la gramática ocupan un lugar importante en el contenido de los materiales creados en los últimos años para la formación en ELE, al igual que para los docentes de este campo. Las reglas gramaticales y el vocabulario son los más abordados en la actualidad, pues comunicarse de forma oral o escrita requiere un conocimiento de las estructuras propias de la lengua y del léxico para construir esas ideas a expresar en la LE. Lo que realmente cambia es la estrategia metodológica utilizada para

abordarlos dentro del aula de ELE, cada manual recurre a una estrategia específica y cada docente reconoce su población y las necesidades bajo las cuales se lleva a cabo la formación en ELE. En lo que respecta a la traducción, este es el aspecto menos valorado de este enfoque. Ni los manuales ni los docentes recurren a esta estrategia para formar en lengua extranjera. Por su parte, la oralidad y la escritura hacen parte, cada una en un nivel distinto, tanto en los textos como en el quehacer de los profesores entrevistados.

## 5.2. Enfoque comunicativo

### 5.2.1. Descripción de resultados

Los resultados de la segunda categoría de análisis se encuentran descritos en la Tabla 5. Para el indicador *situaciones de comunicación real*, la recurrencia es totalmente positiva para los dos manuales, “El Explorador” y “Hecho en Colombia”, con un puntaje máximo de 10 puntos. Para el segundo ítem *uso de elementos gramaticales implícitos*, la frecuencia en el primer texto es de 8 puntos afirmativos y 2 puntos negativos, lo que indica que en 8 unidades del libro se logró identificar actividades que no implementan elementos gramaticales de forma literal. Referente al segundo manual, los puntajes tienen una relación contraria, 6 puntos desfavorables y 4 favorables. Posteriormente, se encuentra la subcategoría *desarrollo de la habilidad de escucha*, en la cual se registró un total de 10 puntos para la respuesta *Sí*, es decir que cada unidad de los dos recursos contiene actividades que ejercitan la comprensión e interpretación oral de los estudiantes de ELE. En último lugar, se presenta el *desarrollo de la habilidad oral* marcando una recurrencia total en los dos materiales.



**Tabla 5.** Recurrencia de la categoría enfoque comunicativo en los manuales.

		EL EXPLORADOR		HECHO EN COLOMBIA	
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SÍ	NO	SÍ	NO
Enfoque comunicativo	Situaciones de comunicación real	10	0	10	0
	Uso de elementos gramaticales implícitos	8	2	4	6
	Desarrollo de la habilidad de escucha	10	0	10	0
	Desarrollo de la habilidad oral	10	0	10	0

*Nota.* La tabla muestra el puntaje de frecuencia de las subcategorías del enfoque comunicativo en los manuales objeto de análisis. Fuente: diseño propio (2023).

A su vez, los resultados de las entrevistas difieren de lo encontrado en los dos manuales, ya que no todos los entrevistados mencionan, ya sea de forma positiva o negativa, algunas características del enfoque comunicativo. Dos docentes coincidieron en la importancia de *gestar situaciones de comunicación real* para los estudiantes. El ítem con mayor relevancia dentro de esta categoría fue el *uso de elementos gramaticales implícitos*, ya que tres de los entrevistados comentaron algunas apreciaciones al respecto dentro de sus procesos de formación. En relación con el *desarrollo de la habilidad de escucha*, esta hace parte del quehacer pedagógico de uno de los profesores de ELE. Por último, dos de los cuatro docentes entrevistados manifestaron promover el *desarrollo de la habilidad oral*. Los datos previamente señalados se encuentran registrados en la Tabla 6, la cual aparece a continuación.

**Tabla 6.** Recurrencia de la categoría enfoque comunicativo en las respuestas de los entrevistados.

RECURRENCIAS EN RESPUESTAS			
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SÍ	NO
Enfoque comunicativo	Situaciones de comunicación real	2	0
	Uso de elementos gramaticales implícitos	3	0
	Desarrollo de la habilidad de escucha	1	0
	Desarrollo de la habilidad oral	2	0

*Nota.* La tabla muestra el puntaje de frecuencia de las subcategorías del enfoque comunicativo en las respuestas de los entrevistados. Fuente: diseño propio (2023).

### 5.2.2. Análisis de resultados

Los datos consignados en las Tablas 5 y 6 corresponden a la segunda categoría de análisis denominada *enfoque comunicativo*. A nivel general, se advierte que este enfoque tiene una gran incidencia dentro los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE, ya que varias de las subcategorías obtuvieron una recurrencia bastante alta tanto en los manuales como en los educadores consultados.

Con relación a la primera subcategoría *situaciones de comunicación real*, la recurrencia en los dos manuales “El Explorador” y “Hecho en Colombia” fue positiva. En todas las unidades se plantea algún ejercicio para ser desarrollado en un ambiente real de comunicación. Se da paso desde una gramática oracional hacia una gramática textual al servicio de las necesidades comunicativas dentro del contexto de ELE. Montenegro (2015) indica que el enfoque

comunicativo se centra en el texto o discurso como la unidad básica de comunicación humana, ya que los individuos se comunican a través de entidades completas con sentido y no con oraciones aisladas. Cada enunciado dentro de la realidad no depende solo de la forma en cómo está construido, incluso al emitirlo, el hablante no es consciente de que esto es correcto o incorrecto a nivel gramatical pero sí tiene conocimiento de que con su emisión tiene alguna intención pragmática, y es allí donde el enfoque comunicativo hace énfasis.

En este orden de ideas, la situación comunicativa orienta la forma y el contenido a usar, pero no es lo primordial, a medida que se avanza en la práctica de la lengua, el sujeto descubre cuáles son las estructuras y el vocabulario que tiene que emplear para lograr el fin comunicativo propuesto. La Figura 7 corresponde al apartado cinco “El Tejo” del manual “Hecho en Colombia”. Allí se observa la forma bajo la cual se pone en marcha una situación comunicativa concreta. Como ya se ha mencionado, este manual contiene actividades de cierre a cada unidad, en donde las indicaciones dadas permiten que el estudiante interactúe en la LE, utilizando todos los conceptos aprendidos en el transcurso de la sección. El objetivo de esta actividad de cierre es dar a conocer este deporte nacional a nivel internacional y para esto se recurre a los estudiantes de ELE para que ellos sean quienes difundan testimonios de jugadores profesionales y aficionados. Para esto, dos de las opciones requieren que los estudiantes asistan a una cancha de tejo e interactúen con el deporte y con los jugadores. El resultado de su experiencia debe quedar registrado, ya sea por medio de un video o en un álbum virtual, que debe ser compartido al blog de la unidad.

**Figura 7.** Evidencia de las actividades enfocadas a la implementación de situaciones de comunicación real.

## 5.6. En los zapatos de un colombiano



La Asociación Latinoamericana de Tradiciones Criollas tiene como misión estrechar los lazos entre sus países miembro. Este año lo hará a través de la difusión de los juegos autóctonos. Cada país debe postular un juego y demostrar su potencia a través de testimonios de jugadores nacionales e internacionales.

Colombia participará con el tejo, su deporte nacional. La Asociación Colombiana de Tejo necesita recopilar el mayor número de testimonios de jugadores profesionales y aficionados. ¿Les gustaría ayudar en esta tarea? Elijan una de las siguientes opciones:

**OPCIÓN A.** En pequeños grupos, vayan a una cancha de tejo y graben un video de 3 minutos que incluya la partida y sus impresiones. Compártanlo en el Blog de *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*.

**OPCIÓN B.** En pequeños grupos, vayan a una cancha de tejo, jueguen una partida y registrenla en fotos. Diseñen un álbum virtual y compártanlo en el blog de Blog de *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*.

**OPCIÓN C:** Descarga en un dispositivo móvil las aplicaciones *Tejo World Tour* y/o *Tejo Pro 13* y juega varias partidas. Luego comparte tus comentarios sobre el juego (escenario, música, jugadores) en el Blog de *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*.

- Enlace al Blog: <http://spanishincolombia.gov.co/book/hecho-en-colombia>

No olviden usar los contenidos y las expresiones presentados en el video.

*Nota.* La imagen es tomada del manual “Hecho en Colombia” (2017, p. 60).

En el caso del manual “El Explorador”, la actividad de cierre también se enmarca como la culminación al proceso visto tras los ejercicios implementados durante la sección. Al articular el conocimiento de la lengua con el conocimiento instrumental de la lengua según el contexto y las intenciones específicas, este enfoque promueve la competencia comunicativa del hablante de lengua extranjera (Montenegro, 2015). Del mismo modo, las situaciones comunicativas planteadas se enmarcan en un entorno contextualizado a la circunstancia de formación del hablante de lengua. De allí que el estudiante no solo adquiera el código sino también desarrolla

los conocimientos socioculturales básicos de la comunidad. Al incluir temas como el tejo o la chicha se articulan los aspectos culturales relevantes de la LE al conocimiento pragmático del aprendiz, situando tanto lo estructural como lo funcional al servicio del uso real de la lengua.

En cuanto a las apreciaciones de los educadores, dos de ellos hicieron énfasis en lo importante que resulta gestar espacios para que los estudiantes puedan comunicarse. El

Entrevistado 2 asegura:

La mayoría de los maestros a nivel mundial y a nivel de la región, coinciden en que es un enfoque comunicativo y sociocultural. Es un enfoque que le permite al estudiante o a la persona en formación de una lengua ver que la lengua tiene un uso pragmático, que es real en un contexto que se puede partir, por ejemplo, de materiales auténticos y se puede hacer un trabajo mucho más real.

(E2, comunicación personal, 31 de julio, 2023)

Dado esto, es improbable pensar que los alumnos estudien normas gramaticales si posteriormente no tienen idea de cómo aplicarlas dentro de una situación comunicativa real. Cada acto comunicativo es distinto y no se puede gestar bajo reglas inamovibles, por lo cual, se debe practicar con tareas reales donde la lengua sea el fin y no un fin en sí misma (García, 2015). Al final, no se trata de eliminar los aspectos conceptuales, sino modificar la forma de enseñarlos. Este es el caso del Entrevistado 4 (comunicación personal, 7 de agosto, 2023), quien después de experimentar un inconveniente al acceder a su salón de clase, decide reunir a los estudiantes y salir a explorar la institución y dialogar con otros estudiantes. La situación lo llevó a entender que aprender una lengua extranjera pasa por el contacto real de la misma en contextos en donde esta pueda ser practicada.

La segunda subcategoría está relacionada con el *uso de elementos gramaticales implícitos*, a diferencia de la categoría anterior, las estructuras gramaticales dentro del enfoque comunicativo no se trabajan de forma explícita, es decir los estudiantes experimentan con la LE para llegar a una conclusión de cómo usar esta lengua dentro un determinado contexto comunicativo. Se trata de un razonamiento metalingüístico basado en la observación y en la experiencia para aprovechar los conocimientos sobre categorías gramaticales y funciones, así como las consecuencias pragmáticas que puedan surgir al momento de interactuar con la lengua extranjera (Cano, 2019).

La recurrencia observada en los manuales denota cierta desigualdad, ya que la frecuencia del texto “El Explorador” es mayor en comparación con el recurso “Hecho en Colombia” con respecto a este ítem. En el primer documento, se observó que ocho de las diez unidades usan los elementos gramaticales de manera implícita, y el segundo documento registró un total de 4 apariciones.

En el manual el “El Explorador”, los componentes gramaticales se implementan a través de actividades que permiten dar un sentido coherente al ejercicio que está planteado, por lo cual, los estudiantes hacen uso de las estrategias que le proporciona el manual para llegar a dar respuesta al ejercicio. En la Figura 8, para que la oración esté correcta el estudiante necesita dotarla de sentido a partir de las expresiones dadas, sin necesidad de hacer énfasis en que corresponden a verbos, privilegiando así la utilización de estas hacia el sentido y no hacia el reconocimiento de la regla. Igualmente, el estudiante puede valerse de los ejercicios anteriores, puesto que cada una unidad cuenta con un tema central y en torno a este giran las demás actividades.

**Figura 8.** Evidencia de las actividades enfocadas al uso implícito de la gramática.

### 3.2 Expresar falta de certeza

Para expresar falta de certeza, utilizamos una serie de expresiones como las que ves abajo. Combínalas con las frases a-h.

diría que - dudo que - estás muy convencido - estoy en absoluto seguro  
me imagino que - me parece que - sé si - supongo que

- a. No \_\_\_\_\_ de que sea así, ¿verdad?
- b. No \_\_\_\_\_ de que esta sea la mejor forma de preparar la entrevista.
- c. No \_\_\_\_\_ vaya a ir esta tarde, no me siento muy bien.
- d. Yo \_\_\_\_\_ esa actitud es consecuencia de una falta de empatía.
- e. Yo \_\_\_\_\_ las conclusiones que has sacado sean ciertas y estén basadas en evidencia clara.
- f. No me gusta mucho, pero \_\_\_\_\_ no habrá otra manera de hacerlo.
- g. ¿Antonio? \_\_\_\_\_ ya se fue, pues no lo he vuelto a ver por aquí.
- h. Lo que dices es cierto, pero \_\_\_\_\_ faltan algunos elementos.

*Nota.* La imagen es tomada del manual “El Explorador” (2016, p. 63).

En las dos unidades con evidencia de aspectos gramaticales concretos, se solicita a los estudiantes señalar el modo verbal de ciertas expresiones y transformar las oraciones dadas con un sustantivo distinto y el verbo conjugado acorde al nuevo sustantivo otorgado. No obstante, el manual no presenta ninguna explicación previa durante todas sus unidades, privilegiando el uso de la gramática implícita. Este no es el caso del libro “Hecho en Colombia”, como ya se señaló en la categoría anterior, sí contiene unidades con explicación gramatical de ciertas estructuras. Para la presente subcategoría, en las cuatro unidades restantes que toma en cuenta la gramática no realiza ningún tipo de explicación. Sin embargo, se implementan ejercicios en los cuales el

estudiante debe dar cuenta de aspectos gramaticales precisos, este es el caso de los diminutivos en la unidad “El Tamal” o los pronombres indefinidos en la sección “El Tejo”. De allí, que los resultados indiquen que en solo cuatro unidades la gramática se dio de forma implícita sin dar detalles precisos de las categorías gramaticales como nombres o explicaciones explícitas de las mismas.

Como se ha observado en la categoría anterior, los dos manuales no están del todo inscritos dentro del enfoque gramatical ni del enfoque comunicativo. De ambos se ha rescatado en diferentes niveles la presencia de ciertas características en la enseñanza de ELE. Se pretende, por tanto, enmarcar la enseñanza de la gramática en una perspectiva en que el alumno pueda reflexionar más allá de la memorización y centrarse en el uso real de la lengua (Cano, 2019). Al potenciar la competencia comunicativa del alumnado de LE, ellos serán capaces de articular el conocimiento formal de la lengua con los usos metalingüísticos de la misma, ya que concede una importancia fundamental al saber hacer con su competencia comunicativa.

Al revisar los registros de las entrevistas, tres de los cuatro pedagogos revelaron tres puntos de vista para tener en cuenta dentro de esta subcategoría diferentes a las identificadas en los manuales. El primero de ellos hace referencia a la edad del individuo que decide aprender español, ya que con los niños es mejor manejar la gramática implícita y con los adultos de manera explícita. Según el Entrevistado 1, (en una comunicación personal, 26 de julio, 2023): “No le dices de forma explícita todo lo gramatical va de forma implícita a diferencia un poco de los adultos”. Se tiene la teoría, desde los años setenta, que los niños aprenden una LE con mayor facilidad que un adulto. Los niños están abiertos a aprender cosas nuevas y su estímulo cerebral siempre está activo. Del mismo modo, tienen una habilidad especial para imitar los sonidos que le atraen entre ellos los de la LE, facilitando así la pronunciación de muchos fonemas que parecen



problemáticos. Ruiz (2009) señala que la ventaja que los niños tienen sobre los adultos radica en que están más dispuestos a experimentar con la LE, por su parte, los adultos pueden perder la motivación ante las dificultades y ofrecer resistencia al aprendizaje de la lengua. En cambio, los adultos aventajan a los niños en un aspecto, ya que ellos suelen desarrollar una conciencia sobre la pertinencia de determinada estructura en determinado contexto cultural, algo que los niños desarrollan en el trascurso de su crecimiento. En este contexto, es necesario destacar que el proceso de aprendizaje difiere significativamente entre niños y adultos. Por lo tanto, los métodos de enseñanza y aprendizaje deben adaptarse a cada nivel y, aún más, a los estilos individuales de aprendizaje de cada estudiante de ELE.

El segundo punto de vista está relacionado con la posibilidad de enseñar gramática de un modo distinto al planteamiento estructural haciendo uso de otro tipo de estrategias y materiales. De acuerdo con el Entrevistado 2 (en una comunicación personal, 31 de julio, 2023): “Por ejemplo, en una conversación cotidiana, o a través de una canción, o video, se extrae el tema gramatical que se va a analizar en la clase”. Esto refuerza la idea de que no hay necesidad de eliminar la gramática de las clases de lengua extranjera; solo se requiere nuevas formas de llevarla al aula y lo implícito parece ser hasta ahora la mejor opción, o al menos la más frecuente en la actualidad para la enseñanza de ELE.

En cuanto a la última perspectiva, otra forma de implementar la gramática de manera implícita pasa por el hecho de darle al estudiante el modelo para desarrollar una situación comunicativa dentro del aula de ELE.

Trato de brindarles a mis estudiantes estructuras completas, así sean cortitas pero que sean completas, digamos que, en una clase, yo trato de que haya por lo menos una pregunta

con una respuesta porque ya hay ahí una micro conversación o cualquier expresión en español: “¿Cómo amaneciste? ¡Ay muy bien, gracias!

(E4, comunicación personal, 7 de agosto, 2023)

Antes de comenzar con el aprendizaje de estructuras complejas y la práctica de estas en un entorno comunicativo real, el estudiante puede explorar formas básicas para comunicarse en la LE. “Cualquier profesor sabe que desde la primera clase se pueden crear situaciones de comunicación auténtica en español: basta con suministrar a los alumnos una suerte de muletas o andadores que les posibiliten la tarea” (Gómez, 2019, p. 68). En ese sentido, es valioso que el estudiante obtenga las herramientas y el escenario necesarios para usar la lengua que está aprendiendo.

Para concluir esta categoría, encontramos dos ítems transversales al enfoque comunicativo, *desarrollo de la habilidad de escucha* y *desarrollo de la habilidad oral*. Estas dos habilidades se han abordado de forma dual en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, ya que dentro de un ambiente de comunicación quien logra comprender la lengua extranjera tiene altas probabilidades de dar respuesta a lo que escucha, gestando así un acto de habla continuo y de interacción directa entre los hablantes participantes.

Arévalo (2019) destaca que la escucha y la oralidad son las destrezas que a menudo reciben menor atención en el aula de lengua debido a su complejidad. La comprensión auditiva requiere una respuesta inmediata durante la interacción con otros individuos, lo que la hace más desafiante. Esta para que pueda ser adecuada, necesita que el enunciado recibido haya sido correctamente decodificado, analizado e interpretado, de lo contrario, la comunicación deja ser asertiva entre los hablantes de la LE.

Es comprensible que la comunicación oral sea difícil si la agudeza auditiva no es idónea para intercambiar actos de habla, uno detrás del otro. Incluso, si la expresión verbal no es lo suficientemente clara, la comunicación se verá probablemente afectada. A pesar de estos desafíos, el objetivo principal de aprender una lengua es ser competente en las cuatro habilidades y solo a través del proceso continuo y la práctica constante se pueden superar las limitaciones mencionadas anteriormente. De igual modo, antes de interactuar de forma fluida con otro usuario de la LE, se pueden incluir ejercicios que fomenten el desarrollo de ambas capacidades a nivel individual. En un primer momento, y antes de alcanzar el nivel de lengua que se requiere para comunicarse con naturalidad, los estudiantes pueden participar en actividades que ejerciten tanto su habilidad auditiva como su expresión verbal.

Un ejemplo concreto de estas asignaciones se encuentra en los manuales analizados, específicamente en “El Explorador”. En cada unidad de este manual, se incluyen al menos 4 audios relacionados con el tema central de la misma. La Figura 9 ilustra una de estas actividades en la unidad denominada “Exploración 4”. En esta actividad, el estudiante debe resumir las fuentes de información que permiten a los colombianos estar enterados de los hechos en la actualidad.

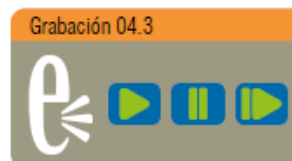
A lo largo de todas las exploraciones de este manual, se observa que los audios son empleados para desarrollar ejercicios que evalúan la comprensión del aprendiz sobre el contenido principal de la grabación. Si el audio se trabaja fuera del aula de clase, los educandos tienen la posibilidad de escucharlo las veces que lo requiera para resolver los ejercicios. En el aula de clase, la repetición queda a cargo del docente, quien determina las veces de reproducción de la cinta. Algunas asignaciones solo requieren la resolución escrita, pero en otros casos, como se

muestra en la imagen, se incluyen discusiones sobre las respuestas escritas integrando así lo oral con lo auditivo.

**Figura 9.** Evidencia de las actividades enfocadas al desarrollo de la escucha y la oralidad.

### 2.3.2 ¿Cómo se informan los colombianos? (y 2)

Si Juan Diego se centró en los medios tecnológicos que tiene el colombiano a su disposición, la investigadora Eliana Herrera comenta ahora la calidad de la información. Escucha su respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo se informa el colombiano de ahora de las noticias de actualidad? Resume su respuesta y coméntala con tus compañeros.



*Nota.* La imagen es tomada del manual “El Explorador” (2016, p. 47).

Por otra parte, el manual “Hecho en Colombia” incorpora un material audiovisual en cada unidad. Estos videos corresponden a diez capítulos de la segunda temporada de la serie documental “*Los puros criollos*” del canal de televisión Señal Colombia. Cada capítulo tiene una duración entre 20 y 30 minutos, y la gran mayoría de las actividades de la unidad se desarrollan en torno a este material. Como se mencionó anteriormente, las oportunidades de diálogo se reducen en este manual, pero la comprensión auditiva ocupa un lugar destacado en gran parte de los ejercicios de interpretación y análisis de lo escuchado en los capítulos de la serie. No obstante, en ambos textos se permite que los estudiantes de ELE desarrollen estas dos habilidades en cada una de las unidades, por lo que, estos dos ítems obtuvieron una recurrencia máxima al momento de aplicar las respectivas listas de chequeo.

Para concluir con esta subcategoría, las entrevistas revelaron que solo un docente resaltó la escucha dentro sus procesos de formación y otros dos recalcaron la oralidad como parte de su labor como profesor de ELE. En cuanto al primer ítem, el Entrevistado 2 (comunicación personal, 31 de julio, 2023), narra la experiencia dentro de una estrategia llamada *Parceiros Lingüísticos*, en la cual, se realiza un intercambio de lenguas. El estudiante que quiere aprender español o portugués solicita un *parceiro* para hablar sobre temas culturales. Esa persona habla todo el tiempo en su lengua nativa y quien aprende lo escucha, hace preguntas y va mejorando la comprensión de esa lengua. Al comienzo puede resultar un sistema diseñado para el desarrollo auditivo de la LE, pero con su respectiva praxis puede conducir a espacios fluidos de diálogo.

En cuanto a la oralidad, la inmersión se concibe como un método que facilita la adquisición de una lengua, dado que el hablante se ve obligado a usar la LE para poder interactuar con la comunidad de habla de esa lengua. “Es muy importante la inmersión, mientras llega la inmersión, uno busca la manera, yo en mis técnicas de enseñanza de idioma, pues utilizo mucho la escena que la gente represente cosas” (E4, comunicación personal, 7 de agosto, 2023). Es claro que no todos los hablantes de una lengua extranjera tienen la oportunidad de vivir una experiencia de inmersión debido a distintas situaciones, en especial cuando es vista desde el individuo que decide residir en el país, cuya lengua que va a adquirir es la L1. Dentro de un ambiente de aprendizaje, la inmersión puede incluirse a menor escala con una exposición constante y permanente a la LE, y con una adaptación del nivel de lengua acorde a la comprensión del aprendiz, aumentando la dificultad según la progresión que se observa en la producción oral del estudiante (Mirallas, 2020). En sentido, los docentes que reconocen que la inmersión resulta ser una herramienta útil al momento de acercar al estudiante a la lengua extranjera, buscarán crear este tipo de espacios dentro de sus clases. Si bien esto no se compara

con la inmersión total, una experiencia parcial puede ser muy significativa dentro del tiempo que se disponga para aprender la LE.

Como cierre a esta categoría, se destaca que el enfoque comunicativo tiene una alta presencia en la enseñanza de ELE, en especial con aspectos relacionados a la implementación de espacios comunicativos reales para fomentar el desarrollo de la comprensión auditiva y la producción oral. Tanto en los manuales como en los docentes entrevistados, este enfoque permite abordar características de una lengua que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. La gramática sigue haciendo parte de este enfoque, pero con un giro distinto, hacia lo implícito y lo pragmático.

### 5.3. Enfoque por tareas

#### 5.3.1. Descripción de resultados

Los resultados de la categoría *enfoque por tareas* se visualizan en la Tabla 7. Las cinco primeras subcategorías mostraron una regularidad máxima positiva, es decir cada una de estas recibió un marcador máximo de 10 puntos para los dos manuales analizados. Con excepción del último indicador, *evaluación formativa*, en donde el manual “El Explorador” obtuvo 10 puntos positivos, mientras que el valor correspondiente para “Hecho en Colombia” fue negativo.

**Tabla 7.** Recurrencia de la categoría enfoque por tareas en los manuales.

		EL EXPLORADOR		HECHO EN COLOMBIA	
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SÍ	NO	SÍ	NO
Enfoque por tareas	Asignación de tareas con propósitos comunicativos reales	10	0	10	0
	Desarrollo de la autonomía	10	0	10	0
	Comunicación oral	10	0	10	0
	Comunicación escrita	10	0	10	0
	Trabajo grupal y cooperativo	10	0	10	0
	Evaluación formativa	10	0	0	10

*Nota.* La tabla muestra el puntaje de frecuencia de las subcategorías del enfoque por tareas en los manuales objeto de análisis. Fuente: diseño propio (2023).

En cuanto a las entrevistas, se observa cierta consistencia en las primeras cuatro subcategorías. Dos de los docentes revelaron que dentro de sus clases de ELE promueven la *asignación de tareas con propositivos comunicativos reales*. Con relación al *desarrollo de la autonomía*, cuatro educadores indicaron que esta es fundamental para los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera. Dos de ellos señalaron la importancia tanto de la *comunicación oral* como la *escrita* al momento de hacer uso del español como LE. El *trabajo grupal y cooperativo* y la *evaluación formativa* no fueron mencionados por ninguno de los educadores dentro de las intervenciones (Ver Tabla 8).

**Tabla 8.** Recurrencia de la categoría enfoque por tareas en las respuestas de los entrevistados.

RECURRENCIAS EN RESPUESTAS			
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SÍ	NO
Enfoque por tareas	Asignación de tareas con propósitos comunicativos reales	2	0
	Desarrollo de la autonomía	3	0
	Comunicación oral	2	0
	Comunicación escrita	2	0
	Trabajo grupal y cooperativo	0	0
	Evaluación formativa	0	0

*Nota.* La tabla muestra el puntaje de frecuencia de las subcategorías del enfoque por tareas en las respuestas de los entrevistados. Fuente: diseño propio (2023).

### 5.3.2. Análisis de resultados

Uno de los aspectos contemplados en el enfoque por tareas es la *asignación de tareas con propósitos comunicativos reales*, lo que se evidencia en todas las secciones de los manuales analizados. Como se mencionó con anterioridad, cada una de las unidades de los textos “El Explorador” y “Hecho en Colombia” culminan sus unidades con una tarea final que resume todo lo abordado a lo largo de las diferentes asignaciones. Estas tareas tienen como objetivo principal observar las evidencias de los aprendizajes que los estudiantes adquirieron de la LE (Gil, 2019). Además, estas tareas también buscan poner en práctica el uso real de la lengua extranjera.

En la Figura 10, se presenta la exploración de la unidad 7 del insumo “El Explorador”. En esta tarea, se solicita a los estudiantes encuestar y entrevistar a colombianos en relación con sus



hábitos de compra. El paso a paso para llevar a cabo esta actividad se detalla claramente, guiando al grupo para ejecutar la tarea de forma correcta. Como se puede apreciar, el tema central de la unidad son los patrones de consumo de la sociedad colombiana. Las actividades previas a la tarea final están diseñadas para conocer información no solo sobre este aspecto cultural sino también para desarrollar las habilidades necesarias para entrevistar a la sociedad, a partir del uso de determinado vocabulario y las estructuras pertinentes para esta situación comunicativa.

*Figura 10. Evidencia de las tareas asignadas en los manuales.*

## 4. La exploración

Esta exploración (en parejas) consiste en dos partes. La primera comprende el diseño de una breve encuesta con preguntas cerradas que después tendrán que llevar a cabo. Por ejemplo: ¿Por cuál de los siguientes motivos van a comprar ahí? ¿Con qué frecuencia: diaria, semanal...? ¿Qué tipo de productos: carne, pescado...?

La segunda parte consistirá en unas entrevistas a personas que visitan un centro comercial. El objetivo de ambas actividades es conocer un poco más sobre los hábitos y preferencias de compra de los colombianos de la ciudad o región donde te encuentras.

Los pasos a seguir son los siguientes:

- Definan dónde van a realizar la encuesta: a la salida de un supermercado/hipermercado o en una o varias tiendas de barrio.
- En función de la elección en el paso anterior, revisen los textos que han leído y escuchado para formular las preguntas. Hay que tener en cuenta que las preguntas de la encuesta deben ser cerradas para que la encuesta sea fácil de marcar y los datos fáciles de agrupar.
- Formulen ahora las preguntas que quieren hacer en las entrevistas en el centro comercial. Aquí pueden hacer preguntas más abiertas: ¿Qué les atrae en el centro comercial? ¿Con qué frecuencia lo visitan? ¿Cuánto tiempo suelen pasar ahí? ¿Qué compran?

Intenten grabar algunas de estas entrevistas en audio o video.

*Nota.* La imagen es tomada del manual “El Explorador” (2016, p. 91).

En este mismo sentido, las tareas del manual “Hecho en Colombia” siguen una estructura similar. Por un lado, buscan que los estudiantes vivencien y reconozcan aspectos culturales del país y, por otro lado, pretenden que los educandos pongan en práctica lo trabajado durante la unidad. Rendine (2018) indica que estas tareas dentro del enfoque por tareas están diseñadas con un propósito definido, una estructura clara y una secuencia de trabajo específica. Además, representan procesos auténticos de la vida real, con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo de la LE.

A todo esto, se suma el control que los alumnos pueden ejercer sobre la lengua en praxis para alcanzar el objetivo planteado y si esta se transmite según el manejo correcto de los recursos lingüísticos de la LE. A través de las entrevistas, se encontró que el enfoque por tareas promueve actividades holísticas que permiten que el estudiante se desenvuelva con todos los componentes lingüísticos, sin privilegiar alguno por encima del otro.

El enfoque por tareas es el más pertinente porque en ese hay una reivindicación o un rescate a la forma a través de todas esas tareas lingüísticas y estas tareas posibilitadoras, y dentro de ellas hay mucha atención a los contenidos desde las competencias lingüísticas, la competencia léxica, gramatical, fonética, fonológica, pragmática, por supuesto, la sociolingüística, por supuesto, la pragmática.

(E1, comunicación personal, 26 de julio, 2023)

El estudiante por medio de la tarea encuentra un equilibrio entre la forma y el contenido. La ejecución de la asignación le proporciona las pautas para ir trabajando en ella de forma simultánea, pues su consecución implica interaccionar lingüísticamente y de forma adecuada en la situación de comunicación integrando todas las habilidades necesarias y todo el conocimiento

lingüístico adquirido a lo largo de su proceso (Rendime, 2018). El Entrevistado 3 (comunicación personal, 14 de agosto, 2023) manifiesta que el enfoque por tareas pone en conjunto todas las capacidades para llegar a un fin dado, y no que el estudiante aprenda la gramática por saber la regla o el vocabulario por medio de un ejercicio memorístico, al contrario, todo eso lo pone en conjunto para la resolución de la tarea. En este orden de ideas, la asignación se enmarca en una finalidad comunicativa que es significativa para el alumno, puesto que ve en esta situación una utilidad posterior a la tarea en sí misma, en especial si en futuras interacciones con otros hablantes nativos o no del español hará uso de lo aprendido en la clase de ELE.


En cuanto a la subcategoría *desarrollo de la autonomía*, el enfoque por tareas fomenta en el aprendiz una conciencia sobre el manejo de sus conocimientos para que sea capaz de regular su proceso de aprendizaje y no depender del docente al momento de realizar las tareas asignadas. Para esto hay que ir más allá de la formación explícita e implícita, se debe elaborar tareas que permitan integrar la experiencia y los aprendizajes que posee cada alumno con los conocimientos y las competencias nuevas mediante la interacción entre todos los miembros que hacen parte del contexto educativo de ELE (Cañada et al., 2003).

En los manuales este componente implica un nivel de autorregulación por parte del aprendiz dependiendo del entorno bajo el cual el recurso se implemente. Es importante recordar en este punto que los dos textos son de acceso libre a través de la plataforma *Spanish in Colombia*. En ese sentido, el aprendiz de ELE puede acercarse a este desde el autoaprendizaje o desde el aprendizaje guiado por un educador. Cualquiera sea la aproximación a los manuales, la autonomía hace parte fundamental del desarrollo de las tareas allí consignadas, en especial con la tarea que cierra cada unidad de los manuales.

En la Figura 11 se observa otro ejemplo de tarea, la cual se puede encontrar al final de la unidad denominada “La Arepa”. Con esta asignación se hace énfasis en las instrucciones que otorga el manual para desplegar la tarea en su totalidad. Al comienzo, se señala la respectiva contextualización de la tarea con su correspondiente propósito. De allí, se indica cuál es papel del estudiante en dicha tarea y el procedimiento que debe seguir para lograr su ejecución. El material promocional queda a elección de cada grupo de trabajo, permitiendo que ellos decidan la tarea con la cual se identifican más. Aunque los estudiantes tengan que cumplir con ciertos criterios de contenido en la publicidad, su creatividad, proceso y uso de la lengua quedarán plasmados allí.

**Figura 11.** Evidencia del desarrollo de la autonomía.

## 6.6. En los zapatos de un colombiano

 Los colombianos comen arepa a cualquier momento del día: al desayuno, al almuerzo, a la cena, entre comidas, y suelen preferir la variedad de su propia región. Con el fin de incentivar el consumo nacional de las 5 clases más apetecidas, Asoarepa realizará la Primera Feria de la arepa colombiana, para la cual está convocando un concurso para escoger el mejor material promocional para cada una. ¿Les gustaría ganar y ser condecorados con el insigne collar de arepas?

Elijan una de estas cinco clases de arepa: blanca (paisa), de choclo, boyacense, de huevo (costeña), de maíz pelao (santandereana). Busquen información sobre los ingredientes, las características (tamaño, grosor, color), los pasos de la preparación y los acompañamientos de la arepa. Elijan una de las dos opciones:

**OPCIÓN A.** En pequeños grupos, hagan un video de 3 minutos. Compártanlo en el Blog de *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*.

**OPCIÓN B.** En pequeños grupos, hagan un volante virtual. Compártanlo en el Blog de *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*.

- **Enlace al Blog:** <http://spanishincolombia.gov.co/book/hecho-en-colombia>

No olviden usar los contenidos y las expresiones presentados en el video.

*Nota.* La imagen es tomada del manual “Hecho en Colombia” (2017, p. 70).

Por su parte, las consideraciones de los entrevistados sobre esta subcategoría gravitan en torno a dos componentes de esta. El primero apunta a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, en especial cuando ellos ya logran reconocer con facilidad cuáles son las estrategias que mejor les favorecen. Con relación a esto, el Entrevistado 1 declara que:

El punto de partida no es nosotros, no es el enfoque metodológico, sino es su estudiante con sus variables sociales e individuales, entonces su estilo cognitivo, unos son más centrados, otros son más abiertos, más espontáneos, su estilo de aprendizaje, no son de tomar notas, otros son solo de escucha, otros son de explorar, de preguntar. El estudiante puede personalizar mucho mejor su experiencia de aprendizaje.

(E1, comunicación personal, 26 de julio, 2023)

La autonomía toma lugar en el momento en el que el estudiante personaliza su proceso de aprendizaje, pero con aquellos alumnos que todavía no manifiestan este tipo de distinciones se requiere incluir dentro de las tareas dadas recursos para encaminar esa autogestión. Cañada et al. (2003) afirman que lo ideal es crear secuencias cíclicas, en las que se incorporan tanto las actividades de comprensión y producción como las de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje. A cada tarea le corresponde un ejercicio metacognitivo de deliberación sobre la ejecución de la tarea, suscitando así el desarrollo paulatino de la autonomía del estudiante a la par de su aprendizaje de la lengua.

En segunda instancia, los dos docentes restantes que hicieron mención alguna sobre la autonomía lo hacen en relación con el aprendizaje de la gramática. Como ya se ha señalado, la gramática dentro de los procesos de formación en lenguas extranjeras tiene un lugar controvertido entre los académicos. “También hay que tener en cuenta al estudiante, me ha pasado que hay

estudiantes que si no les explicas la gramática y si no hacen planas de conjugación de verbos sienten que no aprenden y ellos mismos te lo piden” (E3, comunicación personal, 14 de agosto, 2023). Aunque el docente enseñe la gramática ya sea de forma implícita o explícita, siempre deberá estar dispuesto a escuchar al aprendiz que le solicite explicación de las estructuras gramaticales. “Incluso si los aprendices no lo solicitan, va a llegar un momento en que ellos mismos van a saber que tienen la necesidad de profundizar en la gramática para poder entender muchas cosas” (E4, comunicación personal, 7 de agosto, 2023). Sin importar la forma en la que se manifiesta la autonomía del estudiante al momento de estudiar una LE, lo primordial recae en gestar espacios de reflexión y autoconocimiento para que el estudiante pueda ser un sujeto activo dentro de su proceso y no limitarse solamente a lo que el educador pueda impartir dentro del aula de clase.

Las dos siguientes subcategorías de este enfoque tienen la particularidad de ser analizadas simultáneamente, puesto que la *comunicación oral* y la *comunicación escrita* se conciben como parte del resultado de la tarea dada al estudiante. Desde el enfoque comunicativo, la lengua se ha señalado como un instrumento de comunicación y la enseñanza de ELE mediante tareas no supone una ruptura con este enfoque. La lengua extranjera se concibe como un sistema de signos adicionales para comunicarse en entornos distintos a la L1. “Se trata de asumir en el aula que la lengua es un instrumento de comunicación y trabajar, por lo tanto, con procesos de comunicación” (Vázquez, 2009). La escritura y la oralidad son dos destrezas distintas que comparten una característica importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, ambas habilidades dan cuenta de la competencia comunicativa del hablante. Dentro del aula de ELE es importante proponer tareas que impulsen el desarrollo de la comunicación oral y escrita, entendiéndola como la capacidad del individuo para expresar a otros sus ideas y

conocimientos a partir del empleo y de la función social que cumple la lengua dentro del entorno de interacción.

Partiendo de esta premisa, se advierten las consideraciones por las cuales “El Explorador” y “Hecho en Colombia” registran una recurrencia totalmente afirmativa para los dos ítems señalados. Nuevamente, se hace referencia a las tareas de cierre que se plantean en cada unidad, dado que son las que mejor representan la elaboración que implica llegar a una adecuada comunicación oral y escrita por parte del aprendiz de LE. En la Figura 12 se proyecta las indicaciones para presentar la tarea asignada en la unidad llamada “Exploración 10”, la cual consiste en indagar las opiniones que los colombianos tienen sobre la amistad. La tarea tiene una fase de planificación en torno a las preguntas a implementar con los individuos; una segunda etapa es la implementación, aplicando y registrando las entrevistas; finalmente, la presentación implica dar cuenta de la tarea, en este caso se habla de un informe que, aunque no se especifica si es escrito u oral, las descripciones indican que se orienta más hacia la comunicación escrita.

**Figura 12.** *Comunicación oral y escrita a partir de los manuales.*

## 5. La presentación

Los resultados de la exploración deben ser recogidos en un informe. Todos los informes serán después reproducidos y distribuidos entre todos los estudiantes del curso. De esta manera podrán comentar y comparar los resultados. Sin duda, será interesante descubrir hasta qué punto coinciden.

¿Qué debe contener cada informe?

1. Los datos de las entrevistas: fecha, hora, lugar. También, mediante qué contacto llegaron a esta persona (referencia de un amigo).
2. Algunas características de los entrevistados, en la medida en que estén disponibles: edad (aproximada o estimada por ustedes), situación profesional y familiar, etc.
3. Las opiniones sobre la amistad de los entrevistados: resumidas, una tras otra, temáticamente...
4. Conclusiones y opiniones sobre el concepto de amistad: diferencias o semejanzas notables, cosas que les han llamado la atención, diferencias culturales, personales, etc.

*Nota.* La imagen es tomada del manual “El Explorador” (2016, p. 123).

En otras tareas, la presentación es oral pero no sin antes pasar por la planificación y la implementación de la asignación indicada en las unidades de los manuales. Para Mesa y Velásquez (2005):

La comunicación no es solo un producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta.

Por consiguiente, no basta con que los estudiantes asimilen datos como vocabulario, reglas y funciones; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para obtener un aprendizaje significativo. (p. 32)

Es precisamente esa noción de proceso la que más se evidencia en el contenido de los dos manuales analizados, no solo en la actividad de finalización, pues para llegar a esta, los ejercicios



anteriores acercan al estudiante a desarrollar su competencia comunicativa dentro del eje temático de la unidad. Los estudiantes adquieren conocimientos no solo sobre la lengua extranjera sino sobre el contexto comunicativo con el objetivo de prepararse para un cierre que da cuenta de ese proceso, el cual puede ser a través de la escritura o de la oralidad.

Los manuales no fueron la única fuente de información con paridad en sus resultados para estas dos subcategorías. La comunicación oral fue reseñada por dos docentes al igual que la comunicación escrita. En términos generales, se observó que los fines para aprender ELE determinan el tipo de comunicación que el estudiante quiere enfatizar durante su proceso. El Entrevistado 1 manifiesta que: “Hemos tenido casos de muchos misioneros religiosos que necesitan, esa comunidad, para estar en acción aprender un español muy competente, muy alto” (E1, comunicación personal, 26 de julio, 2023). En este tipo de situaciones, la comunicación oral sobresale por encima de la escritural. No obstante, cuando el estudiante requiere potenciar su proceso de escritura, la oralidad queda a un lado, pero no porque alguna de las dos requiera mayor atención sobre la otra, simplemente los contextos de cada estudiante delimitan que destreza trabajar con más ahínco. Una de las situaciones que hace que la escritura de ELE sobresalga tiene que ver constantemente con los contextos académicos.

Alguien que está haciendo un doctorado y que su tesis es en español o que su tesis es sobre cuestiones políticas de Colombia, entonces ellos están desde sus países, pero trabajan eso y como escriben en español, entonces es un español muy académico centrado en la escritura de escritos académicos.

(E1, comunicación personal, 26 de julio, 2023)

El énfasis en este caso es sobre el desarrollo de destrezas orientadas a la escritura académica y formal, la cual tiene otro tipo de consideración, ya que el Entrevistado 4 asegura que en este tipo de contextos se debe hacer énfasis en la diferencia que existe entre el lenguaje coloquial y el lenguaje formal (E4, comunicación personal, 7 de agosto, 2023). Esto se debe a que el primero se asocia más a la comunicación verbal y el segundo a la comunicación escrita. A nivel general, el aprendizaje de una LE debe ser integral y las cuatro habilidades requieren ser parte del aprendizaje de esta al mismo nivel. No obstante, si existen requerimientos específicos por parte del estudiante, estos deben ser abordados dentro del contexto de formación de una manera distinta y centralizada.

Como penúltima subcategoría de análisis, se encuentra el *trabajo grupal y cooperativo*, el cual se plantea como un intento por superar algunas de las falencias que surgen dentro del aula de ELE. A lo largo de los años, se ha observado que lo que se enseña en las clases de lenguas no es aprendido del mismo modo y en el mismo orden por los alumnos, e incluso algunos no alcanzan los logros planteados. Por lo cual, el trabajo grupal y cooperativo tiene la intención de convertir el aula en el escenario propicio para el desarrollo de procesos comunicativos reales, en donde las tareas se realizan de forma colaborativa y se espera que el aprendizaje sea dependiente del intercambio socialmente estructurado de información entre aprendices en grupos, y en el que cada estudiante es responsable de su propio aprendizaje y potencia el aprendizaje de los demás (Livingstone, 2012). Es conveniente que el trabajo en conjunto se estructure cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien ideas y puedan tener el mismo nivel de compromiso dentro de la ejecución de las tareas.

Como se ha indicado con anterioridad, las tareas de cierre que se asignan en los manuales se plantean para ser ejecutadas en su mayoría en parejas, en la Figura 13 se incluye una

asignación para ser resuelta en grupos más grandes. Cada grupo debe explorar las relaciones vecinales y las condiciones de vida y privacidad que se dan en el contexto colombiano por medio de entrevistas en lugares específicos. Su presentación está organizada de tal manera que todos los integrantes del grupo aborden una parte puntual de la tarea asignada. De este modo, la “Exploración 3” del manual “El Explorador” da cuenta de una tarea que dentro su marcha implica que todos los integrantes participen en cada una de las fases, es decir, la planeación, la implementación y la presentación de la tarea. Esto con el objetivo de garantizar un trabajo cooperativo en donde todos los alumnos se involucren de la misma forma y ninguno sobresalga o se limite al trabajo del otro, el texto indica las funciones que cada integrante debe cumplir al momento de socializar los resultados de la exploración.

**Figura 13.** *Trabajo grupal y colaborativo en los manuales.*

## 5. Presentación

Cada grupo tendrá que dar una presentación oral en la que explique cómo se desarrolló la investigación y cuáles son las conclusiones. También tendrán que mostrar algunos productos, como fotos o videos o información gráfica a través de una presentación con PowerPoint, Prezi o algún programa parecido. La secuencia de la presentación podría ser la siguiente:

- El primer estudiante del grupo explica en qué conjunto, edificio o calle se realizó la exploración y da algunos datos sobre el lugar (ubicación, barrio, estrato, cuántos apartamentos o casa hay, etc.).
- El segundo estudiante presenta los datos más importantes que han encontrado.
- El tercer estudiante presenta material audio (grabación) o visual (fotos, video) como ilustración de la exploración.
- Finalmente, cualquiera de los estudiantes evalúa brevemente la experiencia, es decir, expresa lo que ha ido bien o mal, qué es lo que han aprendido, qué es lo que harían de otra manera en una próxima ocasión, etc.

*Nota.* La imagen es tomada del manual “El Explorador” (2016, p. 41).

Al momento de asignar funciones, el insumo estructura de manera detallada el trabajo grupal y cooperativo para los estudiantes de ELE. En este punto, Livingstone (2012) afirma que el uso instructivo de grupos por medio de los cuales los estudiantes colaboran para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás ha tenido resultados positivos. En primer lugar, los aprendices de lengua buscan resultados para sí mismos y para sus compañeros, por otra parte, se deja atrás el aprendizaje competitivo en el que los estudiantes compiten entre sí para lograr un propósito que incluso no va más allá de una nota por encima de sus pares. En este orden de ideas, el trabajo grupal y cooperativo conduce al desarrollo de tareas con igual nivel de compromiso y participación en busca de una apropiación del conocimiento de modo conjunto, promoviendo también el desarrollo del pensamiento crítico, la competencia comunicativa y las habilidades sociales.

En último lugar, aparece la subcategoría *evaluación formativa*, cuya disparidad entre los manuales fue completa. Para el manual “El Explorador” la regularidad positiva fue del 100% mientras que para el material “Hecho en Colombia” la frecuencia fue totalmente negativa. Esto puede darse debido al papel que tiene la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Las discusiones giran en torno a qué tipo de evaluación implementar dentro del aula, si se opta por una cuantitativa, el número no parece dar cuenta del proceso real del alumno, si se habla de una evaluación cualitativa, la descripción detallada no satisface las demandas de un sistema basado en la nota.

A raíz de esto, la evaluación formativa se presenta en este enfoque como una herramienta alternativa que puede incluir dentro de su implementación y resultados características tanto numéricas como descriptivas. La función formativa de la evaluación de los aprendizajes es recoger información al valorar el desempeño de los estudiantes, quienes se convierten en agentes

activos de su proceso evaluativo y no solo receptores de lo que el docente pueda manifestar. Es así como en la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando y cuáles son los siguientes pasos que necesitan para ir mejorando su desempeño con la lengua extranjera (Bizarro et al., 2019).

En el caso del recurso “El Explorador”, la evaluación formativa se ve reflejada hacia dos vertientes. La primera está relacionada con el proceso y la participación de los educandos dentro del desarrollo de la unidad. Por otra parte, se incluye la posibilidad de que el estudiante valore la pertinencia de la implementación y el contenido abordado en cada unidad. En la Figura 14, se observa dos de los tres apartados evaluativos que se implementan en la “Exploración 1”. El primero está directamente relacionado con el segundo, inicialmente se hacen preguntas cerradas acerca de si el aprendiz considera que avanzó o no en su conocimiento de la lengua y de la cultura colombiana. Posteriormente, aparecen cuestionamientos abiertos en torno al desenvolvimiento del alumno en el trabajo grupal y cooperativo de la tarea final de la unidad, suscitando una reflexión hacia la forma de abordar las futuras unidades del manual. Finalmente, aparece una serie de afirmaciones hacia la valoración del contenido del material con énfasis en el nivel de lengua en tres habilidades, escucha, lectura y escritura.

**Figura 14.** Evidencia de la evaluación formativa en los manuales.

**6.2 Responde brevemente a las siguientes preguntas.**

a. ¿Cuál ha sido tu mayor contribución al trabajo de grupo?

b. ¿Cuál ha sido la mayor ventaja de trabajar en un grupo con personas de otras culturas?

c. ¿Qué harías de otra manera en una próxima exploración?

**6.3 Lee las siguientes frases y marca tus respuestas.**

a. La lengua de los textos me ha parecido */fácil/un poco complicada/muy difícil/*.

b. En esta unidad he aprendido */pocas/bastantes/muchas/* palabras y expresiones nuevas.

c. Las maneras de hablar (acento, velocidad) de las personas en las grabaciones y en las entrevistas para mí eran */completamente nuevas/parecidas a lo que ya conocía/*.

*Nota.* La imagen es tomada del manual “El Explorador” (2016, p. 19).

Distinta es la evaluación que se observa en el segundo texto, ya que no se percibe con claridad cuál es el enfoque de esta dentro del propósito de cada apartado. En todas las unidades se pide llenar una encuesta que al parecer solo está orientada al contenido y a las actividades de cada uno de los apartados del manual. Es importante mencionar que el manual contiene un enlace para ingresar a la encuesta, sin embargo, el acceso no está permitido. Al ingresar al vínculo, este conduce a la página oficial de *Spanish in Colombia* y no a la encuesta de la unidad (Ver Figura 15).

**Figura 15.** Evidencia de la evaluación formativa en los manuales.

## 7.7. Evaluación

Tu opinión sobre el contenido y las actividades de la guía de trabajo de *La chicha* es muy importante para nosotros. En este enlace encuentras una encuesta, ¿podrías rellenarla?

- <http://spanishincolombia.gov.co/book/chapter/la-chicha>



*Nota.* La imagen es tomada del manual “Hecho en Colombia” (2017, p. 81).

Si la evaluación de este material se orienta únicamente alrededor de la valoración del texto, se deja atrás la posibilidad de implementar dentro del proceso de formación en ELE, una evaluación formativa, ya que el objetivo de esta dentro del enfoque por tareas es motivar al estudiante para que ajuste su discurso y sus estrategias de aprendizaje para así potenciar el desarrollo de su competencia comunicativa. Dentro de la evaluación formativa, las herramientas de retroalimentación deben estar pensadas para ayudar a los aprendices a ajustar su progreso en la LE, de lo contrario deja ser formativa para convertirse en sancionable (Gil, 2019). El posible efecto que resulta al fomentar una evaluación centrada en el error y en la sanción es la desmotivación e incluso la deserción del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

En relación con los datos recolectados en las entrevistas, los ítems de *trabajo cooperativo y grupal*, y *evaluación formativa* no registraron comentario alguno. Esto no indica que los educadores no orienten sus clases de ELE implementado actividades grupales y acciones evaluativas. Incluso estas subcategorías pueden ser llevadas a cabo de forma tácita dentro del

aula, ya que es claro que el enfoque por tareas privilegia la interacción con el otro para desarrollar tanto la comunicación oral como escrita, asignando tareas procesuales. Para lograrlo es vital llevar a cabo estos dos componentes si lo que se quiere obtener es que el estudiante identifique una utilidad pragmática al usar la lengua extranjera en situaciones cotidianas.

En definitiva, el enfoque por tareas tiene gran incidencia en la enseñanza de ELE, en especial por parte de los dos materiales analizados, dado que todas las subcategorías de este enfoque fueron estables en su recurrencia afirmativa. La subcategoría *evaluación formativa* fue la única característica que no presentó en ambos manuales presencia positiva. Por su parte, las perspectivas de los docentes se orientan hacia el fin comunicativo que las tareas persiguen tras su implementación.

#### 5.4. Enfoque eclético

##### 5.4.1. Descripción de resultados

Para la última categoría del presente trabajo de investigación, los resultados apuntan a una igualdad total en todas las subcategorías planteadas en la matriz categorial. Como se evidencia en la Tabla 9, todos los 5 ítems del enfoque eclético registraron el puntaje máximo para los dos manuales “El Explorador” y “Hecho en Colombia”. Esto indica que el enfoque eclético es el que mayor incidencia tiene dentro de la formación en ELE en el territorio.



**Tabla 9.** Recurrencia de la categoría enfoque eclético en los manuales.

		EL EXPLORADOR		HECHO EN COLOMBIA	
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SÍ	NO	SÍ	NO
Enfoque eclético	Situaciones significativas de aprendizaje	10	0	10	0
	Selección de estrategias	10	0	10	0
	Secuencia de los contenidos	10	0	10	0
	Pertinencia de estrategias y contenidos	10	0	10	0
	Evaluación contextualizada	10	0	10	0

*Nota.* La tabla muestra el puntaje de frecuencia de las subcategorías del enfoque eclético en los manuales objeto de análisis. Fuente: diseño propio (2023).

En el caso de las entrevistas, las subcategorías no presentaron una recurrencia total pero sí parcial, ya que cada categoría fue mencionada por alguno de los cuatro docentes consultados. Los ítems *situaciones significativas de aprendizaje* y *selección de estrategias* fueron los más recurrentes dentro de este enfoque con tres alusiones. A estos le sigue la *pertinencia de estrategias y contenidos* con dos referencias. En último lugar, la *secuencia de los contenidos* y la *evaluación contextualizada* presentan dos apariciones, una para cada subcategoría respectivamente. Se resalta que ningún ítem fue omitido y las recurrencias dadas fueron afirmativas (Ver Tabla 10).

**Tabla 10.** *Recurrencia de la categoría enfoque ecléctico en las respuestas de los entrevistados.*

RECURRENCIAS EN RESPUESTAS			
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SÍ	NO
Enfoque ecléctico	Situaciones significativas de aprendizaje	3	0
	Selección de estrategias	3	0
	Secuencia de los contenidos	1	0
	Pertinencia de estrategias y contenidos	2	0
	Evaluación contextualizada	1	0

*Nota.* La tabla muestra el puntaje de frecuencia de las subcategorías del enfoque ecléctico en las respuestas de los entrevistados. Fuente: diseño propio (2023).

#### 5.4.2. Análisis de resultados

El enfoque ecléctico centra su atención directamente en el aprendizaje significativo del estudiante por medio de la elección de estrategias efectivas de los distintos enfoques de enseñanza de una LE. Pazmiño et al. (2017) afirman que la selección estratégica de procedimientos pedagógicos y técnicas apropiadas permite que las instituciones, programas y docentes organicen un programa de enseñanza enfocado en el desarrollo de las capacidades del estudiante de lengua, las cuales son indispensables para su aprendizaje y para la competencia comunicativa que se espera del estudiante de lenguas.


Altamar (2021) declara que no existe un método ideal a la hora de enseñar o aprender una lengua, pero la combinación de diversas metodologías y sus posibles adaptaciones didácticas a situaciones concretas en el aula es lo que realmente se necesita para garantizar una formación

aceptable en la lengua extranjera. Para lograrlo, primero se debe partir de la implementación de *situaciones significativas de aprendizaje*. Para este enfoque metodológico el *input lingüístico* surge como el acceso más relevante al que se acerca el aprendiz de lengua extranjera para desarrollar su competencia comunicativa (Burón, 2022). Para el aprendizaje de LE, la situación significativa de aprendizaje se centra en el “aquí” y el “ahora”. Al mismo tiempo, el discurso atiende a materiales auténticos con lenguaje comprensible a un nivel más alto de lengua adquirida por el estudiante, lo que supone una mayor dificultad para que lo entienda, pero es precisamente el input que el aprendiz requiere para seguir avanzando en su proceso de aprendizaje. Para que esto no se convierta en un obstáculo, este discurso debe estar acompañado por elementos extralingüísticos como lo son imágenes, videos, audios, textos y demás, ya que estos son los que apoyan la comprensión del input dado.

Por lo que concierne a los materiales “El Explorador” y “Hecho en Colombia”, se ha indicado previamente que las tareas finales de cada unidad son las que mejor describen la ejecución de situaciones significativas de aprendizaje en la enseñanza de ELE. En la Figura 16, se muestra otra de las asignaciones de cierre del texto “Hecho en Colombia”, la cual recrea dos situaciones para dar cuenta del proceso logrado en el apartado. Los estudiantes deben proponer una nueva variedad de tamal que reúna la diversidad regional de este plato típico de Colombia. La propuesta debe llegar a Asotamal a través de un comercial de radio o televisión, o por medio de un volante virtual. Su desarrollo implica una situación de comunicación real, en la medida que los grupos requieren ponerse de acuerdo con las ideas de cada aprendiz y con la realización de la opción seleccionada para su presentación.

**Figura 16.** Evidencia de las situaciones significativas de aprendizaje en los manuales.

## 4.6. En los zapatos de un colombiano

 En las celebraciones de Noche Buena y Año Nuevo, es tradición de los colombianos comer tamal en familia. Sin embargo, no hay consenso sobre la mejor variedad, ya que cada región prefiere la suya. Por esta razón, Asotamal\* acaba de abrir un concurso para la creación de un nuevo tamal que reúna las variedades regionales existentes y que satisfaga el gusto de todos los colombianos. La mejor propuesta estará en las mesas de las próximas cenas decembrinas y sus creadores recibirán provisiones de tamales por un año. ¿Les gustaría ganar?

En grupos pequeños, a partir del contenido del video, creen el nuevo tamal (ingredientes, características, nombre) y elijan una de las dos opciones para presentar la propuesta a Asotamal:

**OPCIÓN A.** Hagan un comercial de televisión o de radio de 2 minutos y compártanlo en el Blog de *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*.

**OPCIÓN B.** Hagan un volante virtual y compártanlo en el Blog de *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*.

- Enlace al Blog: <http://spanishincolombia.gov.co/book/hecho-en-colombia>

No olviden usar los contenidos y las expresiones presentados en el video.

*Nota.* La imagen es tomada del manual “Hecho en Colombia” (2017, p. 50).

Así mismo, el input recibido en toda la unidad es lo que conduce al estudiante a desenvolverse en la situación comunicativa dada. En este punto, es importante señalar que el input que se encuentra en los manuales contiene videos, audios, imágenes y textos informativos y argumentativos, promoviendo así el desarrollo de las cuatro habilidades de la LE. “En sintonía con la hipótesis del input, los aprendices deben construir su competencia necesaria para que la oralidad y la escritura emerjan, y esto no puede ser de otra manera que a través de la comprensión del input” (Burón, 2022, p. 17). Si bien el resultado de la tarea no es el único fin, hace parte del proceso de aprendizaje que poco a poco se va construyendo actividad tras actividad.

A partir de las entrevistas, las percepciones sobre esta subcategoría sugieren que las necesidades y los estilos de aprendizaje de los alumnos son los que dictan los parámetros para elaborar situaciones significativas de aprendizaje.

Me sucedió que en un nivel A2, un estudiante requería estudiar un tema que realmente en el plan de estudios no se encontraba sino en el nivel B1, pero para su vida estudiantil, en un estudiante acá de la universidad lo requería manejar, entonces se incluyó porque obviamente pues era del interés del estudiante y era una necesidad real del momento.

(E3, comunicación personal, 14 de agosto, 2023)

Esto indica que la enseñanza del español como lengua extranjera se está dando desde una aproximación personalizada en donde el estudiante indica sus requerimientos y el docente adapta su quehacer pedagógico para responder satisfactoriamente a los mismos. El Entrevistado 1 afirma que nunca se logra desarrollar el eje curricular de la institución de forma exacta, dado que cada estudiante tiene un forma distinta de aprender y cuando lo que se está implementando no funciona del todo, el docente debe dar un giro didáctico con el objetivo de dar respuesta a esos estilos cognitivos (E1, comunicación personal, 26 de julio, 2023).

En la actualidad, la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto local no parece estar marcada por procesos estructurales, al contrario, lo particular se establece como la alternativa más enriquecedora para cada estudiante de esta lengua. Puren (2021) cuestiona la multiplicidad de enfoques que han surgido a través de los años, puesto que muchos de ellos se plantean como solución a las falencias observadas en el enfoque anterior. Lo ideal es un reconocimiento inicial del contexto en el que se enseña determinada lengua para luego establecer la didáctica más pertinente. En el momento que el docente analiza y establece el camino a seguir

el fin será el mismo, es decir aprender una lengua con suficiencia para comunicarse en un contexto real. En este punto, el eclecticismo toma el lugar teórico bajo el cual justificar las prácticas pedagógicas que se están promoviendo dentro de los procesos de enseñanza de ELE, las cuales no responden en su totalidad a los enfoques que se han establecido, incluso como canónicos, con el paso del tiempo.

En un segundo momento, se encuentra la subcategoría *selección de estrategias*, la cual está directamente relacionada con el sistema que no solo el estudiante escoge para su aprendizaje sino también el docente para enseñar. Las estrategias seleccionadas deben ser de carácter suficiente, amplio y variado conforme al objetivo de aprendizaje de la LE, garantizando su demanda para desarrollar la competencia lingüística y la competencia comunicativa de los estudiantes (Pazmiño et al., 2017). Las estrategias no solo hacen parte del estudiante y del docente, también toman lugar en los recursos didácticos que se implementan, la misma configuración de estos está basada en pautas que los estudiantes siguen para alcanzar el objetivo propuesto. En esta misma línea aparece la *secuencia de los contenidos* que se adoptan para guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias responden de forma directa a los contenidos, dado que estas están pensadas para abordar determinado tema.

En el caso de los textos analizados “El Explorador” y “Hecho en Colombia”, cada unidad está organizada para abordar un contenido determinado a través de estrategias específicas. En ambos recursos, el tema base está relacionado con aspectos propios de la cultura colombiana y sobre este gira el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua.

En la Figura 17 se detalla la organización del recurso didáctico “Hecho en Colombia. Allí, se hace énfasis en las tres fases bajo las cuales están organizadas todas las unidades del manual. Siempre se comienza con un antes del video, en el cual, se plantea una serie de preguntas sobre sus conocimientos acerca del tema central y sobre su equivalencia en la cultura propia del aprendiz. Posteriormente, se presenta una pequeña introducción en donde la estrategia que se implementa es el reconocimiento del vocabulario requerido para la unidad. El durante enfatiza en una lectura previa a los ejercicios asignados, cuyo objetivo es enfocar la atención del estudiante hacia la resolución de esas asignaciones. En penúltima instancia, se encuentra el después del video, en donde la estrategia principal radica en el análisis detallado del argumento para interpretar no solo conceptos sino reconocer las características propias de la cultura colombiana a la par del desarrollo de las habilidades propias de la lengua. Como cierre aparece la asignación final en la que se debe poner en práctica todo lo visto durante la unidad.

**Figura 17.** *Estructura de los manuales analizados.*

Cada *guía de trabajo* presenta una secuencia de actividades organizadas en tres fases (antes, durante y después del video), en busca de dos objetivos: acercar a los estudiantes de español a la realidad cultural y lingüística de Colombia, y afianzar estrategias de comprensión audiovisual. En el aula, la guía puede usarse como una lección de una unidad didáctica o como material complementario.

*Nota.* La imagen es tomada del manual “Hecho en Colombia” (2017, p. 6).

Por su parte, “El Explorador” tiene una secuencia que culmina con la tarea concreta asignada al final de la unidad. Previamente a esta asignación hay una fase de preparación que consta de seis etapas. La primera contiene unos ejercicios de introducción con preguntas

reflexivas sobre la cultura del país en comparación con la del país de origen del estudiante. Se da paso a la interpretación de varios textos y audios con información relevante sobre el tema de la exploración. En un tercer momento, aparece la ayuda lingüística, una estrategia con la que el educando conoce y practica estructuras lingüísticas explícitas o implícitas, las cuales son útiles para la exploración final. Seguidamente, se hace la presentación detallada de la tarea final, y las dos últimas etapas están destinadas a la presentación de la exploración y a la evaluación de todo el progreso.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, las estructuras gramaticales implícitas o explícitas; los ejercicios de producción oral y escrita mediados por la lectura y la escucha; y el uso de la lengua en ambientes reales de comunicación hacen parte fundamental de cada una de las diez secciones de cada manual. Por lo cual, el contenido es totalmente cultural y las estrategias didácticas proporcionales al objetivo de aprendizaje de la unidad. Pazmiño et al., (2017) comentan que la selección de las estrategias está directamente relacionada con los requerimientos de los estudiantes para así determinar la secuencia didáctica que conduce al proceso que se sigue durante el aprendizaje, partiendo de la familiarización de estas para ir incluyendo nuevas estrategias y contenidos.

En atención a las entrevistas, los contenidos parecen estar inmersos en las estrategias, con anticipación se sabe que los estudiantes tienen que instruirse acorde a lo planteado por el Instituto Cervantes como respuesta a los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

El Instituto Cervantes ha sido el líder en el manejo del español como lengua extranjera y sobre todo en los sílabos de los manuales, entonces, dependiendo del nivel, sí cambia un



poquito la temática, obviamente hay niveles en los cuales se repiten algunos de los temas, pero sí hay temas específicos, por ejemplo, el subjuntivo no lo puedes ver en los primeros niveles.

(E3, comunicación personal, 14 de agosto, 2023)

Al existir un parámetro global de los contenidos a enseñar y aprender en los diferentes niveles de ELE, la importancia real recae directamente en cómo llevarlos al aula y es en este punto donde los diversos recursos didácticos entran en juego con el objetivo de establecer los parámetros a seguir dentro de la formación en lenguas. El Consejo de Europa (MCER, 2002) señala la relación que existe entre la tarea y la estrategia, ya que está marcada por las estrategias que son las que permiten alcanzar la asignación dada. Todo se centra en la acción, fijándose en el uso que los aprendientes hacen de las estrategias, las cuales deben estar orientadas al desarrollo de sus competencias y a la tarea o tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas.

En relación con lo anterior, la *pertinencia de las estrategias y contenidos* es la que marca el éxito de todo proceso educativo en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Para fines formativos, las estrategias elegidas por el docente y el estudiante para realizar una tarea concreta dependen de las capacidades para aprender. Pero también, el individuo amplía su capacidad de aprendizaje de una LE mediante la diversidad de experiencias, siempre que no estén compartimentadas ni sean estrictamente repetitivas (MCER, 2002). En este sentido, la experimentación crítica por parte de los académicos de lengua es vital para evaluar la utilidad de determinada herramienta y tema. A partir de esa valoración, se conservan o se modifican estrategias y contenidos convenientes para alcanzar los logros establecidos con la lengua

extranjera. Inicialmente, las pautas más relevantes a seguir surgen al momento de realizar el reconocimiento del grupo o del estudiante de ELE.

Ese perfil lingüístico de los aprendientes y por supuesto no solamente eso es lo que uno percibe, la manera en que ellos prefieren aprender, las dificultades que probablemente van a tener que afrontar y los problemas a los que nos podemos anticipar o las necesidades subjetivas y pues de ahí que tengamos que prestarles atención a sus estilos cognitivos, estilos de aprendizaje, sus tipos de inteligencia y esa lectura que hacemos los profesores es la que nos da la pauta para el diseño curricular.

(E1, comunicación personal, 26 de julio, 2023)

Con ese reconocimiento de la población, el docente determina la estrategia congruente a ser aplicada al escenario de formación, es decir, los requerimientos se ajustan con la realidad del estudiante. A medida que se avanza con el aprendizaje de la lengua extranjera, se involucra un reconocimiento del contexto para ajustar los recursos didácticos, permitiendo que las experiencias académicas sean significativas. De este modo, se confirma el acoplamiento de las estrategias a lo aprendido y la posibilidad de aplicación real de las mismas en los futuros ambientes de comunicación.

En los textos analizados “El Explorador” y “Hecho en Colombia”, si bien los contenidos y las estrategias están dadas para alcanzar los fines de cada unidad, su estructura puede llegar a parecer un poco repetitiva sección tras sección y solo dentro un contexto real de aprendizaje como es el aula se puede observar el trasfondo de estos materiales en cuanto a la frecuencia de utilización y el lugar que ocupa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

La subcategoría que cierra esta metodología es la *evaluación contextualizada*, la cual en este enfoque es constante y con respecto a lo que se está desarrollando dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Es importante señalar que la evaluación tiene diferentes aristas, puede valorarse cada elemento de forma separada, es decir profesores, estudiantes, materiales, contenidos, programas y demás; o puede apreciarse solo el aspecto que se quiera dimensionar.

Para la presente investigación, la evaluación ha sido distinta para cada recurso analizado. En el enfoque por tareas se habló de la evaluación formativa en dos ejes distintos, uno hacia el estudiante y el otro hacia el material didáctico. Para el manual “El Explorador”, la evaluación incluye las dos perspectivas al cierre de cada unidad. En el apartado evaluativo, el estudiante puede reflexionar sobre su propio desempeño y aprendizaje, y en algunos casos sobre su experiencia con el uso del material y con las actividades comunicativas. Mientras que para el texto “Hecho en Colombia”, las indicaciones de apreciación se observan hacia el contenido del libro, sin embargo, esta interpretación se da sobre la instrucción dada para cada unidad, ya que no se tuvo acceso a la encuesta bajo la cual se implementa la evaluación de las secciones del manual.

El aspecto por resaltar de esta subcategoría es el hecho que la evaluación no solo debe ser contextualizada sino también progresiva, puesto que el objetivo de este enfoque es ir avanzando en el transcurso de la formación de los estudiantes. Serrano et al. (2022) afirman que en este enfoque la estimación no puede darse simplemente al cierre de un curso, ya que todo proceso de cualificación se debe a una evaluación continua y sistemática, que aporta en el desarrollo y en el seguimiento de los aprendizajes, analizando y reflexionando sobre la validez de las estrategias diseñadas. Partiendo de la estructura de los manuales, la evaluación se encuentra al cierre de cada unidad, pero no al finalizar el documento en su totalidad, indicando una preocupación por el

proceso de enseñanza y aprendizaje que se da apartado tras apartado. Sin embargo, su incidencia real no es perceptible solo con los textos, requiere de una observación dentro del contexto académico de ELE.

En el caso de las entrevistas, ocurrió algo similar al enfoque anterior. Por un lado, la evaluación ya está inmersa dentro de la formación en lengua extranjera y su consideración no se hace explícita. De lo contrario, se infiere que no la ejecutan dentro de su labor docente. La única manifestación está enfocada al hecho de evaluar antes y durante el quehacer pedagógico para así orientar los enfoques metodológicos a seguir por parte del docente. El Entrevistado 1 señala que su práctica puede ser ecléctica, ya que intenta implementar todos los enfoques en diferentes medidas y en diferentes ocasiones según el desarrollo del curso y del estudiante (E1, comunicación personal, 26 de julio, 2023). La pauta está en una reflexión constante del proceso de formación y adquisición de ELE para así guiar el resto del camino pedagógico.

En conclusión, el enfoque ecléctico es la estrategia metodológica que mayor recurrencia tiene en los dos manuales analizados y en gran parte de los entrevistados. Esto se debe a su perspectiva global e inclusiva de los aspectos que más se tienen en cuenta al momento de enseñar español como lengua extranjera. Su carácter procesual permite que todas las habilidades lingüísticas y la competencia comunicativa se trabaje por medio de estrategias y contenidos pertinentes que constantemente se evalúan para modificarlos si no cumplen con los propósitos por los cuales fueron seleccionados inicialmente. De allí, se garantiza un buen progreso tanto a nivel pedagógico como a nivel académico.

### 5.5. Categorías emergentes

Las categorías emergentes surgieron a partir de las coincidencias manifestadas por los cuatro docentes entrevistados. En primer lugar, tres de los profesores expresaron consideraciones sobre el *español con fines específicos*. Posteriormente, el *diseño de materiales y diversidad de recursos didácticos* fueron aspectos tomados en cuenta por todos los educadores. Finalmente, tres de ellos señalaron comentarios sobre la *variedad lingüística* de la lengua en el país (Ver Tabla 11).

**Tabla 11.** Recurrencia de las categorías emergentes en las respuestas de los entrevistados.

RECURRENCIAS EN RESPUESTAS		
CATEGORÍAS EMERGENTES	SÍ	NO
Español con fines específicos	3	1
Diseño de materiales y diversidad de recursos didácticos	4	0
Variedad lingüística	3	0

*Nota.* La tabla muestra el puntaje de frecuencia de las categorías emergentes a luz de las respuestas de los entrevistados. Fuente: diseño propio (2023).

#### 5.5.1. Español con fines específicos

La categoría *español con fines específicos* hace referencia a las necesidades que llevan a un individuo a empezar el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Cada contexto es particular y determina no solo el contenido y las estrategias pedagógicas a implementar sino también el compromiso y la autonomía del estudiante.

El Entrevistado 1 indica que la mayoría de los estudiantes de ELE aprenden esta lengua por motivos profesionales, ya sea debido a su carrera o por la culminación de su formación académica.

Con más razón tenemos que partir del análisis de necesidades, nunca podremos partir de un currículo hermético y fijo porque sería totalmente inadecuado probablemente, y pues la pauta no la da el estudiante y más pensando en que la educación hoy en día parte del paradigma centrado en el estudiante.

(E1, comunicación personal, 26 de julio, 2023)

En este orden de ideas, el Entrevistado 2 agrega a esta perspectiva el hecho de que estas necesidades son las que permiten organizar un plan curricular particular basado en los temas propios del propósito académico del estudiante. “De acuerdo con la temática, pues se saca el vocabulario que se requiere que ellos trabajen, se saca la estructura oracional que se requiere, se sacan los tiempos verbales que se requieren. Depende de la población, se adecúa al currículo” (E2, comunicación personal, 31 de julio, 2023).

Catalá (2017) manifiesta que la diferencia entre un estudiante de lengua extranjera y un estudiante de español para fines específicos radica en que para el primero los objetivos de aprendizaje se establecen acorde a fines pedagógicos, mientras que para el segundo los objetivos constituyen el diseño del programa y el currículo a implementar. Esto indica que la finalidad varía dependiendo de las necesidades del estudiante, pero es precisamente ese reconocimiento el que permite gestar caminos contextualizados y asertivos para los educandos de ELE.

Otro de los aspectos a considerar dentro de esta categoría tiene que ver con el nivel de los contenidos a desarrollar en los cursos de español para fines específicos. Entre más alta sea la

intención del aprendiz, más complejas las temáticas a trabajar. “Habrá que asesorarle en cosas más elevadas, como en la gramática, como en la construcción del escrito, en cómo se estructura el párrafo, cómo estructuro el ensayo, si los conectores, etcétera” (E4, comunicación personal, 7 de agosto, 2023).

Así mismo, el docente que ejecute procesos de ELE con fines específicos tendrá que adaptarse y actualizar sus prácticas con el objetivo de responder de forma asertiva al contexto del educando. “Es importantísimo para el docente no solo manejar lo fundamental, sino que él maneje todos los aspectos, las estructuras, la gramática para el estudiante, hay que tratar de que él disfrute su proceso” (E4, comunicación personal, 7 de agosto, 2023). Frente al papel del profesor, Catalá (2017) advierte que el educador debe informarse en primer lugar, sobre las necesidades exactas del estudiante y, en un segundo momento, sobre las prácticas pedagógicas a seguir empezando por el diseño del curso y la selección de las estrategias y los recursos para responder al fin específico.

Por su parte, El Entrevistado 3 manifestó no tener presente el español para fines específicos, pero esto lo señaló desde la disposición de su institución para flexibilizar los procesos de formación en ELE. “Acá en la universidad el curso es general, no es español para fines específicos” (E3, comunicación personal, 14 de agosto, 2023). En este sentido, las instituciones también establecen la orientación de su programa de ELE, ya que al ofrecer español para fines específicos se garantiza que el curso y los docentes están preparados para responder a dichas necesidades.

En líneas generales, el español con fines específicos es uno de los contextos bajo el cual se están desarrollando algunos procesos de enseñanza y aprendizaje de esta lengua. En este ambiente se tiene en cuenta no solo las necesidades de los aprendientes sino también el papel del

docente, quien es el encargado de guiar las situaciones particulares de formación en ELE en este ámbito.

### 5.5.2. Diseño de materiales y diversidad de recursos didácticos

Con respecto a la categoría *diseño de materiales y diversidad de recursos didácticos*, las percepciones giran en torno a dos ejes particulares. El primero está relacionado con la falta de materiales propios para enseñar español como lengua extranjera y con la escasa difusión de los ya creados en el país. El segundo aspecto hace referencia a la inclusión de las Tics dentro de la clase de ELE.

Como se ha señalado en los capítulos iniciales de esta investigación, los académicos continúan percibiendo poca producción de material didáctico en Colombia. Arboleda (2015) señala que a diferencia de España el material didáctico en el país es limitado y las producciones actuales son poco difundidas, ya que estas se quedan para uso exclusivo de la institución para la cual fueron creados. Si bien se tiene acceso al material producido en España, este está enfocado a la cultura del país europeo y las expresiones típicas de esta región, y muchas de esas manifestaciones no se usan en Latinoamérica. “Acá todos los materiales que vienen son de España, entonces, sí sé que se ha trabajado en ello, pero todavía falta más, ojalá que hubiera, no sé, una casa editora que pudiera difundir todos los materiales que se trabajan” (E3, comunicación personal, 14 de agosto, 2023).

No obstante, este contexto se ha modificado a través de los años y en especial gracias al crecimiento de la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Los recursos analizados en este proyecto, “El Explorador” y “Hecho en Colombia” son los primeros manuales que surgieron de la



estrategia *Spanish in Colombia* y cuyo acceso se da a través de la página web de esta estrategia, reduciendo así las percepciones que se tienen sobre el material didáctico producido en el país.

En esta misma línea, dos de los entrevistados aseguran que, a raíz de la poca pertinencia de esos materiales extranjeros, los docentes han decidido apersonarse de la situación y empezar a incursionar en la producción de textos para la enseñanza de ELE. “Hay análisis de necesidades que se hacen de manera un poco más longitudinal, digamos en una institución han tenido estudiantes con determinado perfil, con ciertas necesidades comunicativas, entonces los profesores deciden crear un libro” (E1, comunicación personal, 26 de julio, 2023). Aunque son materiales con características específicas, buscan unificar aspectos recurrentes en su contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE.

Por otro lado, la diversidad de recursos incluye ir más allá de implementar manuales, videos y audios, en especial con las posibilidades tecnológicas que se poseen en la actualidad. Dentro de las TICs, tres de los cuatro entrevistados afirmaron que la gamificación es una herramienta que complementa el aprendizaje significativo de los estudiantes de ELE. La gamificación hace que el aprendizaje de una lengua sea divertido e interactivo, sin importar la población, el tema que se estudie o el nivel escolar, su valor real está en la creación de un ambiente de aprendizaje emocionante, educativo y entretenido (Briceño, 2022). Al mismo tiempo, este recurso tiene un gran impacto en la retención de información, dado que al ser un recurso significativo para el estudiante genera bienestar y gusto por aprender algo nuevo, y al recibir una recompensa se convierte en una experiencia gratificante que motiva al aprendiz de lengua extranjera.

La gamificación requiere que se implemente bajo dos parámetros básicos, el primero relacionado con la pertinencia de este dentro del proceso de adquisición de la LE, en segunda instancia, el docente que decida hacer uso de este recurso debe tener los conocimientos necesarios para guiar no solo el juego sino el propósito académico por el cual se usa dentro del aula. “La gamificación es genial, precisamente, partiendo de recursos como la gamificación se hacen muchas actividades, pero para eso hay que conocer algunas aplicaciones, algunos recursos digitales para ponerlos a jugar, y jugando aprenden, y a ellos les encanta eso” (E1, comunicación personal, 26 de julio, 2023). Por su parte, el Entrevistado 3 afirma que la gamificación debe ponerse en marcha como una actividad complementaria al proceso de formación en ELE. Cualquier recurso didáctico refuerza el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua, pero no lo es todo, es una forma de ejecutar clases más significativas y con mayor versatilidad. “También, depende del maestro, hay instituciones, hay cursos que se valen de libros, de materiales impresos, cartillas, folletos, pero hay otros maestros que trabajan materiales auténticos, es decir, usan juegos, canciones, videos, periódicos, revistas, entrevistas, en fin, películas” (E3, comunicación personal, 14 de agosto, 2023).

Al concluir con esta categoría, surgen dos reflexiones particulares en torno a los materiales diseñados en el país, vale la pena por un lado rastrear si a partir de la estrategia *Spanish in Colombia* instituciones diferentes al Instituto Caro y Cuervo han creado más recursos didácticos y cuáles de estos se han implementado dentro del aula de ELE. Esto con el objetivo de ir modificando percepciones en torno al desarrollo de materiales auténticos propios. El otro aspecto está relacionado con la difusión de dichos recursos, no necesariamente implica tener un acceso total a dicho elemento didáctico, pero sí un registro detallado de las características de este. De este modo, se va creando un inventario de producción académica local destinada a la

enseñanza de ELE. En cuanto a las TICs merece la pena documentar investigaciones o experiencias pedagógicas significativas dentro del aula, puesto que no basta solo con hacer uso de herramientas innovadoras sin justificación pedagógica alguna.

### 5.5.3. Variedad lingüística

La última categoría emergente hace referencia a la *variedad lingüística* del español que se habla en el territorio colombiano. Richard (2015) afirma que el español a diferencia del inglés presenta una mayor cantidad de variaciones dependiendo de la región en la cual se habla, independientemente de esa clasificación convencional que se hace entre el español de España y el español de América. En el caso de Colombia, la variedad se percibe como culta o como el “mejor” español hablado de América del Sur debido a que se asemeja al castellano gracias a la calidad en la pronunciación de los fonemas /d/ intervocálica y /s/ en posición implosiva; y la ciudad de Bogotá se destaca por su conservatismo y la atención ejemplar que se pone en su uso y estudio (Moreno, 2012).

Así mismo, Moreno (2012) indica que las generalidades que se le asignan al español de determinado país le restan importancia a cada una de las variantes lingüísticas de cada nación, las cuales registran sus propias particularidades especialmente lexicales y fonéticas. A nivel interno cada país cuenta con sus propias variantes y la descripción de estas queda relegada al reconocimiento que se hace de la variedad de la ciudad más relevante de cada territorio y sobre esta se realizan las interpretaciones de prestigio, sin tener en cuenta las demás regiones.

De igual modo, existen ciertos vocablos que tienen un significado distinto en cada país de habla hispana. Hernández (2020) indica que la mayor dificultad para un estudiante de ELE es llegar a reconocer esas diferencias lexicales, e incluso son problemáticas para los docentes,

puesto que no es fácil manejarlas todas. A nivel interno, ocurre que en una región un vocablo se usa con cierto sentido y en el otro extremo del país tiene otra implementación e intención, e incluso diferencia al momento de ser pronunciada.

Dentro del contexto local, la dificultad recae nuevamente en los recursos que están al alcance del docente de lengua, ya que si estos no son locales la variedad lingüística que prevalece es la del país en donde se originó dicho material, lo cual hace que el profesor se vea obligado a adaptar ese material o diseñar sus propios recursos.

Se ha notado que cada vez que los profesores usamos materiales creados en la península ibérica, ameritan una adaptación porque realmente lo hacemos todo tiempo en las clases, entonces por qué no hacerlo de manera oficial a través de un libro ya creado para priorizar ciertas variedades.

(E1, comunicación personal, 26 de julio, 2023)

En el contexto español se ha privilegiado la divulgación de su variante lingüística, por lo cual, no es del todo extraño que los docentes y las instituciones en Colombia sigan la misma línea. Esto implica cerrar las puertas a las demás variaciones lingüísticas de esta lengua. No obstante, unificar un español estándar tampoco tiene una validez pragmática dado la diversidad de esta lengua alrededor del mundo e incluso dentro de su propia variante, puesto que los dialectos modifican el uso real de la lengua en ese mismo contexto (Hernández, 2020). Además, se antepone la variante lingüística del territorio nacional, ya que es la que el docente maneja y la que el estudiante pondrá en uso. Solo la experiencia tanto del profesor como del aprendiz le permitirá ir identificando la multiplicidad de estas no solo a nivel interno sino también externo.

En términos generales, los tres docentes que referenciaron esta categoría coinciden en la importancia de crear y hacer uso de materiales auténticos para los procesos de formación en ELE, puesto que los realizados en el exterior no responden de forma directa al contexto local. De allí, se manifiesta una necesidad inminente de producir recursos enfocados a la variante lingüística nacional y gestar así procesos de formación y aprendizaje contextualizados hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos.

Como cierre a las categorías emergentes, se establece que además de las consideraciones metodológicas, es importante tener en cuenta otros aspectos que están incidiendo de forma directa en la formación actual en ELE en el país. Esta lengua está siendo abordada, en muchos casos, a través de fines específicos que modifican prácticas pedagógicas y contenidos de trabajo en el aula. Por su parte, los recursos siguen siendo escasos a pesar de los cambios dados, ya sea desde la producción de libros o la inserción de las diferentes tecnologías. Al no poseer gran variedad de material propio, el reconocimiento de la variante lingüística del país está sujeta a las adaptaciones que el docente pueda hacer de este y a sus propuestas dentro del aula de ELE.

## CAPÍTULO VI.

### CONSIDERACIONES FINALES

#### 6.1. Conclusiones

El análisis de contenido realizado en el presente trabajo de investigación muestra que son cuatro los enfoques utilizados en la enseñanza del español como lengua extranjera en el país.

El primer enfoque es el *enfoque gramatical*, en el cual se utiliza la explicación complementaria de ciertos aspectos gramaticales y la memorización de vocabulario específico. Aunque tiene una perspectiva distinta a la tradicional, ya que busca un propósito pragmático en el uso de la lengua extranjera, en el cual se integran estas dos subcategorías para dar cuenta de unidades comunicativas más complejas.

Por otra parte, está el *enfoque comunicativo*, el cual promueve la creación de situaciones de comunicación real en donde los estudiantes pueden emplear la lengua que están aprendiendo. Así mismo, los aspectos gramaticales hacen parte de esta estrategia metodológica, pero son abordados desde la práctica y no desde la explicación explícita de los mismos.

La tercera postura metodológica es el *enfoque por tareas*, este se centra en la asignación de tareas con propósitos comunicativos reales. Los estudiantes desarrollan tareas utilizando todo lo que han aprendido. La autonomía y el trabajo grupal y cooperativo son esenciales, debido a que el alumno es un sujeto comprometido con su proceso de formación y participe dentro del proceso de los demás estudiantes. La tarea termina con una evidencia oral o escrita, en donde estas dos habilidades son el eje transversal de este enfoque. Finalmente, no se observa con claridad el proceso ni los criterios que se utilizan para evaluar los aprendizajes de los estudiantes,

teniendo en cuenta que esta puede variar según el enfoque, la metodología, el objetivo central de los cursos, los materiales, los docentes y los estudiantes.

Por último, se encuentra el *enfoque ecléctico*, esta es la postura con mayor índice de frecuencia en todas sus subcategorías. Este enfoque encierra los aspectos pedagógicos que se consideran pertinentes para guiar los procesos de formación y aprendizaje de ELE. Las situaciones se orientan al uso real de la lengua extranjera e implica una selección estratégica de contenidos y herramientas. Por otra parte, la evaluación es global y está directamente relacionada con el contexto de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a los contenidos no existe un parámetro general de los mismos, ya que cada contexto de ELE delimita tanto la metodología como el contenido a seguir según los propósitos o necesidades de los estudiantes. Existe una preocupación en Colombia por crear materiales de tipo cultural que orienten un conocimiento de la lengua por medio de la cultura del país.

## 6.2. Implicaciones

Los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en la actualidad han cobrado mayor importancia no solo a nivel nacional e internacional. Por tanto, la principal implicación de este trabajo radica en un rastreo parcial de los enfoques metodológicos que se están desarrollando en este campo.

Adicionalmente, se logra evidenciar algunos contextos bajo los cuales las personas están aprendiendo esta lengua y qué tipo de materiales se están creando para apoyar la respectiva formación. A partir de esto, se pueden generar nuevas investigaciones que corroboren esta pesquisa o que descubran nuevos aspectos, contribuyendo así a los procesos pedagógicos y académicos en torno al español como LE.

### 6.3. Limitaciones

Realizar una investigación en un contexto con el cual no se tiene contacto directo dificulta las posibilidades para disponer de una mayor variedad de datos. Inicialmente, el estudio estaba planificado para analizar el contenido de tres tipos de fuentes de información: los manuales previamente mencionados, entrevistas a docentes y mallas curriculares en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera. El acceso a los textos fue libre a través de la plataforma *Spanish in Colombia*. Por su parte, los docentes fueron quienes aceptaron participar en la entrevista voluntariamente, de quince profesores consultados, solo cuatro tomaron lugar en la investigación. Con respecto a las mallas curriculares, se realizó una solicitud formal a siete instituciones de Bogotá sin obtener respuesta positiva alguna.

Por otro lado, en un estudio que involucra personas es importante tener cuidado con el manejo del tiempo y realizar las solicitudes pertinentes con mayor antelación. En este caso, las entrevistas y mallas curriculares podrían haberse planificado con mayor anticipación, lo que habría permitido aumentar la cantidad de entrevistados al insistir con docentes e instituciones del todo el país y no solo de Bogotá.

### 6.4. Futuras investigaciones

La investigación tenía como objetivo principal analizar las estrategias metodológicas para la enseñanza del español como lengua extranjera, a partir de un análisis de contenido de manuales y entrevistas a docentes con experiencia en este campo. Tras examinar la información recopilada, se observó que ciertas características de los cuatro enfoques previamente mencionados son implementadas con mayor frecuencia en comparación con otros aspectos. Sin embargo, es importante rastrear estos enfoques dentro del aula de ELE, es decir el método mediante el cual se



ejecutan estos enfoques, ya que existe una diferencia entre lo que se observa en los manuales y se menciona en las entrevistas con respecto a lo que sucede dentro de una clase de LE. Además, sería valioso escuchar la voz del estudiante frente a su experiencia aprendiendo español como LE y ampliar un poco más la visión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el rol del educando y el rol del educador dentro de estos enfoques metodológicos no son del todo perceptibles a través del contenido de dos manuales para la enseñanza de ELE y de las consideraciones manifestadas por un grupo reducido de docentes. Escalar la investigación a la observación real de las clases y contrastarla con la teoría puede ser un punto de partida no solo para rastrear métodos sino también para gestar propuestas pedagógicas que contribuyan a un aprendizaje significativo de las personas que decidan aprender español como lengua extranjera.

Finalmente, los aspectos culturales del país parecen tener una presencia significativa en los materiales didácticos que se están creando dentro de la estrategia *Spanish in Colombia*. Una investigación orientada al análisis del discurso que se promulga en estos documentos y cómo este material promueve la competencia comunicativa real del estudiante sería pertinente. Es esencial considerar que si centra solo en la cultura colombiana se reduce la posibilidad de acercarse a las demás culturas cuya lengua nativa es el español. La lengua debe ser una herramienta que permite al hablante moverse alrededor del mundo, y al enfocarse solo en una variante lingüística y cultural limitaría su uso global.

## REFERENCIAS

- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23.
- Altamar, R. (2021). Eclecticismo hacia los métodos de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en alumnos de Secundaria. *TecnoHumanismo*, 1 (11), 1-20.
- Amenós, J., Ahern, A., y Guijarro, P. (2014). Gramática y pragmática en la adquisición de ELE: la alternancia modal en las estructuras condicionales. En García, J. (Ed.). *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica* (pp. 17-56). RedELE.
- Andrada, O., Schuster, A., Puente, M., y Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4 (2), 109-139.
- Arboleda, D. (2015, del 18 al 20 agosto). Análisis de materiales de ele en Colombia: una propuesta de ficha especializada [conferencia]. *IV encuentro internacional de español como lengua extranjera*, Medellín, Colombia.  
<https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Arboleda%20Gonz%C3%A1lez%20Diana%20Teresa.pdf>
- Arévalo, J. (2019). La comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 11, 2-22.
- Aristizábal, M., y Galeano, M. (2008). Cómo se construye un sistema categorial. *Estudios de Derecho*, 65, 164-187.
- Bernal, M., Caro, Y., Rodríguez, O., Jaramillo, G., y Gómez, J. (2020). Estado de la cuestión de los recursos didácticos en los programas del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá y Medellín. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13 (1), 63-88.
- Bizarro, W., Sucari, W., y Quispe, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1 (3), 375-390.
- Briceño, C. (2022). La gamificación educativa como estrategia para la enseñanza de lenguas extranjeras. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 9 (1), 11-22.

- Burón, A. (2022). *La importancia del input en el proceso de adquisición de la lengua extranjera* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid, Valladolid, España]. Archivo digital. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/56644/TFG-G5566.pdf?sequence=1>
- Cabrera, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras* [Tesis de pregrado, Universidad de Jaén, Andalucía, España]. Archivo digital. <https://xdoc.mx/preview/revision-de-los-diferentes-enfoques-y-metodos-en-la-enseanza-de-60430eb396b87>
- Cano, A. (2019). Hacia un enfoque comunicativo en la enseñanza de la gramática. *E-SEDLL*, 2, 121-128.
- Cañada, M., Arumí, M., y Esteve, O. (2003). Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje. *Trabajos en lingüística aplicada*, 1, 1-19.
- Catalá, A. (2017). *Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: el análisis de necesidades* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona, Barcelona, España]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/10803/458442>
- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cerqueiras, V. (2023). Algunas tendencias caracterizadoras de la enseñanza de ELE en la Latinoamérica de la postpandemia. *Doblele*, 9, 4-21.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Díaz, A. (2015). "Seamos como rolos": *unidad didáctica para fomentar la competencia intercultural crítica en el español como Lengua Extranjera* [Tesis de posgrado, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia]. Archivo digital. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/4f2edf03-5683-4cca-b963-1349302da19b>
- Elliot, L., Judd, L., & Herbert, J. (2006). *Enseñanza de idiomas adicionales* (R, Martínez González, Trans.). IAE Universidad de Chicago. (Original work published in 2000).
- García, D., García, J., y Buitrago, Y. (2011). Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: Metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y

dificultades en el área. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 13, 1-10.

- García, E. (2015). *Visión práctica del enfoque comunicativo de la lengua* [Tesis de posgrado, Universidad de Alicante, Alicante, España]. Archivo digital.  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/47686/1/Vision\\_practica\\_del\\_enfoque\\_comunicativo\\_de\\_la\\_lengua\\_GARCIA\\_LOPEZ\\_ELENA.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/47686/1/Vision_practica_del_enfoque_comunicativo_de_la_lengua_GARCIA_LOPEZ_ELENA.pdf)
- García, J. (1995). Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes. *Didáctica*, 7, 439-444.
- Gil, N. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8 (9), 170-181.
- Gómez, A., y Vargas, E. (2021). *Estado del arte acerca del panorama de ELE en Colombia: perspectivas y retos* [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia]. Archivo digital.  
[https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/9520/Estado%20del%20arte\\_panorama%20de%20ELE%20en%20Colombia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/9520/Estado%20del%20arte_panorama%20de%20ELE%20en%20Colombia.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gómez, C., y Benavides, M. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124.
- Gómez, M. (2019). Enseñar la competencia gramatical. En Ruiz, L., y Ruiz, Y. (Eds.). *Enseñar hoy una lengua extranjera*. (pp. 106-139). Ediciones Octaedro.
- Gutiérrez, K. (2018). Español como lengua extranjera: didácticas innovadoras. *Horizontes Pedagógicos*, 21 (2), 1-8.
- Hernández, H. (2020). Variación lingüística y norma en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 14, 1-18.
- Instituto Cervantes. (2021). *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Recuperado de:  
[https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2018.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf)
- Instituto Cervantes. (2023). *El español: una lengua viva. Informe 2023*. Recuperado de:  
[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_23/informes\\_ic/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/informes_ic/p01.htm)
- Livingstone, K. (2012). El enfoque cooperativo y su idoneidad para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. *Die Deutsche Bibliothek*, 1, 1-33.
- Llopis, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Secretaría de estado de educación y formación profesional.

- López, A. (2020). *Perspectivas de enseñanza de español como Lengua Extranjera en Publicaciones académicas de 2000 a 2020* [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia]. Archivo digital.  
<http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/2873/2/2020AnaMariaLopezGarcia.pdf>
- López, A. (2023). *Trabajo de grado la enseñanza del español como Lengua Extranjera: el caso de tres estudiantes universitarios brasileños* [Tesis de pregrado, Universidad de Córdoba, Córdoba, Colombia]. Archivo digital.  
<https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/6d91d3c5-30ce-417d-a6c6-10cb3a568d78/content>
- Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11-22.
- Lozano, L. (2012). *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España]. Archivo digital.  
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96256/llg1de1.pdf?sequence=1>
- Martín, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *SILOGISMO* 8,1-33.
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica*. Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. Recuperado de:  
[https://pics.unison.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7\\_Paradigmas\\_de\\_investigacion\\_2013.pdf](https://pics.unison.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf).
- Mesa, C., y Velásquez, N. (2005). Propuesta metodológica basada en tareas para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en el área de inglés con estudiantes de grado quinto de Básica Primaria del colegio San Luis de Soacha [Tesis de pregrado, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia]. Archivo digital.  
[https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1988&context=lic\\_lenguas](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1988&context=lic_lenguas)
- Millán, I., y Fajardo, J. (2012). *Características de las metodologías de enseñanza del componente gramatical en los cursos básicos de inglés de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia]. Archivo digital.  
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5938/tesis817.pdf?sequence=1>

- Mirallas, M. (2020). *Impacto de la Inmersión lingüística en español en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua en alumnos de habla inglesa en casa de niños en una escuela Montessori en Chicago* [Tesis de posgrado, Universidad de Vic-Universidad central de Cataluña, Cataluña, España]. Archivo digital. [http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/6519/trealu\\_a2020\\_mirallas\\_mariajesus\\_impacto\\_inmersion\\_linguistica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/6519/trealu_a2020_mirallas_mariajesus_impacto_inmersion_linguistica.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Monje, Á. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Montenegro, L. (2015). *Aprendizaje efectivo de la lectoescritura. Una experiencia regional exitosa*. México, D.F., México: América del Norte Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).
- Moreno, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva, proposiciones, escolios y debates*. Iberoamericana.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Paidós.
- Narvárez, W., Ponce, C., Vera, R., y Maldonado, K. (2020). Métodos y metodologías utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *UNESUM-Ciencias Revista Científica Multidisciplinaria*, 4 (1), 13-28.
- Nauta, J. (2016). *EL Explorador*. Instituto Caro y Cuervo.
- Navarro, C. (2014). La conexión lectura-escritura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Revista Educación*, 29 (2), 197-206.
- Nieto, G. (2017). *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*. Instituto Caro y Cuervo.
- Nieto, G. (2023). El tratamiento de la variación fonética en manuales de ELE creados en Colombia: un estudio de caso. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 19, 1-24.
- Ortega, M., y Uzcátegui, A. (2007). Un enfoque funcional en la enseñanza de la gramática en el séptimo grado de educación básica. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 18, 17-41.
- Páramo, P., y Otálvaro, G. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebius*, 25, 1-7.
- Pazmiño, L., Saltos, M., Muñoz, E., y Saltos, C. (2017). Método ecléctico, enfoque comunicativo para desarrollar aprendizajes significativos. Caso de estudio Instituto de Idiomas de la Universidad Estatal de Bolívar, periodo marzo – agosto del 2013. *Revista Publicando*, 4 (11), 549-583.

- Plan Nacional de Desarrollo, 16 de junio, 2011, <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND-2010-2014>
- Pérez, R. (2016). *El enfoque por tareas para reforzar el Proceso de enseñanza-aprendizaje de Una segunda lengua (inglés) en el aula de educación primaria* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid, Valladolid, España]. Archivo digital. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/21086>
- Pilleux, M. (2006). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, 36, 143-152.
- Puren, C. (2021). La didáctica de las lenguas extranjeras en la encrucijada de los métodos. Ensayo sobre el eclecticismo. *Christian Puren*, 4, 1-135.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*, 47-84.
- Rendine, L. (2018). *El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una secuencia didáctica para Bachillerato* [Tesis de posgrado, Universidad de Valladolid, Valladolid, España]. Archivo digital. [https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/33158/TFM\\_F\\_2018\\_127.pdf?sequence=1](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/33158/TFM_F_2018_127.pdf?sequence=1)
- Richard, E. (2015). Las variedades del español en la enseñanza como lengua segunda/extranjera. *Les Presses de l'Université de Montréal*, 1, 131-143.
- Ruiz, M. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2 (3), 98-103.
- Salazar, L. y Batista, J. (2005). Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma*, 26 (1), 55-88.
- Sánchez, J. (1994). Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera. *ASELE*, 175-186.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Santos, Y. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte? *Ciencia e innovación tecnológica en el deporte*, 11, 1-10.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice* [Análisis de contenido cualitativo en la práctica]. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Serrano, C., López, C., y Castellanos, J. (2022). *Los procesos de evaluación que fomentan el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico en la enseñanza del inglés en primaria del Gimnasio Vermont* [Tesis de posgrado, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia]. Archivo digital.  
[https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1041&context=maest\\_didactica\\_lenguas](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1041&context=maest_didactica_lenguas)
- Siatoba, A., Forero, J., y García, J. (2014). *Impacto de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera en la Fundación ASE* [Tesis de pregrado, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia]. Archivo digital.  
[https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1478&context=lic\\_lenguas](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1478&context=lic_lenguas)
- Soto, E. y Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. *Red de Investigadores Educativos Chihuahua*, 203-221.
- Spanish in Colombia, 22 de febrero, 2023,  
<https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/#gsc.tab=0>
- Vázquez, M. (2009). Aplicaciones del enfoque por tareas. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 9, 237-262.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. Londres: Sage.
- Yin, R. (2003). *Applications of Case Study Research*. California: Sage.



## ANEXOS

### Anexo 1. Consentimiento informado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	<b>FORMATO</b>		
	<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN</b>		
<b>Código: FOR026INV</b>	<b>Fecha de Aprobación: 28-08-2019</b>	<b>Versión: 02</b>	<b>Página 127 de 142</b>

**Vicerrectoría de Gestión Universitaria**  
**Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP**  
**Comité de Ética en la Investigación**

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales” y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 “Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

#### **PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO**

Título del proyecto de investigación	Análisis de las perspectivas metodológicas para la enseñanza de ELE en el marco de la estrategia Spanish in Colombia
Resumen de la investigación	El siguiente proyecto de investigación tiene como objetivo general analizar la metodología o metodologías de enseñanza del español como lengua extranjera que se desarrollan en el país a través de diferentes fuentes de información como manuales y entrevistas a docentes de los cursos de ELE.
Descriptor claves del proyecto de investigación	Metodologías de enseñanza – Español como lengua extranjera – Análisis de contenido
Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio	En primer lugar, se encuentra el fortalecimiento de los procesos actuales de enseñanza del español como lengua extranjera. Por otro lado, dar a conocer aspectos específicos de estos procesos para orientar futuras investigaciones y prácticas pedagógicas actualizadas en contenido y en necesidades del educando.
Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación	Los resultados de la investigación serán presentados en el documento escrito denominado Tesis de Grado, con el cual, se cierra el ciclo de formación de la Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Explicite la forma en que mantendrá la reserva de la información	La información será presentada siguiendo los parámetros legales de citación y tratamiento de los datos personales de los sujetos participantes dentro del proceso de investigación.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : María Paula Rodríguez Boada		
	Nº de Identificación: 1019114155	Teléfono	3183743863
	Correo electrónico: mprodriguezboada@upn.edu.co		
	Dirección: Calle 134 A # 45 A 31		

### **PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo: \_\_\_\_\_

Identificado con Cédula de Ciudadanía \_\_\_\_\_, en representación de \_\_\_\_\_ con número de identificación \_\_\_\_\_.

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,

Firma del participante (si aplica),

\_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Identificación: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Con domicilio en la ciudad de: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Teléfono y N° de celular: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

*La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación*

## Anexo 2. Cuestionario de entrevista a docentes

### **CUESTIONARIO DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA**

Las siguientes preguntas están orientadas a identificar experiencias, metodologías y creencias en torno a la enseñanza de español como lengua extranjera en Bogotá. Este cuestionario ha sido planteado, revisado y corregido con el fin de cumplir el objetivo para el cual ha sido creado. Del mismo modo, este cuestionario no se realiza para seguirlo necesariamente como se plantea, puesto que esta entrevista es calificada como semi-estructurada, por lo cual permite indagar de una manera más libre en busca de obtener la información necesaria.

#### **PREGUNTAS GENERALES**

1. ¿Cuál es su nombre completo?
2. ¿Cuántos años lleva de experiencia dentro del campo de ELE?
3. ¿Cuál o cuáles son los roles que ha desempeñado dentro de este campo?

#### **PREGUNTAS PROFESIONALES**

1. ¿Cuál es su formación académica?
2. ¿Tiene alguna maestría, doctorado, especialización, etc.? ¿Dónde lo realizó?
3. ¿Cómo su formación académica y profesional ha impactado la labor que desempeña hoy en día?
4. Desde su labor, ¿cuál es su percepción de la enseñanza del español como lengua extranjera en Bogotá?
5. ¿Cuál cree usted que es la mejor manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en la ciudad?
6. De los aspectos señalados previamente, ¿cuáles de esos requieren una mayor atención y por qué?
7. ¿Considera que la ciudad y las diferentes instituciones que ofrecen cursos de ELE están preparadas para ofrecer programas de enseñanza actualizados y con metodologías y métodos pertinentes?
8. A partir de su experiencia y formación, ¿cuál es la mejor metodología para enseñar ELE? ¿Qué características, contenidos y materiales debería tener?
9. ¿En este mismo orden de ideas, un profesor de ELE debe guiar su práctica docente bajo qué parámetros dentro de un contexto global y un contexto localizado como Bogotá?
10. ¿Qué estrategias considera pertinentes a seguir para potenciar la enseñanza de ELE en la ciudad?

## Anexo 3. Muestra de las listas de chequeo correspondientes a los manuales

HECHO EN COLOMBIA				
1. El café				
Categoría	Subcategoría	Libro del estudiante		
		Sí	No	Descripción
Enfoque gramatical	Reglas gramaticales		X	No hay explicación de reglas gramaticales.
	Traducción de oraciones		X	La unidad está diseñada en su totalidad en español.
	Memorización de vocabulario	X		Lista de vocabulario para realizar consulta de definiciones y así clasificarlas dentro de categorías dadas pg 12-13.
	Producción oral mínima	X		En la medida en que la realización de las actividades sea de forma individual, no hay cómo evidenciar la conversación entre pares. No obstante, en ciertas actividades asignadas se solicita contrastar respuestas con compañeros y dialogar sobre preguntas dadas pg 12-17.
	Producción escrita de oraciones sencillas	X		A partir de un video, se solicita responder una serie de preguntas pg 14-15. Así mismo, se solicita interpretar y explicar una serie de oraciones que están en negrilla pg 16-17.
Enfoque comunicativo	Situaciones de comunicación real	X		En ciertas actividades asignadas se solicita contrastar respuestas con compañeros y dialogar sobre preguntas dadas pg 12-17.
	Uso de elementos gramaticales implícitos		X	No hay explicación de reglas gramaticales, pero se solicita analizar una serie de oraciones para establecer si está haciendo uso de Sinónimos, Repetición y Superlativos pg 15-16.
	Desarrollo de la habilidad de escucha	X		El libro tiene el link para acceder al video del capítulo de la serie "Los Puros Criollos", no obstante está privado, y si no se hace parte del curso puede ser un obstáculo, aunque al buscar el video a través de youtube con los datos se puede acceder al mismo de forma completa. Por otro lado, el estudiante puede acceder al libro del profesor si quiere obtener la transcripción completa del video pg 11.
	Desarrollo de la habilidad oral	X		El desarrollo de la habilidad oral está sujeta al proceso autónomo del estudiante y a lo evidenciado por el docente, aspectos que no se pueden evaluar con certeza.

Enfoque por tareas	Asignación de tareas con propósitos comunicativos reales	X		Se asigna un trabajo de cierre en el que los estudiantes deben proponer un video o un volante virtual para ayudar a un vendedor de tinto en su campaña para mejorar la venta de su producto pg 17-18. Independiente de la opción seleccionada, esta debe compartirse en el blog virtual de la unidad.
	Desarrollo de la autonomía	X		Al ser un material de acceso libre, el estudiante que haga uso de este sin estar inscrito a un curso de ELE, se hace responsable de su formación. Si es a través de un proceso guiado también implica autonomía en el desarrollo de las diferentes actividades allí propuestas.
	Comunicación oral	X		El desarrollo de la habilidad oral está sujeta al proceso autónomo del estudiante y a lo evidenciado por el docente, aspectos que no se pueden evaluar con certeza.
	Comunicación escrita	X		Las explicaciones de fragmentos pg 16-17 y las respuestas de algunas actividades se desarrollan de forma escrita pg 15-16-17.
	Trabajo grupal y cooperativo	X		Al plantear conversaciones y trabajos grupales se implementa el trabajo grupal y cooperativo. Al igual, su realización está sujeta a observaciones dentro del aula de clase o un acompañamiento externo que de cuenta del proceso.
	Evaluación formativa		X	En la parte final de la unidad, se establece un link para desarrollar una encuesta, sin embargo al acceder al link no se puede ingresar a la encuesta. No obstante, en la indicación se señala que la encuesta está orientada a la opinión del estudiante sobre el contenido y las actividades, ya no hay una relexión sobre el proceso del estudiante pg 18.
Enfoque eclético	Situaciones significativas de aprendizaje	X		Se plantean ejercicios de reflexión sobre su propia cultura y sobre la cultura de Colombia en cuanto a la importancia que tiene el café para el país pg 17.
	Selección de estrategias	X		Las estrategias se presentan de forma explícita, indicando el paso a paso que el estudiante puede seguir para desarrollar las diferentes actividades pg 14-15.
	Secuencia de los contenidos	X		Desde el inicio de la unidad se establece que el tema central es "El Café" y todas las actividades giran en torno a este tema.
	Pertinencia de estrategias y contenidos	X		Las estrategias y el contenido central se entrelazan para el propósito de las actividades planteadas.
	Evaluación contextualizada	X		La evaluación incluye aspectos relacionados a la pertinencia y claridad del contenido del libro y con respecto a los contenidos a trabajar. Se reitera que no fue posible acceso a la encuesta implementada como forma de evaluación pg 18.

## Anexo 4. Muestra de las listas de chequeo correspondientes a las entrevistas

ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DE LAS ENTREVISTAS		ENTREVISTADO 1		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SÍ	NO	DESCRIPCIÓN
Enfoque gramatical	Reglas gramaticales	X		"Pero he tenido también otros estudiantes que, si no se hace casi planas de gramática, ellos sienten que no aprenden, y tristemente no aprenden".
	Traducción de oraciones			
	Memorización de vocabulario	X		"Depende del nivel del niño, iniciando hay un bombardeo de léxico, así como adquirimos la primera lengua con un bombardeo de léxico".
	Producción oral mínima			
	Producción escrita de oraciones sencillas	X		"Es directamente en situaciones en las que ellos tienen que hablar con esas estructuras, de hecho, las interiorizan incluso más rápido porque los niños son un poco más de absorber".
Enfoque comunicativo	Situaciones de comunicación real			
	Uso de elementos gramaticales implícitos	X		"No le dices de forma explícita todo lo gramatical va de forma implícita a diferencia un poco de los adultos".
	Desarrollo de la habilidad de escucha			
	Desarrollo de la habilidad oral	X		"Mira yo he tenido estudiantes que les agobia el mínimo abordaje de cuestiones, por decir algo lingüísticas, entonces priorizan lo conversacional, en ese orden de ideas, ahí trabajamos un".
Enfoque por tareas	Asignación de tareas con propósitos comunicativos reales	X		"El enfoque por tareas es el más pertinente porque en ese hay una reivindicación o un rescate a la forma a través de todas esas tareas lingüísticas y estas tareas posibilitadoras y dentro de ellas".
	Desarrollo de la autonomía	X		"Entonces, precisamente cuál es el punto de partida, no es nosotros, no es el enfoque metodológico, sino es su estudiante con sus variables sociales e individuales, entonces su estilo".
	Comunicación oral	X		"Hemos tenido casos de muchos misioneros religiosos que necesitan, esa comunidad, para estar en acción aprender un".
	Comunicación escrita	X		"Y los que están en otros países son de diferentes profesiones, como alguien que está haciendo un doctorado y que su tesis es en español o que su tesis es sobre cuestiones políticas de".
	Trabajo grupal y cooperativo			
	Evaluación formativa			
Enfoque ecléctico	Situaciones significativas de aprendizaje	X		"Nosotros tenemos un eje curricular, pero realmente aplicarlo igualito nunca nos pasa, siempre pasa que con este japonés aplicamos más este libro, con este aplicamos más este y con".
	Selección de estrategias	X		"En términos morfosintácticos presenta dificultad para los aprendientes, por eso, digamos que, eso hace que se varíe un poco la planificación didáctica a la hora de enseñar español".
	Secuencia de los contenidos			
	Pertinencia de estrategias y contenidos	X		"Para el currículo, el primer paso es el análisis de las necesidades, nunca debe ser predeterminado".
	Evaluación contextualizada	X		"Entonces yo uso todos los enfoques, no sé si soy ecléctica, pero realmente yo implemento todos en diferentes medidas y en diferentes ocasiones según el curso y según el estudiante. Esa".