

LA OFERTA DE FORMACIÓN ACADÉMICA VIRTUAL EN EL ÁREA DE ESPAÑOL PARA HABLANTES DE OTRAS LENGUAS EN COLOMBIA: REALIDADES Y RETOS¹

Lali Zoraima Barrera Torres
Universidad de Antioquia (Colombia)
lali.barrera@udea.edu.co

Juan Felipe Zuluaga Molina
Universidad de Antioquia (Colombia)
juanf.zuluaga@udea.edu.co

Mónica María Flórez García
Universidad de Antioquia (Colombia)
monicam.florez@udea.edu.co

Recibido: 25/02/2022 - **Aprobado:** 04/06/2022 - **Publicado:** 16/09/2022

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n82a02

Resumen: Este estudio exploró los programas de formación y la perspectiva de profesionales en el área para identificar los desafíos de un nuevo programa virtual. Como resultado de un análisis documental de más de 50 ofertas académicas y un análisis de contenido a 15 entrevistas, los retos principales que se encontraron son, entre otros, la discusión sobre la denominación y sigla del área, y el diseño de oportunidades formativas relacionando teoría, práctica e investigación para el azar de la multitarea en español para hablantes de otras lenguas en Colombia.

Palabras clave: español como lengua extranjera; español como segunda lengua; profesionalización docente; didáctica de lenguas extranjeras.

THE OFFER OF VIRTUAL ACADEMIC TRAINING IN THE AREA OF SPANISH FOR SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES IN COLOMBIA: REALITIES AND CHALLENGES

Abstract: This study explored training programs and the perspective of professionals in the area to identify the challenges of a new virtual program. As a result of a documentary analysis of more than 50 academic offers and a content analysis of 15 interviews, the main challenges found are, among others, the discussion of the denomination and acronym of the area, and the design of training opportunities relating theory, practice and research for the chance of the multitasking nature of the professions related to Spanish for speakers of other languages in Colombia.

Keywords: Spanish as a foreign language; Spanish as a second language; professionalization of teachers; foreign language teaching.

1. Artículo producto de ponencia presentada en el 7.º Encuentro Internacional de Español como Lengua Extranjera, organizado por la Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN, llevado a cabo a distancia los días 11 y 12 de agosto de 2021.

1. Introducción

La importancia y necesidad de personas en el oficio de la enseñanza del español para hablantes de otras lenguas ha aumentado considerablemente en los últimos tiempos por la alta demanda de oportunidades de aprendizaje de esta lengua, la posición de la lengua en el escenario internacional y su concepción como recurso económico. No obstante, a pesar del crecimiento acelerado de la demanda de profesionales en esta área, la oferta de oportunidades para la formación académica conducente a título profesional no ha aumentado de la misma manera. El panorama mundial de la formación académica ofrecida a docentes y futuros docentes de español para hablantes de otras lenguas en el contexto universitario es aún incipiente (Rubio, Rubio & Singer, 2018, p. 298). A excepción de lo observado en Norteamérica o España, los países hispanohablantes tienen todavía un largo camino por recorrer en esta importante y acuciante necesidad (Villalba, Hincapié, Molina, 2017). En Colombia, hay una amplísima oferta de formación no conducente a título profesional, como diplomaturas y cursos de extensión, aunque hacen falta más propuestas de posgrado que se combinen con iniciativas de especialización en algunos pregrados. En la actualidad, la oferta de programas presenciales es insuficiente y en entornos virtuales es casi inexistente en Colombia, pese al increíble e inminente auge de la virtualización de los procesos académicos. Este estado actual de la oferta de formación profesional en el área implica retos y delimita nuevas oportunidades para los académicos e investigadores del país.

En ese sentido, el presente trabajo contribuye a la reflexión sobre los desafíos de la oferta de programas académicos en entornos virtuales para la formación de profesionales de español para hablantes de otras lenguas en Colombia, no solo desde una mirada documental, sino desde las perspectivas y necesidades en términos de modalidades, metodologías y formas de interacción desde el inicio de la crisis sanitaria por el COVID-19. Cabe advertir que en este artículo no se usa la sigla ELE de forma generalizada, a pesar de ser la más usada en el área para abarcar la enseñanza y aprendizaje de español en diferentes contextos según la inmersión y si se trata de la segunda, la tercera o la cuarta lengua que se aprende.² Para comenzar, esta contribución presenta un recorrido documental por lo

2. Pese al creciente aumento de reflexiones e indagaciones sobre el área del español en contextos de enseñanza y aprendizaje diferentes a los de la materna o primera, como autores, declaramos que, a nuestro leal saber y entender, no ha habido una discusión profunda sobre el tema denominativo de este campo del saber ni sobre su pertenencia a las ciencias que lo cobijan, ni mucho menos sobre el fenómeno de reducción léxica que lo representa. Según el Instituto Cervantes, en su diccionario de términos clave de ELE, «[sig] el acrónimo ELE significa “español como lengua extranjera” y se emplea habitualmente entre los profesores, investigadores, productores de materiales y demás especialistas de la enseñanza del español a hablantes nativos de otras lenguas. Si bien la enseñanza del español como lengua extranjera cuenta con siglos de historia, las siglas ELE (también E/LE) son de reciente acuñación, datan de la década de los 80 del siglo XX» (Instituto Cervantes, s. p.). Esta misma instancia sigue su indicación sobre este asunto indicando que ELE es una representación para hacer referencia a «quienes lo estudian [sig] cuando el español no es ni su L1 ni una lengua propia del país en que residen» (Instituto Cervantes, s. p.). Con base en estas explicaciones de referencia sobre la denominación —y con la imposibilidad de ahondar más en esta contribución sobre este asunto—, creemos que es importante problematizar, a la luz de nuevas denominaciones como «lenguas adicionales» (Király & Gómez, 2019), el que en Colombia —y otras partes del mundo—, se haya mantenido una sigla que no refiere a una realidad expresa en el *Diccionario de términos clave de ELE*. En este, el término *Español Lengua Segunda* hace referencia a «[sig]...cualquier persona que estudia español en un país de habla hispana» (Instituto Cervantes, s.p.). y esta lengua no es su lengua primera; tampoco denota una realidad diversa propia de los contextos donde se aprende y enseña español, como el hecho de que esta lengua se aprenda como «extranjera», por ejemplo, en contextos en los que las lenguas indígenas o en contacto prevalecen como lenguas vehiculares —véase, por ejemplo, el aprendizaje del español en la frontera entre Brasil y Colombia por comunidades indígenas que usan sus lenguas como vehículo de comunicación en lugar del español—.

encontrado sobre estudios similares en lo que respecta la profesionalización y formación de docentes de español como lengua extranjera. Posteriormente, expone los principios metodológicos mediante los cuales se establece un camino para descubrir nuevas discusiones sobre el objeto de estudio —estado actual y necesidades en la oferta de formación formal para profesionales en el área de ELE en Colombia—, así como una breve presentación de los resultados obtenidos luego de la aplicación de una serie de 15 entrevistas semiestructuradas y un proceso de análisis documental a más de 50 programas de pregrado y posgrado en el escenario mundial. Finalmente, identifica los desafíos para la oferta de programas académicos conducentes a título profesional en español para hablantes de otras lenguas en entornos virtuales.

2. Español para hablantes de otras lenguas y la formación profesional en el área en Colombia

En Colombia, la necesidad de formación para profesionales en la enseñanza de español para hablantes de otras lenguas ha sido identificada desde hace varios años (García, García & Buitrago, 2011, p. 7), quienes, en su estudio sobre español como lengua extranjera en el país, identificaron la falta de profesionales y de programas a nivel de pregrado y posgrado con formación específica para la enseñanza de español como segunda lengua. En los últimos años, la demanda de programas formativos también ha aumentado en el país por varias razones. Una de ellas está relacionada con la movilidad, tanto la saliente por tareas en la enseñanza de español en el lugar de destino como la inminente llegada de turistas idiomáticos (Adriana, Leighton & Schlüter, 2011) a Colombia y, en general, a América Latina, así como la consolidación de esta región como residencia para hablantes de otras lenguas o como escenario para contribuir a la certificación y a los organismos que la lideran (Jaramillo, Naranjo & González, 2011). Otra de las razones es la necesidad de oportunidades formales y adecuadas para aprender español colombiano, que siempre ha estado vigente por la variedad lingüística existente en el país al contar con 65 lenguas aborígenes.

En términos legales, la legislación colombiana promulga el español como la lengua oficial del país y las lenguas de los grupos étnicos como cooficiales en sus territorios. Además, ordena la promoción de la enseñanza bilingüe adecuada a las tradiciones de cada comunidad, la promoción de la lectura y escritura en la lengua nativa y la implementación de medidas que garanticen la suficiencia de los hablantes en español. Sin embargo, la relación entre estas lenguas y el español es de diglosia en la mayoría de los indígenas del país. Algunas razones para esto son la falta de profesionalización de sus docentes en la enseñanza del español en las comunidades (Álvarez Correa, Arbeláez Rojas & Montoya Marín, 2009) y la necesidad de mejorar su situación laboral y académica. Por eso, para asegurar la calidad y adecuación de las oportunidades de aprendizaje del español de los hablantes de lenguas minoritarias en el país, se hace indispensable la formación profesional de la enseñanza del español como segunda lengua.

Además de las grandes necesidades que se encuentran en el contexto del español como segunda lengua en las comunidades indígenas de Colombia, se observan retos y realidades aún más problemáticos. La creciente de-

manda de oportunidades de aprendizaje de español en Colombia y en el mundo ha llevado a que los programas de formación en español como lengua extranjera (ELE) se hayan adaptado a esta demanda acelerada de docentes, aunque no con la misma prontitud; pasando de una muy profunda y arraigada informalidad, *id est*, formación en la práctica, a una no formalidad con la promoción de cursos y diplomaturas no conducentes a título en universidades, como, por ejemplo, la oferta formativa en México (Delgado, Delgadillo & Munguía, 2020). En el panorama colombiano, la mayoría de docentes de español como lengua extranjera no ha recibido una formación específica en el área ni ha terminado un posgrado a nivel nacional o internacional que lo acredite como profesional; en general, son docentes de otras lenguas formados en capacitaciones cortas para la enseñanza del español (García, García & Buitrago, 2011, p. 7). Así mismo, apenas existen algunos cursos en pregrados relacionados con la didáctica del ELE y unos cuantos posgrados, realidades que contrastan con la alta oferta existente en otros contextos y con la constante invitación de diferentes académicos a crear escenarios de formación iniciales básicos para los profesionales en la enseñanza y en la investigación dentro este campo (Vargas, 2019; Rubio, Rubio & Singer, 2018; Erdoçia, 2016; García, García, & Buitrago, 2011).

Los últimos años han sido, sin lugar a dudas, los más prolíficos en cuanto a oferta de formación conducente a título universitario para el área de ELE, tanto en universidades e instituciones de carácter público como privado. Estas han visto en esta línea de especialización un nicho comercial, académico y práctico, que se constata no solo con la creciente oferta académica universitaria, sino también con la apertura de cursos y programas para estudiantes extranjeros, escenarios que a su vez se han convertido en espacios de práctica y alicientes para que las instituciones vean en esta particularidad de la interacción en la didáctica de lenguas extranjeras una posibilidad de diversificar sus planes de estudio —es este el caso de Licenciaturas en Lengua Castellana, Lenguas Extranjeras/Modernas o pregrados en Filología— o para embarcarse en la ardua tarea de conformar proyectos posgraduales. Lo incipiente y reciente de la tendencia antes mencionada es, entre otras razones, como las enunciadas al principio de este párrafo, el resultado de una Colombia cada vez más internacional e internacionalizable, todo esto teniendo en cuenta el fin del conflicto armado y la apertura económica que ha tenido lugar desde hace unos años (Agray, 2008, p. 65), así como una reinención de la idea de aldea global y una inexorable movilidad internacional en la que últimamente el país se ha vuelto uno de los protagonistas (Echeverría & Lafont, 2018, p. 61; Colombia Challenge Your Knowledge, 2020).

Ahora bien, para Colombia y, en general, para América Latina, la mirada sobre la necesidad de profesionalización en el área de ELE ha tardado en comparación con la demanda. En la actualidad, pocos países cuentan con programas de formación universitaria y, a diferencia de países potencia en este campo, como España o Estados Unidos, las dependencias académicas e instituciones gubernamentales apenas están notando la importancia de fortalecer las competencias profesionales en el ámbito de español para hablantes de otras lenguas (Díaz, 2010; Espejo, Flórez & Zambrano, 2010; González *et al.*, 2010; Quintero, Avilés & Suárez, 2014). Podría decirse que lo anterior es un proceso natural ya descrito por la literatura sobre sociología de las profesiones. Obsérvese, la reflexión que hace Wilensky (citado por Machado, 1991) sobre las cinco «etapas» o «procesos» propios de la

constitución de una profesión:

1. El trabajo se convierte en una ocupación de tiempo integral. Según el autor, esto ocurre dada la «necesidad social» o del surgimiento y ampliación del mercado de trabajo específico.

2. Se crean escuelas para el adiestramiento. Luego que la ocupación pasa a ser de tiempo integral, nuevas demandas y nuevas clientelas surgen buscando formación y entrenamiento. Aparecen así las primeras escuelas dedicadas a la formación de nuevos profesionales, y se crea, de esta manera, un cuerpo esotérico de conocimiento específico de la materia.

3. Se constituye la asociación profesional. En este momento se definen perfiles profesionales que dan a este grupo una identidad.

4. La profesión es reglamentada. Esta fase es esencial para una futura profesión, ya que en este momento se definirá el «territorio profesional», asegurando así el «monopolio de competencia» no solo del saber, sino, sobre todo, de la práctica profesional.

5. Se adopta un código de ética. Cerrando el proceso se establecen normas y reglas para actuar en el área profesional. Con esto estará fuera del mercado el charlatán, el descalificado, con lo que preserva así a los «genuinos profesionales» (p. 35).

De hecho, siguiendo en la línea de Wilensky (citado por Machado, 1991), Colombia se encuentra en un proceso de afianzamiento de la segunda etapa, que se ha dado de forma orgánica y recurrente durante las últimas décadas. Este proceso ha traído consigo las preguntas sobre los siguientes pasos para la profesionalización en español para hablantes de otras lenguas (EHAOL) y que estos no necesariamente sean la apertura de programas, sino su perfeccionamiento y, por qué no, la creación de otros escenarios de regulación y reglamentación de la actividad profesional más allá de los académicos. Ahora bien, ese «afianzamiento» no puede ser logrado sin un proceso de indagación y de investigación exhaustivo del estado actual de la cuestión, objeto principal de la presente contribución.

3. Metodología

Este estudio exploratorio descriptivo con enfoque cualitativo y diseño de investigación fenomenológico tuvo como objetivo determinar la factibilidad de la apertura de programas de formación profesional conducente a título en la Universidad de Antioquia en modalidad virtual. Primero, se exploró el estado actual de la oferta de formación académica profesional en Colombia y en el mundo en entornos virtuales; luego, se analizó la percepción de profesionales en el área de lenguas con experiencia en modalidad virtual. De esta manera, se identificaron varios desafíos para la oferta de programas de formación académica en español como lengua extranjera en modalidad virtual en el país.

El análisis comparativo de los programas académicos de ELE permitió su caracterización según diferentes aspectos. Esta descripción comparativa permitió hacer un diagnóstico para la construcción de los nuevos progra-

mas en el área en la Universidad de Antioquia. Para este análisis se consideraron programas en ELE en pregrado y posgrado en el ámbito nacional e internacional en enero de 2021. Se consultaron los portales institucionales que tienen programas de formación académica en ELE en el sector público y privado en todas las modalidades. Teniendo en cuenta la información disponible y publicada en los portales, se consideraron las siguientes características: aspectos curriculares, descripción del programa, objetivos, competencias generales y específicas, costo y becas o financiación, créditos o ECT, duración, acreditación o apostilla, testimonios y perfil docente, requisitos del aspirante, perfil o salidas del egresado, metodología, plan o programa de estudios.

Si se tiene en cuenta que algunos programas que se ofrecen en entornos virtuales aclaran que algunas partes del proceso formativo son presenciales, ya sea exámenes finales, prácticas docentes o presentación del proyecto de grado, se incluyen en el análisis, principalmente, los programas que pueden completarse de inicio a fin de manera virtual o aquellos que mencionan explícitamente la posibilidad del estudiante de elegir entre realizar los exámenes finales en forma presencial o en línea o, incluso, algunos en los que existe la opción de cumplir dichos requisitos en algún centro autorizado para ello en el país de origen del estudiante.

La revisión documental de la oferta actual se complementó con entrevistas semiestructuradas. En la conversación con expertos se buscó comprender las percepciones de los profesionales en el área y con experiencia en la modalidad virtual sobre la formación académica en español como lengua extranjera en este entorno y en el país. Con un diseño de investigación fenomenológico se identificaron los aspectos comunes y diferentes en las experiencias de las personas entrevistadas para comprender desde diversas perspectivas el fenómeno y aprender de ellas (Hernández & Torres, 2018, p. 549). Las entrevistas se sintetizaron según el análisis de contenido resumido.

3.1. Entrevistas semiestructuradas

Para la fase de indagación de los informantes de este proyecto, se realizaron quince entrevistas a profesionales en Colombia y en Estados Unidos, con hablantes nativos y no nativos del español relacionados con la enseñanza de lenguas y con experiencia en la enseñanza de español a hablantes de otras lenguas.

Cabe definir que la entrevista semiestructurada, según Hancock, Algozzine y Lim (2006, p. 41) busca tener una línea que guíe el proceso de indagación con el público por medio de preguntas cerradas y abiertas, pero, al contrario de la entrevista estructurada, puede contener preguntas que no estaban planeadas inicialmente, sino que surgieron de forma espontánea o en la entrevista.

Además, estos mismos autores expresan que, a diferencia de las entrevistas no estructuradas, las semiestructuradas sí surgen de un proceso de planeación y tienen una guía con preguntas.

En este estudio, las preguntas que se realizaron en las entrevistas surgieron, principalmente, del análisis preliminar de los programas de español como lengua extranjera y, en general, de programas en modalidad virtual de esta área u otras. Este análisis arrojó, como resultado preliminar, que era importante indagar en más detalle aspectos como los saberes requeridos del profesional de español para hablantes de otras lenguas, las estrategias

didácticas y pedagógicas para desarrollarlos en un programa de formación en modalidad virtual y las necesidades en cuanto a formación no satisfechas por los programas actuales.

Fue por esto que, con el fin de tener una lectura más amplia y detallada de las realidades individuales de los informantes, se procedió a construir con ellos las respuestas a las siguientes preguntas, las cuales, a su vez, se extendieron o aumentaron según las particularidades que surgieran en el proceso de indagación:

Apertura	<p>Comencemos hablando de sus inicios en ELE/Lenguas extranjeras.</p> <p>¿Cómo llegó a ELE/Lenguas extranjeras? ¿Cómo fueron sus inicios en ELE/Lenguas extranjeras?</p> <p>¿Cómo eligió ese programa y esa institución para realizar su formación profesional en ELE?</p>	
F o r m a c i ó n profesional en ELE: Contenidos, estrategias pedagógicas y didácticas, recursos, y oportunidades de inserción al área	<p>De antecedentes:</p> <p>¿Cómo fue/es la formación profesional en ELE en la que participa?</p> <p>Asignaturas, docentes, recursos, prácticas, etc.</p> <p>¿Qué tan satisfecho está con los estudios que realizó para su formación profesional? ¿Qué cambiaría?</p> <p>¿Cómo percibió la disponibilidad y disposición de la institución para dar respuesta a sus inquietudes?</p>	<p>¿Qué fue lo más difícil de superar en sus estudios?</p> <p>Si pudiera elegir en este momento y retornar al pasado, ¿En cuál institución realizaría usted sus estudios como docente de ELE? ¿Por qué?</p>

Saberes del que hacer profesional en ELE (Preferencias, ideales, aspiraciones)	<p>De opinión:</p> <p>Según su opinión y experiencia, ¿cuáles son los saberes necesarios para un profesional en ELE? ¿Cómo debe ser su formación profesional para adquirirlos?</p> <p>Si usted pudiera imaginarse el perfil de un potencial estudiante del pregrado o del posgrado en español como lengua extranjera, ¿cómo cree que sería?</p> <p>¿Quiénes serían esos potenciales estudiantes de estos programas de formación para profesores de español como lengua extranjera?</p> <p>¿Cuál es su opinión con respecto a la formación profesional docente en modalidad virtual? (Ventajas, desventajas, dificultades, facilidades).</p> <p>¿Qué diferencias marcadas cree que hay entre la formación en metodología virtual y presencial?</p>	<p>¿Podría darme un ejemplo?</p> <p>¿En qué aspectos le hubiera gustado hacer énfasis en su formación?</p>
El pregrado de ELE y futura maestría virtual en la Universidad de Antioquia	<p>De simulación:</p> <p>¿Qué recomendaría tener en cuenta para la formación de profesionales de ELE en la modalidad virtual?</p>	
Cierre	<p>¿Durante nuestra conversación quedó algún tema sin tratar con profundidad para abordar ahora?</p> <p>¿Surgió quizás algún aspecto interesante a tratar?</p> <p>¿Desea agregar algo a los temas ya tratados?</p>	

Tabla 1. Preguntas realizadas durante la entrevista semiestructurada

Debido a la disponibilidad un poco compleja de algunos de los entrevistados y a la crisis generada por la emergencia sanitaria, todas las entrevistas tuvieron lugar por videollamada. Esto con el fin de tener un espectro de participantes más amplio al de Medellín y una representación que permitiera observar de mejor manera las percepciones sobre estos programas de formación en el país y en el mundo, bajo variables demográficas diversas. Las entrevistas se grabaron y transcribieron con el permiso de los participantes y, posteriormente, se analizaron por medio de diferentes estrategias que se explicarán más adelante.

3.2. Participantes: descripción de la elección de los entrevistados

Los participantes en las entrevistas semiestructuradas fueron elegidos con base en el criterio de muestreo intencionado (Saldanha & O'Brien, 2013), para observar desde la diversidad del universo una representación equilibrada y a la vez práctica en términos de acceso para el investigador y en la que los «participants are selected on the basis of principled criteria so as to cover the key aspects of the research question» (p. 180). Así mismo, tal y como lo indica Hernández, Fernández y Baptista (2018), en una investigación cualitativa el muestreo propositivo o intencionado siempre tendrá un criterio que esté alineado con los objetivos específicos de la investigación. Por lo tanto, con el fin de tener una mirada más profunda a la realidad de los programas de formación pregradual y posgradual en modalidad virtual, el criterio de selección de los entrevistados fue el de contar con experiencia en la enseñanza de español a hablantes de otras lenguas, o en la formación profesional en modalidad virtual, o en la formación de docentes de lenguas extranjeras, en la representación del perfil de los informantes o del público colaborador con la investigación.

Con el fin de validar que las preguntas y la forma de hacer la entrevista fuera pertinente, se consultó a tres informantes que potencialmente pudieran ser entrevistados sobre la pertinencia de las preguntas, su constitución y la posibilidad de que estas generen respuestas útiles para los objetivos de la investigación. Durante este proceso de pilotaje, se corrigieron y perfeccionaron las preguntas y la metodología de implementación de la entrevista. Posteriormente, se pasó a realizar las entrevistas. Estas se desarrollaron bajo un formato en el que, además del entrevistador, asistió un observador no participante que tomó notas sobre las particularidades o puntos de interés que le llamaron la atención. Frente a estos procedimientos, cabe aclarar que, previo a su desarrollo, todos los entrevistados firmaron el consentimiento informado, en el que se les especificaron aspectos teóricos y prácticos de las preguntas a realizarse. Todos ellos, también, tuvieron completa potestad de negarse a participar del estudio o de decidir no permitir que se les grabara, o que se transcribiera lo que dijeran, o que se utilizara su nombre directamente para reportar lo que hubieran dicho.

En total, se entrevistaron 15 profesionales relacionados de alguna manera con el área de español para hablantes de otras lenguas, la formación de docentes de lenguas y los entornos de formación profesional en entornos virtuales. En las entrevistas intervinieron 13 mujeres y 2 hombres. Todas las participantes en el estudio son mayores de 30 años, de las cuales dos son hablantes de otras lenguas maternas y de español como lengua adicional. En lo que respecta al nivel educativo, 14 de las personas entrevistadas cuentan con formación pregradual y posgradual en la enseñanza y aprendizaje de lenguas de las cuales 11 participantes tienen formación académica con título de maestría y dos cuentan con títulos de doctorado en el exterior en áreas afines. En cuanto a la experiencia en el área se refiere, 14 de los participantes han estado de alguna manera involucrados en la enseñanza de español para hablantes de otras lenguas en diferentes contextos y entornos, de los cuales 8 son formadores de docentes de lenguas en programas académicos conducentes a título o en programas de desarrollo profesional docente de

lenguas en instituciones de educación superior en Colombia. En relación con la modalidad de trabajo, todos los participantes en el estudio coinciden en que han tenido, de alguna manera, experiencia desde distintas perspectivas como estudiantes o como tutores, moderadores o creadores de cursos en la formación académica en entornos virtuales.

3.3. Organización y análisis de las entrevistas

Los audios o videos de las entrevistas se transcribieron en su totalidad. No obstante, a las personas que prefirieron mantener el anonimato se les asignó un pseudónimo, con el fin de cumplir el principio de confidencialidad. En este caso, el nombre de los entrevistadores debió abreviarse y todos los archivos obtenidos se organizaron en una carpeta en orden cronológico y por grupo, según el criterio de selección como participante en el estudio: área, modalidad y formador de formadores.

3.4. Análisis

Como punto de partida, hay que señalar que el análisis de contenido es un método de interpretación de la realidad social (Merten, 1995, p. 5), por medio de la fijación de la situación comunicativa (Mayring, 2008, p. 11), en este caso, las transcripciones de las entrevistas. La elaboración del esquema de categorías en este estudio inductivo está construida según el modelo secuencial de Mayring (2008). El resumen de los textos obedece a reglas claras para reducir y generalizar el contenido, llevándolo a un nivel de abstracción que permitiera generar un sistema de categorías, el cual permanece abierto hasta el final del análisis, de modo que las interpretaciones individuales de cada participante en el estudio se abstraen, pero también se representan en el sistema de categorías que resulta del análisis (Mayring, 2008, p. 58). Según Mayring (2008), en un primer momento, las entrevistas se describen y resumen. Luego, se seleccionan las unidades de codificación. A partir de ello, los enunciados seleccionados se parafrasean, se generalizan y se reducen de acuerdo con las áreas temáticas de la guía de las entrevistas. Más adelante los resultados se generalizan nuevamente y se vuelven a reducir hasta llegar a una categoría; posteriormente, se inicia el proceso de codificación de las entrevistas y revisión constante del esquema y la guía. Finalmente, se revisa la versión del esquema de codificación, que es el resultado del análisis.

4. Oferta formativa en español para hablantes de otras lenguas en Colombia

A continuación, se presentan los programas encontrados en la oferta de formación académica conducente a título de maestría nacional e internacional en el área de español para hablantes de otras lenguas. Luego, se abordan los retos para la oferta de formación, según la comparación de los resultados del análisis documental de la oferta de programas de formación académica virtuales y el análisis de contenido de las entrevistas.

A partir del análisis documental realizado, se encontró que, en Colombia, la formación conducente a título se reduce a escenarios posgraduales presenciales, sobre todo en Bogotá, y que existe una amplia oferta, presencial y virtual, a nivel de Diplomado o Diplomatura³ en el país. En Medellín, tanto la Universidad de Antioquia como la Universidad Pontificia Bolivariana ofrecen formación a este nivel. Asimismo, hay en el mercado nacional cursos de este tipo ofrecidos por la Universidad Externado de Colombia, el Instituto Caro y Cuervo, la Universidad de la Salle, la Universidad del Valle, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Cooperativa de Colombia (Bucaramanga), la Universidad de San Buenaventura (Bogotá), entre otras. Igualmente, pueden encontrarse algunas especializaciones y maestrías dentro del territorio nacional en el campo de ELE, pero ninguna maestría completamente virtual. Por ejemplo, la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera ofrecida por la Pontificia Universidad Javeriana es presencial. De igual manera, la Universidad del Valle cuenta con una Maestría en Lingüística y Español en modalidad presencial, pero no especifica hasta la fecha sobre este estudio si incluye la formación de profesionales para hablantes de otras lenguas. En esta misma línea de presencialidad se encuentra la Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo. Por otra parte, la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín tiene una Maestría en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas en modalidad virtual, pero la información que proveen en su página web no aclara cómo se incluye la enseñanza de español para hablantes de otras lenguas en su currículo. Por último, la Universidad Externado de Colombia ha abierto recientemente una Especialización en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en modalidad virtual. Esta sería, pues, de toda la oferta local, la que más se acerca a una propuesta posgradual en una modalidad diferente a la presencial en el área.

Establecimiento de educación superior	Tipo de oferta	Modalidad de la oferta
Pontificia Universidad Javeriana	Maestría	Presencial
Universidad del Valle	Maestría	Presencial
Instituto Caro y Cuervo	Maestría	Presencial
Universidad Pontificia Bolivariana	Maestría	Presencial
Universidad Externado de Colombia	Especialización	Virtual

Tabla 2. *Relación de la oferta de formación conducente a título en Colombia*

La información disponible en las páginas web de los diferentes programas documentados varía considerablemente. Sin embargo, en una forma muy generalizada, los sitios web de las maestrías virtuales contienen información general para el visitante, en aspectos como los siguientes: descripción del programa, objetivos,

3. Un diplomado o diplomatura en Colombia se entiende como un curso de extensión o de formación continuada que no entrega un título universitario de pregrado ni de posgrado, sino que actualiza a un profesional o a un bachiller en un área específica.

competencias generales y específicas, costo y becas o financiación, créditos o ECTS⁴, duración, acreditación o apostilla, testimonios de exalumnos, profesores y perfil docente, perfil y requisitos del aspirante, perfil o salidas del egresado, metodología, y plan o programa de estudios.

4.1. La oferta internacional de programas de formación posgradual en Español como Lengua Extranjera (ELE)

En el ámbito internacional, es abundante la oferta de maestrías en ELE, tanto presenciales como virtuales. De los 25 programas de formación encontrados durante el proceso de esta investigación, 20 son programas de maestría bajo la modalidad virtual, en línea o a distancia. Algunos de ellos incluyen actividades de presencialidad en algunas partes del proceso, por ejemplo, en la realización de exámenes finales, prácticas docentes o presentación del proyecto de grado. La mayoría de la oferta online proviene de España. En Latinoamérica, también se encuentran ofertas posgraduales en ELE, pero presenciales. Por ejemplo, en Argentina hay dos programas de maestría para la enseñanza de español como lengua extranjera en formato presencial: la de la Universidad Nacional de Córdoba y la de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Establecimiento de educación superior	Título de la oferta posgradual	Modalidad
Universidad Nebrija	Maestría en Didáctica del Español como Lengua Extranjera	Virtual
Universidad Internacional de Valencia	Maestría Oficial en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera	Virtual
UNIBA - Centro Universitario Internacional de Barcelona	Maestría en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera	Virtual
Universidad Católica de Murcia	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Español como Lengua Extranjera	Virtual
Universidad de Alcalá	Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera	Virtual
Universidad Internacional SDI Múnich	Máster Internacional para Profesores de Español como Lengua Extranjera (MA ELE)	Virtual
Universitat de València	Máster Propio en Formación y Actualización de Profesores de Español como Lengua Extranjera	Virtual

4. Según la Unión Europea (s. f.), el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés) es una herramienta del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para hacer que las calificaciones y cursos sean más transparentes. Esta guía ayuda a los estudiantes en sus desplazamientos entre países y también a la hora de lograr que sus calificaciones académicas y períodos de estudio sean reconocidos en el extranjero.

Universidad Carlos III de Madrid	Máster Online en Formación del Profesorado de Español como Lengua Extranjera.	Virtual
UNIR	Máster Universitario en Enseñanza de Español como Segunda Lengua	Virtual
FUNIBER- Fundación Universitaria Iberoamericana	Maestría en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera	Virtual
UDIMA- Universidad a Distancia de Madrid	Maestría Oficial en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera	Virtual
SERCA - Instituto de Altos Estudios Especializados, homologada por la Universidad de San Jorge	Máster Online en Didáctica del Español como Lengua Extranjera	Virtual
EDECA- Centro de Estudios de Posgrado en Psicología y Educación	Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera	Virtual
UNICEPES - Universidad Centro Panamericano de Estudios Superiores	Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera	Virtual
Universidad Francisco de Vitoria	Máster Universitario en Enseñanza de Español a Extranjeros	Virtual
Fundación Universitat Rovira i Virgili	Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera	Virtual
UNED	Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Segunda Lengua	Virtual
Universidad Camilo José Cela	Máster Universitario en Enseñanza de Español Como Lengua Extranjera	A distancia
UNINI- Universidad Internacional Iberoamericana	Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera	Virtual

Tabla 3. *Resumen de ofertas de formación posgradual virtual a nivel internacional en el área de ELE*

4.2. Retos de la oferta de programas para la formación profesional en español para hablantes de otras lenguas conducentes a título

Los retos que resultan de la comparación de los resultados del análisis documental de la oferta actual de programas y de la perspectiva de los profesionales en el área para la formación de profesionales en español para hablantes de otras lenguas en entornos virtuales son los siguientes: la discusión sobre la denominación y la sigla del área de español para hablantes de otras lenguas; la formación para el azar de la multitarea docente; las oportunidades para desarrollar los saberes del profesional de español en una relación estrecha entre teoría, práctica e

investigación; la metodología y enfoques centrados en el estudiante; la diferenciación y preparación para el estudio en entornos virtuales, acompañamiento y orientación humana continua; y, finalmente, la internacionalización y la convalidación.

4.3. Discusión sobre la denominación y la sigla del área de español para hablantes de otras lenguas

Uno de los retos para las ofertas de formación profesional es establecer consensos en la discusión sobre la denominación y la sigla del área, de tal manera que se incluya en los programas claridad sobre el perfil de egresado. A pesar de las diferencias y la denominación, la sigla más usada en el área es Español como Lengua Extranjera (ELE). Sin embargo, en algunas publicaciones (Corti, 2019; Pastor, 2016), se aclara que dicha sigla es la más usada porque abarca todas las definiciones del aprendizaje y enseñanza de español en todos los contextos. El español se enseña y se aprende durante la adquisición de otra lengua materna, como segunda, tercera o incluso cuarta lengua extranjera, haya o no inmersión en la lengua. Además, es importante tener en cuenta que la relación del español con otras lenguas en contacto es de diversa índole. A este mismo respecto, no es de menor importancia el que la denominación ELE se quede corta para hacer referencia al contexto y realidad de los hablantes de lenguas aborígenes, quienes, en muchos casos, aprenden el español desde la infancia y deben enfrentarse a una comunicación constante en esta lengua, pese a que los niveles de suficiencia que presentan no siempre son los más adecuados para garantizar eficiencia a nivel transaccional o para el acceso a escenarios de formación.

Según la experiencia de una docente de español a estudiantes de comunidades originarias entrevistada en este estudio, el objetivo de la enseñanza de español a las comunidades originarias debe orientarse a los objetivos de aprendizaje. Esto implica que los docentes medien con el estereotipo de la enseñanza de la lengua en la comunidad como instrumento de colonización.

El docente debe tener muy claro para qué esta persona va a aprender español (pausa) ya que el español es un agente colonizante... por lo que ese docente se va a enfrentar a muchos problemas; problemas como el estereotipo: nos van a recolonizar... ¿y cómo nos van a recolonizar con esta «reeducación» en español? O sea, ¿cómo un docente que se enfrenta a un tipo de estas comunidades va a asumir toda esa cantidad de discusiones que pertenecen a los estereotipos de las comunidades originarias por los diferentes procesos de colonización cuya mayor colonización fue lingüística? (Testimonio de entrevistado n.º 10).

El reto entonces es que la discusión no se dé solo en el establecimiento de la relación pedagógica y didáctica entre docentes y estudiantes, sino que se discuta por los académicos y profesionales del área para que la denominación y la sigla refleje los campos de acción reales.

La complejidad en un consenso acrítico sobre el uso de la sigla ELE preocupa, puesto que dista mucho de ser generalizador y representativo de los diferentes escenarios en los que eventualmente un profesional en el área de ELE podría tener influencia. Es más, haciendo un análisis exhaustivo a lo que pasa en escenarios existentes en Colombia, como los propios del turismo idiomático (inmersión) o de la formación virtual de estudiantes

en contextos de inmersión híbrida —como es el caso de en la pandemia—, se cuestiona el hecho de que una denominación cargada de una connotación «extranjera» y no tan cercana como lo es la vivencia de la lengua en inmersión, se mantenga por preferencia en el área, tanto en las denominaciones como en el discurso corriente de los profesionales en el área.

4.4. Formación académica para el azar de la multitarea docente

A las múltiples tareas relacionadas con el aprendizaje y enseñanza de español para hablantes de otras lenguas se llega, en muchos casos, por azar, sin formación profesional específica para el área, ya que no es un oficio que se elija de manera planeada; sin embargo, la decisión y elección de la formación académica sí es una elección consciente, tomada con anticipación con base en diferentes fuentes de información sobre la oferta de los programas académicos disponibles. Parece ser, según el análisis de las entrevistas, que, después de un tiempo realizando tareas en ELE de diversa índole, se despierta el interés y se opta por una formación académica conducente a título profesional en ELE. Los participantes en este estudio tuvieron en común sus inicios en el oficio por diversas razones, no premeditadas y de manera individual. La alta demanda y la necesidad inmediata de docentes de español en contextos determinados lleva a las personas que se encuentran en el ámbito turístico, en las comunidades indígenas o haciendo voluntariados en países extranjeros a asumir variadas tareas en ELE. Después de un tiempo ejerciendo en el oficio, la mayoría de los entrevistados manifestó que sintió la necesidad y tomó la decisión consciente e informada de capacitarse formalmente en el área de ELE. Este es el caso de un ingeniero que estudia un pregrado en traducción con experiencia en la enseñanza de lenguas y llegó por casualidad a la enseñanza del español:

Vino una familia de Alemania, padre, madre y los tres hijos, él era el nuevo coordinador de la [...] y necesitaban clases de español, entonces ella pensó en mí y bueno, estuve con ellos 6 meses. [...] Después, ehm, bueno, porque me gustó y yo dije: «bueno, no quiero ser tan improvisado de ir aprendiendo, uno sí puede aprender mientras lo hace pero tengo la opción de escoger una electiva en la universidad que se llama Español como Lengua Extranjera, la Universidad de Antioquia, cojámosla» (Testimonio de entrevistado n.º 9).

En este punto vale la pena resaltar que algunos participantes en el estudio manifestaron que no se habían capacitado con anterioridad por la falta de ofertas de programas de formación específica o los programas actuales eran largos y tenían otro énfasis académico no relacionado directamente con ELE, como los programas de literatura, lingüística, hispanística, entre otros.

A las tareas múltiples relacionadas con ELE se llega de diferentes maneras según la experiencia de los participantes en el estudio. Varios manifestaron el interés desde la niñez por la docencia y la tradición familiar en esta labor. Otros pocos desarrollaron en su quehacer diario el gusto y la valoración de la enseñanza. Y aquellos que tuvieron la oportunidad en la formación pregradual de cursar asignaturas electivas relacionadas con la didáctica de lenguas, o incluso en su formación escolar que tenía el énfasis en las áreas de pedagogía y lenguas, despertaron

en esos cursos la motivación y la curiosidad por conocer más sobre ELE. En el análisis de la oferta, llama la atención el hecho de que, luego del rastreo realizado por diferentes universidades a nivel nacional, se encuentra que algunos programas incluyen en sus currículos cursos de formación en ELE, como es el caso del pregrado en Filología Hispánica de la Universidad de Antioquia, en el que se ofrece la asignatura «Didáctica del Español como Lengua Extranjera», o la Licenciatura en Lengua Castellana y Humanidades, de la misma universidad, en la que se ofrece una materia electiva relacionada con la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Por otro lado, es importante mencionar que a mayoría de los participantes en el estudio iniciaron sus labores docentes en países no hispanohablantes, a los que viajaron para fortalecer sus conocimientos en la lengua extranjera o por estudios auspiciados por programas que incluyen, como uno de sus requisitos, orientar o mediar en clases de español. Las tareas que han asumido en ELE han sido de diversa índole y en variados contextos educativos. Algunos han ejercido el oficio en lugares lejanos de las ciudades en Colombia y en instituciones educativas en el extranjero, en diferentes niveles académicos y énfasis. Así mismo, los grupos a los cuales los participantes impartían sus clases estaban compuestos por dos o más estudiantes de diferentes edades, condiciones, situaciones y objetivos —personas en situación de discapacidad, niños, adolescentes, adultos, estudiantes universitarios, diplomáticos y altos ejecutivos con requerimientos especiales, como privacidad y seguridad—.

La multitarea del profesional de ELE abarca un espectro más amplio que una clase tradicional de lengua extranjera; es decir, las tareas van más allá del trabajo con libro guía y un grupo de estudiantes en un aula en el país de origen o en diferentes países. En ese sentido, los entrevistados manifiestan haber realizado visitas culturales guiadas, diseñado materiales, elaborado cursos en diferentes roles, contextos y ambientes. De igual modo dicen haber orientado programas de inmersión, coordinado diferentes programas académicos, formado tutores, impartido clases particulares uno a uno, investigado e intervenido en programas institucionales, participado en la creación de currículos, planes de estudio e implementación, desarrollo de proyectos de fomento de la lengua en bilingüismo y asesorado en didáctica para el aprendizaje autónomo.

Se hace evidente, a la luz de la información antes expuesta, que los perfiles profesionales y el ejercicio de un profesional en ELE/A son muy diversos. Un reto que implica, entre muchas otras soluciones, la diversificación en la oferta académica para un programa de posgrado, así como la intención explícita en los objetivos del programa de ofrecer escenarios de práctica y de especialización que ahonden en las múltiples particularidades del ejercicio y no se centren únicamente en la docencia.

4.5. Formación y saberes de los profesionales en español para hablantes de otras lenguas

La formación académica en español para hablantes de otras lenguas debe preparar a los futuros profesionales para las diferentes tareas, roles y contextos de la profesión con una oferta de oportunidades para el desarrollo de diferentes competencias y habilidades que les permitan desempeñarse adecuadamente en el área, de manera que quienes hacen parte del área de ELE cuenten con la preparación para desempeñarse en todas las labores —docente,

coordinador, administrador, emprendedor, mediador en procesos de adaptación en programas de bilingüismo, formador de formadores, creador de materiales, tutor y moderador de cursos virtuales—, e incluso para que esté preparado para asumir tareas que pueden surgir durante el desempeño profesional en diferentes contextos y situaciones cambiantes. El profesional en ELE requiere, por esta razón y según la experiencia de los entrevistados, no solo saberes disciplinares en la lengua española, sino también conocimientos pedagógicos y didácticos, habilidades comunicativas e interpersonales, entre otros.

En cuanto a los saberes relacionados con el conocimiento de la lengua castellana, los participantes en el estudio consideran que el profesional de ELE necesita, para desempeñar su labor, conocer la cultura, el estado del español en el mundo actual, la historia de la lengua, el origen de las variantes y las políticas nacionales con respecto al ELE. Así mismo, resaltan la importancia de desarrollar conocimientos pedagógicos y didácticos que permitan el manejo de diferentes dinámicas grupales, asumir roles como facilitadores y diseñar oportunidades para aprender la lengua a partir de la comprensión de procesos de aprendizaje y enseñanza en diferentes entornos y modalidades combinadas; esto significa que puedan reconocer el contexto, necesidades y objetivos según la dinámica grupal y seleccionar estrategias de enseñanza, medidas del fomento de la autonomía, estrategias de comunicación verbal y multimodal adecuadas.

Frente a los conocimientos de la didáctica de la lengua, los participantes en el estudio resaltan la necesidad de cursos de métodos de enseñanza que incluyan los sistemas de referencia como el MCER, los diferentes enfoques, métodos y estrategias de enseñanza, así como sobre los tipos y estilos de aprendizaje. Ante esto, los participantes en el estudio sugieren incluir en esos cursos la adquisición de conocimientos para el buen diseño y selección adecuada de materiales para los diferentes ambientes, contextos y necesidades para aprender español.

A los conocimientos disciplinares en la lengua española y los didácticos pedagógicos, los participantes en el estudio resaltan las habilidades comunicativas. Según su perspectiva, los profesionales de ELE deben conocer y utilizar diferentes plataformas, herramientas y estrategias de comunicación y evaluación para la enseñanza y aprendizaje en el ciberespacio y en diferentes modalidades. Según su experiencia, el profesional de ELE debe estructurar, planear y organizar una clase virtual o híbrida, creando y seleccionando materiales para el diseño de experiencias de aprendizaje, al igual que rutas de aprendizaje a partir de lo que encuentra en la red. Según su opinión, es importante conocer desde la formación profesional las particularidades de la educación virtual, prácticas en diseño instruccional y estrategias para la enseñanza en ambientes virtuales. Es decir, la formación debe ofrecer oportunidades para el desarrollo de la competencia mediática para la tutoría y la moderación.

Finalmente, entre todas las habilidades posibles de desarrollar en un programa de formación, los participantes en el estudio mencionaron la interpersonal y la blanda. Los profesionales de ELE deben, según su opinión y experiencia, ser empáticos, simpáticos y motivadores, lo que implica que desarrollen la comunicación asertiva, el pensamiento crítico, la capacidad de reflexión y la iniciativa para el emprendimiento. En ese sentido, un programa posgradual en el área deberá aclarar la importancia de los diferentes roles y competencias profesionales, al igual que actuar en consecuencia cuando se trata de la composición de los elementos meso y microcurriculares. Además,

este estudio permitió reconsiderar la comprensión básica de virtualidad o formación a distancia y reafirmar que, entre los muchos retos que se observan en la conformación de un posgrado virtual en la formación de profesores de español como lengua adicional, es imperante que se haga un acompañamiento y que haya una presencia modeladora de docentes capacitados, con sensibilidad humana y que sean conocedores de la formación posterior de estudiantes con una actitud crítica hacia el objeto de estudio.

4.6. Metodología centrada en los estudiantes y en la relación estrecha entre la teoría, práctica e investigación

Las oportunidades para la adquisición y desarrollo de conocimiento y competencias del profesional de ELE no deben incluir solo información teórica, sino también componentes prácticos y disciplinares transversales en cada una de las experiencias formativas, incluyendo las asignaturas, la práctica docente desde el inicio de la formación en contextos reales y actuales, así como el trabajo de grado, —aspecto soportado por investigaciones anteriores, como la de Higuera (2012)—. Para todos los participantes en el estudio, las asignaturas no deben centrarse en contenidos, sino en oportunidades de aprendizaje significativas, adaptables, flexibles e integradas en un proceso que permita el desarrollo de competencias y adquisición de conocimientos de manera clara y transparente; una oferta diversificada con disposición del mismo recurso en diferentes medios o modalidades.

Así mismo, estas deben promover contenidos actualizados constantemente e innovadores, con resultados de investigación sin evitar costos, con la implementación real de estrategias pedagógicas que pongan al estudiante en el centro del proceso. Al respecto, los participantes en el estudio mencionan algunas estrategias de pedagogía activa, como el trabajo por proyectos, los estudios de caso, ejercicios de relación entre teorías y los resultados de los reportes de investigación en el tema, que lleven a los estudiantes a pensar en un contexto real de ELE y a abordar el caso desde la búsqueda bibliográfica, estudiarlo y concluir con reportes de investigación y la escritura de artículos científicos, que fomenten el trabajo cooperativo y colaborativo. Igualmente, proponen una combinación de sincronía y asincronía, como en las clases en vivo de forma remota, donde, al tener la facilidad de conectarse sin la necesidad de desplazarse de sus lugares de residencia, puedan hacer preguntas y obtener respuestas del profesor, e incluso tener discusiones con otros compañeros, como si se tratara de una clase presencial.

Los entrevistados, por otro lado, enfatizan en la importancia de contar con una plataforma que contenga materiales didácticos, como textos de lectura, talleres, presentaciones, grabaciones de las clases, ejercicios y actividades prácticas, entre otros, que permitan diseñar planes de clases, observar clases y hacer pruebas donde se tenga en cuenta la capacidad de análisis y reflexión. Además, esperan que este tipo de recursos contribuyan a la labor de creación y de generación de crítica más que a la simple documentación y que impliquen, según su opinión, estrategias de diferenciación que aseguren la progresión de los estudiantes para que el programa sea una oportunidad significativa de desarrollo profesional. En este punto, se hace importante enfatizar en que, como se ha comentado anteriormente, es usual ver que quienes acceden a programas de formación en ELE lo hacen de forma tardía o como una opción secundaria o adicional a sus formaciones pregraduales o posgraduales previas.

En este sentido, la oferta virtual posgradual debe propender por ofrecer materiales actualizados y plataformas de discusión más que de simple documentación debido, entre otras razones, al nivel cognitivo preexistente en el público objetivo de la formación.

De igual modo, para los participantes en el estudio la oferta de varias modalidades de trabajo de grado y la internacionalización son requisitos de calidad de cualquier oferta de formación académica conducente a título de pregrado o maestría. Para ellos, los programas deben permitir la selección de la modalidad para el trabajo de grado, como labores de intervención, tesis, portafolio de aprendizaje, un diario de campo del proceso, entre otros. El proceso para realizar el trabajo de grado debe iniciar y continuar con el acompañamiento de un asesor desde comienzo de la formación. En cuanto a la investigación, consideran que el dudar permite la reflexión y la innovación pedagógica. Por eso, resaltan la importancia del fomento de las habilidades investigativas en ELE desde los temas relevantes y de interés para los estudiantes, dándoles la posibilidad de trabajar en proyectos propios. En este punto, los participantes llaman la atención a que estos ejercicios investigativos no se orienten por los temas de especialización de los asesores disponibles, sino por el interés personal de los estudiantes mismos. En cuanto a la internacionalización, consideran la convalidación de los títulos en Colombia y la movilidad en el exterior, o la oferta de doble titulación con universidades europeas o latinoamericanas como una necesidad imperante de cada programa. En palabras de una docente de español y estudiante de maestría que realiza su trabajo de investigación en el área de español y fue entrevistada para este estudio: «sería una maestría planeada... con unos fundamentos pedagógicos sólidos, con una proyección nacional, internacional y local» (Testimonio de entrevistado n.º 8).

Se concluye de este reto dos aspectos importantes; en primer lugar, la relevancia de adecuar los métodos a los intereses, perfiles y actuaciones de los estudiantes, es decir, propender por un método centrado en el estudiante que trascienda la necesidad básica de documentación y se vuelque hacia la crítica, la creación y la investigación. En segundo lugar, los entrevistados hacen énfasis en la importancia de hacer de un programa de formación posgradual un escenario o una plataforma para la internacionalización del conocimiento y de la práctica profesional. Así pues, habrá que tener en cuenta ciertas recomendaciones, como la posibilidad de convalidación de programas con titulación en lenguas extranjeras, el nivel de desempeño en inglés de acuerdo a las indicaciones académicas de las instituciones que convalidan los títulos, el fomento de estrategias curriculares hacia la doble titulación, entre otras.

4.7. Diferenciación y preparación para el estudio en entornos virtuales

La falta de una oferta de programas académicos en modalidad virtual pregradual y de maestría y la sola oferta de programas presenciales concentran las oportunidades de formación profesional en español para hablantes de otras lenguas en un espacio geográfico. Un aspecto llamativo de la indagación en el mercado de maestrías en ELE online tiene que ver con la ambigüedad con que se maneja el tema de la virtualidad. Esto se concluye después de encontrar que, en muchos casos, las clases se ofrecen en un formato en línea, ya sea asincrónico o sincrónico,

pero al final se menciona que los exámenes de graduación serán de forma presencial. De igual forma, algunas instituciones programan la presentación del trabajo final o las prácticas como un requisito en persona, a pesar de ofrecer su título en modalidad virtual. Además, llama la atención la diferencia de costos de los programas académicos nacionales e internacionales. En Colombia, por una parte, una maestría de 4 semestres puede costar, en promedio, 24 millones de pesos a esta fecha, valor que se encuentra fuera del alcance de muchos estudiantes nacionales. Por otra parte, algunas instituciones internacionales ofrecen becas de entre el 50 y el 75 % del valor de la matrícula, para un valor equivalente aproximado de 8 millones de pesos colombianos o menos por el costo total de los estudios.

Entretanto, los programas académicos ofrecidos totalmente en modalidad virtual tienen la ventaja, según los entrevistados, de que se pueden cursar desde cualquier lugar del mundo y los costos de movilidad son bajos. Estos programas permiten a personas que no tienen acceso a los grandes centros urbanos acceder a una formación profesional. Sin embargo, y de acuerdo con su experiencia, se necesita un mínimo de asistencia presencial o telepresencial para sentido de pertenencia por el grupo y con la institución educativa. Ante este panorama, los participantes en el estudio proponen que las formaciones en virtualidad sean semipresenciales por lo menos al inicio, con el fin de que puedan desarrollar las habilidades necesarias para el estudio en la virtualidad.

Los participantes en el estudio resaltan, además, que la oferta de programas de formación académica y profesional en ELE en modalidad virtual requiere estrategias de diferenciación y preparación de estudiantes para un mejor desempeño académico en la modalidad virtual. Según su experiencia, las personas que inician una formación académica en ELE no cuentan necesariamente con una formación relacionada con lenguas o pedagogía, ni experiencia docente. En general, se trata de docentes que trabajan en el área ELE, algunos de los cuales no cuentan con formación académica previa en lenguas, pedagogía o áreas afines. En los grupos de docentes o profesionales de ELE convergen profesionales en lingüística o literatura hispanoamericana, filólogos, traductores, docentes de lengua materna y de lenguas extranjeras, pero también profesionales de otras áreas del conocimiento sin formación pedagógica o relacionada con lenguas, como biología, derecho, diseño, entre otras. A esto se suma que no se trata solo de contar con conocimientos previos en diferentes disciplinas, sino también de tener diferentes intereses en ELE y experiencia en entornos virtuales de aprendizaje. Dentro de la amplia gama de profesionales en ELE se encuentran, por un lado, profesionales que hablan una lengua extranjera y quieren salir de Colombia a formarse en su área con la ayuda de la enseñanza de ELE. Otros, por su parte, se mudan fuera del país por razones familiares y quieren tener una opción laboral en el país extranjero, habiendo realizado su formación académica en entornos presenciales y sin experiencia previa en programas virtuales diferente a la educación remota en línea forzada por las restricciones de la pandemia del COVID-19.

Si se tiene en cuenta la alta heterogeneidad en la oferta formativa en entornos virtuales de ELE, se necesitan estrategias para asegurar la progresión y el desarrollo profesional de cada estudiante y en cada experiencia de aprendizaje, de manera que todos puedan avanzar desde el punto en que se encuentran sin hacer atrasar a sus compañeros. Por eso, es necesario, según la experiencia de los participantes, la orientación del trabajo cooperati-

vo y colaborativo, de la escritura académica y las habilidades de estudio para ambientes virtuales de aprendizaje. Este último aspecto es muy importante para varios de ellos. Según sus testimonios, el perfil de los estudiantes tiene unas características específicas en los cursos virtuales, por lo que se está ante una generación de estudiantes disciplinados. Por ende, las oportunidades de formación virtuales requieren de guías, asignación de tareas y de seguimiento por parte de los docentes, dado que algunos estudiantes, por la costumbre de sus tradiciones escolares y formativas, solo leen por la presión de aprobar un examen final.

En esta misma línea, se observa que, en la educación en casa se realizan tareas paralelas al estudio. Por eso, se necesitan estrategias para la organización del tiempo. Además, la virtualidad no permite organizar las actividades de forma lineal, por lo que se hace necesario dar a conocer estrategias didácticas para la lectura digital y para visualizar el proceso, con el fin de lograr un pensamiento global e interconectado. Desde este punto de vista, teniendo en cuenta la alta deserción en los cursos virtuales y la futura confusión de la educación virtual con la educación remota en línea, las inducciones al inicio de la formación y de cada asignatura junto con el acompañamiento constante en entornos virtuales son indispensables para la preparación de los estudiantes en las dimensiones técnica, académica y práctica.

Ante lo anterior, surge el reto de que un programa de formación posgradual aclare y explicita un modelo pedagógico que invite al aprendizaje conectado y conectivo, más que simplemente a un aprendizaje en aislamiento y sin la posibilidad de contacto humano. En este escenario, bien sirven las reflexiones realizadas por Forero y Zapata (2021) sobre las discusiones relacionadas con modelos pedagógicos en virtualidad que aíslan competencias de aprendizaje con el otro, pese a ser este, según los autores, uno de los elementos más importantes para generar conocimiento en escenarios de formación.

4.8. Acompañamiento y orientación humana continua

La disposición de recursos materiales y humanos en todo el proceso formativo es determinante en la calidad de los programas de formación académica en ELE, de acuerdo a la experiencia de los participantes en este estudio. Sobre todo, resaltaron la necesidad de presencia humana durante todo el proceso formativo. Para los entrevistados, el acompañamiento humano individual y grupal con diferentes estrategias pedagógicas, evaluativas y comunicativas para el aprendizaje en el ciberespacio es indispensable para asegurar la calidad en la implementación del programa. Esta presencia humana debe estar dada, según los participantes, en el estudio con docentes que cumplan roles y tareas claramente establecidas, con disponibilidad para asesorías individuales no solo presentes en los encuentros sincrónicos, sino también disponibles en la plataforma y en los ejercicios autogestionables. Docentes y tutores atentos de manera transparente y organizada a las necesidades de los estudiantes establecen una relación pedagógica estable con los estudiantes, lo cual permite crear comunidad académica y de aprendizaje, incluso después de finalizada la formación en cualquier programa.

La atención humana en todas las dimensiones del proceso de formación e implementación de un programa

implica que los docentes, tutores y, moderadores del programa cuenten con conocimientos teóricos de los ejes temáticos de las asignaturas que orientan. Además, es importante que tengan habilidades investigativas, pedagógicas y didácticas, sin dejar de lado la experiencia en la práctica de ELE en diferentes contextos. Para ello, los docentes de la formación académica profesional en ELE deben tener una ruta establecida para atender a sus estudiantes. Igualmente, deben estar en condiciones de poder ir más allá de lo que los estudiantes pueden leer en un reporte de investigación o un texto de divulgación científica. Esto implica que los docentes en el programa cuenten con habilidades investigativas, pedagógicas y didácticas para la educación superior en entornos virtuales, experiencia en el área y doctorado según la opinión de los entrevistados. A fin de lograr esto, se requieren tutores y monitores formados para asumir estos roles. La inducción para la enseñanza en la virtualidad y las oportunidades de reflexión sobre los procesos para el desarrollo profesional de los agentes vinculados en la formación profesional en ELE virtual parecen ser, pues, la clave para el éxito de la oferta.

Finalmente, la organización, planeación y coherencia en la oferta de los programas y su implementación son muy valoradas en la selección de la institución para formarse. Los participantes en el estudio resaltan la calidad en contenidos, estructura, planeación y organización de las instituciones como uno de los aspectos más relevantes. Para ellos, la cantidad de asignaturas y trabajos no está relacionada con la calidad de la oferta de oportunidades de formación académica y profesional en ELE. Por el contrario, los entrevistados se centran en fortalecer aspectos de la estructura y las metodologías de los planes de estudio de cada asignatura, como los cronogramas para entregar trabajos, correcciones y retroalimentaciones, entre otros factores determinantes en su implementación.

5. Conclusiones

El objetivo principal de este artículo es contribuir a la reflexión sobre el estado actual de la oferta en formación académica en el área de ELE en Colombia, no solo desde una mirada documental, sino desde sus propias perspectivas y necesidades, a la luz de los nuevos desafíos en términos de modalidades, metodologías y formas de interacción social originados alrededor del mundo luego del inicio de la crisis sanitaria de la COVID-19. Para tal fin, se desarrolló un estudio descriptivo cualitativo, basado en un análisis documental de más de 50 ofertas académicas a nivel nacional e internacional, al igual que una serie de 15 entrevistas semiestructuradas a diferentes profesionales del área de la didáctica de lenguas extranjeras. Del análisis de contenido hecho a los datos, resulta importante llamar la atención sobre la amplísima oferta de formación posgradual a nivel mundial y lo escasa en el ámbito colombiano, ante la baja oferta en formación pregradual. de igual manera, se destaca el poco consenso en lo que respecta a la denominación de las modalidades de inmersión académica.

A partir del análisis de las entrevistas se concluye, que resulta fundamental hacer énfasis, al momento de proponer una oferta académica en Colombia, en (1) la sensibilidad hacia la diversidad lingüística e idiomática colombiana, (2) la flexibilidad en lo que respecta a las líneas de especialización y las modalidades de investigación, (3) la conciencia de las particularidades en los perfiles de los maestros y potenciales estudiantes y, por último, (4)

la internacionalización y cohesión con entidades públicas y privadas en el ámbito internacional que garanticen una real experiencia formativa.

Este estudio puntualizó, en compañía de los entrevistados y del análisis documental, que es crucial revisar las denominaciones y las siglas que usualmente hacen parte de las titulaciones, así como del discurso de los profesionales del área. Esto se debe a que estas distan mucho de ser generalizadoras y representativas de los diferentes escenarios en los que eventualmente un profesional en el área de ELE podría tener influencia, como mencionamos anteriormente. Ante esta circunstancia, el estudio propuso que se diversifique la oferta formativa para responder a los diferentes perfiles de ingreso y egreso de los profesionales y que se centre en sus intereses y retos más que en las especialidades de quienes hacen parte de la administración y la docencia en la institución.

Por otro lado, esta investigación permitió reconsiderar la comprensión básica de la virtualidad o formación a distancia sin mediación docente y reafirmar que, entre los muchos retos que se observan en la conformación de un posgrado virtual dentro de un área en la que se forman docentes para la enseñanza de español como lengua adicional, es imperante que se haga un acompañamiento en el que haya la presencia modeladora de docentes capacitados, con sensibilidad humana y a la formación posterior de estudiantes con una actitud crítica hacia el objeto de estudio.

A partir de los resultados de esta exploración, llegamos también a la conclusión de que un programa de formación posgradual debe considerarse como una plataforma para la internacionalización del conocimiento y de la práctica profesional. Para ello, habrá que tener en cuenta ciertas recomendaciones, como la posibilidad de convalidación inmediata de títulos en lengua extranjera, el nivel de uso del inglés según las indicaciones académicas de las instituciones encargadas de las convalidaciones, el fomento de rutas hacia la doble titulación, entre otras. A las conclusiones antes expuestas, se hace relevante agregar la importancia de poner las propuestas formativas en sintonía con un modelo pedagógico conectivo y conectado (Forero & Zapata, 2021) que propenda por la formación del ser en comunidad y con el otro, que establezca lineamientos claros sobre el lugar de la autonomía, la disciplina y el progreso individual en los procesos de documentación y creación.

5.1. Limitaciones y prospectivas

El presente estudio se limitó a la exploración de propuestas posgraduales con un enfoque hacia la virtualidad. Pese a que se hicieron esfuerzos por recoger información sobre lo académico desde los cursos o los modelos pedagógicos, este estudio no tuvo como foco este punto, aunque se reconoce que pudo haber sido un punto de partida interesante para nutrir esta exploración. Así mismo, el estudio se basó en las voces de los profesores más que en las de los administradores educativos en ELE, un público que bien podría ofrecer información relevante y de contraste para las conclusiones aportadas por el estudio. Así como las dos limitaciones anteriormente enunciadas, este estudio fenomenológico se comprendió también como una exploración inicial hacia estudios bibliométricos o de análisis de contenido más exhaustivos, que permitan hacer análisis diferentes y más profundos de la información

presentada en las páginas web de los posgrados en ELE y de las entrevistas realizadas a profesionales en el área.

Los investigadores ponen de relieve la importancia de que se establezcan líneas y proyectos de investigación que apunten hacia el reconocimiento del estado actual de los diferentes perfiles profesionales en ELE. Del mismo modo, invitan a la comunidad a diversificar las posibilidades investigativas y de indagación en lo que respecta al ELE, puesto que, a partir del rastreo que se hizo para este estudio, se encontró que sigue siendo un área emergente, pero crucial para los estudios lingüísticos y filológicos en el país.

Referencias bibliográficas

1. Adriana, H. L., Leighton, G. & Schlüter, R. (2011). El turismo idiomático como industria cultural. Estado de la cuestión en la Argentina. *Revista Geográfica de América Central*, 2(47E), 1-12. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/3086>
2. Agray, N. (2008). El español como lengua extranjera: perspectivas, retos y oportunidades. Una visión panorámica. *Visitas al Patio*, 2, 63-70. <https://doi.org/10.32997/2027-0585-vol.0-num.2-2008-1586>
3. Álvarez Correa, A., Arbeláez Rojas, O., & Montoya Marín, J. (2009). Estudio de factores para la planificación de un curso de español como segunda lengua. *Revista Q*, 3(6), 1-18. <http://revistaq.upb.edu.co>
4. Colombia Change Your Knowledge. (2020). <https://www.ccyk.com.co/>
5. Corti, A. (2019). La construcción de la cultura en el Español como Lengua Extranjera (ELE). Waxmann.
6. Delgado, R. A., Delgadillo, R. E., & Munguía, M de la L. (2020). Un modelo para la formación docente en español como lengua extranjera. *Decires*, 20(24), 170-190. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2020.20.24.20>
7. Diaz, S. (2010). Estudios sobre e/le en Colombia: una mirada al estado de la cuestión desde experiencias socializadas en diferentes encuentros académicos. *Lenguas en contacto y bilingüismo* 2, 70-81. <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/190/>
8. Echeverría L. & Lafont T. (2018). Estado del arte de la movilidad académica estudiantil internacional en las instituciones del Nodo Caribe de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior. *Revista ObIES*, 2, 58-69. DOI: <https://doi.org/10.14483/25905449>
9. Espejo, M., Flórez, M., Zambrano, I. (2010). Tendencias de los estudios de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Bogotá. *Lenguas en contacto y bilingüismo* 1, 55-91 <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/174/>
10. Erdocia, I. (2016). De la formación inicial de profesores de ELE a la competencia profesional docente. [Tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=NAJPod76wFY%3D>
11. Forero, X. & Zapata, J. F. (2021). Aprendizaje conectivo: hacia un modelo pedagógico para orientar procesos de formación en metodología virtual. En E. Neira (Ed.). *Bachelor of Arts en Español como Lengua Extranjera (ELE) Online* (pp. 19-49). Peter Lang.
12. García, D., García, J., & 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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152421003>
13. González, M., Jaramillo, G., Lombana, M., Montoya, J., Vallejo, M., Gómez, R. & Álvarez, D. (2010). Nodo Antioquia del SICELE: programas y proyecciones en ELE. *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 1, 92-112. <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/179/>
14. Hancock, D., Algozzine, B & Lim, J. (2006). *Doing Case Study Research. A Practical Guide for Beginning Researchers*. Teachers College Press.
15. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
16. Higuera, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 101–128. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/10/11>
17. Instituto Cervantes (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
18. Jaramillo, G., Naranjo, J., & González, M. (2011). El Sistema internacional de certificación del español como lengua extranjera (SICELE) en Antioquia: experiencia y perspectivas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16 (28), 201-227.
19. Kiraly, D. Gómez, N. (2019). *SLE: un Enfoque Didáctico para Fomentar la Emergencia de Lenguas Adicionales*. AVM press.
20. Machado, M. H. (1991). Sociología de las profesiones: un nuevo enfoque. *Educación, Medicina y Salud*, 25(1), 28–36. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/pah-9046>
21. Mayring, P., & Gläser-Zikuda, M. (Eds.). (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz Pädagogik.
22. Merten, K. (1995). *Inhaltsanalyse; Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. 2. Aufl., Opladen.
23. Pastor, S. (2016). Enseñanza del Español como lengua extranjera. En Gutiérrez Rexach, J. (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 41-52). Routledge.
24. Quintero, L. M., Avilés, L., & Suárez, K. (2014). Estado de la enseñanza del español como lengua extranjera en Santander. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 17-28. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a02>
25. Rubio, M., Rubio, R. & Singer, N. (2018). Reflexiones sobre una propuesta formativa de profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Chile. *Literatura y Lingüística*, 38, 297-319. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n38/0716-5811-lyl-38-00297.pdf>
26. Saldanha, G. & O'Brien, S. (2013). *Research Methodologies in Translation Studies*. Routledge.
27. Unión Europea (s.f.). Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS). European Commission. <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>
28. Vargas, M. (2019). Formación de formadores y su relevancia en la calidad del profesional de la Educación

Superior. *Opuntia Brava*, 11(1), 186-193. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/710/669>

29. Villalba, F., Hincapié, D. & Molina, G. (2017). Las creencias de partida del profesorado en formación en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) sobre la gramática. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-19. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/30154/30138>