



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

González Montejo, Félix

**Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural:
formación de identidades en un contexto colombiano**

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 28, 2019, -Junio, pp. 1-26

MarcoELE

España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92157659001>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

GONZÁLEZ MONTEJO, FÉLIX
INVESTIGADOR INDEPENDIENTE, BOGOTÁ, COLOMBIA
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL:
FORMACIÓN DE IDENTIDADES EN UN CONTEXTO COLOMBIANO

BIODATA

Félix González Montejó (cosas_logicas@hotmail.com) es docente de español como lengua extranjera en Bogotá, Colombia. Licenciado en educación básica con énfasis en humanidades: español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia. Posee un máster en lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera de la Universidad de Jaén, España, y un máster en formación de profesores de español como lengua extranjera de la Universidad Iberoamericana Internacional en Arecibo, Puerto Rico. Especialista en enseñanza y aprendizaje de la Commonwealth Education Trust. Sus intereses investigativos comprenden el trabajo con canciones mediante el enfoque por tareas, y el ejercicio crítico de la competencia comunicativa intercultural en la clase de español como lengua extranjera.

RESUMEN

La concepción sobre Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) como mediación entre culturas no permite observar con detenimiento la dinámica cultural como una narrativa que los individuos y las comunidades van transformando constantemente. Para observar y hacer estos cambios palpables en la formación de identidades en los estudiantes de la clase de español como lengua extranjera (ELE), se presenta un ejemplo de instrucción explícita en reflexión crítica sobre formación de identidades, educación emocional, etnografía participante, y literacidad crítica con el fin de examinar nociones claves como identidad, memoria histórica, estereotipos, y (pos)conflicto armado en Colombia. El contexto es una clase de nivel C1 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) en una universidad privada de Bogotá, Colombia.

PALABRAS CLAVE: competencia comunicativa intercultural, compasión racional, empatía, literacidad crítica, formación de identidades.

DEVELOPMENT OF THE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE: FORMATION OF IDENTITIES IN A COLOMBIAN CONTEXT

The conception of Intercultural Communicative Competence (ICC) as mediation between cultures does not allow to attain a close observation of cultural dynamics as a narrative which individuals and communities are constantly transforming. In order to observe and make these changes palpable in the formation of identities within students of the Spanish as a Foreign Language (SFL) class, hereby is presented an example of explicit instruction of critical reflexion about formation of identities, emotional education,

participative ethnography and critical literacy in order to examine key notions such as identity, historical memory, stereotypes and armed (post)conflict in Colombia. The context is a C1 level SFL class according to the Common European Framework of Reference (CEFR) in a private university of Bogotá, Colombia.

KEY WORDS: Intercultural Communicative Competence, rational compassion, empathy, critical literacy, formation of identities.

1. INTRODUCCIÓN

La cultura es una narrativa colectiva dispuesta a transformarse. Cuenta un relato que cohesiona a un grupo que lo comparte y resignifica. La lengua, por su parte, es uno de los principales instrumentos de significación de esta narrativa. Su enseñanza y aprendizaje constituye necesariamente la co-construcción cultural de identidades plurales y polifónicas en cada ser humano.

En el actual proceso de globalización económica y lingüística, la competencia comunicativa en la clase de lenguas extranjeras (LE) ha devenido intercultural. Muy a pesar de que el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) crea lineamientos para delimitar la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) como el conjunto de habilidades que permitan entender y adaptarse a nuevas culturas (Council of Europe, 2018: 158-62; Byram *et al*, 1997: 2-5), muchos académicos advierten el peligro de la estandarización de estos procesos pedagógicos por la imposibilidad ética de enmarcar necesidades individuales y colectivas de aprendizaje bajo un paradigma totalizante y culturalmente impuesto (ACEDLE-ASDIFLE, 2017: 8-10).

Con respecto a la CCI, es claro que no todos los aprendientes de LE buscan algo más allá de la interacción comunicativa estrictamente utilitaria por causa de diferencias religiosas, conflicto étnico, o de otra índole. Pero tampoco debe negarse el examen crítico del origen y

desarrollo de diversas identidades en un grupo cultural determinado a quienes tengan un genuino interés en hacerlo. Para lograrlo, considero que la CCI concebida únicamente dentro de la mediación intercultural o en la convivencia pluricultural no es suficiente.

Es por esto que se requieren nuevas propuestas frente al aprendizaje de nuevos y más críticos acercamientos al aprendizaje de LE y su intrincada relación con diversas culturas enmarcadas en contextos locales, nacionales e internacionales, de acuerdo a cómo las personas han significado sus territorios y contextos vitales.

El presente artículo pretende mostrar un ejemplo de instrucción explícita en CCI para lograr la constante reflexión sobre la formación de identidades (Byram *et al*, 1997: 24-6) de los estudiantes de la clase de español como lengua extranjera (ELE) dentro de un contexto de inmersión de nivel C1 MCER en una universidad privada de Bogotá, Colombia.

2. CONTEXTO

Hoy por hoy, Colombia atraviesa una nueva fase histórica en un lento desarrollo turístico y económico a raíz del proceso de terminación del conflicto armado firmado con una de las guerrillas con quien el gobierno local se enfrentó en más de cincuenta años de cruenta guerra civil mayoritariamente en el sector rural (Bushnell, 2007: 299-

300). Por otra parte, la corrupción política bajo comprobada financiación del narcotráfico, del cual Colombia ha sido líder exportador en los últimos años, redundando en la continuidad del conflicto armado en muchas comunidades históricamente excluidas (Valencia & Ávila, 2016: 49-56).

Muy a pesar de este contraste de realidades en Colombia, un número cada vez mayor de aprendientes extranjeros de español son entusiastas ante la idea de visitar el país, en parte gracias a varias iniciativas de turismo lingüístico como el programa gubernamental *Spanish in Colombia* mediante programas de intercambio académico con varias universidades públicas y privadas del país (Díaz Correa, 2016: 189), o el mercadeo de instituciones privadas de enseñanza de ELE.

Colombia también cuenta con un número aproximado de más de 70 lenguas indígenas y dos lenguas criollas (Landaburu, 2004). Algunos de sus hablantes habitan zonas de peligro de conflicto armado, medioambiental, titulación de tierras y homogeneización lingüística (Ospina Bozzi, 2015: 3-4). Estos fenómenos también son recurrentes en contextos urbanos como en Bogotá, la ciudad capital. Es evidente que esta problemática aún es pertinente en un curso de ELE, y que hay muchas más posibilidades de ejercer una evaluación profunda sobre ella en un nivel de actuación lingüística que el MCER considera como usuario competente (Council of Europe, 2018: 34).

En esta intervención pedagógica se abordaron los temas ya contenidos en el programa del curso (memoria histórica e identidad) en el que se agregaron otros como el tratamiento de prejuicios y estereotipos sobre los colombianos, y el (pos)conflicto armado en el país. La dinámica principal es la reflexión crítica sobre la formación de identidades apoyado en un cambio de percepciones de los

estudiantes participantes sobre las culturas colombianas y sobre sí mismos.

3. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

Para la presente propuesta pedagógica se ha optado por el estudio cualitativo basado en el aula de clase porque busca entender el aprendizaje y la enseñanza dentro del aula de un solo aspecto observable en el ejercicio educativo (Allwright & Bailey, 1991 en Lugossy, 2013).

Este trabajo de investigación siguió las cinco etapas sugeridas por Maxwell (2009) en el diseño de un estudio cualitativo. La primera etapa consiste en *definir el objetivo del estudio*: observar el impacto de la instrucción explícita de CCI en la reflexión cíclica sobre la formación de identidades, y el cambio de perspectivas del estudiantado de una clase ELE C1 MCER sobre sí mismos y sobre otras culturas, las colombianas.

La segunda etapa se caracteriza por *definir y diseñar una estructura conceptual teórica*. En este caso se decide por pensar las actividades de instrucción explícita en la formación de identidades a partir de principios fundamentales de la CCI: la reflexión inicial y final sobre la formación de identidades, la educación emocional como preparación de actitudes para consigo mismo y los demás (etnografía participante); y el análisis ecléctico de discursos y narrativas culturales (literacidad crítica).

Formación de identidades: tradicionalmente, la identidad se entiende como un ente singular, ya que, según Llinás (2017), en efecto es un constructo cognitivo unificador de la complejidad, el “sí mismo”

(Llinás, 2017: 165). En esta propuesta pedagógica, la complejidad puede tomar muchas voces e influencias dentro de cada ser humano, generando una inevitable transformación en el pensar y el sentir del individuo. Por lo tanto, que haya varias identidades en continua formación. El producto pedagógico de este principio debe ser un proceso que comienza y termina con una reflexión sobre las percepciones propias sobre sí mismo y los demás.

Tal como lo menciona el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) en su introducción a las habilidades y actitudes interculturales dentro del primer apartado de "Configuración de una identidad cultural plural", el estudiante debe decidir "en qué medida se completa la propia identidad cultural con las aportaciones recibidas a partir del contacto con hechos o productos culturales de otras comunidades" (Instituto Cervantes, 2006).

Educación emocional: se ha comprobado que la formación explícita en educación emocional ayuda a que los estudiantes se preparen para aprender mejor según sus intereses (Mora, 2015: 65-9). En esta investigación se tomaron la empatía y la compasión racional como valores fundacionales en la interacción intercultural. Según Bloom, la empatía se entiende como "el acto de empezar a experimentar el mundo como se cree que el otro lo hace" (Bloom, 2016: 17 – traducción propia–), y la compasión racional como la capacidad de "habitar temporalmente en los sentimientos del otro para ofrecerle una alternativa y ayudarlo a disolverlos mediante información, guía y ánimo" (Bloom, 2016: 161 –traducción propia–).

Este principio va en consonancia con los saberes especificados por Byram *et al* (1997: 7-9) dentro del segundo apartado de las habilidades y actitudes interculturales del PCIC, "Procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos

socioculturales", en donde se debe proporcionar las operaciones cognitivas, saberes, conocimientos y actitudes necesarias para comenzar a emprender la interacción intercultural como una experiencia cooperativa y solidaria (Instituto Cervantes, 2006).

Etnografía participante: es un insumo de registro de interacción intercultural entendida como la observación activa de cómo la gente significa su vida cotidiana, la manera en que las personas logran y sustentan la interacción, las presuposiciones que hacen, las convenciones que utilizan y las prácticas que adoptan (Cohen *et al*, 2005: 24). En esta propuesta metodológica, esta tiene como objetivo analizar los malos entendidos comunicativos interculturales que pueden presentarse en un contexto de inmersión lingüístico-cultural (Council of Europe, 2018: 159, 162; Instituto Cervantes, 2006).

Como resultado, hace falta cartografiar cada interacción intercultural en "unidades de sentido" observables y delimitables dentro y fuera del aula de LE (Miquel, 1997: 42-4; 2004: 528-9) en 'pequeñas culturas' (Holliday, 2011/1999: 202-5). Este proceso es imprescindible para ejercer las operaciones cognitivas, emocionales y actitudinales necesarias para la interacción intercultural, según el tercer apartado de habilidades y actitudes interculturales del PCIC, "Interacción cultural" (Instituto Cervantes, 2006).

Literacidad crítica: algunos estudios demuestran que la instrucción explícita en estrategias de formación en pensamiento crítico ayudan a lograr un examen más riguroso de aseveraciones pseudocientíficas en la clase de ciencias naturales (Dyer & Hall, 2018), o de falacias históricas en la clase de historia (McLaughlin & McGill, 2017). En este estudio se toma la literacidad crítica como base teórica de análisis de narrativas culturales. Cassany y Castellà (2010) la definen como "una visión global de 'lo que yo entiendo' + 'lo que creo que el autor quiere

decir y quiere conseguir de mí' + 'lo que otros lectores van a entender y cómo van a reaccionar'" (Cassany & Castellà, 2010: 365). Se apoya en diversas técnicas de interpretación textual como el análisis crítico del discurso, la pedagogía crítica, el posestructuralismo y el posmodernismo que permiten un análisis profundo sobre los distintos discursos implicados en contextos tan diversos y contrastantes como los presentes en Colombia.

La tercera etapa tiene que ver con *plantear la pregunta de investigación*: ¿Cómo contribuye la instrucción explícita en Competencia Comunicativa Intercultural a la reflexión crítica sobre la formación de identidades del estudiante de español como lengua extranjera?

La cuarta etapa se constituye por *definir la metodología del estudio*. Esta se dividió en varias fases: la primera fue la *planeación de la intervención pedagógica* donde se evaluó el programa curricular existente, se adaptaron los materiales necesarios para implementar las actividades pedagógicas facilitadoras y la elaboración de cada tarea final analizada del curso (texto final del segundo módulo y examen final escrito), junto con el diseño de sus respectivos criterios de evaluación. Aquí el objetivo es identificar el cambio de perspectiva de los estudiantes en cuanto a las culturas colombianas mediante la evaluación crítica de las nociones trabajadas en un módulo de este curso ELE nivel C1 MCER.

La segunda fase fue *la recolección y análisis de datos*, en la cual se decidió por compilar un portafolio resultante de tareas finales y evaluaciones parciales de los estudiantes cuyo análisis contó con su consentimiento y autorización. En los resultados cualitativos se categorizaron las tendencias hacia los temas más frecuentes tratados por los estudiantes en sus escritos. En cuanto a los resultados

cuantitativos se promediaron las calificaciones según rúbricas evaluativas diseñadas de acuerdo a la exigencia de cada tarea analizada. Estas tareas fueron las siguientes:

Tarea final del módulo 2: elaborar un texto argumentativo de reflexión final sobre el cambio de perspectiva sobre el (pos)conflicto en Colombia. El componente etnográfico se da por la variedad de interlocutores sugeridos: un profesor experto, un amigo en Colombia, un compañero universitario colombiano, un compañero universitario extranjero, y un desconocido colombiano. A cada uno se le preguntó: *¿Qué debe hacerse para solucionar el conflicto en Colombia?* El texto debe contener asimismo apoyo de otras fuentes documentales.

Examen escrito final:

Has visto una convocatoria para escribir un ensayo breve en el periódico universitario sobre tu experiencia en el curso de español que ahora termina. Escribe un texto de quince (15) a dieciocho (18) líneas que responda una de las siguientes preguntas con la ayuda de tus apuntes del curso. Ten en cuenta el uso de conectores textuales consecutivos y contra-argumentativos, los pronombres relativos, el uso de los verbos *ser* y *estar*, y el uso de tildes.

1. ¿Qué aprendiste sobre ti mismo/a y cómo crees que puedes aplicar esa enseñanza en tu próximo destino?
2. ¿Cómo ha cambiado tu perspectiva sobre Colombia con relación a lo que pensabas antes de venir?
3. ¿Cuál fue el tema que más captó tu atención y por qué te gustaría investigar más sobre él?

A continuación se presentan las rúbricas evaluativas de las dos tareas analizadas, siendo 2 el puntaje más bajo y 5 el más alto:

Tabla 1. Rúbrica evaluativa correspondiente a la tarea final 2.

CRITERIO	Excelente (5)	Bueno (4)	Aceptable (3)	Insuficiente (2)
Léxico	El texto demuestra un léxico variado y siempre reforzando el punto demostrado en cada argumento del ejercicio.	El texto demuestra un buen manejo de vocabulario, aunque hay equivocaciones que pueden sustituirse con facilidad por un verbo/sustantivo o más sólido.	El léxico utilizado repite en algunos aspectos las fuentes utilizadas en clase. No hay mucha variedad léxica que evidencie un trabajo exigente de sinonimia.	Es un texto que tiene errores léxicos graves que impiden el entendimiento del texto en su conjunto.
Estructura textual	El texto está muy bien estructurado con un uso eficaz de conectores y preposiciones. Se deja leer de una manera fluida de principio a fin.	Usa algunos dispositivos de estructura textual, pero aún así, puede mejorar la cohesión de algunas frases con un uso más inteligente de conectores textuales y preposiciones.	Aunque use algunos conectores textuales no son usados de manera correcta, y hay errores reiterados a lo largo del texto.	No usa ningún conector textual, tiene errores reiterados en el uso de preposiciones, y no es entendible siquiera con varias lecturas.
Ortografía y gramática	Hay pocos errores a lo largo del texto. Los que tiene no impiden el entendimiento del texto en su conjunto.	Aunque los errores no impidan el entendimiento del texto, puede que haya un punto gramatical/ortográfico en el que haya confusión en su uso.	Hay más de un aspecto gramatical/ortográfico con problemas. Por lo general, estos son los que no dejan entender el texto, aunque las ideas que las contengan puedan estar bien planteadas.	Hay más de tres aspectos gramaticales/ortográficos con problemas de uso. Impide el entendimiento cabal del texto en su conjunto.

Pertinencia y uso de recursos	Responde de manera pertinente y creativa al ejercicio. Se nota una fuerte evidencia de la opinión de diversos informantes y/o de otras fuentes documentales para solventar los argumentos.	Aunque usa algunos recursos adicionales que ayudan a responder el ejercicio, apenas responde a la instrucción. Hay evidencia de entendimiento, pero no más allá de lo presentado.	El texto evidencia algún entendimiento del tema, pero pudo haberse hecho sin necesidad de algún recurso base.	El texto no utiliza ningún recurso base. Responde el ejercicio con un tema que no se relaciona con lo exigido, o tiene datos errados e/o inconsistentes con los hechos.
-------------------------------	--	---	---	---

Tabla 2. Rúbrica evaluativa correspondiente al examen final escrito.

CRITERIO	Excelente (5)	Bueno (4)	Aceptable (3)	Insuficiente (2)
Uso de los dispositivos textuales exigidos	Tiene un uso consistente de pronombres relativos, tildes, ser / estar, conectores textuales. Hay pocos errores que no impiden el entendimiento.	Hay algunos errores que pueden alterar el sentido en las frases señaladas. Pero, en general, el mensaje es claro y legible.	Hay al menos un aspecto de los exigidos en el que se requiere un mejor trabajo. Los errores sí alteran el sentido, y se requiere algún esfuerzo en entender lo escrito.	En definitiva, no es un texto legible. Hay más de un aspecto de los exigidos que requiere un mejor trabajo.
Cambio de perspectivas	Responde la pregunta elegida con suficiencia argumentativa con una reflexión crítica al comparar el	Responde la pregunta elegida con algunos argumentos, pero puede que los mezcle con	Se dedica a responder la pregunta elegida sin preguntarse mucho sobre su cambio de perspectiva.	Aunque (no) haya cambio de perspectivas, no sustenta por qué.

	cambio de perspectiva que se ha tenido durante la estancia en Colombia.	otros aspectos que no estén tan desarrollados.		
Diálogo intercultural	Dentro del cambio de perspectiva mostrado, se cita un ejemplo de diálogo intercultural con los colombianos durante su estadía fuera de lo aprendido en clase de español.	Simplemente se da una comparación de sentires entre lo vivido en el país de origen y en Colombia al citar sentimientos o pareceres que han cambiado/se han refinado en esta nueva experiencia.	Este ejemplo citado de diálogo puede que se desarrolle mucho más, incluso con una comparación simple entre lo que se vivió en el país de origen y durante la estancia en Colombia.	La pregunta se responde sin tener en cuenta ninguna experiencia vivida en Colombia o en su país de origen para demostrar un diálogo siquiera de pareceres entre ambas vivencias.
Originalidad	Se agrega un toque personal a la respuesta. Se sirve de otros dispositivos como la anécdota breve o el reportaje para sustentar lo expuesto.	Aunque hay un buen desarrollo argumental, es claro que se desarrolla con opiniones personales a lo largo del texto siempre siguiendo el formato de ensayo breve.	Es una respuesta que se limita a responder la pregunta sin ninguna elaboración adicional en otros dispositivos como opiniones personales.	El texto ni siquiera sigue el formato mínimo como el ensayo breve. Tiene datos errados con respecto a lo visto en el curso.

En estas rúbricas puede apreciarse asimismo la evidencia del ejercicio de la quinta etapa de *definición de la validez de los resultados*, ya que se da una calificación progresivamente más alta a habilidades características de la CCI como el cambio de perspectivas, la evidencia

de diálogo intercultural y la originalidad del formato textual (Byram *et al.* 1997: 10-5) en vez de aspectos más formales como la organización del texto, el léxico y la ortografía. Cabe resaltar que estas rúbricas de evaluación fueron presentadas al resto del equipo de enseñanza de ELE de esta universidad privada para garantizar la transparencia de los resultados de ambas tareas.

4. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

El estudio se elaboró durante 4 semanas como parte de un curso semestral de 16 semanas dividido en cinco módulos dirigido a 12 estudiantes de intercambio de distintas carreras universitarias provenientes de países norteamericanos, europeos y asiáticos de nivel de actuación lingüística C1 MCER en ELE. Dos de las cuatro sesiones semanales de hora y veinte minutos de duración se dedicaron a la formación explícita de CCI, mientras que dos restantes reforzaban el uso de la lengua según el programa estipulado.

En este texto nos concentraremos en el tratamiento de cuatro temas presentes en el segundo módulo del programa (“Colombia y su conflicto armado”): memoria histórica e identidad –ya presentes en el antiguo currículo del curso–, estereotipos positivos y negativos sobre Colombia, y (pos)conflicto armado en Colombia –incluidos en el nuevo currículo del curso–. Los resultados de la tarea final de este módulo se comparan con los del examen final escrito, con especial enfoque en los criterios de evaluación concernientes al ejercicio de la CCI.

4. 1. RELACIÓN DE ACTIVIDADES DE INSTRUCCIÓN EXPLÍCITA DE CCI EN ESTA CLASE DE ELE C 1

4. 1. 1. Memoria histórica e identidad en un pronombre personal

En un contexto de inmersión, es preciso planificar con cuidado el trabajo etnográfico para que sea auténtico y significativo. Sobre todo al poner mucha más atención a lo contradictorio o a lo que puede generar malos entendidos en la interacción en vez de notar patrones comunes en el comportamiento de las personas (García Canclini, 2005: 106-12). En este aspecto, durante su estancia en Bogotá, los estudiantes concordaron que el uso de la palabra *sumercé* era el aspecto lingüístico formal que les causaba mayores problemas. Este tema fue ideal para trabajar la memoria histórica y la identidad de los habitantes del centro de Colombia, ya que *sumercé* fue deviniendo en un pronombre personal por su propia cuenta.

Dentro de los hallazgos de los estudiantes en su pesquisa etnográfica entre compañeros universitarios, vecinos, conocidos, y transeúntes, hallaron que no hay un acuerdo común en cómo utilizar *sumercé*, ya que entre distintas generaciones de hablantes, la palabra adquiere un significado totalmente diferente: la reverencia a las personas mayores, el uso sarcástico para llamar la atención, o simplemente para evitar el 'tú' o 'usted' en ambivalencia de tratamiento.

Al averiguar sobre el origen de tal fenómeno sociolingüístico, es posible determinar que el vocablo tiene como origen una forma de tratamiento arquetípica entre el colono español y el campesino e indígena, quienes a su vez debían dirigirle la palabra con el título "vuesa merced" (Guerrero Rivera, 2010: 55-8). A través de los años, *sumercé* terminó siendo, más que todo entre los jóvenes, una especie de zona gris para quienes no quieren tratar de 'tú' o 'usted', lo que reviste una seria dificultad en el abordaje comunicativo para los

estudiantes extranjeros en sus primeras interacciones interculturales con hablantes oriundos del centro de Colombia.

Con estos resultados, los estudiantes extranjeros evidenciaron en la reflexión crítica final que aunque persista una relación de estatus del hablante local al dirigirse como *sumercé* para con ellos, pueden responder de igual manera al determinar que muchos evitan ser muy confianzudos con 'tú', o muy distantes con 'usted', demostrando la capacidad de negociación dentro de la formación de identidades durante su estadía en Colombia. Otra parte de los hallazgos de los estudiantes comenta que el uso de 'tú' y 'usted' tampoco es muy claro entre muchas personas en varias partes de Colombia: cada persona puede tratar a su círculo cercano con alguno de los dos pronombres personales.

4. 1. 2. Estereotipos positivos y negativos sobre Colombia en su "marca país"

Una consecuencia poco estudiada de la transformación política en Colombia tras la recuperación de territorios urbanos y rurales del control guerrillero y paramilitar durante el enfoque guerrillero de las administraciones del primer decenio del siglo XXI es la creación de una nueva 'marca país', primero en el surgimiento de la industria del turismo lingüístico antes mencionado, y eco-turística con la respectiva "confianza inversionista" internacional (Polanco Ruiz, 2012: 24-9). Y, segundo, en lemas que pretenden definir la nueva 'colombianidad' en forma de "Colombia es Pasión", "La Respuesta es Colombia" (López Miranda y Pareja Cardona, 2014), "El riesgo es que te quieras quedar" (Mincomercio, Industria y Turismo, 2007), "Colombia es Realismo Mágico" (Revista P&M, 2016) y "Colombia es Sabrosura" (Colombia Travel, 2018).

Muchos de los estudiantes participantes en este estudio reconocieron el esfuerzo del gobierno colombiano en promover al país de manera positiva en sus países sobre todo en comerciales televisivos y avisos en prensa. Algunos revelaron que amigos colombianos residentes en sus países los animaron a venir a Colombia a practicar su español en Bogotá, donde se dice hablar “el español más neutro del mundo”, rumor que también apoyan algunos de sus compañeros extranjeros quienes ya habían hecho su intercambio académico en la ciudad.

Este tránsito de imágenes representativas sobre Colombia puede constituirse en una simple sustitución de un estereotipo (‘molde fijo’ según su etimología griega —*stereós*: fijo; *typós*: molde—) por otro, lo cual impide analizar, según Bar Tal (1996), cuáles han sido los procesos históricos y discursivos que han construido esta narrativa descontextualizada sobre mí mismo y el otro (Bar Tal, 1996 en Dervin, 2012: 6, 7), incluyendo la consolidación de una identidad nacional (Anderson, 1996: 25-9).

Sin embargo, el proceso de alteridad, definido como la creación del otro para proteger el propio ser (Dervin, 2012: 7), es parte esencial del trabajo intercultural al reflexionar sobre la formación de mi

¹ Estrictamente hablando, el narcotráfico es el tráfico de estupefacientes y el uso recreativo (no sagrado o religioso) de sustancias narcóticas, psicoactivas y/o alucinógenas, como la marihuana y la hoja de coca. Su prohibición es el origen de la persecución policiva tanto a los grandes carteles como a los pequeños distribuidores de estos productos, lo cual ha generado grandes brotes de violencia internacionalmente.

² Frente al estereotipo negativo del narcotráfico en Colombia se lanza en abril de 2018 la página web “The Colombian Ambush” [La emboscada colombiana]. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. (disponible en la web: <http://www.colombianambush.com/site>) producida por iniciativa de la Alcaldía de Medellín, Bancolombia y el periódico *El Colombiano* de la misma ciudad, en el que se encuentran algunos ejemplos de estereotipos positivos (la obra literaria del

identidad frente al otro (Abdallah-Pretceille, 2006: 475-7). Por lo tanto, si se pretende trabajar ambas nociones en el aula de LE, se requiere una instrucción explícita para abordarlas, y comprobar si efectivamente un estereotipo puede ser superado aunque la alteridad sea imprescindible.

En primera instancia, los estudiantes listaron los estereotipos positivos y negativos sobre Colombia y sus países, destacando en el caso colombiano la amabilidad de la gente hacia los extranjeros entre los positivos, y el narcotráfico¹ para los negativos. Estos hallazgos concordaron con los encontrados a partir de una breve encuesta a cinco informantes cuyas opiniones también sirvieron de insumo para el trabajo final del segundo módulo del curso—un profesor experto en historia del conflicto armado colombiano, un compañero de su universidad, un colega colombiano, un conocido / contacto en Colombia, y un desconocido colombiano—.

Posteriormente, al no existir para el momento del estudio materiales explícitos de trabajo de sustitución de estereotipos negativos por otros positivos sobre Colombia producidos por colombianos², se

escritor colombiano Gabriel García Márquez, la oferta museística, la riqueza de fauna aviar y un logro científico de una mujer colombiana) enmarcados en parodia de situaciones típicas de la narco-cultura en Medellín y Cali (tráfico de drogas, retenes policiales, búsqueda de rutas de suministro de los narcotraficantes rivales, y prostitución).

Sobre el mismo tema, la página web <http://www.narcotour.co> muestra un breve compilado de relatos en prensa y entrevistas a víctimas de la guerra entre narcotraficantes y la fuerza pública colombiana (por iniciativa de estudiantes de periodismo de la Universidad EAFIT de Medellín) es promovida como iniciativa contraria a los “Narco Tours” que, según la crónica periodística homónima del servicio latinoamericano de podcasts, Radio Ambulante, son una apología a la figura de Pablo Escobar, capo histórico del narcotráfico en Colombia (disponible en

decide trabajar con ejemplos internacionales frente a comunidades minoritarias o históricamente excluidas.

Es aquí cuando se anima a observar tres ejemplos de intentos de superación de estereotipos negativos a partir de varios enfoques: el *emocional* en un video viral de un ciudadano musulmán ofreciendo abrazos con los ojos vendados en una capital europea³; el de *confrontación de evidencias* en un reportaje de una periodista afroestadounidense en una convención republicana (de ideales conservadores de derecha) con informantes mayoritariamente caucásicos sobre el significado del movimiento "Black Lives Matter"⁴; y el de *negociación de identidades* en un fragmento de un episodio de la serie animada Los Simpson donde Lisa Simpson debe declarar a la vendedora de una tienda de juguetes que lleva un peluche de delfín macho para que le vendan un traje de profesión (médico, profesor universitario, gerente de compañía) alejado de las ocupaciones estereotípicas de las mujeres (enfermera, profesora de kínder, secretaria de gerencia)⁵.

El que tuvo más impacto fue el segundo ejemplo porque, según los estudiantes, el hecho de que una afroestadounidense hiciera

la web: <http://radioambulante.org/audio/narco-tours> [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Emitido originalmente por la cadena radial estadounidense National Public Radio el 22 de mayo de 2018).

³ Segmento llamado "Blind Muslim Trust Experiment – Stockholm". [consulta: 26 de diciembre de 2018] (disponible en la web: <http://www.youtube.com/watch?v=W5DwStbT6rg>). Experimentos similares se replicaron en varias ciudades europeas luego de conocer noticias de atentados terroristas perpetrados por grupos extremistas musulmanes en ese continente en 2015.

⁴ Este sondeo está enmarcado en un programa televisivo estadounidense de sátira política llamado "Full Frontal with Samantha Bee" (Turner Broadcasting System) en el cual hay algunos reportajes fuera del estudio del programa con comunidades

presencia en un contexto hostil para ella como una convención republicana conservadora representa de por sí un choque de perspectivas que no se acostumbra ver en televisión. Leamos un par de fragmentos de este reporte televisivo, en los cuales se abordan la forma de tratamiento más adecuada frente a una persona afroestadounidense, y la razón de ser del movimiento "Black Lives Matter":

[Fragmento 1]

INFORMANTE CAUCÁSICA 1: Como una persona blanca, siempre siento que sin importar lo que diga resulte ser ofensivo. Y no quiero ser así. Quiero ser capaz de acercarme... quiero ser capaz de acercarme a usted. Porque, repito: estoy envuelta en esta tez blanca, y por tanto, nunca he tenido que enfrentarme completamente a esa situación, pero lo quiero hacer.

INFORMANTE CAUCÁSICA 2: No sé si decir "afroestadounidense" o "negro", y eso me pone nerviosa porque no quiero equivocarme. Así que, en fin, ese es sólo un ejemplo como de aprender cómo comunicarse mejor.

ASHLEY NICOLE BLACK, REPORTERA AFROESTADOUNIDENSE: ¿Quiere que le enseñe un truco?

IC 2: Sí.

ANB: Puede preguntarle a la persona.

IC 2: Eso es. Gracias.

ANB: "¿Cómo prefiere que le digan?"

concretas en discusión de temas de interés para la audiencia estadounidense. El movimiento "Black Lives Matter" surgió en 2013 por redes sociales con el fin de llamar la atención al público estadounidense sobre las matanzas indiscriminadas de algunos agentes policiales caucásicos en contra de ciudadanos afroestadounidenses a pesar de que estos obedecieran las indicaciones de los retenes a los que eran sometidos.

⁵ Los Simpson (FOX) es una serie de comedia animada estadounidense contextualizada en una familia disfuncional homónima en el pueblo ficticio de Springfield. El ejemplo de estereotipo mostrado en clase es extraído del segmento "Lisa and Stereotypical Jobs for Women". [consulta: 26 de diciembre de 2018]. (Disponible en la web: <http://www.youtube.com/watch?v=czjNnXQ-IEs>).

IC 2: ¿Cómo prefiere que le digan?

ANB: Prefiero que me digan negra.

[Fragmento 2]

ANB: ¿Usted diría que las vidas de los miembros de la comunidad negra sí importan?

INFORMANTE CAUCÁSICO 3: Sí, por supuesto que las vidas de los miembros de la comunidad negra sí importan, pero no en el sentido de yo apoyar a ese movimiento como tal. No sé mucho sobre él.

ANB: ¿Usted diría “*Black Lives Matter*”: pendiente por investigar?”

IC 3: Sí.

[Traducción propia]⁶

Si bien los estudiantes reconocen que no se consigue la superación total de un estereotipo negativo, destacaron a su vez que es posible plantearse la inquietud de averiguar más sobre el tema en vez de promover un estereotipo positivo sobre la comunidad afectada. En el caso de este reporte televisivo se revelan dos estrategias muy útiles para lograrlo: indagar sobre una forma de tratamiento adecuada, y reconocer que hace falta saber más de un tema para discutirlo asertivamente.

⁶ En la primera pregunta del segundo fragmento, el término “Black Lives Matter” no refiere propiamente al nombre propio del movimiento en inglés sino a si las vidas de los habitantes de la comunidad afroestadounidense (aquí ‘negra’) importan (del verbo ‘matter’ en inglés). Extracto adaptado de los fragmentos encontrados [5:50-6:39] en el segmento “Most Lives Matter” en emisión del 25 de julio de 2016 del programa “Full Frontal with Samantha Bee”. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. (Disponible en la web: <http://www.youtube.com/watch?v=81dhho3JuK4>).

⁷ En especial el apartado “Representing the Self and the Other” en el que se especifica la formación de estereotipos y el proceso de alteridad (Dervin, 2012: 5-8).

Esta evaluación permite establecer una introducción adecuada al análisis de fuentes académicas especializadas sobre la naturaleza de la formación de prejuicios, estereotipos y alteridad. Para tal fin, se decide adaptar algunos fragmentos del texto de Fred Dervin (2012), “Cultural Identity, Representation and Othering”⁷, y de la charla de Paul Bloom llamada “Can prejudice can ever be a good thing?”⁸. En ambas fuentes los estudiantes constatan a partir de su propia experiencia en Colombia que la alteridad puede generar un estereotipo positivo y/o negativo, y que cada quien puede decidir si superarlo, sustituirlo o seguir evaluándolo.

Como reflexión crítica final, esta vez sobre estereotipos positivos sobre Colombia, los estudiantes dentro de una de sus evaluaciones orales parciales vieron un video compilatorio del blog de viajes, Nas Daily del estudiante estadounidense Nuseir Yasein sobre su visita al país. Allí se destacaba la transformación de Medellín de una ciudad conocida por el narcotráfico hasta ser una de las ciudades más innovadoras del mundo y con una reducción considerable de su tasa de homicidios (de 100 a 20 por cada 100000 habitantes); y la familiaridad entre los vecinos de Santa Cruz del Islote, la isla más densamente poblada en el mundo, situada en la Costa Atlántica colombiana.⁹

⁸ “¿Puede el prejuicio ser bueno?”. Véase el fragmento [9.10-10.43] que trata sobre cómo apelar a las emociones para cambiar las percepciones hacia comunidades históricamente excluidas desde la conmoción hacia la acción en historias reales de crisis. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. (Disponible en la web: <http://www.youtube.com/watch?v=KDBcoRLkut8>).

⁹ Los segmentos vistos en clase estaban en un compilado denominado “The Stereotyped Colombia” publicado en el grupo de Nas Daily en Facebook cuya edición se extrae de dos videos originalmente publicados en la plataforma digital YouTube: “The City That Bounced Back!”. [consulta: 26 de diciembre de 2018] (disponible en la web: https://www.youtube.com/watch?v=_o1N9UoOP0Q) y

A partir de estos videos, los estudiantes en juego de rol en parejas defienden o cuestionan los contenidos del video para una campaña en contra de los estereotipos negativos sobre Colombia entre los estudiantes extranjeros de la universidad. Se animó a quien cuestionaba que planteara una solución alternativa para analizar la formación de estos estereotipos en vez de mostrar el video sin ninguna clase de averiguación adicional sobre sus datos o implicaciones discursivas (sustituir un estereotipo negativo por otro positivo).

Al final de la actividad, los estudiantes discutieron cómo se sintieron haciendo este juego de rol, independientemente de sus creencias u opiniones frente al video o a las soluciones propuestas para discutir el tema a profundidad, enfatizando en la imposibilidad de hacer cambiar las opiniones del interlocutor sin ayuda de la literacidad crítica frente a la imagen positiva socialmente aceptada sobre Colombia.

4. 1. 3. (Pos)conflicto armado en Colombia en el problema de la tierra

En general, hay un acuerdo en que los principales combustibles del conflicto armado en Colombia se encuentran en la lucha política, la falta de una reforma agraria rural integral y la prohibición del narcotráfico (Perea, 2010). Estos aún están presentes de manera consistente en el país.

"The Busiest Island In The World". [consulta: 26 de diciembre de 2018]. (Disponible en la web: <https://www.youtube.com/watch?v=go2AUCVoWMo>).

¹⁰ "Camino Esperanza" (Señal Institucional) es un programa colombiano de televisión que muestra historias de superación de excombatientes y víctimas del conflicto armado en Colombia contextualizado en un viaje que emprende el

Por otra parte, cuando se habla de posconflicto, se hace referencia al acuerdo final de terminación del conflicto suscrito en 2017 entre el gobierno nacional y la guerrilla de origen comunista más grande del país, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP). Las consecuencias positivas más inmediatas de este acuerdo fueron la desmovilización de gran parte de su base combatiente, y la representatividad política de su dirigencia en el congreso colombiano bajo el nombre de Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común (FARC) (Redacción Colombia 2020, 2018).

En este tema se aborda primero el posconflicto mediante testimonios reales tanto de excombatientes como de víctimas del desplazamiento forzado contextualizados en la superación del conflicto armado infligido mayoritariamente en contextos rurales en Colombia. Se diseñó un taller de comprensión oral sobre una emisión del programa de televisión "Camino Esperanza"¹⁰, y otro de comprensión escrita sobre una de las primeras negociaciones de paz clandestinas entre autoridades indígenas y las FARC-EP (Navia Lame, 2014: 10-6), y la creación de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare (García, 1996 citado en Lederach, 2016: 47-52).

Posteriormente, al abordar el origen y desarrollo del conflicto armado, se decide hacer una mesa redonda dividiendo el curso en dos grandes grupos que se ocuparon de examinar dos fuentes históricas primarias de diferentes propuestas y experimentos de solución del

presentador del programa junto con un ciudadano que pretende escuchar y saber más sobre estas historias en una región afectada por el conflicto armado. Se escucharon fragmentos de las tres historias que aparecen en el capítulo 8 de la segunda temporada. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web: <https://www.youtube.com/watch?v=l8azxhvtR3A&t=8s>

problema de la reforma agraria para el desarrollo rural durante los últimos ochenta años en Colombia. Por una parte, la propuesta del pensador indígena Quintín Lame¹¹ (1971: 17-24) frente a la del dirigente liberal Jorge Eliécer Gaitán¹² (1968: 141-79; 319-320). Por otra parte, el experimento de parcelación de tierras relatado por el ingeniero Carlos Villamil Chaux (2012: 77-94)¹³ y la lectura de algunos fragmentos del acuerdo final de terminación del conflicto armado ya mencionado¹⁴ (Alto Comisionado para la Paz, 2016: 10-23).

Como contraparte a estas perspectivas sobre la reforma agraria, se exhorta a compararlas con un fragmento de la editorial de opinión del abogado y columnista Fernando Londoño Hoyos titulada "Petro es un asaltante potencial de tierras"¹⁵. Con estos insumos discursivos en la política colombiana, los estudiantes pudieron entender en buena

¹¹ Manuel Quintín Lame Chantre (1880-1967) fue un líder indígena nasa que se hizo abogado autodidacta para activar el movimiento de reclamación de tierras ancestrales en su comunidad. Para la clase se leen fragmentos de los capítulos 1 y 6 de su libro "En defensa de mi raza" (1971/1939) sobre el pensamiento indígena y "La sesión jurídica", el cual relata los asesoramientos legales fraudulentos de abogados no indígenas a los indígenas en procesos de reclamación de tierras, y sugerencias para la lucha indígena desde la elección popular en el congreso colombiano.

¹² Jorge Eliécer Gaitán Ayala (1903-1948) fue un abogado y político liberal cuyo asesinato el 9 de abril de 1948 marca la exacerbación de la violencia política entre liberales y conservadores hasta 1958 con la instauración del Frente Nacional. Los fragmentos leídos de su autoría se encuentran en el capítulo sobre el problema de la tierra en su tesis de pregrado "Las ideas socialistas en Colombia" (1924) y el aparte "De las Unidades Agrarias" en "El Plan Gaitán" (1947).

¹³ Segundo director del Instituto Colombiano para la promoción de Reforma Agraria (INCORA) durante la parcelación de tres municipios colombianos en el último experimento real de reforma agraria durante el gobierno liberal de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970). Los fragmentos leídos de su obra "La Reforma Agraria

medida las causas agrarias del (pos)conflicto armado y su estrecha relación con la desigualdad económica en el país.

Al igual que con el cambio de estereotipos comentado en el apartado anterior, los estudiantes concluyeron en reflexión final que solamente puede darse un cambio de perspectiva a nivel individual según las evidencias y su tratamiento respectivo al seguir averiguando esta vez con una selección de fuentes mucho más consciente y cuidadosa.

4. 1. 4. (Pos)conflicto armado en Colombia en testimonios e iniciativas reales

Uno de los principios fundamentales del trabajo en el aula como experiencia significativa de aprendizaje es involucrarla dentro de una comunidad de aprendizaje. Esto se facilita en un contexto de inmersión como en el que estamos analizando, y más cuando se trata de abordar el problema del (pos)conflicto armado en Colombia.

del Frente Nacional: de la concentración parcelaria de Jamundí al Pacto de Chicoral" (2012) fueron extraídos del capítulo concerniente a la concentración parcelaria de Jamundí.

¹⁴ Puntualmente algunos apartes del primer punto "Hacia un Nuevo Campo Colombiano: Reforma Rural Integral" de la versión de noviembre de 2016 del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (entre el gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo –FARC-EP–).

¹⁵ Extraído del programa radial "La Hora de La Verdad" (Radio Red RCN) dirigido por Fernando Londoño Hoyos, reconocido abogado y columnista perteneciente al partido Centro Democrático de corte liberal de derecha, el cual actualmente preside el gobierno de Colombia. En esta emisión del 8 de febrero de 2018 [consulta: 26 de diciembre de 2018] (disponible en la web:

http://www.youtube.com/watch?v=aKJapSIay_c) critica la iniciativa del candidato a la Presidencia de la República de Colombia para el periodo 2018-2022, Gustavo Petro Urrego (Coalición Colombia Humana, de corte liberal de izquierda), sobre el cobro de un impuesto predial progresivo a los latifundios improductivos como potencial medida expropiatoria a los legítimos propietarios de estas tierras.

Tal como se ha demostrado en el análisis documental sobre el tema agrario, la instrucción en pensamiento crítico debe ser ecuánime esta vez para con los múltiples enfoques frente al perdón, la reconciliación, la memoria y el olvido sobre lo vivido en la guerra y sus distintas manifestaciones a través de los años (Giraldo, 2016: 11-4). Se toma como base empática y compasiva racional la discusión abierta entre los estudiantes frente al conflicto por la memoria histórica y la formación de identidad sobre ejemplos de conflicto en sus países independientemente de sus consecuencias.

En clases posteriores, los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer dos testimonios de diferentes contextos sobre la lucha de las comunidades minoritarias hacia su reivindicación luego de una situación de conflicto. El primero fue el de una joven lideresa política perteneciente a una comunidad indígena del sur oeste de Colombia quien relato el proceso de conformación de los cabildos indígenas en Bogotá, generalidades sobre su cultura (origen de su pueblo, significado de su atuendo, el papel terapéutico y cosmogónico de algunas plantas medicinales sagradas), y el reciente reconocimiento sobre la titulación colonial de su territorio ancestrales pese a la constante disputa medioambiental por parte de algunas corporaciones multinacionales y el gobierno nacional. Los estudiantes le hicieron preguntas desde lo que consultaron sobre su comunidad antes de la charla, además de participar en un baile de integración al final.

El segundo consistió en un recorrido turístico alrededor de un barrio cercano a la universidad donde se enfrentaron varias pandillas durante más de cincuenta años por el microtráfico de estupefacientes y el control territorial. Apoyados de la respectiva consulta sobre la historia del barrio, los estudiantes escucharon con atención las

explicaciones del recorrido, las cuales además de incluir relatos sobre los sitios más significativos y el avance de varias iniciativas educativas, deportivas y ecoturísticas, sus testimonios sobre la violencia vivida en el territorio fueron de gran interés para algunos de los participantes.

5. HALLAZGOS DE LOS ESTUDIANTES EN SUS TAREAS Y EXÁMENES FINALES

5.1. EVIDENCIAS CUALITATIVAS DEL EJERCICIO DE LA CCI

Nuestra contribución frente al ejercicio responsable de la CCI trata de observar los pareceres y actitudes de los estudiantes participantes alrededor de la reflexión sobre la formación de sus identidades con base en una instrucción explícita en distintas maneras de abordar temas tan complejos en Colombia como la identidad y la memoria histórica, los estereotipos positivos y negativos y el (pos)conflicto armado.

Analizaremos las impresiones y hallazgos de algunas tareas finales de los estudiantes a la luz de los principios rectores de este estudio: formación de identidades, educación emocional, etnografía participativa, y literacidad crítica.

5.1.1. Formación de identidades – CCI como reflexión inicial sobre Colombia

Entre las tareas finales llama especialmente la atención que algunos estudiantes estimaron que los prejuicios y estereotipos negativos sobre Colombia se ven aplacados por la amabilidad de la gente y el proceso de negociación de terminación del conflicto armado, cuyas consecuencias aún están por verse:

En cuanto a mí, yo no asociaba Colombia con el narcotráfico, aunque escuché sobre la violencia que existía en el continente. Vale la pena mencionar que cuando yo pensaba en Latinoamérica, únicamente pensaba en México y Machu Picchu, así que no sabía nada más de otros países. Por ello, cuando llegue [sic] a Colombia no estaba buscando pruebas de los estereotipos, sino quería conocer el país y su cultura. En vez de la violencia y el crimen que pensé que existían en las calles, vi gente muy amable y que siempre me quería ayudar porque soy extranjera. “Realmente desde que llegué no he visto la presencia tan fuerte del narcotráfico y la violencia en la ciudad” – dice mi amiga X. Aun [sic] así, esto no significa, que el crimen no existe. Z, por ejemplo, fue víctima del ataque de criminales dos veces: “Yo intentaba ser optimista hasta que una vez me atracaron en [X lugar] con un cuchillo en la garganta y robaron la cartera. La otra vez, unos ladrones entraron a mi apartamento y me robaron lo que tenía adentro. Sin embargo, uno debe entender que estas cosas pasan porque el país está en un proceso de reestructuración y hay que poner más atención a las cosas bonitas”.

[Estudiante 1 en respuesta a la tarea final 2]

Otra opinión destaca el exotismo de los paisajes y la comida en Bogotá, aunque también destaca la calidez de la gente frente a lo malo que puede decirse del país:

Antes de venir a Colombia, como todos, tenía prejuicios sobre el país, los colombianos y sobre la cultura. Muchos de estos cambiaron desde mi llegada a Bogotá. Cambiaron porque la mayoría de mis ideas sobre el país eran muy superficiales y no me di cuenta de donde realmente estaba. Me imaginé Bogotá como una ciudad muy exótica, muy diferente de mi cultura, donde siempre hay música hasta muy tarde y donde la gente llevan [sic] ropas con colores y que todos bailan como dioses, donde siempre hay sol, mar y fiesta. No pensé de Colombia que era un cartel de drogas porque ya sabía que la situación había cambiado. Pensé que sería muy difícil adaptarse, pero que la gente sería muy amable en todo caso, que la comida sería una tortura – [...] – pero los primeros días me di cuenta que todo eso era muy fútil. En realidad, no pienso que hay demasiado [sic] estereotipos negativos sobre Colombia, excepto las drogas y los conflictos armados, y no pienso que eso haga que la gente deje de venir. Sobre estos estereotipos no puedo realmente decir lo que cambió de mi punto de vista,

porque no viaje [sic] por el país todavía, y no vi más consumo de drogas acá que en otros lugares.

[Estudiante 5 en respuesta a la tarea final 2]

Este texto reconoce que para cambiar completamente los estereotipos negativos, hace falta viajar por el país y no limitarse a estar en Bogotá. En contraste, el primer texto destaca en otro aparte que después de varios viajes y experiencias, es posible evaluar algunas actitudes y ‘mentalidades’ de los colombianos:

Yo, por mi parte, nunca creí que Colombia me pudiera enseñar a ser feliz. Aunque siempre era optimista, acá aprendí a simplemente sonreír sin tener alguna razón, ser amable con la gente, desear “buen día” y aprovechar cada minuto de la vida. Además, me di cuenta que la gente acá sabe estudiar y trabajar duro, pero también saben celebrar todos los fines de semana. Los colombianos saben concentrarse en lo que están haciendo no importa a qué hora sea. Eso les permita [sic] tener un balance entre la vida privada y el trabajo o la universidad. Antes pensaba que la gente latinoamericana era muy perezosa, pero en realidad me doy cuenta de que las personas suele [sic] despertarse muy temprano e ir al gimnasio todos los días, incluso los domingos tienen ciclovía en Bogotá y algunas ciudades principales –son días en que cierran las calles para que la gente trote, monte bicicleta o haga ejercicio en general. Que lastima, [sic] que otros extranjeros no puedan conocer esta cultura antes de llegar acá y vivirlo por sí mismos.

[Estudiante 1 en respuesta a la tarea final 2].

Y luego menciona como recomendación a los colombianos:

Obviamente, el conflicto que estaba presente en Colombia afectó al país de una manera enorme: Colombia no podía desarrollar su economía, disminuir el nivel de pobreza y tampoco mejorar la educación por sus elevados costos en seguridad nacional. Por un lado, 60 años ya son más que suficientes para establecer la paz estable en Colombia. Por otro lado, desde mi punto de vista, parece que la gente todavía no está mentalmente preparada para un nuevo país. Es lógico que es imposible lograr una situación estable en un año cuando la

guerra duró 60. Sin embargo, pienso que cada persona debe empezar con un cambio mental individualmente y solo después aprobar [sic] los acuerdos por parte del gobierno, el nuevo país puede llegar a ser exitoso.

[Estudiante 1 en respuesta a la tarea final 2]

Estos textos concuerdan con los hallazgos del estudio de Valls Campà (2011) sobre la pesquisa de actitudes iniciales del estudiantado como fase preliminar de trabajo en CCI antes de hablar de temas de posible controversia entre los participantes, y como punto de partida hacia una reflexión mucho más profunda sobre el proceso de cambio de estas actitudes durante la instrucción explícita en CCI (Valls Campà, 2011: 12-3).

Es destacable asimismo que estas primeras reflexiones se centran más en un impacto emocional inicial tanto de su experiencia en Colombia como de aquellas referidas por amigos y compañeros. Los problemas de seguridad, por ejemplo, son síntomas de consecuencias naturales de un prolongado conflicto armado interno (como la pobreza que les impulsa a robar). Se toma la cultura como un rasgo esencialista de las personas y comunidades, lo cual es un punto de partida de negociación de significados de narrativas estereotípicas que son examinados con mayor rigor en el examen final escrito del curso.

5.1.2. Educación emocional y etnografía participante – CCI como resultado e inspiración de nuevas experiencias

A raíz de su estadía en Colombia, la siguiente reflexión refleja el ánimo de tener nuevas experiencias en el campo de las ventas:

Viajar es una actividad mágica. Más que todo cuando decides viajar a Colombia y vivir por allá. Mi estancia [sic] en el país latinoamericano ha dejado impacto fuerte en el desarrollo de mi personalidad. Cuando vienes solito a un país tienes que hacer el esfuerzo de encontrar muchas personas y enfrentar nuevos retos. Me di cuenta que me gustó más entablar amistades con personas extranjeras

que [*su nacionalidad*]. Supongo es [sic] debido al hecho que [sic] me atrae el [sic] exótico. Además, descubrí que mi habilidad de vender algo constituye una habilidad universal, lo cual no depende tanto del idioma, sino de la personalidad subyacente. Mientras de estar [sic] en Colombia conseguí muchos clientes nuevos para mi trabajo [,] lo que me da confianza y autoestima de ser capaz a repetir [sic] esto en nuevos destinos.

[Estudiante 7 en respuesta a la pregunta 1 del examen final escrito]

La conclusión a la que llega este texto es de sumo interés para aclarar la estrecha relación entre lengua y cultura, según McWhorter (2014). Ni las habilidades comunicativas ni el pensamiento son aspectos correlacionados con la estructura de la lengua como tal. Más bien, depende del punto de vista individual sobre la vida (McWhorter, 2014: 149), lo cual coincide con la importancia de la reflexión de formación de identidades que no son clasificables de acuerdo a la lengua que se aprende.

Por otra parte, el exotismo como razón fundamental para entablar amistades con personas fuera del país de origen anima a reflexionar sobre la manera en que se problematiza este tema en la clase de CCI, no como una consecuencia 'natural' de la apertura económica mundial, sino como una causa política premeditada para lograr precisamente la integración global de mercados (Schmidt, 2015: 333, 335). En el caso colombiano, el exotismo se evidencia en algunos mecanismos como la creación y consolidación de una 'marca país', la formación de estereotipos positivos en la caracterización de ciertas actitudes a ciertas comunidades, perfilamiento étnico y taxonomía de los recursos naturales explotables.

Como consecuencia de la visita de la informante indígena a la clase, otro examen final contiene una interesante reflexión sobre su propia experiencia entre estas comunidades:

Unas semanas después me fui a [*nombre del sitio*] para vivir en la familia de un chamán del [*sitio*], el taita X. Llegué allí pensando encontrar una familia Y [*de la comunidad de la informante visitante en clase*]. Pero cuando llegué en [*sic*] su casa –perdida en la selva–, entendí rápidamente que ellos hacían parte de otra comunidad, los Z. K., la hija mayor de la familia con quien hizo [*sic*] artesanía, me contó que hay muchas comunidades en la región, y que es por eso que llaman W [*sic*] “la puerta del [...]”. Rituales, ollas comunitarias y aprendizaje de las plantas medicinas fueron unas de las actividades que compartí con esta familia Z. Una semana que nunca olvidaré.

Ahora, cuando tomo el transmilenio [-sic- *Medio de transporte masivo de buses en Bogotá*] y que veo estas mamás indígenas sentadas en el piso con sus niños, vendiendo sus producciones artesanales, me pregunto:

¿Por qué cambiar de vida así, y pasar de un ambiente tan tranquilo al caos y el frío de Bogotá? Un tema que me gustaría investigar.

[Estudiante 4 respondiendo a pregunta 3 en examen final escrito]

Al igual que con muchos otros grupos sociales en Colombia, se evidencian en este texto perspectivas bastante disímiles sobre su situación actual. Por un lado, la genuina curiosidad por el significado de productos y rituales indígenas en su región. Y por otro, una situación de informalidad económica de algunos indígenas en las grandes ciudades colombianas, quienes no pueden habitar sus territorios por la exclusión socioeconómica analizada en clase.

A diferencia de la segunda tarea final del curso, estos primeros ejemplos de exámenes escritos finales revelan mejores intentos de extrapolar sus vivencias en reflexiones mucho más profundas. Esto también reflejado en la estructura textual como en el uso del pronombre neutro ‘lo’, de preguntas retóricas, del léxico propio de las comunidades indígenas, o en adjetivos fuertes como “subyacente”. En el desarrollo de una CCI mucho más significativa,

un cambio de perspectiva entre los estudiantes debe motivar la investigación de temas que entienden son también pertinentes en sus propias realidades.

5. 1. 3. Literacidad crítica – CCI como insumo para conocer más sobre un tema

El tema que sin duda llamó más la atención del estudiantado fue el (pos)conflicto en Colombia. Gran parte de los estudiantes estaban sorprendidos por tener herramientas en clase de ELE para abordar este tema y presentar sus distintos enfoques de acuerdo con puntos de vista documentales y testimoniales, más allá de un enfoque exclusivo en el uso de español académico. En el siguiente escrito se cita una experiencia puntual:

En 2018, me fui a Colombia para aprender sobre el conflicto armado y la paz. Por eso me alegró mucho que hablamos sobre el conflicto armado colombiano en el curso de español. Me gustó especialmente investigar por la tarea final que tuvimos que hacer al final de este módulo. Para prepararla, tuvimos que entrevistar a cinco personas sobre su opinión de cómo se logra la paz en Colombia. A través de estas conversaciones aprendí muchísimo. Antes solía pensar que paz significa ausencia de violencia. Pero todos los colombianos con los que hablé tenían un concepto muy amplio de la paz incluyendo aspectos como la justicia social, la reconciliación y la integración. Me afectó tanto que después de esta tarea no estoy segura si en [*su país de origen*] tenemos paz según la concepción colombiana. Esto me hizo reflexionar mucho y puedo decir que mis ideas sobre conflicto y paz cambiaron considerablemente. Gracias a este módulo y, sobre todo, la tarea final correspondiente, tengo ahora una imagen diferente en mi mente cuando pienso en conflictos armados, aún cuando pienso en otras regiones. En general, esta nueva comprensión despertó mi curiosidad de investigar más sobre la situación de paz en [*su país de origen*] y fortaleció mi interés en los estudios de conflicto y paz.

[Estudiante 6 en respuesta a la pregunta 3 en examen final escrito]

El texto hace pensar seriamente en si la paz puede definirse como ausencia de conflicto armado. La enseñanza de CCI debe ser éticamente responsable en este respecto al mostrar de múltiples maneras la (im)posibilidad de lograr tal resultado, lo cual no afecta únicamente el plano militar sino el social, el político y el económico. El examen ecuánime de evidencias también exige poner mucha atención al análisis testimonial sustentado, máxime cuando se trata de observar el cambio de actitudes y perspectivas sobre un tema tan complejo como el (pos)conflicto en Colombia.

Muy al contrario de la elusión del análisis profundo sobre la guerra y la paz en Colombia, una CCI en literacidad crítica propende a que los estudiantes escuchen atentamente tantos puntos de vista como sean posibles para luego saber plantear las preguntas más pertinentes para emprender su propia transformación identitaria. En vez de evitar el conflicto, o de intuir cuándo se presentará en la mediación intercultural (Council of Europe, 2018: 159), la educación de CCI en clase de ELE tiene que posibilitar conflictos de calidad. Que en vez de intentar sustituir los estereotipos negativos por otros positivos, se aprenda a percibir la complejidad de una cultura ajena para incluso poder cuestionar la mía propia. De esta manera, la cultura es concebida como narrativa dispuesta a transformarse.

En este respecto, otro texto destaca lo siguiente:

Aunque antes de venir consideraba a Colombia como un tipo de 'todo homogéneo', me di cuenta rápidamente que no era el caso: por lo contrario, me enteré que cada región o departamento colombiano tiene una cultura propia y un orgullo por ello. Por otro lado, sobre Colombia, varias materias que crucé [sic] durante los dos semestres, incluso en la clase de español lengua extranjera, me dieron un mejor entendimiento sobre las condiciones de pobreza que se viven en muchas partes del país, pero también las raíces de esos problemas. Desde que arranqué las clases, estaba aprendiendo información muy interesante y

valiosa sobre el conflicto armado y el proceso de paz que esta [sic] llevando a cabo en este momento [...]. Además un elemento que cambió en mi perspectiva sobre Colombia y que se destaca es sobre los 'malos' y los 'buenos' del conflicto. Es decir, si en el extranjero, a menudo se pinta una situación donde las fuerzas guerrilleras son necesariamente los 'malos', en realidad no es tan simple. Por lo tanto, yo solía pensar así, pero de hecho, lo visto en esta clase y en otras me permitió entender las razones tras la formación de esos grupos, que me parecen legítimas. Si no estoy de acuerdo con sus métodos para manifestar su desacuerdo con el gobierno, quedándose fuera de la ley, creo que el discurso 'gobierno = bueno / guerrilleros = malos' es simplifista [sic] y completamente equivocado (en parte por lo que hizo [*nombre de expresidente colombiano*] durante su tiempo en la presidencia). En conclusión, ya estoy a punto de irme, pero sé que parte de mí se quedará en Colombia. No cabe duda que un día volveré, de pronto para enseñarle este lindo país a mi familia.

[Estudiante 2 en respuesta a las preguntas 2 y 3 del examen final escrito]

Este texto refleja una pertinente inquietud sobre el evidente peligro que revisten las dicotomías tanto en el abordaje de las causas y consecuencias del conflicto armado, como del modo en que deben solucionarse. En esto se demuestra que hace falta examinar cada premisa y punto de vista en testimonios, encuestas y entrevistas, incluyendo la simplificación burda y el estereotipo sobre una comunidad, bajo un enfoque multimodal como la literacidad crítica (Cassany y Castellà, 2010).

En cuanto al aspecto formal, el buen uso de los conectores textuales de contraste destacan los distintos puntos de vista reflejados en sus entrevistas y hallazgos bibliográficos. Adicionalmente, la puntuación está bien utilizada, sobre todo al diferenciar la comilla simple de calificativo o adjetivación de las comillas de cita. Esta correcta distinción permite relativizar y no generalizar a los grupos humanos colombianos en conflicto. Más que todo en el respeto a la confidencialidad de la identidad de la fuente humana, cuya

importancia fue reiterada en la instrucción de las dos tareas analizadas en este estudio.

Ambos textos reflejan la fórmula “solía pensar, ahora pienso” según la rutina de pensamiento descrita por Perkins (2009), lo cual conlleva realizar una reflexión concienzuda sobre el surgimiento de nuevas concepciones, además de tener la capacidad de sintetizar lo entendido sobre un concepto de gran dificultad como el (pos)conflicto en Colombia. Esta síntesis se evidencia con un uso consistente y diverso de conectores textuales y atinadas subordinaciones, otorgándoles a estos textos una estructura sólida y de fácil comprensión.

5. 1. 4. Formación de identidades – CCI como herramienta de reflexión final en los planos afectivo y educativo

Como apropiado cierre de este proceso pedagógico, la reflexión final debe ser tan consciente como la primera porque ahí es posible examinar en detalle si se formaron nuevas identidades, si emprendieron un conflicto de calidad, o si se consolidaron. Revelar el nombre de la habilidad que los estudiantes aprenden y los modos en que se ejercen en el aula resulta ser muy significativo para los estudiantes. Hay que hacer entender que una CCI consciente en un contexto de inmersión constituye una invaluable oportunidad para mejorar como personas. Leamos el siguiente fragmento de este escrito:

El aprendizaje intercultural, en general, es un conjunto importante dado que el conocimiento sobre otras culturas contribuye a una comprensión profunda de las diferentes formas de vivir en este mundo. He tenido el privilegio de haber podido vivir varios años de mi vida afuera de mi país de origen. Cada vez que viví en el extranjero, me conocí a mí mismo nuevamente en un antriente [sic] nuevo. [...]. Adicionalmente, y más específico para el contexto colombiano, la estancia en Bogotá me enseñó a tomar la vida con más calma y tranquilidad. Espero

poder aplicar ese conocimiento, sobre todo, en futuros eventos, que sean inquieto [sic] o caóticos. Es exactamente en estos eventos en los cuales solía estresarme. Sin embargo, sí hoy en día que [sic] ese tipo de estrés es auto-infligido y, en la mayoría de los casos, un estrés que dificulta la resolución de los problemas.

[Estudiante 10 en respuesta a la pregunta 1 del examen final escrito]

El plano afectivo involucrado en el aprendizaje intercultural puede ser una de las experiencias de mayor trascendencia para cualquier persona. Como docentes debemos tener presente la importancia de tomar este proceso con seriedad y rigurosidad sin olvidar la empatía y la compasión racional (Bloom, 2016) al discutir los malos entendidos en la comunicación intercultural. La tolerancia a la ambigüedad y a la complejidad nos invita a asumirnos como seres en constante transformación en la interacción con otras personas y culturas.

En el plano educativo, siempre que la instrucción explícita en CCI se haga adecuadamente, llevará a que los mismos estudiantes la sugieran como un posible camino pedagógico para la investigación intercultural en otros contextos como los que describe el siguiente texto:

Específicamente, quiero examinar los proyectos de la preservación y la revitalización de lenguas nativas en Bogotá, los cuales creo que ofrecen una manera concreta de identificarse con una cultura subalterna. Me interesa saber qué son los [sic] estructuras de tales programas y qué [sic] son sus grados de éxito con los grupos desplazados. Además, porque educación [sic] es una parte clave de estos proyectos, mi estudio de hecho analizaría el trabajo de mi profesor de español, el cual trata la enseñanza [sic] de una cultura conjunta con su lengua, y cómo podemos aplicar esta idea en las pedagogías de etnoeducación bilingüe.

Al final, mi reto último de este trabajo es desarrollar una educación multiculturalista [sic] que aprecia la diversidad lingüística en vez de aplanarla.

[Estudiante 3 en respuesta a la pregunta 3 del examen final escrito]

Aunque el punto de vista del texto sobre otras culturas como subalternas pueda tomarse como discriminación, es importante analizar por qué se presentan estas percepciones en los programas de enseñanza que pretenden salvar lenguas en peligro de extinción entre las comunidades indígenas. La didáctica de la literacidad crítica dentro de la CCI también tiene la responsabilidad de preguntarse sobre las dinámicas de interacción para con comunidades excluidas y minoritarias, contribuyendo a un acercamiento mucho más respetuoso y riguroso a la diversidad lingüística, que también es cultural.

Los dos escritos enfatizan la importancia de proseguir con una percepción esta vez mucho más consciente de sus propios acercamientos con los demás y consigo mismos. Sus opiniones ahora sustentadas con una base teórico-práctica explícita de la CCI en su clase de ELE les anima a plantearse estas preguntas. Ese es el comienzo de las más significativas transformaciones humanas: las culturales.

5.2. CALIFICACIONES DE LAS TAREAS FINALES DE CCI

La tabla 3 resume la diferencia cuantitativa entre las dos tareas analizadas en este estudio:¹⁶

¹⁶ La muestra poblacional entre ambas tareas difiere por absentismo o cruce horario.

Tabla 3. Promedio de calificación de las tareas pertinentes a este estudio con detalle en los criterios evaluados en el examen final escrito.

CRITERIO EVALUADO EN EL EXAMEN FINAL ESCRITO	Promedio de calificación criterio evaluado en el examen final escrito	Promedio total examen final escrito	Promedio total tarea 2 (n=11)	Diferencia promedio entre tarea 2 y examen final escrito
Uso de los dispositivos textuales exigidos	4,55	4,51	4,06	+0,45
Cambio de perspectivas	4,6			
Diálogo intercultural	4,4			
Originalidad	4,5			

Entre los estudiantes de esta clase ELE C1, el promedio en el criterio de cambio de perspectivas fue el más alto, dado que el trabajo en CCI se enfocó a esa habilidad según lo esperado en ambas tareas. En cambio, el promedio más bajo en el criterio de diálogo intercultural puede explicarse a que es mucho más fácil responder sobre sentimientos o pareceres en vez de evocar una experiencia concreta de encuentro real con una comunidad que hiciera un real impacto sobre sus impresiones personales sobre Colombia.

Otro valioso hallazgo en estos resultados fue el uso de los dispositivos textuales exigidos. Aunque tan solo uno de los textos mostrados en este artículo no muestra ningún tipo de error, los presentados (gramaticales, en su mayoría) no impiden el entendimiento. En varias

instancias durante el curso se reforzó el ejercicio de un léxico más especializado sobre los temas tratados, el uso apropiado de las tildes, y los conectores textuales. Esto posibilitó en gran medida que la estructura textual del examen final fuera mucho más rica que en la segunda tarea, lo cual es un aspecto imprescindible para lograr reflexiones mucho más consistentes con una formación constante de identidades entre los estudiantes. Finalmente, dentro de algunos ejemplos aquí citados se concluye que varios rasgos lingüísticos a repasar son el correcto uso de los pronombres interrogativos en cláusulas no interrogativas, y los calcos de lenguas maternas en el uso de géneros y algunos adjetivos (“multicultural” en vez de “multiculturalista”; “inquietante” en vez de “inquieto”).

6. CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de la educación humana es hacer entender que el ser humano no es un producto terminado, sino en transformación constante y consciente. Con ese fin en mente, es preciso estructurar una instrucción explícita en CCI para lograr la reflexión crítica sobre este continuo desarrollo identitario. Mostrarles a los estudiantes que entre todos podemos llegar a un entendimiento mucho más profundo de las dinámicas socio-culturales al aprender una lengua extranjera.

Frente a esto, uno de los exámenes escritos finales señala:

Poner en relación personas de culturas y lenguas completamente diferentes en una misma clase con el objetivo de aprender un mismo idioma, es hacer una experiencia para ver como [sic] estas personas van a adaptarse, ver como [sic] reaccionan, como [sic] responden a las preguntas, como [sic] actúan, y es muy interesante. En mi opinión, el ejercicio más interesante que hemos hecho durante este curso, es el que trató de la identidad. El tratamiento de la memoria

histórica relacionada con la identidad era apasionante. ¿Qué es la identidad? ¿Cómo esa identidad influye sobre quien [sic] somos? ¿Qué papel tiene los eventos históricos que tuvieron lugar hace décadas sobre la historia de nuestra familia, y cómo se traduce en nosotros mismos, hoy? Son preguntas existenciales, son preguntas muy profundas y filosóficas, y es tan importante reflexionar sobre estas preguntas. Ese curso de español no solo es un curso de español, es un momento de cada día, donde nos da la oportunidad de reflexionar sobre asuntos que hacen parte de campos muy diversos tal como la filosofía, la historia, la gramática, la pedagogía, la cultura, las relaciones humanas, la diversidad entre seres humanos, vidas, culturas. Ese curso de español es como aprender más de nosotros mismos haciendo ejercicios juntos, haciendo ejercicios que pueden parecer extraños pero que tienen otro objetivo escondido de [sic] que solo nos damos cuenta al fin [sic]. Aprendí que, aun [sic] todos tenemos estereotipos sobre los otros, es una gran virtud superar estos para acceder al otro, y al acceder al otro, aprendemos más sobre quien [sic] somos.

[Estudiante 5 en respuesta a la pregunta 1 del examen final escrito]

El texto contiene interesantes perspectivas sobre el proceso pedagógico aquí presentado. Una tiene que ver con la interdisciplinariedad requerida para discutir sobre nociones tan complejas como la memoria histórica y la identidad. En esta propuesta pedagógica, la transformación de los pareceres y sentires de los estudiantes se enmarcó en actividades de examen significativo de las múltiples culturas colombianas mediante el trabajo con varias fuentes históricas y testimoniales en diversos campos del saber.

La evidencia más importante del desarrollo identitario en esta intervención pedagógica se destaca en la segunda perspectiva revelada en el texto. Entender “el objetivo escondido” de estos ejercicios “que pueden parecer extraños” en la clase de ELE. Es claro que para lograr esa “gran virtud” de superar los inevitables estereotipos sobre el otro requiere una gran inteligencia emocional,

espíritu curioso, y empoderamiento para decidir qué tanto mis identidades pueden ser negociadas y transformadas.

Una reflexión crítica sobre la formación del ser implica provocar estas grandes preguntas sobre quiénes somos y desde qué conocimiento y experiencias nos basamos para llegar a ella. La clase de LE constituye una invaluable oportunidad para discutir algunas de nuestras inquietudes más profundas sobre nuestras varias identidades que vamos (de)construyendo a medida que tratemos asertivamente los prejuicios y los estereotipos sobre nosotros mismos y los demás.

A propósito de este último tema, una recomendación para futuras investigaciones es tener en cuenta tres tipos de fuentes (producidas por colombianos o extranjeros) que aborden el tratamiento de prejuicios y estereotipos sobre Colombia u otro país: aquellas que se refieren explícitamente a la necesidad de sustituir el estereotipo negativo por otro positivo (ver nota 2); aquellas que traten de enseñar estrategias puntuales para examinar y superar prejuicios y estereotipos (véase el ejemplo del reportaje periodístico de “Full Frontal With Samantha Bee” reseñado en el apartado 4.1.2.); y aquellas alegóricas como la sátira y la comedia. Debe evaluarse su efectividad para generar nuevas inquietudes sobre la complejidad de las culturas colombianas. Este proceso de literacidad crítica también puede evidenciarse en crónicas periodísticas, obras artísticas, podcasts, videos, entre otros productos además del texto argumentativo.

Las actividades presentadas en este artículo con sus resultados hablan de una preocupación latente en nuestras clases de ELE: saber cómo preparar adecuadamente al estudiantado para emprender conflictos de calidad con otros y consigo mismos. Si se hubiese entendido la CCI como mediación intercultural, tan solo haría visible las consecuencias

más evidentes del (pos)conflicto colombiano. Pero no lo problematizaría mediante fuentes históricas primarias y secundarias provenientes de informantes de distintos estratos socioeconómicos y espectros políticos; ni evidenciaría la imposibilidad de erradicar estereotipos de cualquier tipo, ni mucho menos consideraría los múltiples obstáculos a la hora de abordar las múltiples realidades colombianas.

La CCI no solo mediadora sino racionalmente conflictiva implica dialogar abiertamente con el interés y rigor requeridos sobre las muchas identidades encarnadas en el individuo y en las comunidades humanas. Comprender la cultura como narrativa significa poder transformarla constantemente, en vez de considerarla como innata y eterna. Un proceso de aprendizaje más ecuánime abarca la fragilidad y futilidad de su pervivencia.

BIBLIOGRAFÍA

Abdallah-Pretceille, M.: "Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity". *Intercultural Education* [en línea]. 2006, diciembre vol. 17(5). [consulta: 26 de diciembre de 2018]. pp. 475-483. Disponible en la web:
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675980601065764>
ISSN: 1469-8439

ACEDLE-ASDIFLE *et al.* 2017: *El proyecto de ampliación del MCER: una falsa buena iniciativa del Consejo de Europa*. Versión en español. pp. 8-10. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web:
http://www.asdifle.com/sites/default/files/Tribune%20CECR_def.pdf

Alto Comisionado para la Paz, 2016: *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web:
<http://www.colectivodeabogados.org/IMG/pdf/nuevoacuerdofinal24112016.pdf>

Anderson, B., 1996: *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Segunda edición. Londres y Nueva York: Verso/New Left Books.

Bloom, P., 2016: *Against empathy: The case for rational compassion*. Nueva York: Harper Collins Publishers.

Bushnell, D., 2007: *Colombia: una nación a pesar de sí misma. Nuestra historia desde los tiempos precolombinos hasta hoy*. Montilla V.C. (trad.). Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.

Byram, M. *et al.*, 1997: *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Council of Europe.

Cassany, D. & Castellà, J.. 2010: "Aproximación a la literacidad crítica". *Perspectiva* [en línea], julio-diciembre vol. 28(2). [consulta: 26 de diciembre de 2018]. pp. 353-374. Disponible en la web:
<http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353/18441>
ISSN: 2175-795X

Cohen, L. *et al.*, 2005: *Research Methods in Education*. Quinta edición. Taylor & Francis e-Library. Londres y Nueva York: Routledge Falmer.

Colombia Travel: *Colombia Land of Sabrosura*. [en línea]. Gobierno de Colombia y Procolombia. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web:
<http://www.colombia.travel/sabrosura/en>

Council of Europe, 2018: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Education Policy Division. Education Department, [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web:
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Dervin, F., 2012: "Cultural Identity, Representation and Othering", en Jackson, J. (ed.). (2012). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Londres: Routledge.

Díaz Correa, A. M., 2016: "Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos de ELE que nacen y se hacen". *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 7(1). pp. 173-193. ISSN: 2215-8421.

Dyer, K. D. y Hall, R. E., 2018: "Effect of Critical Thinking Education on Epistemically Unwarranted Beliefs in College Students". *Research in Higher Education*. [en línea], junio. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-018-9513-3>
ISSN: 1573-188X

Gaitán, J. E., 1968: *Antología de su pensamiento social y económico*. Bogotá: Ediciones Suramérica Ltda.

García Canclini, N., 2005: *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.

Giraldo, M. L., 2016: *Memorias del IV Seminario de Grupos Regionales de Memoria Histórica*. [en línea]. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwivy-K6wK7dAhUD11MKHR_4AeUQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.centrodehistoria.gov.co%2Fareas-trabajo%2Fpedagogia-de-la-memoria%2Fdownload%2F465_8a0b04cec113c5481163ca66fa31bb23&usq=A0vVaw1odLBvilhnEhCf986HU61c

Guerrero Rivera, J.: "Una reflexión sobre las fórmulas de tratamiento: *sumercé, venga le digo*". *Revista Interacción*. [en línea]. 2010-2011, octubre, vol. 10. pp. 50-61. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web:

<http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/9-noticias/noticias-revista/20-una-reflexion-sobre-las-formulas-de-tratamiento-sumerce-venga-le-digo>
ISSN: 1657-7531

Holliday, A., 2011/1999: "Small cultures", en Zhu, H. (ed.) (2011): *The Language and Intercultural Communication Reader*. Londres: Routledge.

Instituto Cervantes, 2006: "Habilidades y actitudes interculturales" en *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

Lame, M. Q., 1971: *En defensa de mi raza*. Bogotá: Comité de Defensa del Indio.

Landaburu, J.: "Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte". *Amerindia: Revue d'Ethnolinguistique Amérindienne*. [en línea]. 2004-2005, núm. 29-30. pp. 3-22. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web: https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/amerindia/articles/pdf/A_29-30_00.pdf
ISSN: 0221-8852

Lederach, J. P., 2016: *La imaginación moral: el arte y alma de la construcción de la paz*. Toda, T. (trad.). Bogotá: Semana Libros.

Llinás, R. R., 2017: *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Guzmán, E. (trad.). Bogotá: El Peregrino Ediciones.

López Miranda, L. E. & Pareja Cardona, J. J., 2014: "Evolución de la marca país en Colombia: análisis de La Respuesta es Colombia", en Córdoba Hernández, A. M. (dir.). *Investigación monográfica como opción de grado*. [en línea]. Chía: Universidad de La Sabana, Facultad

de Comunicación. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web:

<http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/10401/Laura%20Estefan%c3%ada%20L%c3%b3pez%20Miranda%28TESIS%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lugossy, F., 2013: *Research Methodology Manual for Students of English: A Guide for Classroom-Based Research*. [en línea]. Universidad de Pécs, Hungría [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web:

<http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/14/index.html>

Maxwell, J.A., 2009: "Designing a Qualitative Study", en Bickman, L. & Rog, D.J. (eds.) (2009): *The SAGE Handbook of Applied Research Methods*. pp. 214-253. Thousand Oaks: SAGE.

McLaughlin, A.C. & McGill, A.E., 2017: "Explicitly Teaching Critical Thinking Skills in a History Course". *Science and Education*. [en línea], marzo vol. 26(1-2). pp. 93-105. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-017-9878-2>
ISSN: 1573-1901

McWhorter, J.H., 2014: *The Language Hoax: Why the world looks the same in any language*. Nueva York: Oxford University Press.

Mincomercio, Industria y Turismo, 2007: "*Colombia, el riesgo es que te quieras quedar*". [en línea]. Oficina de Comunicaciones Mincomercio, Industria y Turismo. Gobierno de Colombia. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web:

http://www.mincit.gov.co/publicaciones/15507/colombia_el_riesgo_es_que_te_quieras_quedar

Miquel, L., 1999: "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula" [impreso]. *Revista Carabela*, febrero, núm. 45. pp. 27-46. Madrid: SGEL. ISBN: 9788471437440

Miquel, L., 2004: "La subcompetencia sociocultural", en Sánchez, J. & Santos, I. (dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. pp. 511-531. Madrid: SGEL.

ISBN: 978-84-9778-920-2

Mora, F., 2015: *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Navia Lame, J., 2014: "Gaitania celebra 18 años de paz". *Revista Conmemora*, núm. 1. pp. 10-16. Bogotá: Centro de Memoria Histórica. ISSN: 2346-4046.

Ospina Bozzi, A.M., 2015: "Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino". *Revista Forma y Función*. [en línea], julio-diciembre vol. 28(2). pp. 11-48. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web:

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/53538/55019>
ISSN: 2256-5469

Perea, C.M., 2010: "Colonización, ciudadanía en armas y narcotráfico", en Bonnett Vélez, D., LaRosa, M.J. et al. (comps.) (2010). *Colombia, preguntas y respuestas sobre su pasado y su presente*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales: Departamento de Historia-CESO. pp. 301-340.

Perkins, D., 2009: *I used to think..., but now I think... A routine for reflecting on how and why our thinking has changed*. [en línea].

Harvard Project Zero. Visible Thinking [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web:
http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03c_Core_routines/Core_pdfs/VT_Usedtothink.pdf

Polanco Ruiz, B., 2012: "Confianza Inversionista. Inversión Extranjera Directa en Colombia. Periodo 2002 – 2010", en Tafur Hernández, J.C. (dir.). *Trabajo de Grado*. [en línea]. Bogotá: Universidad del Rosario, Facultad de Administración Programa de Administración de Negocios Internacionales. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web:
<http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/3656/52866455%20-%202012.pdf?sequence=1>

Redacción Colombia 2020, 2018: *¿Por qué el partido Farc tiene derecho a 10 curules en el nuevo Congreso?* [en línea]. Bogotá: *El Espectador*, marzo 11. [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web:
<https://colombia2020.elespectador.com/politica/por-que-el-partido-farc-tiene-derecho-10-curules-en-el-nuevo-congreso>

Revista P&M., 2016: "Colombia, realismo mágico" *la nueva campaña internacional de turismo en Colombia en el exterior* [en línea], [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web:
<http://www.revistapym.com.co/destacados/colombia-realismo-magico-nueva-campana-internacional-turismo-colombia-exterior>

Schmidt, B., 2015: *Inventing Exoticism: Geography, Globalism, and Europe's Early Modern World*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Valencia, L. & Ávila, A., 2016: *Los retos del postconflicto. Justicia, seguridad y mercados ilegales*. Bogotá: Ediciones B Colombia S.A.

Valls Campà, L., 2011: "Enseñanza/Aprendizaje de la Competencia Comunicativa Intercultural y análisis de actitudes". *marcoELE Revista de Didáctica ELE*(13). [consulta: 26 de diciembre de 2018]. Disponible en la web:
<https://marcoele.com/descargas/13/valls-competencia.intercultural.pdf>

Villamil Chau, C., 2012: *La Reforma Agraria del Frente Nacional: de la concentración parcelaria de Jamundí al Pacto de Chicoral*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

FECHA DE ENVÍO: 9 DE SEPTIEMBRE DE 2018

FECHA DE REVISIÓN: 27 DE DICIEMBRE DE 2018

FECHA DE ACEPTACIÓN: DÍA 2 DE ENERO DE 2019