



Objetivos de Desarrollo Sostenible en clase de Español para Fines Específicos: Una investigación acción en la formación de diplomáticos en Colombia¹

Juliana Patricia Llanes Sánchez 

Bibiana María Zapata Prieto 

María Alejandra Velasco Velandia 

Universidad de La Sabana
Chía, Cundinamarca, Colombia

1/43

Resumen

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) constituye un esfuerzo internacional basado en la participación social de los actores del proceso educativo. Por ello, la EDS ha permeado los aspectos pedagógicos y didácticos de modelos educativos y de programas. Este estudio examina la pertinencia de la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desarrollado por Naciones Unidas en un programa de Español para Fines Específicos (EFE) nivel B2-C1, dirigido al cuerpo diplomático de un país G20 estudiando en Colombia. Se aplicó la metodología de investigación acción, empleando encuestas, entrevistas diarios e implementación pedagógica como herramientas de recolección, así como análisis cuantitativos y cualitativos. Los hallazgos resaltan los desafíos y ventajas de la integración de los ODS en los planes de estudio, como la transversalidad de los contenidos, la responsabilidad social y el vínculo con el entorno. Las implicaciones

¹ Artículo de investigación.

apuntan hacia la adaptación de prácticas pedagógicas y el diseño de recursos con enfoque multi, inter y transdisciplinar.

Palabras clave: Objetivos de Desarrollo Sostenible; Educación para el Desarrollo Sostenible; español para fines Específicos; transversalidad de los contenidos.

Abstract

Sustainable Development Goals in Spanish-for-specific-purposes class: An action-research in training diplomats in Colombia

Education for Sustainable Development (ESD) is an international effort based on the social participation of actors in the educational process. This is why, ESD has permeated the pedagogical and didactic aspects of educational models and programs. This study examines the relevance of incorporating the Sustainable Development Goals (SDG) developed by the United Nations in a Spanish for Specific Purposes (ESP) program at level B2-C1, aimed at the diplomatic corps of a G20 country studying in Colombia. The action research methodology was applied, using surveys, interviews, journals and pedagogical intervention as collection tools, and quantitative and qualitative analysis. The findings highlight the challenges and advantages of integrating the SDGs into syllabus, such as cross-curricular content, social responsibility, and environmental linkages. The implications point out the adaptation of pedagogical practices and the design of resources with a multi, inter and transdisciplinary approach.

2/43

Key words: Sustainable Development Goals; Education for Sustainable Development; Spanish for Specific Purposes; transversality of contents.

Résumé

Objectifs de Développement Durable en classe d'espagnol sur objectifs spécifiques : Une recherche action dans la formation des diplomates en Colombie

L'éducation pour le développement durable (EDD) est un effort international fondé sur la participation sociale des acteurs du processus éducatif. L'EDD a donc imprégné les aspects pédagogiques et didactiques des modèles éducatifs et des programmes de formation. Cette étude examine la pertinence d'intégrer les Objectifs de Développement Durable (ODD) développés par les Nations Unies dans un programme d'espagnol à des fins spécifiques (EFE) de niveau B2-C1, destiné au corps diplomatique d'un pays du G20 étudiant en Colombie. La méthodologie de recherche-action a été appliquée, en utilisant des enquêtes, des interviews, des journaux et une mise en œuvre pédagogique pour collecter des données, ainsi que des analyses quantitatives et qualitatives. Les résultats mettent en évidence les enjeux et les avantages de l'intégration des ODD dans les programmes d'enseignement, tels que la transversalité des contenus, la responsabilité sociale et le lien avec l'environnement. Les implications pointent vers l'adaptation des pratiques pédagogiques et la conception de ressources avec une approche multi, inter et transdisciplinaire des contenus.

Mots-clés : Objectifs de développement durable ; Éducation au développement durable ; Espagnol à des fins spécifiques ; transversalité des contenus.

SOBRE LAS AUTORAS

Juliana Patricia Llanes Sánchez

Doctora Summa Cum Laude en Pedagogía de Lenguas de la Universidad Eötvös Loránd de Budapest. Es docente de planta de francés y español y coordinadora de terceras lenguas del Centro Internacional de Lenguas y culturas extranjeras de la Universidad de La Sabana. Sus intereses investigativos y publicaciones académicas se relacionan con competencia cultural, interculturalidad, plurilingüismo, educación para el desarrollo sostenible, aprendizaje colaborativo, aula invertida e innovación en diseño de materiales.

Correo electrónico: juliana.llanes@unisabana.edu.co

Bibiana María Zapata Prieto

Licenciada en Filología e Idiomas, magíster en Lingüística Aplicada y en Formación de profesores en la enseñanza de ELE. Profesora y coordinadora académica de ELE en La Sabana. Es la co-coordinadora nacional de EnRedELE. Principales intereses investigativos: materiales didácticos (beca del ICC en 2019), interculturalidad, EFE y trabajo interinstitucional.

Correo electrónico: bibiana.zapata@unisabana.edu.co

María Alejandra Velasco Velandia

Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) de la Pontificia Universidad Javeriana y licenciada en español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus principales intereses de investigación son la literatura, la diplomacia en clase de ELE y la evaluación. Actualmente es docente planta de español y desarrolladora de contenidos e-learning en la Universidad de La Sabana.

Correo electrónico: maria.velasco2@unisabana.edu.co

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Llanes, J. P., Zapata B. M. y Velasco, M. A. (2024). Objetivos de Desarrollo Sostenible en clase de Español para Fines Específicos: Una investigación acción en la formación de diplomáticos en Colombia. *Lenguaje* 52(2S), e20113569. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i2S.13569>

INTRODUCCIÓN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) fueron incluidos por las Naciones Unidas en el 2015 y estaban enmarcados dentro de la Agenda 2030, desde entonces han abarcado diferentes dimensiones de la vida como la economía, el medio ambiente, la industria, la educación, entre otras. Por eso, en los últimos años, la población mundial se ha familiarizado con los ODS, sobre todo, en el ámbito educativo se han ido incorporando mediante un esfuerzo internacional llamado la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

Según la Unesco, la EDS fomenta iniciativas que aportan conocimientos útiles a los ciudadanos para afrontar desafíos como el cambio climático, la pérdida de diversidad, el uso no sostenible de los recursos y las desigualdades. En esta misma línea, en el contexto globalizado de hoy, las lenguas se perfilan también como facilitadores y a veces mediadoras en la resolución de conflictos. Por esto, no basta con enseñar a los estudiantes contenidos lingüísticos y hechos culturales, también es necesario un esfuerzo deliberado para incluir en los programas estrategias que desarrollen habilidades como la observación, la interpretación, la empatía, la aceptación, la tolerancia, la adaptabilidad y la comparación (Holló y Lázár, 2000).

El investigar sobre posibles aplicaciones didácticas de ODS en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjera, segundas -terceras o cuartas (L2+), responde a los constantes llamados de los teóricos a incorporar en el contenido de adquisición no solo las características lingüísticas de la lengua meta sino también la posición social y cultural de las lenguas y de las naciones que se asocian generalmente a ellas (Franson y Holliday, 2009). Además, como este estudio se enmarca en el ámbito bilateral para conducir relaciones diplomáticas que precisan el uso de idiomas (Galindo, 2017; Panizo, 2018), se plantea examinar las posibles influencias en la percepción del mejoramiento de la comunicación y el entendimiento para fortalecer las relaciones económicas, sociales, culturales y políticas.

Esta investigación está, pues, comprometida con la formación integral y para fines específicos del español como lengua extranjera, ya que en particular en la enseñanza de español para la diplomacia y las relaciones internacionales se ha constatado la escasez de materiales e investigaciones (Robles, 2021). Por ello se orientan los objetivos investigativos no solo hacia la adquisición de fluidez verbal sino también hacia el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales, pensamiento crítico y sistémico, resolución analítica de problemas, creatividad, trabajo colaborativo, y toma de decisiones en situaciones de incertidumbre y conflicto. El presente estudio tiene, entonces, como punto de partida, necesidades profesionales para desarrollar proyectos de cooperación, promover asociaciones globales y fomentar la cooperación internacional. Por eso le apunta a responder la siguiente pregunta de investigación: *¿De qué manera se pueden incorporar los ODS en*

una clase de EFE para diplomáticos?

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los ODS y la EDS

El “plan para la paz y la prosperidad de las personas y el planeta, tanto en el presente como en el futuro” (ONU, 2015), se conoce como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A la luz de esta iniciativa, se propusieron 17 ODS que buscan construir un camino para erradicar la pobreza y sus concomitantes privaciones (Anexo A). Lista completa de los ODS). Dichos objetivos han tenido que permear el ámbito educativo con el fin de lograr avances y acciones en distintas comunidades, contextos e instituciones a través de la EDS.

La EDS se basa en la necesidad de participación social de instituciones y personas en una educación que se externalice y se proyecte como continua, durante toda la vida y en sus diferentes entornos (familia, instituciones educativas, culturales y laborales). Por eso la EDS ha ganado tanto terreno en la precisión de los aspectos pedagógicos y didácticos de la educación superior (Martín-Garin et al., 2021), en el diseño de programas a desarrollar por las instituciones educativas en ingenierías, por ejemplo (Yusof et al., 2016), y en diferentes culturas (Zquir et al., 2021). En el área del español ya se han aplicado los ODS en la mediación oral para adolescentes (Martí-Contreras, 2022) con resultados favorables, ya que permite el abordaje de cuestiones de interés global, atención a la multiculturalidad, al multilingüismo y a la multimodalidad.

La EDS fomenta, además, la capacitación de los ciudadanos para enfrentar los retos del presente y el futuro, y en particular para que los dirigentes tomen decisiones adecuadas y tendientes a un mundo viable y pacífico. Todo ello, implica entonces la adquisición de competencias clave como el pensamiento crítico y creativo, la comunicación, la gestión de conflictos, la resolución de problemas y la evaluación de proyectos. En el terreno de EFE para en el ámbito de los negocios Martí-Contreras (2021) resalta también la importancia de la mediación lingüística como una de las destrezas clave a desarrollar, debido a que se pueden mediar textos, conceptos y la comunicación. No obstante, aunque la interacción y la mediación ya estén integradas en el Marco común europeo de referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2001, 2020), los docentes cuentan con pocas herramientas y conocimientos escasos para trabajar dicha habilidad en la clase (Casañ-Núñez. 2021).

En la línea de la EDS, Núñez (2019) menciona cuatro ejes fundamentales a tener en cuenta por los sistemas educativos: (1) La formación práctica, a través del intercambio de conocimientos, aptitudes, valores y perspectivas, (2) La

incorporación de temas relevantes de la sociedad global, interconectada, digital y dinámica orientados al Desarrollo Sostenible y la preparación para la Ciudadanía Mundial, (3) El empleo de métodos participativos de enseñanza, y (4) La contextualización de las realidades nacionales y locales. Al mismo tiempo, Montero (2021) recalca que la educación de calidad, siendo un ODS de pleno derecho, debería estar presente en la mayoría de los otros 16 objetivos; esto desencadenaría desafíos y barreras que se sumarían a los retos de las aplicaciones pedagógicas. Por ejemplo, la falta de conciencia, los insuficientes recursos financieros, la limitada coordinación entre los actores y el exiguo sistema de medición de progreso de los ODS Sanchez (2023). El presente estudio pretende examinar la pertinencia de la incorporación de los ODS en un programa de EFE nivel B2-C1, dirigido al cuerpo diplomático de un país G20 estudiando en Colombia enmarcado en los principios de la EDS y explorando estrategias, desafíos y oportunidades.

Los ODS en el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas se han incluido los ODS en variados escenarios como: la política lingüística (Holmes et al., 2022; McEntee-Atalianis y Tonkin, 2023), el desarrollo de materiales (Gabaudan, 2022; Kaur, 2022; Reisinger et al., 2021; Ruyffelaert, 2002) y la formación de futuros docentes (Arslan y Curle, 2024; Lenkaitis, 2022; Sinakou et al., 2023; Sund y Gericke, 2020). En cuanto a las aplicaciones en el aula se han abordado problemáticas actuales mientras se aprende una segunda lengua (Maley, 2022; Maley y Peachey, 2017) empleando mayoritariamente el enfoque por proyectos, los estudios de caso y la pedagogía verde (Fox y Wogowitsch, 2021). En la enseñanza del inglés, Mambu (2023) realizó un estudio de caso en el que introdujo los ODS como herramienta para que sus estudiantes indonesios fomentaran el pensamiento crítico a través de la enseñanza y el aprendizaje de esa lengua. En este estudio de caso de la clase de inglés, se seleccionaron textos relacionados con los ODS, luego, se crearon indicaciones y preguntas iniciadoras basadas en dichos textos que trabajaban los siguientes ODS: 1) Fin de la pobreza, 2) Hambre cero, 4) Educación y calidad, 5) Igualdad de género, 10) Reducción de las desigualdades, 13) Acción por el clima, 15) Vida de ecosistemas terrestres y 16) Paz, justicia e instituciones sólidas. Posteriormente, se obtuvieron las respuestas de los estudiantes en las hojas de trabajo y sus comentarios relacionados con los ODS. Finalmente, para examinar los datos se emplearon diferentes filtros con el objetivo de evaluar el pensamiento crítico de los estudiantes a nivel lingüístico, cognitivo, pedagógico y filosófico. Otros estudios en el contexto de la enseñanza del inglés para el turismo (Rodríguez, 2022) destacan el aprendizaje experiencial, la colaboración y la autoconciencia como principales resultados de aprendizaje con el uso de ODS en la clase para fines específicos.

Además, en la enseñanza de alemán se implementan unidades didácticas que tematizan cuatro de los ODS en un programa de pregrado en Negocios Internacionales (Otto y Esteban, 2022). La investigación muestra que se diseñaron ocho unidades didácticas para la clase de alemán de negocios II, en el nivel A2. Para ello, emplearon la metodología basada en el enfoque por tareas que plantea situaciones y problemas en contextos reales, en correspondencia al *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER). Las unidades didácticas se acompañaron de un proyecto que consistió en crear una empresa ficticia en pequeños grupos, e ir definiendo algunos aspectos de esta, a partir de algunas de las actividades propuestas en las unidades. Al término de cada unidad didáctica se entregaba una tarea final, que incluía las acciones que se realizarían en la empresa ficticia acordes con la responsabilidad social y de servicio al bienestar común.

Para ejemplificar, en una de las unidades didácticas se trabajaron cuatro ODS: 8) Trabajo decente y crecimiento económico, 9) Industria, innovación e infraestructura, 12) Producción y consumo responsables y 13) Acción por el clima. Las competencias generales planteadas para esta unidad didáctica consistieron en valorar y reflexionar como ciudadanía si nuestro modo de vida era sostenible.

Las competencias comunicativas que plantearon se orientaban a poder dar consejo a otras personas para fomentar un estilo de vida más sostenible. Asimismo, se relacionaron los ODS con acciones concretas integradas al modo de vida de los estudiantes. Las competencias lingüísticas se enfocaron en ampliar vocabulario y expresiones sobre economía verde y sostenibilidad, fijar construcciones típicas para dar consejos, y fijar la expresión de frecuencia mediante adverbios. Tanto en esta como en las diferentes unidades didácticas establecidas durante el curso se apeló al estudiantado en su realidad presente y futura, como agente potencial de cambio social, que trasciende el aula. Los hallazgos acentúan, entonces, lo motivador pero complejo que es traer material auténtico y actual al aula lo cual generaría el tan anhelado conocimiento de “las tres C”: creativo, crítico y comprometido (Haba-Osca et al., 2021).

El presente artículo se enmarca en los procesos de enseñanza aprendizaje de L2+ y se situará en particular en el área del español que requiere una mayor cantidad de estudios descriptivos para replicar en otros contextos. En concreto, se han encontrado algunos programas de formación en español que han incorporado ODS en el contexto de ELE en Japón (González, 2020), en ciertos manuales reconocidos en el mundo de ELE (Martí-Contreras, 2022) y muy pocas investigaciones dirigidas especialmente a la población de diplomáticos. La justificación para este artículo radica en que, tanto la naturaleza del cuerpo diplomático, como las características distintivas de EFE requieren la integración de temáticas de injerencia mundial como objeto de estudio para su análisis, debate y reflexión por los propios aprendientes

(Cuba Vega et al., 2022).

Los ODS en clase de ELE

Las clases de español para fines específicos se constituyen en especializaciones lingüísticas que se cursan no solamente para mejorar el manejo general de la lengua, sino para perseguir un óptimo desempeño en un ámbito específico del saber en el que, principalmente, se apunta al dominio y maestría de la lengua meta en el área profesional (Aguirre, 2012; Robles y Sanchez, 2012; Tejero, 2023). Esa afirmación debe contemplar que la lengua como ente dinámico y cambiante también se actualiza. Por ello, en la medida de lo posible, los diversos programas para enseñarla deben intentar incorporar los componentes lingüísticos, culturales, sociales y políticos surgidos recientemente y que poco a poco se integran como parte indispensable del conocimiento común y más aún del especializado y técnico. Esta especificidad, en el particular contexto que estamos abordando, contempla las Relaciones internacionales, el protocolo y la diplomacia apuntando a un uso real significativo de la lengua (Andrade, 2010).

Por tanto, para responder a la creciente demanda de formación en EFE, por la globalización e internacionalización de los ámbitos profesionales, la evolución de la lengua y de los diversos elementos constitutivos y dependientes de ella, y atendiendo al dinamismo y modificaciones volátiles de otros muchos aspectos, se multiplicaron los programas de EFE para suplir tan diversa, creciente y dinámica demanda (Sánchez-López, 2010).

Particularmente, dentro del español para la diplomacia, como requisitos temáticos de formación lingüística se encuentran los aspectos de relevancia internacional y de trascendencia global que lleven al desenvolvimiento exitoso de los temas relacionados con la cooperación internacional. Existe un creciente interés en el mundo diplomático en la formación del español con fines específicos dirigido a los países de Latinoamérica, pero no se encuentran fácilmente recursos pedagógicos que atiendan específicamente a esta necesidad, como lo señala Escartín (2018) en su investigación.

Así mismo, lo presenta (Robles, 2020) cuando afirma que el conocimiento del español cada vez es más valorado en el ámbito de la Diplomacia y las Relaciones Internacionales. Además de la escasez de materiales e investigaciones sobre la Enseñanza de Español para Fines Específicos (EFE) dirigido a la Diplomacia y las Relaciones Internacionales. Para atender a los escasos recursos documentales, se realizó esta intervención pedagógica enfocada en la incorporación de algunas de las temáticas requeridas relacionadas con los ODS, y se programaron y afinaron los aspectos didácticos.

Con relación a las competencias para la negociación también se han diseñado

cursos basados en la creciente necesidad de aplicar la lengua española en el mundo laboral (Vranic y Georgijev, 2019) a raíz de la globalización económica. Otros autores, incentivan los negocios y las relaciones internacionales como ejes del conocimiento que requieren una comprensión de las realidades de la sociedad internacional y las problemáticas de cada estado/nación. Además, como lo concluye Guerrero (2021), se requiere:

comprender y sistematizar la información que se presenta y está a la vanguardia, entender la función diplomática que se desarrolla a través de las relaciones internacionales y cómo esta agenda es manejada por los organismos mundiales; así mismo, analizar la realidad de las naciones frente a las problemáticas globales representadas a través de los ODS. (p. 141)

Algunos teóricos y docentes en ejercicio ya se han interesado en la integración de la sostenibilidad en las clases de español como lengua extranjera (Prádanos, 2015) y específicamente los ODS se han implementado en contextos asiáticos empleando el método de Aprendizaje Integrado de Contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) (González, 2020) con resultados positivos y significativos sobre la oportunidad para reflexionar sobre la realidad y los retos globales y la formación de ciudadanos conscientes, responsables, con visión de futuro y capacitados para tomar decisiones de manera crítica (Maijala et al. 2023; Olsson et al., 2022). De ahí que el eje temático conductor para esta investigación acción haya sido precisamente la escogencia de los ODS, dada la relevancia que tienen a nivel global, social, político, económico y, por supuesto, dentro del ámbito de la diplomacia.

9/43

METODOLOGÍA

Diseño investigativo

Según la naturaleza del estudio y sus objetivos, el método seleccionado para realizar este proyecto de investigación fue la investigación Acción con un enfoque cualitativo. Esta se centra en la observación del campo (Willis, 2008) y en la necesidad de comprender las perspectivas de los individuos (Stoner, 2010) y de sus contextos; en contacto directo con la comunidad estudiada, con observación constante y en un tiempo prolongado. El enfoque cualitativo y de investigación acción permite focalizarse en las perspectivas que emergen mientras se recoge la información poniendo mucha atención a los factores contextuales; lo cual permite un proceso cíclico que inicia en la recolección de datos, sigue con los resultados preliminares y tiene la posibilidad de regresar al contexto para centrarse en lo particular de la situación estudiada.

El objetivo del estudio era responder la pregunta de investigación usando múltiples fuentes de información y diversos puntos de vista bajo un muestreo no aleatorio sino deliberado atendiendo a un contexto muy específico de diplomáticos. Se emplearon entonces las voces de los participantes, la reflexión del investigador y las docentes, (Creswell, 2013) para garantizar la triangulación de los datos. Estas tres fuentes de información no fueron únicamente informantes clave; también ayudaron a construir un perfil detallado y contextualizado de los participantes y permitieron comparar perspectivas internas y externas para mayor fiabilidad en los resultados.

Llevar a cabo una investigación acción cualitativa en un contexto educativo requiere planificar, actuar, observar y reflexionar (Friedman, 2012). Esto implica identificar los fenómenos que se deben transformar, intervenir a través de prácticas sistemáticas, documentar los efectos de la intervención y reflexionar sobre ellos. En este estudio, la dinámica profesional y académica del grupo de estudiantes reveló un problema abordado con herramientas teóricas y metodológicas. Los resultados de estas estrategias fueron interpretados para determinar posibles ajustes, luego adaptados y aplicados nuevamente al contexto real. En consecuencia, todas las etapas de este proceso fueron significativas y sistémicas.

Participantes

10/43

Perfil profesional de los participantes

Los aprendientes que hicieron parte de esta investigación fueron más de 25 profesionales diplomáticos con entre una y cinco misiones internacionales. Tenían al menos 6 años en el cuerpo diplomático de su país y podrían llegar a tener casi treinta años en los casos de los diplomáticos con mayor experiencia. Todos los sujetos eran profesionales egresados de carreras afines a las Ciencias Políticas, a la Economía, a las Relaciones Internacionales e incluso, algunos, con formación militar profesional, siendo las mencionadas, las áreas del conocimiento más recurrentes. La gran mayoría de esta población (90 %) contaba con formación posgradual en Relaciones Diplomáticas, MBA y política global, entre las especialidades que más se repetían en su formación profesional.

Dependiendo del tiempo que llevaran en el ministerio, sus méritos y logros en sus misiones, entre otros criterios, los estudiantes que hicieron parte de este muestreo ocupaban cargos de todas las jerarquías posibles dentro del cuerpo diplomático. Según la equivalencia a la Carrera Diplomática y Consular colombiana (Véase Figura 1), los puestos que ocuparían en su siguiente misión, por la cual estaban en inmersión, se aprecian en la Figura 1.

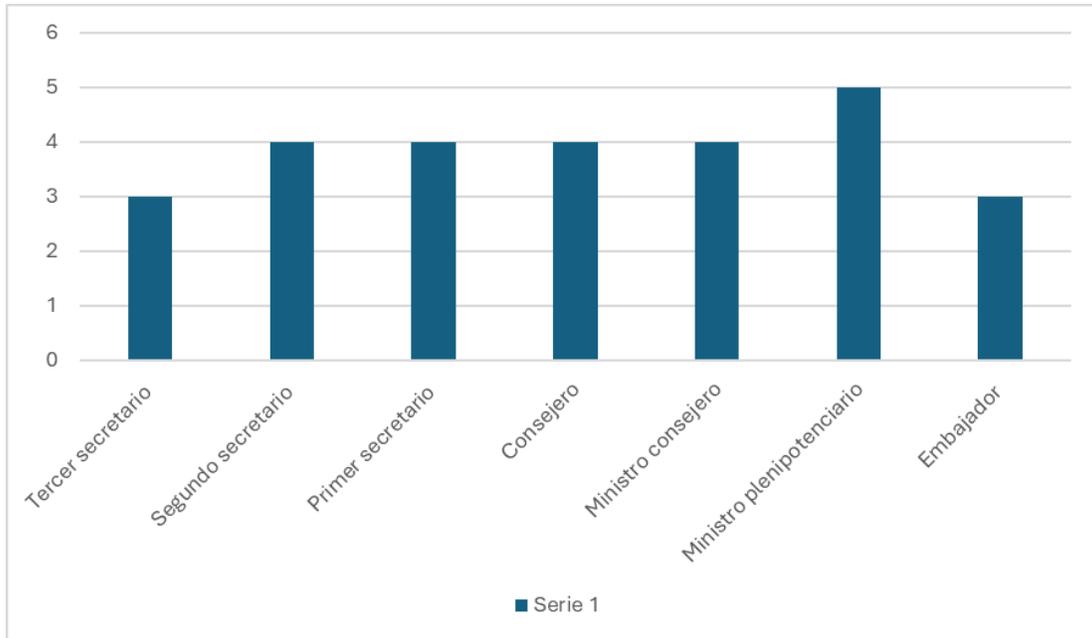


Figura 1. Duración de la misión diplomática y consular

Grupo étnico, género y contexto familiar

Al cursar el programa, la edad de los estudiantes oscilaba entre los 27 y los 60 años. El 31 % eran mujeres y el 69 % eran hombres (Véase Figura 2). Un 88,5 % estaba en inmersión viviendo con una familia colombiana y el 11,5 % estaban con sus propias familias. Un 50 % de la población tenía familia propia y el resto no la había constituido aún.

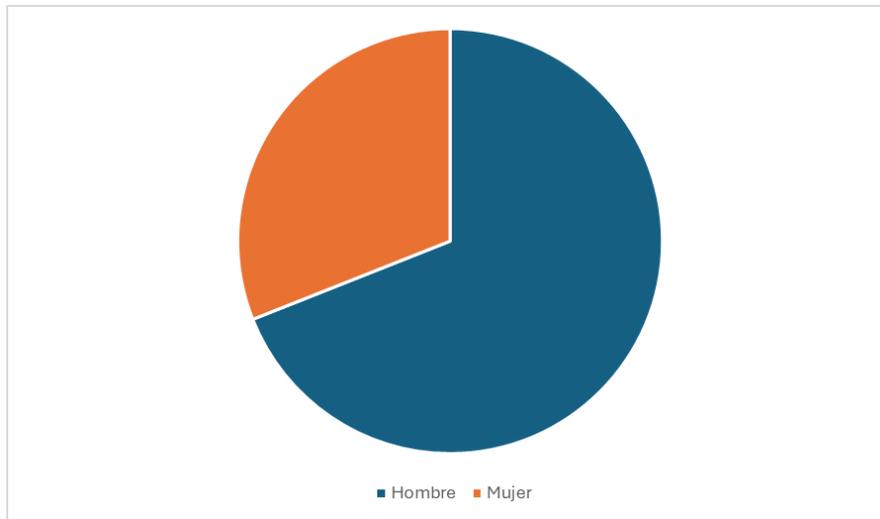


Figura 2. Género de los participantes

Antecedentes lingüísticos

Solamente un 8 % de la población no contaba con nivel de lengua española superior a B1. El 92 % restante tenía como nivel de lengua inicial al momento de comenzar el curso B1.2, B2.1, B2.2, C1.1, C1.2 o C2.1. En la Figura 3 se observa que para un 46 % el español se trataba de su segunda, tercera o cuarta lengua y para el 54 % restante era su primera lengua extranjera.

12/43

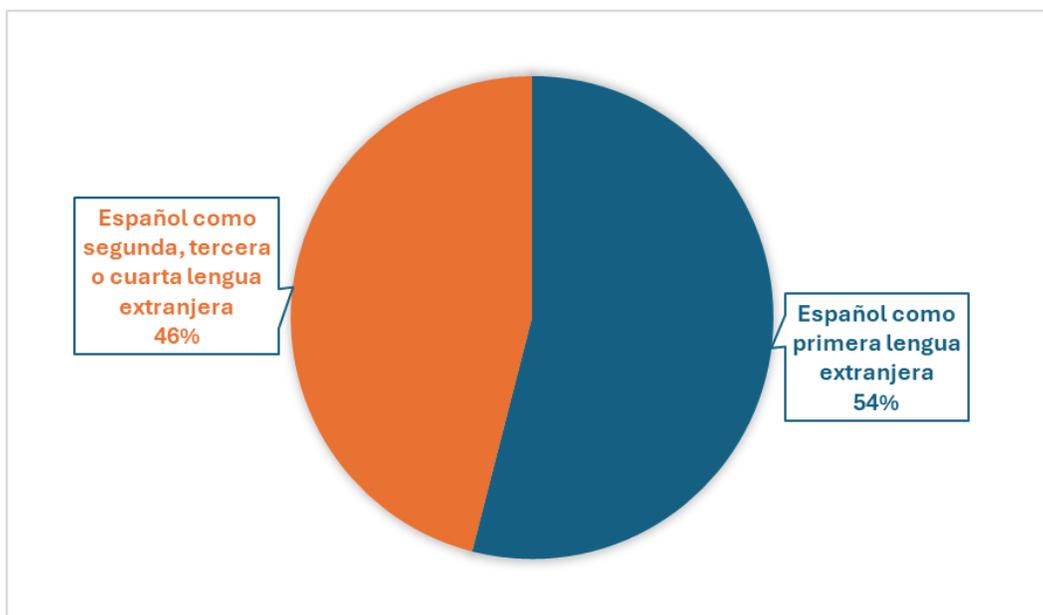


Figura 3. Posición del español dentro de las lenguas aprendidas por los participantes

Descripción del curso para diplomáticos

El curso de español para diplomáticos país G20 se fundamenta en la óptica de EFE; se imparte de manera presencial en clases personalizadas de 20 horas semanales durante un periodo de entre 4 y 6 semanas. El programa está diseñado bajo los requerimientos del Ministerio de relaciones exteriores de Colombia.

Aunque el curso incluye todas las competencias lingüísticas, las prioriza en el siguiente orden: interacción oral, producción oral, escucha y lectura, siendo la escritura la habilidad en la que menos se enfoca sin que esto signifique que no se trabaje. Está diseñado bajo un enfoque comunicativo y utiliza metodologías como la pedagogía por tareas, proyectos y retos, el aula invertida y el aprendizaje por la acción. Asimismo, está en concordancia con el MCER y el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006) integrado a través de las temáticas de las diversas situaciones actuales de Colombia.

El objetivo de este curso se orienta a lograr que los estudiantes como representantes de la Embajada de su país en Colombia, puedan vivir, trabajar y hacer relaciones diplomáticas en español; asimismo, se busca que aprueben el examen nivel B2 y C1, el cual está enfocado en español para diplomáticos y lo administra el Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia.

13/43

Instrumentos de recolección de datos

Los datos utilizados para este proyecto de investigación fueron el resultado de la aplicación de varios instrumentos de recolección de datos antes, durante y después de la implementación pedagógica. Las encuestas y entrevistas proporcionaron relatos personales e individuales del alumnado sobre eventos, actitudes y opiniones; los registros docentes y las planificaciones aportaron el punto de vista de las profesoras sobre la implementación y la lista de chequeo y diario del investigador suministró perspectivas sobre el uso y la pertinencia de la estrategia. La conveniencia de los instrumentos obedeció a las diferentes fuentes de información que se buscaron, considerando las opiniones de todos los participantes: educandos, profesoras e investigador; así como los diferentes momentos de aplicación durante la intervención pedagógica.

Encuestas y entrevistas

Con el objetivo de conocer los puntos de vista y opiniones de los estudiantes sobre la aplicación de los ODS en clase, se empleó una encuesta y una entrevista semiestructurada. La encuesta es un instrumento de datos auto informado que recopila información, basada en las experiencias de los encuestados (Griffie, 2012) y

proporciona información directamente generada por los ellos (Sterling y Gass, 2017). Se utilizó un cuestionario semiestructurado administrado en diferentes momentos (Cohen et al., 2007) para indagar sobre los antecedentes, experiencias, acciones, actitudes, opiniones y creencias de los participantes con respecto de los ODS y su quehacer profesional. Las preguntas iniciales de la encuesta se administraron a través de un formulario de Google (Anexo B). Después se volvió a aplicar durante la etapa de implementación, con el objetivo de recopilar datos comparables. Los resultados arrojados por la parte inicial de la encuesta permitieron determinar cuáles eran los ODS que más interesaban a los estudiantes y las razones para ello.

El diseño de la guía para la entrevista partió de un conjunto de 20 preguntas basadas en la literatura existente sobre los ODS más relevantes para la diplomacia actual. El set de preguntas se verificó con un investigador experimentado durante una sesión informativa en inglés (Davis, 1992), se redujo a 10 preguntas y luego se tradujo al español (el anexo C presenta la versión final de la guía de entrevista). La entrevista adquirió las características de una conversación que permitió al investigador y a los participantes desviarse de las preguntas abiertas para profundizar en temas que surgieron durante la discusión (Friedman, 2012). Además, los participantes fueron entrevistados dos veces, ya que las conversaciones de seguimiento permitieron abordar temáticas significativas para el análisis preliminar. De esa manera, se logró un nivel más profundo de comprensión de los aprendientes y sus perspectivas a través de un contacto más directo y frecuente (Maykut y Morehouse, 1994).

14/43

Las entrevistas grabadas en audio fueron transcritas por inteligencia artificial y antes de la fase de codificación, las transcripciones se sometieron a la retroalimentación de los encuestados o comprobación de miembros (Dörnyei, 2007). Se pidió a los entrevistados que leyeran las transcripciones y comentaran cómo la entrevista reflejaba sus puntos de vista. Los participantes contribuyeron al análisis de las entrevistas verificando que habían dicho lo que querían decir, corrigiendo errores en la transcripción de la entrevista, identificando interpretaciones erróneas de los datos y dando más contexto a sus respuestas. Esta técnica de validación de la investigación cualitativa ofreció la oportunidad de evaluar la idoneidad de las preguntas en el proceso de la entrevista para respaldar la credibilidad del análisis de los datos y los resultados de este estudio.

Teniendo como base esta información, se procedió a diseñar la propuesta pedagógica. Las preguntas posteriores brindaron una perspectiva más informada sobre los ODS durante su incorporación y como parte de los contenidos.

Diario de clase y planificaciones

El diario de clase se empleó como un mecanismo autorreflexivo sobre la planificación y diseño de las unidades didácticas, planteamiento de actividades y tareas. Las docentes registraron por escrito sus experiencias y sentimientos acerca de la planificación, preparación y ejecución de cada clase. Dichos registros permitieron identificar incidentes críticos, base para el aprendizaje y el desarrollo profesional (Scales et al., 2013) y proporcionaron información de primera mano para comprender el desarrollo de la investigación (Borg, 2001).

Las planificaciones fueron una herramienta seleccionada, porque son la hoja de ruta de las profesoras y la prueba inicial de la enseñanza de la lengua (Chizhik y Chizhik, 2018). Se analizaron las planeaciones antes y después del estudio para proporcionar información sobre la conciencia de las docentes para enseñar el contenido del idioma obligatorio en sus lecciones de contenido y el uso de los ODS.

Listas de chequeo y diario del investigador

Las listas de chequeo utilizadas para registrar datos derivados de las implementaciones de clase permitieron percibir de cerca las aplicaciones y experimentar con los estudiantes (Wilkinson y Birmingham, 2003). A través de estas listas de chequeo, el investigador asumió el papel de observador participante (Burns, 1999), al recolectar datos directamente. El investigador utilizó listas de verificación para organizar e identificar objetivos, actividades y estrategias utilizadas en las clases y así incluir contenidos y adaptar otros.

El objetivo del diario del investigador era registrar las percepciones personales sobre los participantes y sus prácticas colaborativas que emergen durante la implementación. Este diario permitió comparar las interpretaciones preliminares con las cuestiones que aparecieron en la fase de análisis. El diario fue igualmente valioso para construir una hoja de ruta de auditoría (Dörnyei, 2007) al registrar cada paso y secuencia de decisiones tomadas durante todo el proceso de implementación pedagógica.

Recolección y análisis de datos

Los instrumentos de recolección fueron piloteados y validados antes de la implementación durante dos sesiones informativas diferentes con un grupo de colegas expertos. La validación incluyó una sesión de pensamiento en voz alta que expresaba la comprensión de las preguntas de las encuestas, las entrevistas y los ítems de las listas de chequeo. Se verificaron las versiones corregidas de los instrumentos para identificar redacciones y categorías buscando coherencia interna

(Cohen et al., 2007). Para terminar, se parafrasearon los textos a través de inteligencia artificial, y finalmente con un investigador experto que proporcionó la retroalimentación final considerando el principio de validez de contenido que consiste en la opinión de un experto teniendo en cuenta la revisión de la literatura (Brod et al., 2009). Las encuestas y entrevistas a estudiantes se pilotearon con una muestra de alumnos de perfil y nivel similar en una sesión de prueba y simulacro. El objetivo del pilotaje fue identificar imprecisiones en las preguntas propuestas e *items* (y rubros) y determinar la validación de los instrumentos, la claridad de las instrucciones y aspectos innecesarios (Bell, 2005).

La fase de análisis comenzó mientras se recopilaban los datos con el propósito de obtener conocimientos analíticos basados en el campo (Patton, 2002). Por ejemplo, al tomarse un tiempo considerable para analizar el diario del investigador, y los diarios de clase fue posible preparar notas descriptivas útiles sobre los participantes, las implementaciones y las sesiones de clase. Además, se pudo obtener datos cualitativos, no numéricos examinando sentido y significado de las palabras y acciones de los participantes de la clase.

En la Tabla 1 se resumen los instrumentos, fuentes y procedimientos de análisis de datos:

Tabla 1. Resumen de instrumentos, fuentes y métodos de análisis de datos

Pregunta de investigación <i>¿De qué manera se pueden incorporar los ODS en una clase de EFE para diplomáticos?</i>		
Fuentes de información	Instrumentos de recolección de datos	Métodos de análisis de datos
Participantes de la investigación	Encuesta online	Análisis interpretativo de contenido Comprobación de miembros Revisión por pares
	Entrevista semiestructurada	
Docentes	Diario de clase	Análisis interpretativo de contenido
	Planificaciones de clase	
Investigador	Listas de chequeo	Revisión por pares
	Diario del investigador	

Para el proceso de análisis, a los diarios, encuestas, entrevistas, listas de chequeo y planificaciones se les asignaron ocho etiquetas manualmente y se compararon con los códigos propuestos por un codificador colaborador externo (Cohen et al., 2007) con el fin de identificar posibles relaciones entre las etiquetas, reducirlas al máximo y conservar las categorías más abarcadoras y significativas. Las grandes categorías que resultaron fueron: Contenido, Actores del aprendizaje,

Realidades locales y Enfoques didácticos. Estas se compararon entre participantes, entre sesiones de clase y en diferentes momentos de la implementación para encontrar probables patrones. Estas categorías finalmente se sometieron a una verificación por pares (Dörnyei, 2007), con un experto en investigación y un profesional quienes revisaron las categorías propuestas e hicieron sugerencias por separado. Al final, los datos se analizaron mediante análisis de contenido interpretativo que consistía en un “esfuerzo de reducción de datos y de dar sentido que [...] intenta identificar consistencias y significados centrales” (Patton, 2002, p. 453) en los datos; dando lugar a cuatro ejes temáticos más específicos que serán detallados en el apartado de hallazgos más abajo: (1) Transversalidad de contenidos y temáticas, (2) Responsabilidad social de los actores del aprendizaje, (3) Vínculo con el entorno y (4) Enfoque por competencias integradas.

Intervención pedagógica e implementación

Diseño instruccional

Los resultados de las encuestas determinaron trece ODS prioritarios (Véase Figura 4) y seis temáticas identificadas por los encuestados (Véase Figura 5).

17/43

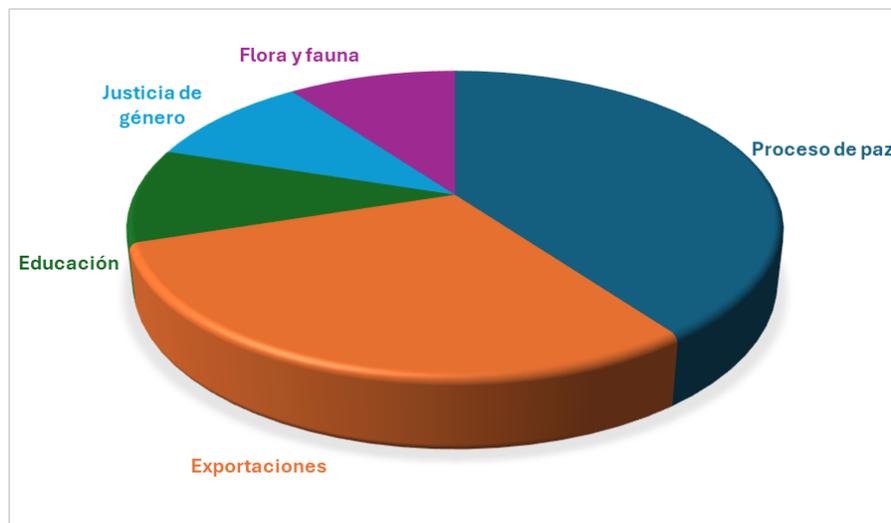


Figura 4. Temáticas recurrentes entre los encuestados

El presente estudio estuvo centrado en el aprendiente y por eso consideró la experticia de los participantes y su nivel de lengua, para la construcción de nuevos conocimientos. Las sesiones fueron diseñadas para utilizar adquisiciones previas y ayudar a los participantes a desarrollar diversas competencias, destrezas, actitudes y, por lo tanto, aprender el contenido de lengua obligatorio. Las sesiones brindaron,

entonces, un espacio pedagógico para revelar el propio conocimiento, avanzar profesionalmente, emplear la lengua significativamente y reflexionar sobre las estrategias utilizadas.

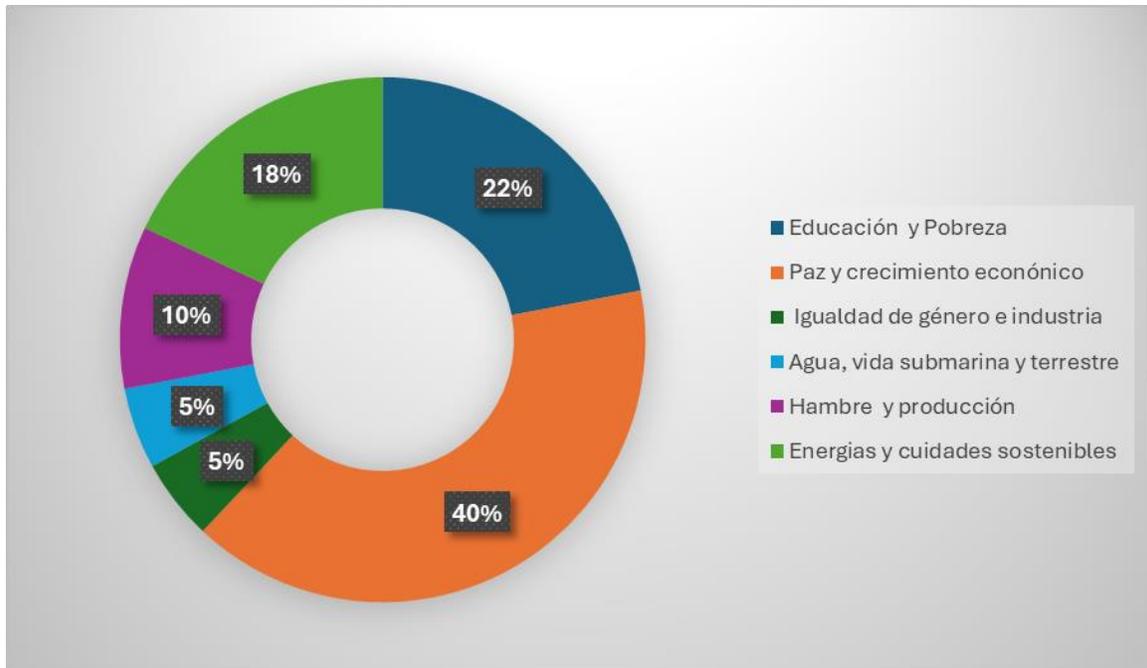


Figura 5. ODS prioritarios según los encuestados

Los temas se seleccionaron atendiendo a las temáticas que el gobierno contratante requería para el curso, teniendo en cuenta los cargos diplomáticos que van a desempeñar en nuestro país, sus intereses y su experiencia. En consecuencia, los soportes de clase se escogieron también bajo la óptica de EFE y para niveles B2-C1, dirigido al cuerpo diplomático ya mencionado y teniendo en cuenta los ODS prioritarios.

El curso se organizó en seis módulos, con un tema central relacionado con Colombia, vinculando intencionadamente 2 o 3 ODS por módulo y una tarea y/o acción final. En la Tabla 2 se presentan los contenidos que se desarrollaron en el curso.

Tabla 2. Módulos y temáticas del programa para diplomáticos G20

	TEMA COLOMBIANO	ODS VINCULADO	TAREA FINAL	COMPETENCIA POR DESARROLLAR
MÓDULO 1	Sistema educativo colombiano	4) Educación de calidad 1) Fin de la pobreza	Preparar una presentación de 15 minutos en la que compare los sistemas de educación de Colombia y su país y cómo el fortalecimiento los sistemas educativos pueden contribuir a disminuir las brechas económicas	Principal: producción oral Otras: interacción oral, escucha y lectura. Argumentación.
MÓDULO 2	Proceso de paz con las FARC	16) Paz, justicia e instituciones sólidas 8) Trabajo decente y crecimiento económico	Simular una negociación entre el gobierno de Colombia y el gobierno del otro país en donde lleguen a un acuerdo para implementar acciones en conjunto, en pro de disminuir el conflicto armado.	Principal: interacción oral Otras: producción oral, escucha y lectura. Mediación y negociación.
MÓDULO 3	Mujeres empresarias y políticas colombianas	5) Igualdad de género 9) Industria, innovación e infraestructura	Hacer una presentación sobre el estado de la igualdad de género, la industrialización sostenible y el fomento de la innovación en Colombia.	Principal: producción oral Otras: interacción oral, escucha, lectura y escritura. Mediación.
MÓDULO 4	Recursos naturales y biodiversidad en el territorio colombiano	6) Agua limpia y saneamiento 14) Vida submarina 15) Vida de ecosistemas terrestres	Simular una reunión entre un representante del gobierno de Colombia y el estudiante como representante de su	Principal: interacción oral Otras: producción oral, escucha y lectura. Mediación y negociación.

			gobierno, en la que definan los parámetros para otorgar un apoyo financiero a un proyecto de impacto medioambiental en Colombia.	
MÓDULO 5	Agricultura y principales productos de exportación de Colombia	2) Hambre cero 12) Producción y consumo responsables	Intervenir en una discusión en donde se estructure un proyecto que tenga como objetivo principal la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.	Principal: interacción oral Otras: producción oral, escucha y lectura. Argumentación.
MÓDULO 6	Vivienda y transporte de Bogotá y Medellín	7) Energía sostenible y no contaminante 11) Ciudades y comunidades sostenibles	Presentar un proyecto para la Bogotá del 2030. Este debe procurar mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.	Principal: producción oral Otras: interacción oral, escucha y lectura. Argumentación.

Planeaciones

Se establecieron treinta sesiones presenciales con un total de ciento veinte horas de clase y una intensidad horaria diaria de cuatro horas. Las planeaciones semanales consistieron en sesiones donde los participantes eran expuestos a diversos soportes con el objetivo de comprender el significado del contenido obligatorio de cada módulo. En cada sesión los participantes debían trabajar en grupo o individualmente, en tiempos específicos y controlados reservados para propiciar el trabajo cooperativo entre los participantes (Casal, 2008). Al mismo tiempo, se pidió a los participantes que crearan y compartieran estrategias propias en la adquisición de los contenidos.

Las planificaciones se realizaron de manera colaborativa dentro de un grupo de investigación donde se concertó seguir siempre la misma estructura: (1) Preparación, (2) Actividad de entrada, (3) Trabajo individual o en grupo y (4) Cierre, con el fin de homogeneizar los diferentes momentos de la clase y mantener un ritmo estable en la progresión de los módulos.

Implementación

La implementación del presente estudio (Véase Tabla 3) se llevó a cabo en los meses de febrero y abril de 2019; según el plan de acción se llevaron a cabo cuatro etapas: (1) pre-implementación, (2) implementación y (3) durante la implementación y (4) post-implementación.

Tabla 3. Cuadro recapitulativo base para la implementación

Sesión #	Etapa	Objetivos	Secuencia regular de actividades	Instrumento de recolección de datos
1 a 5	Pre-implementación	-Establecer cuáles ODS son los más relevantes para los estudiantes y las razones -Exponer y justificar las razones por las cuales dichos ODS son pertinentes para el quehacer diplomático	Preparación Actividad de entrada Trabajo individual/grupo Cierre	Planeaciones Encuestas y entrevistas a estudiantes
6 a 15	Implementación	Trabajar los subtemas derivados de los ODS arrojados en la encuesta inicial	Preparación Actividad de entrada Trabajo individual/grupo Cierre	Diario del investigador Diario de clase
16 a 24	Durante la implementación	Presentar propuestas, soluciones o negociaciones diplomáticas relevantes a los subtemas tratados en la sesión 2	Preparación Actividad de entrada Trabajo individual/grupo Cierre	Planeaciones Listas de chequeo Diario de clase
25 a 30	Post-implementación	Reflexionar sobre la pertinencia y aplicabilidad los conocimientos adquiridos durante las anteriores sesiones, así como sobre la realidad del país de origen en esos mismos aspectos	Preparación Actividad de entrada Trabajo individual/grupo Cierre	Listas de chequeo Encuestas y entrevistas a estudiantes

22/43

RESULTADOS

Transversalidad de los contenidos y temáticas

El análisis de los datos recogidos indica que la incorporación de los ODS revela congruencia con los contenidos a tratar según las especificaciones brindadas por la

entidad contratante de los servicios de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera de esta investigación. Esto obedece a la experticia de los ámbitos sobre los cuales los diplomáticos deben tener un manejo competente lingüístico, para que este no sea un impedimento a la hora de tratar los temas derivados de los ODS con la destreza requerida. De esta manera, los intereses políticos y económicos de la nación que representan no se verán comprometidos ni afectados por dificultades de manejo interno y controlable de ningún tipo, mucho menos el lingüístico. El comentario de un estudiante ilustra este punto:

Si bien el cuerpo diplomático está presente para fortalecer las relaciones diplomáticas bilaterales, no debemos ignorar el peso y la relevancia de los intereses políticos, económicos y comerciales tras los cuales debemos ir, como representantes de nuestro país, para alcanzar las metas propuestas tanto por los comités expertos en el destino (ubicados en el país de origen del diplomático), como por los comités locales compuestos por funcionarios del país receptor y diplomáticos o extranjeros (en el país de misión) [...] (Estudiante 5).

El abordaje de las temáticas relacionadas con la función diplomática, y el sinfín de subtemas que de ellas se derivan, se convierte en una doble oportunidad para abordar problemas globales críticos y también permite aprender la lengua meta. El estudio documental de las planeaciones de clase sumó 15 temas globales, con más de 30 subtemas contextualizados en realidades locales colombianas. Por ejemplo, en la Tabla 4 se observa la ejecución del módulo 5 dedicado a agricultura y productos de exportación de Colombia emergieron las siguientes temáticas:

Tabla 4. Recapitulativo temáticas de clase módulo 5

TEMAS GLOBALES	SUBTEMAS LOCALES
Hambre	Geografía del hambre en Colombia No es ausencia de comida, es falta de accesibilidad
Derechos humanos	Derechos civiles, políticos y guerra en Colombia Derechos económicos, sociales y culturales: ¿cómo los afecta la corrupción colombiana? Derechos de los pueblos y colectivos: ¿qué estamos haciendo para preservar a nuestros indígenas en Colombia
Destrucción de la naturaleza	El medio ambiente como derecho humano permanentemente violado en la Amazonía colombiana
Comercio justo	¿Es justo el comercio en el sector cafeteros colombiano? Acciones implementadas en Colombia para encaminarse al comercio justo
Cambio climático	La afectación del recurso hídrico colombiano Canje de deuda externa por acción climática

Por otro lado, la experticia del cuerpo diplomático fue construyendo durante la implementación una dinámica de priorización que obedece a diversos criterios tal como lo afirma un participante:

Debo decir que hay jerarquías aún en los ODS, por ejemplo, aquellos de carácter político y económico son generalmente impulsados por diferentes presiones ejercidas por los grandes poderes y otros quedan relegados o ‘pausa indefinida’ por ser de carácter más básico, como lo son aquellos que tratan el tema social y humanitario [...] (Estudiante 10).

Es de resaltar la riqueza que implica para el aula de ELE dichas temáticas y el amplio espectro que representa para el docente quien debe procurar por un equilibrio tanto temático, de complejidad y de calidad.

En innegable el carácter controversial de las decisiones que conlleva para la planificación y evaluación; y también para las posiciones que se generan y las justificaciones que se deben emitir al respecto. En especial, cuando se trata de funcionarios oficiales, justamente la tarea que vienen a desempeñar los diplomáticos en nuestros países de habla hispana. El poder de argumentación y justificación como funciones clave para desarrollar en la vida de un diplomático: habilidades lingüísticas explotadas en algunas de sus máximas expresiones y en contextos

completamente reales y plausibles.

Asimismo, este panorama de carácter político y administrativo irrefutablemente lleva a las reflexiones que se deben hacer no sólo frente a la propia cultura del aprendiente, sino que es menester, como estudiante de una lengua y cultura(s) extranjera(s) inherente(s) a su proceso de aprendizaje lingüístico, que este pueda observar, analizar y reflexionar sobre la cultura sobre la cual está aprendiendo. Este ejercicio reflexivo de sensibilización que se ejercita en las clases constituye una potencial fortaleza y ventaja al momento de tratar, relacionarse, negociar e incluso persuadir a sus interlocutores, que pueden llegar a ser, ni más ni menos, figuras de las altas esferas políticas y económicas de países hispanoparlantes. Todo ese poder se ejercita en el aula de clase de español como lengua extranjera.

Responsabilidad social de los actores del aprendizaje

El curso estuvo notablemente centrado en los estudiantes, se trató de un trabajo continuo de los participantes donde las discusiones eran desarrolladas por ellos mismos: “Había que ser muy activo, tomar notas y aportar opiniones. La profesora solo nos guía, pero nosotros, los alumnos, teníamos que hablar, [...] y estar preparados para la clase [...]” (Estudiante 1)

25/43

Las discusiones del curso brindaron a estudiantes oportunidades para un razonamiento colaborativo en el que cada participante involucraba sus propias prácticas y fortalezas. Por ejemplo, mientras un participante destacaba declaraciones descriptivas, otro se concentraba en relatos narrativos y gramaticales y el tercero se centraba en puntos analíticos e interpretativos. Los participantes de la investigación reconocieron los puntos de vista y los valores de los demás, no solo tomaron en cuenta a sus pares como compañeros de clase, sino que los consideraron colaboradores en el proceso de aprendizaje tal como lo entiende un estudiante: “Todos estuvimos muy activos, aportamos nuestros puntos de vista y nuestras propias técnicas para analizar; por ejemplo, uno siempre tenía su propio análisis y otro comentaba sobre el tema central de la clase [...]” (Estudiante 3)

Dado que ninguno de los participantes del curso fue posicionado como el personaje principal del curso, la participación se mantuvo equilibrada y permitió a los estudiantes poner en práctica sus perspectivas a través del razonamiento compartido. Por ejemplo, algunos estudiantes se involucraban intelectualmente en el análisis de textos aportando sus propios pensamientos sin citar estudios previos. Su discurso contenía generalmente terminología técnica y sus valoraciones se basaban en la evidencia presentada en el texto. Otros alumnos, por otro lado, utilizaban técnicas de traducción para explicar significados.

En el curso evolucionó hacia un lugar para el razonamiento colaborativo, porque cada participante contribuyó con información o palabras para constituir una

idea general para el desarrollo de la clase. Los intercambios en el aula se dieron principalmente en forma de discusiones, por lo que resultaron en sesiones dialógicas caracterizadas por la reflexión sobre cuestiones profundas y fundamentales de las sociedades. Los participantes generaron conciencia de su papel como ciudadanos del mundo y de la importancia de su rol en las acciones para el bien común, la resolución de conflictos y la intervención en pro del beneficio social.

El análisis de los datos recogidos también evidenció que tanto estudiantes como profesoras se posicionan no solo constructores de conocimiento sino también como actores corresponsables dentro de la sociedad- clase, así como lo menciona la docente en su diario:

Fue sorprendente darse cuenta luego de la encuesta pre-implementación de que para este diplomático (Estudiante 4) la incorporación de las ODS no era un tema prioritario. Su falta de interés quizás se deba a que era un diplomático joven de rango inicial con un trabajo sumamente operativo, sin relación directa con los cargos diplomáticos típicos. La labor que debía cumplir en su próximo puesto fue la justificación que dio en la pregunta uno preguntando por las razones del interés o no. Igualmente, seleccionó los objetivos 5 y 13 como temas para incorporar a clase, por sus propios intereses, por lo que demostró conocimiento e interés por ellos (Diario de docente #7).

26/43

Así las cosas, los datos sugieren que en un curso con incorporación de ODS se fomenta una cultura particular para el aula donde los miembros podrían salir de sus lugares tradicionales designados como estudiantes y profesoras. En otras palabras, en el presente estudio, las dinámicas de clase creadas por las temáticas y el diseño instruccional moldearon una forma especial para la clase donde los roles se invertían y, en ocasiones, se confundían. Por ejemplo, la profesora se cuestionó algunos de sus roles convencionales, como el de oradora principal o proveedora de conocimientos, cuando sus alumnos la cuestionaron. Los participantes del curso, por otro lado, tomaron el lugar de la profesora actuando como instructores que inician discusiones y comentan las contribuciones de los demás.

En el curso de la implementación pedagógica se pudo observar que los participantes reflexionaron y construyeron significado con ayuda de sus compañeros. Incluyeron en sus contribuciones conocimientos previos, información de fondo y significado individual; también cuestionaron sus interpretaciones al tomar distancia de sus propios puntos de vista y escuchar las perspectivas de sus compañeros. En consecuencia, la clase EFE con ODS, tal como se estudia aquí, fomenta el ir más allá de la comprensión superficial de los contenidos y permite a los participantes del curso trasciendan la comprensión superficial de un tema al desarrollar puntos de vista personales y profesionales más ampliados y globales.

Vínculo con el entorno

Los estudiantes demostraron vinculación con el entorno y esto se percibió en un alto porcentaje en las situaciones de simulación de reuniones, discusiones y acuerdos con el gobierno de Colombia, donde ellos pudieron identificar y proponer soluciones a los problemas del entorno bajo la premisa de la acción humana para el Desarrollo Sostenible.

En el desarrollo de las clases se identificó que los estudiantes durante estas simulaciones o juegos de rol de situaciones posibles en sus futuros cargos en Colombia fueron capaces de utilizar los recursos lingüísticos que poseían para expresar y visualizar cómo llevar a cabo algunas estrategias de cooperación con el fin de promover derechos humanos, medioambiente, género y disminución del conflicto armado. La implementación de estas estrategias usualmente las proponía a través de convenios directos con ONG, organismos y alianzas público-privadas.

Hay que añadir que en algunas simulaciones acompañaban al Gobierno de Colombia en el cumplimiento de los compromisos de gobernanza pública y medioambiente en apoyo a la implementación de estas dos temáticas. Todos los temas anteriores que los estudiantes identificaron e intentaron darle solución se relacionaban directamente con los siguientes ODS: 1) Fin de la pobreza, 2) Hambre cero, 5) Igualdad de género, 6) Agua limpia y saneamiento, 13) acción por el clima y 16) Paz, justicia e instituciones sólidas.

27/43

Enfoque por competencias integradas

Se demostró que la incorporación de ODS en la clase de ELE parece ser beneficiosa para el desarrollo de competencias comunicativas integradas también al crecimiento cultural, porque implicaba más que la participación activa y la recepción de información para las tareas en el aula. Los estudiantes se involucraron en una comunicación genuina en la que cada participante contribuía a las conversaciones y aprendían unos de otros. Se descubrió información sobre los países y culturas en cuestión y que también se dieron a conocer, sus roles sociales y sus múltiples afiliaciones culturales, así como sus sentimientos y convicciones profesionales.

Este hallazgo resalta las potencialidades de los ODS para aumentar la conciencia de uno mismo y brindar a los estudiantes de lenguas oportunidades para exteriorizar y verbalizar sus puntos de vista. Parece que el intercambio guiado por el enfoque de destrezas integradas facilitó la creación de identidades versátiles de estudiantes de ELE, por ejemplo, sus posturas personales en contraste con su posición oficial.

El análisis de los datos también subraya la práctica reflexiva como un resultado clave de las planeaciones con ODS. La reflexión en el presente estudio se

demonstró cuando los participantes de la investigación especulaban sobre el vocabulario, las temáticas globales y el desarrollo profesional. Por ejemplo, el proceso de reflexión sobre el vocabulario comenzó con la explicación de expresiones idiomáticas que llevaron a discusiones sobre diferentes matices de términos y continuó con el uso de expresiones adquiridas en intercambios posteriores. En cuanto a la reflexión sobre el desarrollo profesional, el espacio creado por los ODS pareció ser un ámbito propicio para que los participantes revelaran sus opiniones sobre la profesión y carrera diplomática y al mismo tiempo aumentararan su conciencia sobre sus propias perspectivas para su futuro y desarrollo profesional. Podemos encontrar muestras de algunos de los recursos empleados para tales fines en los Anexos D y E que dan cuenta de la incorporación de su reflexión sobre la carrera diplomática, así como de temas controversiales en el ámbito diplomático conectados con al menos un ODS.

DISCUSIÓN

Se entiende que cada comunidad de aula, por definición, es única y posee sus formas particulares de operar, sus propias pautas de comportamiento (Nussbaum y Tusón, 1996) y también depende de realidades contextuales específicas. Por lo tanto, la cultura perteneciente a las aulas transmite visiones de heterogeneidad y dependencia del contexto. Más precisamente, las comunidades de aula de esta investigación aparecieron como lugares genuinos para experimentar, comprender y completar tareas finales. Tal y como lo señala Rodríguez (2022), el aprendizaje experiencial, la colaboración y la autoconciencia son los principales resultados de aprendizaje de la aplicación de ODS en las clases de lengua para fines específicos.

28/43

Los patrones de práctica de aula operaron como un marco común de referencia para la participación que estaba compuesto por patrones como la libertad de expresión, la tolerancia al desacuerdo, la negociación y la perspectiva multifocal. Dichos patrones dan la impresión, de que se creó una nueva cultura. Con conversaciones colaborativas, los participantes en la investigación replicaron una cultura determinada (la cultura institucional del centro de lenguas y/o la nativa de su sociedad), no obstante, como se evidenció; moldearon además una nueva cultura para ellos en el aula.

Dicha cultura de aula es pues un ejemplo de cultura de grupo emergente, como lo expresan Castro y Pueyo (2003), un microcosmos y una cultura en miniatura en la que se observan y desarrollan procesos y patrones de comportamiento particulares. Este hallazgo hace eco de la visión de Castro y Pueyo (2003) de la cultura del aula como una nueva identidad social y cultural; un sistema operativo que tiene el potencial de unir y brindar estabilidad a un grupo determinado con el propósito de resolver problemas y alcanzar metas en conjunto para resolver las

problemáticas mundiales. En línea con Martí-Contreras (2022), es de vital importancia abordar cuestiones de interés global con una visión de mediación para favorecer la multiculturalidad y el multilingüismo.

A pesar de las opiniones convencionales sobre los alumnos de lenguas extranjeras, los participantes de la investigación buscaron activamente nueva información y formularon preguntas pertinentes y estaban dispuestos a intercambiar ideas y justificaciones con sus pares. Este hallazgo puede mostrar que las actividades con ODS probablemente expandan los roles esperados de los estudiantes y resalta, por cierto, los posicionamientos alternativos que los estudiantes de ELE pueden adoptar en la construcción conjunta de conocimiento. Se responde entonces así a los constantes llamados a motivar y contextualizar los contenidos en las aulas para generar conocimientos creativos, críticos y comprometidos o con “las tres ces” (Haba-Osca et al.,2021).

Los resultados sobre la práctica reflexiva en clase de EFE revelan las fuertes expectativas que la reflexión puede traer al proceso de desarrollo profesional. Por un lado, puede promover la reflexión sobre el aprendizaje de la lengua meta y, por otro lado, puede apoyar el desarrollo del pensamiento crítico continuo, la sostenibilidad, la creatividad y la innovación.

Las características de un curso EFE con ODS como aquí se describe coinciden con los objetivos descritos por Aguirre (2012) sobre el dominio de la lengua meta en el área profesional y prosiguen a Zhang y Dougherty (2012) respecto a la resolución de conflictos y el desarrollo de opiniones reflexivas sobre un tema, que van mucho más lejos del puro y mero consenso en un debate. De hecho, construir conocimiento de manera compartida a través de discusiones grupales anima a participar activamente y a ejercer el criterio personal. Además, tener un objetivo común parece dar sentido a la dinámica comunitaria del aula y permite a los participantes del curso participar en conversaciones de manera significativa; emulando significativamente las situaciones de uso y práctica real.

Dado que la construcción colaborativa de significado en este estudio se produjo en un espacio compartido o en un espacio problemático conjunto (Roschelle y Teasley, 1993), los participantes de la investigación lograron colaborar utilizando el español, una situación y una actividad compartido. Por lo tanto, se da respuesta a la creciente y dinámica demanda de programas de español que resalta Sánchez-López (2010). Además, se puede presumir que el conocimiento se construyó colectivamente, en la comunidad del aula, más que individualmente. Esta característica de la clase de EFE con ODS subraya la relevancia de las ideas de MacGregor (1992) que afirman que “el conocimiento se moldea, con el tiempo, mediante conversaciones sucesivas” (p.52). Asimismo, confirma la importancia de la mediación lingüística (Martí-Contreras, 2021) y las visiones constructoristas

sociales del aprendizaje que sugieren que las aulas son lugares para construir conocimientos y no para transmitirlos; lugares donde aprender implica hablar del tema una y otra vez; hablarlo detenidamente, no simplemente escucharlo sino pensarlo detenidamente.

Vale la pena señalar que experimentar enfoques de instrucción de forma aislada, en la mayoría de los casos, no es suficiente para dar sentido a los ODS. Es necesario combinar el aprendizaje experiencial con la sensibilización y fundamentalmente con la intencionalidad. En otras palabras, es esencial abrir espacios para que los estudiantes desarrollen, conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para analizar y comprender lo que han experimentado en la clase y lo comparen con lo experimentado en el terreno real. Estas herramientas pueden incluir la capacidad de observar objetivamente, poder y querer descentrarse, recopilar datos adicionales y reflexionar críticamente antes de tomar decisiones en todo momento.

En cuanto al diseño investigativo, dado que la investigación-acción es constructivista, situacional, práctica, sistemática y cíclica (Burns, 2009), proporcionó datos que fueron muy específicos al contexto de este estudio. Los participantes fueron considerados actores activos en la construcción de conocimiento. Por lo tanto, este tipo de investigación vincula la reflexión y la acción, llevando la teoría a la práctica y encontrando “formas de conocer y trabajar con las personas en su vida cotidiana” (Reason y Bradbury, 2008, p. 4).

30/43

CONCLUSIONES

La investigación tenía como objetivo determinar cómo se pueden incorporar los ODS en una clase de EFE para diplomáticos. Esta pregunta de investigación requirió de un gran trabajo de adaptación, consulta y ajuste frente a los datos que se fueron obteniendo a lo largo del proceso investigativo. Las encuestas arrojaron diversos resultados, pero se pudo notar un mayor entusiasmo ante los ODS incorporados en los planeadores por parte de los estudiantes de rangos más altos. Ellos podían ver cómo lo trabajado en clase se podría realmente requerir en alguna de sus reuniones y agendas con ministros y representantes ministeriales. Por su parte, los estudiantes diplomáticos con menos experiencia o que ocuparían cargos más administrativos que diplomáticos, tendían a tener menor interés en ahondar en los temas directamente relacionados con los ODS. La obtención de datos como estos generó varias adaptaciones a los planeadores con el propósito de atender a aquello que le sería más útil e interesante a los estudiantes. Si bien se intentó cruzar la mayor cantidad de datos recogidos en las encuestas, las entrevistas, los registros del diario de clase al momento de consolidar los planeadores y atendiendo a las listas de chequeo, la manera de incorporar los ODS se enmarcó en un contexto bastante

específico y particular. Esto quiere decir que, bajo otras condiciones, posiblemente, esta manera no sea tan efectiva y sean necesarios otros ajustes y estudios. Asimismo, la pertinencia de la incorporación de los ODS en las clases de EFE para diplomacia puede ser de mayor o menor relevancia según las necesidades a atender más inmediatas por parte de los diplomáticos, debido a que ellos mismos actúan como co-constructores de su proceso de aprendizaje y dan claras muestras de cuáles, cuántos y qué tanto es relevante incorporar de los contenidos directamente derivados de los ODS. Contemplando la transversalidad y universalidad de los temas y subtemas que de ellos se desprenden, la gran mayoría de los estudiantes mostraron un gran interés en observar, aprender y discutir sobre las problemáticas locales y las acciones u omisiones para resolverlos o, por lo menos, encaminarse a mejorar las condiciones actuales. Esta observación también se transformó en una autorreflexión sobre su país de origen y los mismos temas.

Los hallazgos aquí discutidos plantean la urgente necesidad de enriquecer los currículos, las prácticas y los contenidos de los sistemas educativos para el desarrollo de las competencias para la Ciudadanía Mundial, a través de un enfoque multi, inter y transdisciplinar e integral, basado en el aprendizaje activo, contextualizado, transferible y autónomo, con prácticas pedagógicas inclusivas e innovadoras. Asimismo, se resaltan temáticas globales significativas para la sociedad actual, interconectada, digital y dinámica orientados al Desarrollo Sostenible y vinculada con las diversas dimensiones de la vida. Por último, se trata de potencializar la comunicación en la promoción de competencias, destrezas y actitudes ligadas a los derechos humanos, la igualdad de género, la cultura de paz, no violencia y convivencia, la protección del medio ambiente y así poder afrontar los desafíos que acarrea el cambio climático.

De igual manera, la implementación de ODS en el ámbito educativo revela una herramienta muy útil que permitiría separarse de enfoques de aprendizaje mecanicistas y orientados a productos que no promueven el empoderamiento de los estudiantes. El tener el empoderamiento como principio para las clases de lenguas extranjeras significa que éste se desarrollará de manera intencional, formal y rutinaria; lo cual generará con el tiempo una cultura de instrucción empoderadora explícita y deliberada que pueda extender las diversas gamas y formas legítimas y personales de aprendizaje y desarrollo profesional.

Es pertinente resaltar a la luz de los resultados presentados en este artículo que, la posibilidad de incluir instrucción formal en enfoque EFE a través de los ODS puede representar una forma de promover el aprendizaje experiencial. No obstante, por muy importante que sea vivir algo, no es suficiente para comprender y sobre todo para internalizar el tema hasta poder aplicarlo en la vida profesional real. Por ello, es esencial hacer de los ODS una meta explícita de la enseñanza- aprendizaje

de las lenguas extranjeras, segundas.

Aunque la integración de ODS en clases de lenguas pareciera algo obvio y evidente, su inclusión en los programas de ELE implica un alto grado de planeación porque necesita ser modelado, planificado explícitamente y controlado a lo largo de todo el proceso. Por lo tanto, se recomienda monitoreo constante y respaldo basado en directrices bien definidas, objetivos claros y, principalmente, ejecutado por docentes bien capacitados. Es decir, la inclusión de ODS en EFE presupone la planificación de las actividades y los programas de estudios y reclama un lugar notable en la formación de docentes de lenguas. En consecuencia, se sugiere que próximas investigaciones examinen el impacto de los ODS en el contexto de formación de futuros docentes de lenguas con estudios a largo plazo que permitan medir un alcance más amplio y extendido a varios tipos de instituciones.

REFERENCIAS

- Aguirre, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos, comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. SEGEL
- Andrade Godina, R. (2010). *Diseño de curso y elaboración de material didáctico del español para fines específicos: el español para la diplomacia*. [Versión electrónica] <https://marcoele.com/descargas/11/andrade-diplomacia.pdf>
- Arslan, S. y Curle, S. (2024). Institutionalising English as a foreign language for global sustainability: Teacher perceptions of education for sustainable development in Turkey. *International Journal of Educational Research*, 125, 102353 <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102353>
- Bell, J. (2005). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health, and social science* (4th ed.). Open University.
- Borg, S. (2001). The research journal: A tool for promoting and understanding researcher development. *Language Teaching Research*, 5(2), 156-177. <https://doi.org/10.1177/136216880100500204>
- Brod, M., Tesler, L. E. y Christensen, T. L. (2009). Qualitative research and content validity: Developing best practices based on science and experience. *Quality of Life Research*, 18, 1263-1278. <https://doi.org/10.1007/s11136-009-9540-9>
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- Cancillería de la República de Colombia. (n.d) *Carrera Diplomática y Consular colombiana*. <https://www.cancilleria.gov.co/footer/academy/carrera>
- Casal, S. (2008). Cooperative learning in CLIL contexts: Ways to improve students' competences in the foreign language classroom. *IAIE CONFERENCE:*

- Cooperative Learning in Multicultural Societies: Critical Reflections*, 1(12).
https://englishc1.files.wordpress.com/2010/04/turin_paper_casal.pdf
- Casañ-Núñez, J. (2021). Incorporación de los ODS en la docencia de la asignatura lengua extranjera para maestros/as: inglés. En J. Sussi de Oliveira y L. Fernández Martínez (Eds.), *Cultura, economía y educación: nuevos desafíos en la sociedad digital*. (pp. 1061-1082). Dykinson
- Castro, M. y Pueyo, S. (2003). El aula, mosaico de culturas. *Carabela*, 54, 59-70.
- Chizhik, E. W. y Chizhik, A. W. (2018). Using activity theory to examine how teachers' lesson plans meet students' learning needs. *Teacher Educator*, 53(1), 67-85. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1296913>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MEC-ANAYA.
- Consejo de Europa (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cuba Vega, L. E., Rodríguez Rodríguez, M. y Suardíaz del Río, L. (2022). Extensión universitaria y covid-19. Experiencias desde la Facultad de Español para No Hispanohablantes. *Cuadernos De Extensión Universitaria de la UNLPam*, 6(2), 27-42. <https://doi.org/10.19137/cuadex-2022-06-0202>
- Davis, K. (1992). Validity and reliability in qualitative research on second language acquisition and teaching: Another researcher comments. *TESOL Quarterly*, 26(3), 602-605. <https://doi.org/10.2307/3587190>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Escartín Arilla, A. (2018). El español para la cooperación internacional. Análisis de necesidades de aprendizaje. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 27, 1-20.
<https://www.redalyc.org/journal/921/92155498002/92155498002.pdf>
- Fox, A. y Wogowitsch, C. (2021). Green pedagogy: Using confrontation and provocation to promote sustainability skills. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.96432>
- Franson, C. y Holliday, A. (2009). Social and cultural perspectives. En A. Burns & J. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp.40-46). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139042710.007>
- Friedman, D. (2012). How to collect and analyse qualitative data. En A. Mckey y S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp.180-200). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch10>

- Gabaudan, O. (2022). On a journey towards education for sustainable development in the foreign language curriculum. *Language Learning in Higher Education*, 12(2), 525-546. <https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2060>
- Galindo, E. (2017). *La psicología aplicada a la diplomacia*. UOC
- González, A. (2020). Los objetivos del desarrollo sostenible en la enseñanza de ELE en Japón: Un método de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. *Perspectivas Latinoamericanas*, 17, 80-100.
- Guerrero Molina, M. I. (2021). Estrategia pedagógica para el análisis de los ODS en un programa de negocios internacionales. *Objetivos De Desarrollo Sostenible*, 1(1). <https://doi.org/10.15765/ods.v1i1.2529>
- Griffiee, D. T. (2012). *An introduction to second language research methods- Design and data*. TESL-EJ Publications.
- Haba-Osca, J. y Castelló-Cogollos, R. (2021). *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global: Combatir las desigualdades sociales a través de la competencia investigadora del estudiantado*. Tirant Lo Blanch.
- Holló, D. y Lázár, I. (2000). The neglected element: Teaching culture in the EFL classroom. *Novelty*, 7(1), 76-84.
- Instituto Cervantes (1994): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes.
- Kaur, K. (2022). Embed sustainability in the curriculum: Transform the world. *Language Learning in Higher Education*, 12(2), 605-616. <https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2061>
- Lenkaitis, C. (2022). Integrating the United Nations' sustainable development goals into a teacher preparation program: Developing content for virtual exchanges. En S. Hilliker (Ed.), *Second Language Teaching and Learning through Virtual Exchange* (pp. 209-224). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110727364-011>
- Maijala, M., Gericke, N., Kuusalu, S. R., Heikkola, L. M., Mutta, M., Mäntylä, K. y Rose, J. (2023). Conceptualising transformative language teaching for sustainability and why it is needed. *Environmental Education Research*, 30(3), 377-396. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2167941>
- McEntee-Atalianis L. J. y Tonkin H. (Eds.). *Language and Sustainable Development. Language Policy*. (Vol. 31). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-24918-1>
- MacGregor, J. T. (1992). Collaborative learning: Reframing the classroom. En A. S. Goodsell, M. R. Maher y V. Tinto (Eds.), *Collaborative learning: A sourcebook for higher education* (pp.51-56). National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.

- Maley, A. y Peachey, N. (2017). *Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals*. British Council.
- Maley, A. (2022). Language teachers as eco-activists: From talking the talk to walking the walk. *Journal of World Languages*, 8(2), 346-370. <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0005>
- Mambu, J. (2023). Embedding Sustainable Development Goals into critical English language teaching and learning, *Critical Inquiry in Language Studies*, 20(1), 46-76. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2099863>
- Martí-Contreras, J. (2021). La mediación lingüística en español para fines específicos: El ámbito de los negocios. En M. Saenz Gil (Ed.), *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe* (pp.63-76). Octaedro.
- Martí-Contreras, J. (2022). La mediación oral en ELE para adolescentes a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, 117-134. <https://doi.org/10.6035/clr.6835>
- Martín-Garin, A., Millán-García, J. A., León, I., Oregi, X., Estévez, J. y Marieta, C. (2021). Pedagogical approaches for sustainable development in building in higher education. *Sustainability*, 13(18), 10203. <https://doi.org/10.3390/su131810203>
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophical and practical guide*. The Falmer Press.
- Montero, M. (2021). Educación, gobierno abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de Educación y Derecho*, 23, 1-26
- Núñez, I. (2019) Educación para el desarrollo sostenible: Hacia una visión sociopedagógica. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(19), 291-314.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos: Teoría y práctica de la comunicación*, 17, 14-21.
- Olsson, D., Gericke, N. y Boeve-de Pauw, J. (2022). The effectiveness of education for sustainable development revisited: A longitudinal study on secondary students' action competence for sustainability. *Environmental Education Research*, 28(3), 405-429. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2033170>
- Organización de las Naciones Unidas, (s.f) *Cumbre sobre los ODS*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/#>
- Otto Brunold, A., Esteban Fonollosa, M. (2022). La educación para el desarrollo sostenible aplicada a la enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua

- extranjera. *Tabanque: Revista pedagógica*, 34, 26-44.
<https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.26-44>
- Panizo, J. (2018). *Protocolo y ceremonial diplomática e internacional*. Editorial Síntesis.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Prádanos, L. (2015). La enseñanza del español en la era del Antropoceno: Hacia la integración de la sostenibilidad en las clases de español como lengua extranjera. *Hispania* 98(2). 333-345. <https://doi.org/10.1353/hpn.2015.0056>
- Reason, P. y Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.). SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781848607934>
- Reisinger, D., Valnes, S., Liu, Y. y Virgüez, E. (2021). Sustainability across the curriculum: A multilingual and intercultural approach. En M. J. de la Fuente (Ed.), *Education for sustainable development in foreign language learning: Content-based instruction in college-level curricula*, (pp. 198-214). Routledge.
- Robles, S. y Sánchez, J. (2012). *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*. Analecta Malacitana.
- Robles, M. (2021). Entrenamiento de la expresión oral en español para fines específicos: Diplomacia y relaciones internacionales. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 31, 74-88.
- Rodríguez, M. (2022). La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en la clase de inglés para fines específicos: Una propuesta para la implementación de los ODS en el Grado en Turismo. *Tabanque: Revista pedagógica*, 34, 45-67.
<https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.45-67>
- Roschelle, J. y Teasley, S. D. (1993). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En S. Lajoie y S. Derry (Eds.), *Computers as cognitive tools* (pp.229-258). Erlbaum.
- Ruyffelaert, A. (2022). Raising concepts and awareness of sustainability and the environment in higher education through French foreign language teaching: A multidisciplinary didactic proposal. *Language Learning in Higher Education*, 12(2), 617-626. <https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2063>
- Sánchez, B. (2023). *Fundamentos y aplicaciones para el desarrollo de los ODS en instituciones educativas de Bogotá*. Guía N°3 Informe Técnico resultado de Investigación. Universidad Ean, Escuela de Formación en Investigación, Seminario de Investigación de Pregrado.
- Sánchez-López, L. (2010). El español para fines específicos: La proliferación de programas creados para satisfacer las necesidades del siglo XXI. *Hispania*, 93(1), 85-89. <http://www.jstor.org/stable/25703398>
- Scales, P., Briddon, K. y Senior, L. (2013). *Teaching in the lifelong learning sector*. Open University.
<https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/9780335222407.pdf>

- Sinakou, E., Donche, V. y Van Petegem, P. (2023). Teachers' profiles in education for sustainable development: Interests, instructional beliefs, and instructional practices. *Environmental Education Research*, 30(3), 397-418. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2168622>
- Sterling, S. y Gass, S. (2017). Exploring the boundaries of research ethics: Perceptions of ethics and ethical behaviors in applied linguistics research. *System*, 70, 50-62. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.010>
- Stoner, J. B. (2010). Qualitative research in education: Other methods of seeking knowledge. En *Current Issues and Trends in Special Education: Research, technology, and teacher preparation* (1st ed., pp. 19-39). Emerald Group. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2010\)0000020005](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2010)0000020005)
- Sund, P. y Gericke, N. (2020). Teaching contributions from secondary school subject areas to education for sustainable development – a comparative study of science, social science and language teachers. *Environmental Education Research*, 26(6), 772-794. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1754341>
- Tejero, J. (2023). Español con fines específicos: Perspectivas en la enseñanza de ELE. *El Español Por El Mundo*, (5). 1-18. <https://doi.org/10.59612/epm.i5.109>
- United Nations (2015). 17 Sustainable development goals. <https://sdgs.un.org/goals>
- Vranic, I. y Georgijev, I. (2019). La enseñanza de español con fines específicos: Propuestas básicas para el diseño de un curso de español para los negocios (nivel B1). *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 10, 295-312.
- Wilkinson, D. y Birmingham, P. (2003). *Using research instruments - A guide for researchers*. Taylor & Francis e-Library. <https://doi.org/10.4324/9780203422991>
- Willis, J. (2008). *Qualitative research methods in education and educational technology*. Information Age Publishing. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=470168&site=eds-live>
- Yusof, K. M., Sadikin, A. N., Phang, F. A. y Aziz, A. A. (2016). Instilling professional skills and sustainable development through problem-based learning (PBL) among first-year engineering students. *International Journal of Engineering Education*, 32(1), 333-347.
- Zhang, J., y Dougherty, K. A. (2012). Collaborative reasoning: Language-rich discussions for English learners. *The Reading Teacher*, 65(4), 257-260. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01040>
- Zquir, M.; Dubis, S. y Koc, M. (2021). Embedding Education for Sustainable Development (ESD) and SDGs values in curriculum: A comparative review on Qatar, Singapore and New Zealand. *Journal of Cleaner Production*, 319. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.128534>

ANEXOS

Anexo A. Listado de los 17 objetivos de desarrollo sostenible

1	Fin de la pobreza
2	Hambre cero
3	Salud y bienestar
4	Educación de calidad
5	Igualdad de género
6	Agua limpia y saneamiento
7	Energía asequible y no contaminante
8	Trabajo decente y crecimiento económico
9	Industria, innovación e infraestructura
10	Reducción de las desigualdades
11	Ciudades y comunidades sostenibles
12	Producción y consumo responsables
13	Acción por el clima
14	Vida submarina
15	Vida de ecosistemas terrestre
16	Paz, justicias e instituciones sólidas
17	Alianzas para lograr objetivos

Anexo B. Preguntas de encuesta aplicada en la primera etapa (pre-
implementación)

Pregunta	Respuesta
1. ¿Crees que es importante la incorporación de los ODS en tu clase? ¿Por qué?	
2. ¿Cuáles de los ODS quisieras incorporar en tu clase? ¿Por qué?	
3. ¿Tienes alguna preferencia temática para incorporar los ODS en tu clase? Si sí, ¿cuáles y por qué?	

Anexo C. Guía de entrevista

PREGUNTA	RESPUESTA
1. ¿Cuál es tu definición de ODS?	
2. ¿Por qué son importantes los ODS?	
3. ¿Cuáles ODS utilizas con mayor frecuencia en tus misiones diplomáticas? ¿Por qué?	
4. ¿Cuáles ODS suponen una mayor dificultad para su desarrollo?	
5. ¿Cuáles temáticas locales son de tu mayor interés? ¿Por qué?	
6. ¿Cuáles son tus interlocutores/entidades/comunidades clave para desarrollar los ODS en tus misiones diplomáticas?	
7. Menciona algunos ejemplos o experiencias en las que has incursionado profesionalmente para atender a un ODS	
8. En clase de español, ¿qué conocimiento, destreza o habilidad crees que requieres para atender a los ODS?	
9. En el mundo hispano/internacional y/o bilateral, ¿cuál conocimiento, destreza o habilidad crees que es el más importante?	
10. En las sesiones de español a las que asististe, ¿cuáles fueron las actividades con ODS que más te gustaron? ¿Por qué?	

Anexo D. Muestra parcial de material de pre-comprensión auditiva y discusión pertinente

ODS: 8) Trabajo decente y crecimiento económico 10) Reducción de las desigualdades 17) Alianzas para lograr objetivos

Vida diplomática

Pre- visionando

1. ¿Cómo definiría su vida?
2. ¿Qué ventajas/desventajas trae?
3. ¿Dónde puede trabajar un diplomático?

¿Qué es la diplomacia y qué hace un diplomático? Capítulo 1

<https://www.youtube.com/watch?v=Fu54hdwaG94>

1. El primer entrevistado, ¿cómo define la vida diplomática y qué ocurre cuando fracasa?
2. La segunda persona que interviene, ¿qué ejemplo emplea para explicar el concepto de diplomacia y qué admite frente a su país y su historia?
3. Para la tercera persona, ¿qué tres definiciones emplea?
4. ¿Cuál es la palabra clave empleada por la cuarta persona entrevistada y por qué?
5. Para esta misma persona, ¿dónde trabaja un diplomático?
6. ¿Qué términos resaltan en las definiciones de los entrevistados para hablar sobre la tarea de los diplomáticos?
7. ¿Cuáles consideran ellos las relaciones diplomáticas más importantes?
8. ¿Qué ejemplo concreto de relaciones bilaterales menciona al respecto y qué elemento resalta como carente que debería siempre estar presente?
9. ¿Qué organismos internacionales mencionan y qué se dice frente a su historia y desarrollo?
10. ¿Por qué el transporte terrestre panamericano no es conveniente?
11. ¿Cuáles son los retos de la integración?
12. ¿Qué estrategia diplomática se propone para favorecer a los países andinos?

42/43

Anexo E. Muestra parcial de material de durante y post comprensión auditiva y práctica pertinente

ODS: 16) Paz, justicia e instituciones sólidas

Potencial vocabulario por explorar

Vetusto, pompa, retrotraer

Durante el audio

1. ¿Qué es el gatopardismo?
2. ¿De dónde sale este término?
3. Si queremos que todo siga como está, es necesario que todo cambie, ¿qué significa esta frase célebre en este contexto?
4. Según el audio, ¿qué tan bien percibido es el Rey y qué ha hecho frente a esta percepción y en qué niveles y sobre qué temas?
5. ¿Qué diferencias hay entre esta y las anteriores coronaciones y por qué?
6. ¿Cuáles son los datos arrojados por la encuesta y qué resumen?
7. ¿Cómo se califican los hechos ocurridos durante la ceremonia?

A nivel oficial

8. ¿Qué posición oficial se ha tomado frente a los arrestos y la arremetida de la prensa internacional?
9. ¿Qué estrategias se han venido implementando para apaciguar los ánimos frente a este momento tan debatido y cuestionado?

Luego del audio

Juegos de roles

Periodista frente a vocero oficial del Gobierno de XX

Tema: la vigencia de las monarquías