¿COLOMBIA, UN PAÍS VIOLENTO?:

PROPUESTA DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA ARGUMENTATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL, CON ESTUDIANTES DE ELE/2 NIVEL C1 O AVANZADO

EDOUARD DOMÉNICO PICCOLI RONDÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LENGUAS EXTRANJERAS

DEPARTAMENTO DE LENGUAJES Y ESTUDIOS SOCIOCULTURALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

2015

CONTENIDO

CAPÍTULO 1 "¿ESCRITURA ARGUMENTATIVA EN ELE/2, DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL?": IDENTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD

Introducción

1.1 El programa ELE
1.1.1 El curso C1 o avanzado
1.1.2 Participantes
1.2 Planteamiento del problema
1.3 Pregunta de investigación
1.3.1 Objetivos
1.3.1.1 Objetivo general
1.3.1.2 Objetivos específicos
1.4 Justificación

CAPÍTULO 2 "HASTA DONDE SÉ, NO HAY NINGÚN MATERIAL DIDÁCTICO EN EL MERCADO QUE TE SIRVA DE GUÍA PARA HACER LO QUE TÚ QUIERES": EXPLORACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

2. Estado del arte
2.1 Tesis internas
2.2 Tesis externas
2.3 Resultados entrevistas

CAPÍTULO 3 ¿QUÉ DEBO ENTENDER POR INTERCULTURALIDAD Y ESCRITURA ARGUMENTATIVA?: ETAPA DE REALIZACIÓN CONCEPTUAL

3.1 Materiales didácticos
3.2 Algunos principios para el diseño de materiales didácticos
3.2.1 Los materiales deben causar impacto en todos sus usuarios
3.2.2 Los materiales deben ayudar a que los estudiantes se sientan cómodos
3.2.3 Los contenidos de los materiales deben ser percibidos como relevantes y útiles por sus usuarios (estudiantes/profesores)
3.2.4 Los materiales debe exigir y promover la autonomía por parte de los estudiantes
3.2.5 El material debe presentar a los estudiantes ejemplos donde la lengua meta se usa de manera auténtica
3.2.6 Dirigir la atención del estudiante hacia los elementos lingüísticos del aducto o input
3.2.7 Brindar las oportunidades para que los estudiantes utilicen la lengua meta con propósitos comunicativos
3.3. Enfoques didácticos y métodos
3.3.1 El enfoque comunicativo
3.3.1.1 Las actividades comunicativas
3.3.1.2 Concepción de lengua y cultura
3.3.1.3 Los materiales didácticos
3.3.2 El enfoque basado en tareas

¿COLOMBIA, UN PAÍS VIOLENTO?
3.3.2.1 Los tipos de tareas
3.3.2.1.1 Tareas para completar información
3.3.2.1.2 Tareas para expresar el punto de vista
3.3.2.1.3 Tareas para deducir información
3.3.2.1.4 Tareas sin un foco específico
3.3.2.1.5 Tareas con un foco específico
3.3.2.1.6 Tareas proveedoras del aducto, input o caudal lingüístico
3.3.2.1.7 Tareas generadoras del educto
3.3.2.2.2 La concepción de lengua y cultura
3.3.2.2. 3 Los materiales didácticos
3.3.3 El enfoque por proyectos
3.4 Cultura, entendimiento cultural y competencia intercultural
3.5 La competencia comunicativa intercultural
3.5.1 El saber ser o *(savoir être)*
3.5.2 El saber *(savoir)*
3.5.3 El saber comprender *(savoir comprendre)*
3.5.4 El saber hacer *(savoir apprendre/faire)*
3.5.5 El saber comprometerse *(savoir s' engager)*
3.5.6 La noción de la ciudadanía intercultural
3.6 La Escritura y la escritura en segunda lengua (L2)
3.6.1 La argumentación
3.6.1.1 Argumentación mediante ejemplos
3.6.1.2 Argumentación mediante fuentes de autoridad
3.6.2 El eje gramatical

CAPÍTULO 4 ¿CÓMO PONER EN PRÁCTICA TODOS ESTOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS?: REALIZACIÓN PEDAGÓGICA

4.1 Modificaciones al sílabo propuesto para el módulo La violencia en Colombia
4.2 El diseño de las Actividades Interculturales y la Tarea Final de la lección
4.3 Las imágenes interculturales y el mediador intercultural
4.4 Consideraciones finales

CAPÍTULO 5 "QUE EL MATERIAL NO SE PAREZCA A UN LIBRO DE CIENCIAS SOCIALES NI A UN MANUAL DE GRAMÁTICA": PRODUCCIÓN FÍSICA

5.1 Maquetas iniciales
5.2 Organización de las actividades en la lección
5.3 Versión final preliminar

CAPITULO 6: ANÁLISIS, EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 Módulo Intercultural de violencia

¿COLOMBIA, UN PAÍS VIOLENTO?
6.2 Actividades interculturales
6.3 Imágenes interculturales
6.4 Mediador intercultural
6.5 Autoevaluación del aprendizaje intercultural

REFERENCIAS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Resultados encuesta estudiantes, sección 4: pregunta 20.

Figura 2: Resultados encuesta estudiantes, sección 4: pregunta 22.

Figura 3: Resultados encuesta estudiantes, sección 4: pregunta 23

Figura 4: Tabulación respuestas abiertas, preguntas 20 y 23

Figura 5: Resultados encuesta estudiantes, sección 4: pregunta 24.

Figura 6. Modificaciones al sílabo.

Figura 7. Maquetas iniciales

Figura 8: Íconos para recordarle al usuario cuál es el tipo de actividad a realizar

Figura 9: Modelo de análisis

Figura 10: Actividades interculturales

Figura 11: Actividad de conceptualización

Figura 12: Actividad de completar

Figura 13: Actividad reconstrucción

Figura 14: Organizador gráfico actividad de conceptualización

Figura 15: Objetivos actividad 5

Figura 16: Objetivos y cuerpo de la actividad de reconstrucción

Figura 17: Marcadores discursivos contraargumentativos

Figura 18: Segunda parte actividad 8

Figura 19: Actividad de apareamiento

Figura 20: Actividad de apareamiento en el material didáctico

Figura 21: Actividad de apareamiento en el material didáctico.

Figura 22: Etapas 1, 2 y 3 de la Actividad final

Figura 23: Fase de escritura y coevaluación del reporte escrito en la Actividad Final

Figura 24: Implementación el material: Actividad final.

Figura 25: Ejemplos del formato de coevaluación diligenciado y de los reportes finales

Figura 26: Actividad de argumentación.

Figura 27: Nota aclaratoria página de introducción

Figura 28: Segunda parte actividad 5

Figura 29: Iconografía utilizada para indicar el tipo de interacción en el material didáctico

Figura 30: Imágenes interculturales

Figura 31: Imágenes conflictos globales

Figura 32: Imágenes interculturales

Figura 33: Imágenes interculturales conflictos locales

Figura 34: Mediador Intercultural

Figura 35: El Mediador Intercultural

Figura 36: Autoevaluación del aprendizaje intercultural

Figura 37: Formato inicial Autoevaluación del aprendizaje intercultural

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Documentos primarios

Tabla 2: Códigos

Tabla 3: Citas

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento informado

Anexo 2: Encuesta a estudiantes

Anexo 3: Consentimiento toma de fotografías

Anexo 4: Solicitud y respuesta archivo distrital para uso de imágenes con fines académicos

Anexo 5: Autoevaluación aprendizaje intercultural ¿Colombia, un país violento?

Anexo 6: Ejemplo de reportes

Anexo 7: Preguntas entrevista semiestructurada funcionaria Centro Nacional de Memoria Histórica

Anexo 8: Preguntas entrevista realizadas a las 2 expertas en el ámbito de ELE Colombia.

Anexo 9: Maquetas Lección A.

Anexo 10: Concepto comité de ética

Anexo 11: Autorización usos de imágenes Nadín Ospina

Anexo 12: Diseño final lección A

CAPÍTULO 1

"¿ESCRITURA ARGUMENTATIVA EN ELE/2, DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL?": IDENTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD

Introducción

Hasta hace algunas décadas no era muy común que los pedagogos de lenguas en Colombia enfocaran su práctica hacia la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua (ELE/2 en adelante), como ocurre actualmente. Esta tendencia responde a tres factores generales; primero, cerca de 495 millones de personas, entre las que se cuentan hablantes de dominio nativo, limitado y extranjeros hablan español en el mundo; además, se estima que para el año 2050 la cifra será de 550 millones (Instituto Cervantes, 2014). En segundo lugar, las transformaciones políticas, demográficas, y económicas que los países de habla hispana han tenido recientemente les han permitido ampliar los intercambios educativos, comerciales, turísticos y culturales con diferentes regiones del planeta. Adicionalmente, dichos cambios han facilitado el diseño e implementación de currículos y materiales didácticos que abordan temáticas que muestran la situación actual de los países hispanohablantes como la violencia, la muerte, las orientaciones sexuales diferentes, la adopción de menores por parejas del mismo sexo etc., en las clases de ELE/2.

En tercer lugar, tal es el impacto de estas transformaciones que Colombia se ha convertido en uno de los destinos preferidos por los estudiantes extranjeros para culminar su formación académica y profesional, sin embargo, esto también es resultado de "[…] los aportes de sus gramáticos a la lengua española, el alto nivel académico de sus instituciones de enseñanza, así como su diversidad lingüística y cultural" (Spanish in Colombia, 2014, párraf. 1).

Todos estos aspectos han impulsado a las entidades gubernamentales para la consolidación de una serie de políticas que regularicen este campo. Por ello, en el artículo 61 del Plan de Gobierno 2012-

2014 del actual jefe de Estado, se consigna que "[…] uniremos la fuerza y la reputación del Instituto Caro y Cuervo con las universidades y la empresa privada, para convertir a Colombia en el mayor destino en América Latina para el aprendizaje del español" (p. 34). Esta iniciativa ha hecho que el Ministerio de Educación y las diferentes instituciones universitarias trabajen conjuntamente para adaptar sus programas a los requerimientos de tal estandarización.

Ahora bien, aunque un pequeño grupo de universidades ha hecho contribuciones importantes en este ámbito, entre las que Galeano (2013) incluye los libros: "*Español para extranjeros*, 2010 UPTJ; *Español Latinoamericano para extranjeros*, 2011, Universidad Distrital; *Enlace*, 2012, Universidad Externado de Colombia; y, *Maravillas del Español*, 2012 EAFIT de Medellín y Universitetet i Bergen Noruega" (p. 8) y que los entes gubernamentales califican como avances significativos en la innovación educativa y uso de las TIC (Ministerio de Educación, 2013), se siguen empleando los recursos didácticos comercializados por editoriales españolas.

Estos materiales se enfocan en los usos lingüísticos, costumbres, tradiciones y cultura de la península ibérica los cuales resultan extraños para los estudiantes que toman un curso de ELE/2 en Colombia, especialmente aquellos de los niveles más avanzados, quienes no cuentan con herramientas didácticas auténticas que les permitan consolidar sus aprendizajes experimentando diferentes dificultades al abordar temas como *el conflicto colombiano, la memoria histórica* e *identidad* o *los imaginarios urbanos*, y al elaborar trabajos escritos (reseñas, informes, ponencias); además, porque su dominio de la argumentación en español es aún básico.

En este apartado, se explicará el proceso que se llevó a cabo para el diseño, la implementación y evaluación de la primera lección de la unidad *¿Colombia, un país violento?: propuesta de material didáctico para el desarrollo de la escritura argumentativa, desde una perspectiva intercultural, con estudiantes de ELE/2 nivel C1 o avanzado, en la Universidad de los Andes*. Lo anterior, se hará a partir

del marco multidimensional propuesto por Tomlinson, Jolly y Bolitho (2011), y los aportes teóricos de la profesora Neus Sans (2000) sobre el diseño de materiales didácticos. Además, se describirá el contexto en el cual se piloteó este recurso didáctico, la población con la que se trabajó y se compartirán algunas anécdotas que ocurrieron durante el proceso. Finalmente, se discutirá la pertinencia de este proyecto y se formularán la pregunta y objetivos de investigación.

El marco teórico-práctico sugerido por Tomlinson, Jolly y Bolitho (2011) para el diseño, implementación y evaluación de materiales didácticos comprende siete fases, así: *identificación de la necesidad*, *exploración de la problemática, realización conceptual*, *realización pedagógica, producción físic*a y *evaluación*.

En primer lugar, se llevó a cabo la *fase de identificación*, con el propósito de establecer si el programa ELE de la Universidad de los Andes, los docentes y estudiantes del curso C1 o avanzado requerían un material didáctico que les ayudara a afianzar sus habilidades de escritura argumentativa en ELE/2, desde una perspectiva intercultural. Consecuentemente, en esta etapa se entrevistó a la coordinadora del programa y obtuvo su autorización para observar algunas clases en el curso C1o avanzado, especialmente aquellas donde se asignaban los trabajos escritos. Con base en las respuestas dadas durante esa entrevista, se pudo determinar que el programa tiene pocos materiales didácticos dirigidos a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa en ELE/2, asimismo, que éstos sólo contemplan las tradiciones y prácticas culturales ibéricas dejando de lado la diversidad cultural latinoamericana y, por último, que se estaba considerando modificar la manera en que el sílabo del nivel C1 o avanzado proponía abordar el tema de *las Violencias* y *la Violencia en Colombia*. Esta decisión resultó del trabajo investigativo que los profesores habían estado desarrollando durante los últimos tres años, con el fin de presentar los contenidos referentes al tema desde una *perspectiva intercultural* y no exclusivamente *sociocultural*.

Dicha iniciativa fue respaldada por el interés que tanto el Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales como la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes, tienen por ofrecer un espacio académico que le permitiera a sus *estudiantes extranjeros* comprender y desarrollar una postura crítica frente al fenómeno de la *violencia*, el cual no sólo abarca las conversaciones de paz entre el Gobierno Nacional y la guerrilla de las FARC, en la Habana Cuba, sino que también, tiene que ver con el análisis de sus *múltiples manifestaciones* o *formas* en la vida cotidiana de todos los ciudadanos del mundo sin dejar de lado la enseñanza del español. Del mismo modo, se da como una propuesta educativa pionera en el país, y una contribución pedagógica al proceso de estandarización del ámbito de ELE/2 descrito anteriormente.

A partir de estos resultados, se desarrollaron una serie de observaciones aleatorias durante el año 2014, específicamente en los períodos académicos en que la coordinadora/profesora abordó el módulo de la violencia con el curso C1 o avanzado. Estas visitas, permitieron identificar que efectivamente este tema se estudiaba desde una perspectiva sociocultural, en tanto el material utilizado comprendía la lectura, análisis y discusión del ensayo “Colonización, ciudadanía en armas y narcotráfico. La violencia en Colombia, siglo XX” del historiador Carlos Mario Perea (2010). Asimismo, se pudo observar que a algunos estudiantes les resultaba demandante aproximarse a esta temática empleando dicho texto, dada la complejidad de su vocabulario y la predominancia del enfoque historicista sobre el conflicto nacional.

Finalmente, se acordó realizar una encuesta en dos períodos académicos diferentes con la totalidad de estudiantes del *curso C1* o *avanzado del programa ELE*, para determinar cuatro aspectos fundamentales en esta fase de la investigación, así: el tipo de población, sus prácticas escriturales y relación con la escritura académica, la pertinencia de diseñar un material didáctico que contribuyera a

la consolidación de sus habilidades escriturales argumentativas en español, a partir del estudio del fenómeno de la violencia y del conflicto colombiano.

En segundo lugar, una vez identificada la necesidad, se llevó a cabo la *etapa de exploración*, durante la cual se hizo una pesquisa sobre los materiales didácticos dentro del Departamento de Lenguajes y la biblioteca principal para el aprendizaje de la escritura argumentativa en español ELE/2. En esta indagación se encontró que el Departamento tiene una pequeña biblioteca con materiales didácticos para el aprendizaje del español dirigidos a los niveles A1, A2, B1 y B2, sin embargo, estos recursos sólo se enfocan en el uso general del lenguaje y no en las habilidades específicas (lectura, escritura, escucha, habla); además, que hay una prelación de los materiales producidos por editoriales ibéricas frente a aquellos elaborados en el país. De hecho, el único libro de texto que se encontró allí para la enseñanza de la escritura argumentativa fue *Curso de PUESTA A PUNTO en español. Escriba, hable, entienda…argumente* (1998) del grupo Didascalia S. A© el cual pertenece la casa editorial Edelsa©, de España. Frente a este hallazgo la coordinadora/profesora del programa manifestó que lo utilizaba solamente para adaptar algunas actividades al programa ELE ofrecido por la universidad y, especialmente a las necesidades de sus estudiantes.

En la indagación hecha en la biblioteca principal se halló que no hay materiales didácticos para la enseñanza de la escritura argumentativa en niveles avanzados, pero sí un libro de texto para la preparación del examen DELE titulado *Las Claves del nuevo DELE C1 (2015)*, de la *editorial Difusión*. Asimismo, se encontró la única copia disponible en Colombia del *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español con segunda lengua (l2)/ lengua extranjera (le)* del reconocido profesor Jesús Sánchez Lobato (2002) editado por el grupo S.A. SGEL. Sociedad General Española de Librería©, en el año 2004. Este texto, constituye una compilación de diferentes principios

teórico-prácticos para la enseñanza y el aprendizaje de español ELE/2 pero brinda una información desactualizada sobre la interculturalidad y sus implicaciones en la disciplina.

Finalmente, la coordinadora/profesora manifestó que por esta razón ella y toda su área trabajaban con sus propios materiales, es decir, secuencias didácticas de su autoría. Ahora bien, cuando se tuvo acceso a las que ella utiliza con el curso C1 o avanzado, se pudo comprobar que éstas concuerdan con los principios teórico-prácticos del Vademécum, los cuales sugieren que este tipo de recursos didácticos deben comprender una serie de contenidos culturales y lingüísticos que le permitan al estudiante aprender de manera auténtica la lengua meta, en este caso, el español. No obstante, al observar detalladamente las guías pudo identificarse que éstas no contemplaban una explicación acerca de cómo redactar un texto argumentativo, tampoco los tipos de argumentos que se pueden utilizar para sustentar un punto de vista porque el propósito era consolidar las demás habilidades de los estudiantes.

Por otra parte, es importante mencionar aquí que la Universidad de los Andes cuenta con el Centro de Escritura, unidad académica dedicada al fortalecimiento de las habilidades para la lectura y escritura de textos académico-científicos en español, de los estudiantes que cursan los diferentes programas ofrecidos por esta institución. Para ello, contrata a estudiantes de los diferentes programas de maestría y doctorado de la Facultad de Ciencias Sociales quienes pueden cumplir dos funciones independientes; por una parte, desempeñarse como profesores del curso de español durante un semestre académico. Por otra, trabajar como tutores en el Centro de Escritura para ayudar a los estudiantes a mejorar sus textos. Aunque esta dependencia ha sido de gran ayuda para toda la comunidad universitaria, muy pocos estudiantes extranjeros recurren al servicio de tutorías que allí se ofrece porque, entre otras razones, no conocen de su existencia o se han encontrado con personal poco cualificado para atender sus necesidades lingüísticas.

En tercer lugar, se desarrolló la etapa de *realización conceptual* que consistió en la conducción de un pequeño estado del arte sobre los materiales didácticos orientados a la enseñanza de la escritura argumentativa en ELE/2, desde una perspectiva intercultural con estudiantes de niveles avanzados, y cuatro entrevistas a personajes reconocidos en el ámbito de ELE Colombia, así como en las instituciones estatales dedicadas a la recuperación de la memoria histórica nacional.

Más adelante, se cumplió la fase de *realización pedagógica* durante la cual se creó una serie de actividades comunicativas interculturales preliminares y se elaboraron los bocetos de las páginas que contendría el material, manualmente. Luego, toda esta información se digitalizó con el programa Microsoft Office Publisher© para dar origen a las maquetas de la primera lección de la unidad didáctica.

En quinto lugar, se llevó a cabo la *etapa de producción física*, que se divide en dos partes. Primero, se diseñó la lección inicial del material didáctico, teniendo en cuenta las fuentes teóricas consultadas durante el estado del arte, las sugerencias dadas por la coordinadora del programa ELE en la Universidad de los Andes y los doctores Harold Castañeda y Carlos Rico, expertos en el ámbito del diseño de materiales didácticos. Las maquetas de la primera lección fueron sometidas a constantes modificaciones a partir de la valoración hecha por las personas mencionadas previamente.

Segundo, se hizo un *pilotaje* de este material durante el mes de abril del año 2015, con los estudiantes del curso C1 o avanzado, propendiendo por establecer si éste alcanzaba el objetivo para el cual fue creado. La información recolectada en esta etapa se abordará en el capítulo dedicado al *análisis del material*.

Por último, se realizó la etapa de *evaluación* en la que se adaptó la *matriz* para la valoración de materiales didácticos propuesta por el doctor Carlos Rico (2010) en su artículo *The Effects of Language*

Materials on Intercultural Competence, con el fin de establecer si la lección diseñada había sido eficaz o debía someterse a una nueva modificación.

1.1 El Programa ELE. En el año 2005, el Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales, de la Universidad de los Andes en Bogotá, crea el programa ELE como una apuesta académica cuyo objetivo no sólo comprende la enseñanza de las habilidades comunicativas en la lengua meta, sino que también "[…] de una conciencia crítica y una competencia intercultural para comprender y analizar los aspectos socioculturales de una lengua" (Rodríguez et al., 2011, p. 4) Con este propósito, emplea los criterios del Marco Común Europeo de Referencia para organizar sus cursos y cumplir con los requerimientos internacionales como la expedición de certificados de eficiencia, que los estudiantes deben presentar en las instituciones educativas y gubernamentales a las que pertenezcan cuando regresen a sus países de origen.

Con respecto a los *materiales didácticos,* este programa ha afrontado muchas dificultades ya que los recursos han sido adquiridos en el extranjero u otras instituciones locales para luego adaptar los contenidos a las necesidades contextuales; esta situación es la que enfrentan actualmente los profesores del área ELE. De acuerdo con Galeano:

> El material bibliográfico que se encuentra en este momento […] incluye series como *En Acción*, *Gente* y *En el mundo Hispánico,* es publicado por editoriales españolas y para estudiantes extranjeros en España. [..] Otros textos como Punto y Aparte, De paseo y *Quiosco fueron* adquiridos en los Estados Unidos por los docentes del área (y) han sido utilizados como apoyo en el nivel intermedio (B1) desde hace varios años (Cursiva en el original, Galeano, 2013, pp. 7-8)

De manera tal que, los libros de texto son el tipo de materiales más empleados en los niveles básicos e intermedios de esta institución. Sin embargo, en el curso C1 o avanzado donde los estudiantes deben emplear la lengua meta de manera flexible y efectiva con propósitos sociales, académicos y

profesionales, los más utilizados son secuencias didácticas que otorgan prelación al componente intercultural sin establecer un vínculo aparente con elementos de la escritura argumentativa en ELE.

1.1.1 El curso C1 o avanzado. Este espacio académico está diseñado bajo los parámetros del Marco Común Europeo de Referencia y busca enriquecer las competencias comunicativas e interculturales de los estudiantes extranjeros para que éstos "afronten los retos y exigencias de la vida académica en lengua española […] perfilándose como verdaderos actores sociales, hablantes interculturales y aprendientes autónomos" (Programa Curso ELE C1, 2013).

En esta medida, propone seis módulos que comprenden los siguientes ejes temáticos: *Memoria histórica e identidad, Los símbolos de la colombianidad, Imaginarios urbanos, ¿Colombia, un país violento?, Gabriel García Márquez y Retratos de contemporaneidad.* Cada tema es abordado a partir de seis categorías principales de las cuales dos corresponden a las habilidades comunicativas, dos a los componentes intercultural y de escritura, una a funciones y otra a tareas facilitadoras[1], sin embargo, las dificultades surgen precisamente con estas últimas en tanto el profesor no sólo debe planear sus clases sino que debe diseñar él mismo, los materiales didácticos que complementen dichas actividades y, a su vez, constituyan una herramienta para la consolidación de las habilidades de escritura argumentativa de los estudiantes.

En otros términos, el componente intercultural tiende a prevalecer en las tareas facilitadoras que comprenden la elaboración de textos argumentativos (ensayos, reseñas, informes, ponencias etc.) o de escritura extensiva (Abeywickrama y Brown, 2010) porque se propone la actividad pero no se le explica al estudiante cómo desarrollarla teniendo en cuenta los parámetros que un texto argumentativo debe cumplir, entre ellos, planteamiento de una tesis, argumentos que sustenten tal posición, formatos de citación etc.

1.1.2 Participantes. Este curso lo toman dos tipos de estudiantes extranjeros. Por una parte, aquellos que cursan los últimos semestres de los programas de pregrado, especialización y/o maestría ofrecidos por la Universidad de los Andes en las áreas de economía, administración e ingeniería. Por otra, ciudadanos extranjeros que desean mejorar sus habilidades comunicativas en ELE/2, no obstante, el primer grupo es el que predomina ya que asisten a dicha institución bajo la modalidad de intercambio estudiantil; además, su meta es el dominio de la argumentación oral y escrita en español para poder llevar a cabo sus tesis y sustentaciones respectivas exitosamente.

Ahora bien, las nacionalidades más comunes en este grupo corresponden a ciudadanos canadienses, estadounidenses, europeos y brasileros quienes asisten a las clases de español de lunes a jueves durante una hora y veinte minutos. Otra característica importante es que ambas poblaciones son *intermitentes*, porque sólo hacen parte de la comunidad educativa durante uno o dos semestres académicos, sin embargo, se debe mencionar aquí que basados en las observaciones ejercidas, muchos de estos estudiantes deciden quedarse en Colombia y poner en marcha sus proyectos profesionales. Finalmente, se debe mencionar que estos grupos están conformados por un número que oscila entre los 8 y 12 estudiantes.

1.2 Planteamiento del problema

Durante el evento de cierre del IV Encuentro Internacional de Español como Lengua Extranjera, la reconocida profesora Nancy Agray (2015) aseveraba que el ámbito de ELE/2 Colombia ha crecido exponencialmente durante los últimos 10 años, no obstante, uno de los retos más importantes que aún se deben superar es la estandarización del diseño de materiales didácticos para producir recursos pedagógicos locales de impacto panhispánico y global. Ahora bien, se considera aquí que éste no es el único desafío porque también es fundamental elaborar recursos pedagógicos que respondan a las necesidades específicas de cada contexto, pero especialmente que no excluyan campos temáticos

considerados todavía como tabú, por el temor a que se incurra en la consolidación de estereotipos culturales. Lo anterior repercutiría en la capacidad para desempeñarse adecuadamente en los diferentes encuentros interculturales que sostengan aquellos estudiantes extranjeros que han elegido a Colombia para estudiar español, durante su estadía en el país y al viajar a otros lugares de América Latina (Rico, 2010).

Teniendo presente esta información, se emplearon *tres técnicas* principales para la recolección de los datos que permitieran establecer las necesidades puntuales del programa ELE de la Universidad de los Andes y de los estudiantes que toman el curso C1 o avanzado allí. Inicialmente, la elección de los participantes se basó en la *estrategia de selección deliberada* que implica "el uso de ciertos criterios para (seleccionar) a los miembros de la muestra o para escoger aquellos que son aproximadamente equivalentes de cada estrato o grupo" (Brown, J.D., 2014, p. 12) En este caso los *criterios* que se tuvieron en cuenta fueron que los participantes estuvieran matriculados en el curso C1 o avanzado del programa ELE de la Universidad de los Andes; además, que cursaran alguno de los programas académicos ofrecidos por esta institución en los niveles de pregrado o posgrado y en la modalidad de intercambio estudiantil.

Después, se hizo un pequeño *análisis de necesidades*, entendido aquí como el proceso por el cual se identifican las necesidades que llevan a un estudiante o grupo de estudiantes a aprender una lengua determinada, así como a la jerarquización de aquellas según sus prioridades. (Brown, 1995) Por consiguiente, se diseñó e implementó una *encuesta* de 28 preguntas para determinar las prácticas escriturales de los estudiantes de este curso y su opinión frente a la pertinencia de diseñar un material didáctico que fomente la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa en ELE/2, desde una perspectiva intercultural, teniendo como eje central el estudio del fenómeno de la violencia. Esta

encuesta se aplicó el día 29 de enero del año 2015, con los 7 estudiantes que conformaban el número total de la población del curso C1 o avanzado. Se dividió en 5 grandes secciones, así:

-Preguntas 1-8. Datos personales

- Preguntas 9-10. Prácticas escriturales

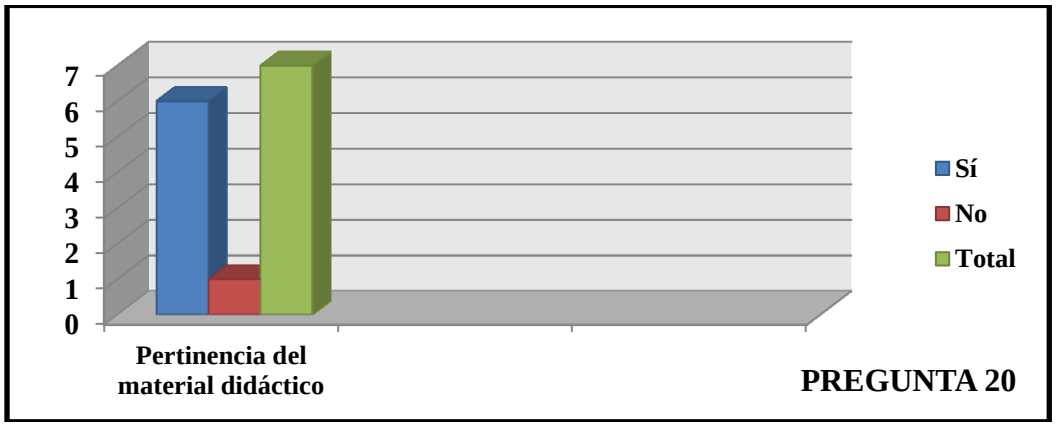
- Preguntas 11-18. Tipos de textos académicos que escriben, la frecuencia con que los hacen, así como los sistemas de citación y técnicas que emplea para escribir.

- Preguntas 20-24. Pertinencia de un material didáctico para fomentar el aprendizaje de la escritura argumentativa en ELE/2 dentro del curso C1; además, los tipos de actividades y organización interna que éste; por último, frecuencia de uso que le darían.

- Preguntas 25 a la 28. Conocimiento y uso de las diferentes plataformas virtuales existentes en la actualidad.

Los datos correspondientes a las preguntas 20 a la 24, se resumen en los siguientes gráficos, sin embargo, no se tabuló la pregunta 21 porque ningún estudiante la respondió.

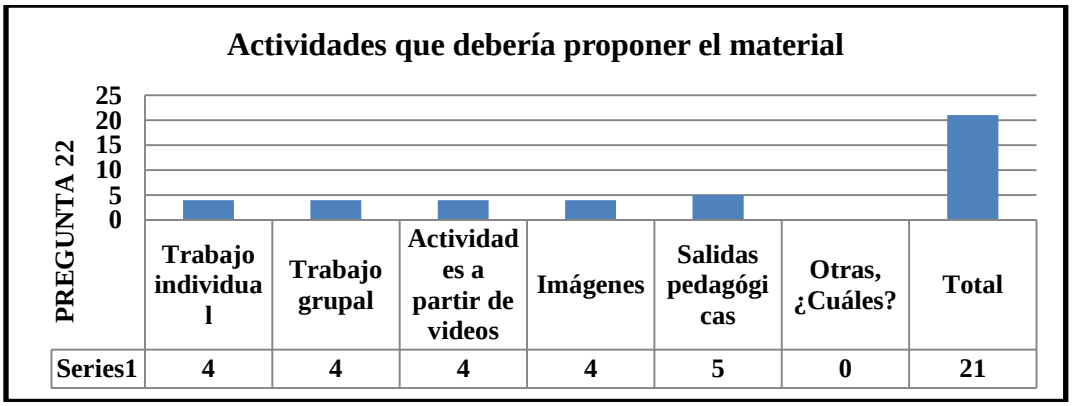
Figura 1: Resultados encuesta estudiantes, sección 4: pregunta 20.



Fuente: Elaboración propia.

Con base en las respuestas dadas a la *pregunta 20*, se pueden hacer dos afirmaciones; por una parte, que los estudiantes consideran muy importante e interesante aprender español a través del análisis y la discusión sobre el *fenómeno de la violencia* y la historia del *conflicto colombiano*; por otra, 6 de 7 estudiantes estiman pertinente que se cuente con un material didáctico, que a partir de este tema, les ayude a aprender cómo escribir textos académicos. En suma, se ratifica la imperante necesidad de un recurso didáctico para cumplir con estos propósitos.

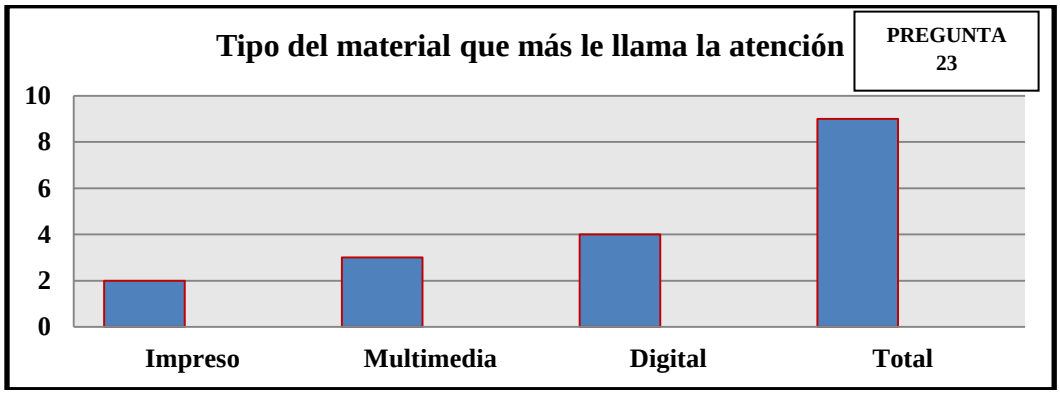
Figura 2: Resultados encuesta estudiantes, sección 4: pregunta 22.



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, en la gráfica que despliega los resultados para la *pregunta 22* sobre el tipo de actividades que les gustaría que este material tuviera las 4 primera opciones fueron elegidas el mismo número de veces mientras que el numeral 5, *salidas pedagógicas*, obtuvo el mayor número de marcaciones. Vale la pena mencionar aquí que sólo un estudiante eligió la opción 6 y escribió que sería muy bueno poder traer invitados a la clase para que explicaran este tema en detalle. Por consiguiente, se puede aseverar que el material didáctico a diseñar debe contener actividades a partir de videos, imágenes, ejercicios grupales e individuales pero especialmente, tareas que contemplen interacciones auténticas, es decir, que tienen lugar en el mundo real y consolidan su aprendizaje del español.

Figura 3: Resultados encuesta estudiantes, sección 4: pregunta 23.



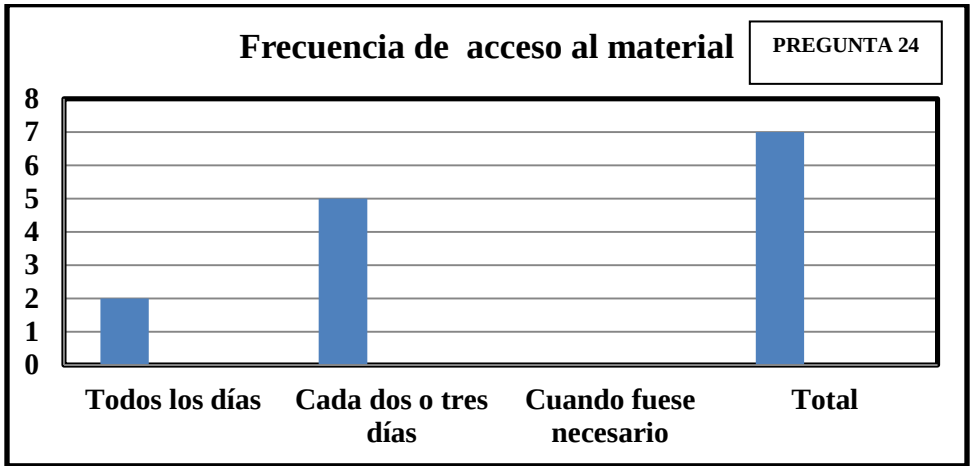
Fuente: Elaboración propia

Figura 4: Tabulación respuestas abiertas, preguntas 20 y 23

PREGUNTA 20	PREGUNTA 23
- Porque me parece un tema muy adecuado para practicar la escritura académica por su complejidad y multitud de facetas.	-Los materiales de multimedia son muy llamativos e informativos pero a mí me gusta también tener algo para llevar a casa. Sin embargo, materiales digitales me parecen más prácticos por la facilidad de acceso.
- Es más fácil aprender con materiales.	- Como leo en mi computadora todo el día prefiero textos e imágenes impresas cuando puedo.
- Me gustaría saber más sobre este tema pero pienso que ya sé cómo escribir textos académicos.	-Me gusta mirar vídeos y también es la manera más eficiente de obtener un punto de vista de la noticia que cubre más temas en corto tiempo.
- Pero sólo si tienes relación con el material de información, por ejemplo: resúmenes de artículos con que escribo para aprender a hacer resúmenes.	-Porque es más fácil incluir en sus estudios diarios.
-¿Por qué no?	- Porque es el tipo de material más interactivo.
- Porque siempre necesito practicar con escritos académicos y este tema actual es una oportunidad practicarlo desde una perspectiva diferente.	- Soy una persona conservadora y me gustan los libros.
- Me gustaría saber más de este tema	- Llevo mi portátil a todas partes.

Fuente: elaboración propia.

Figura 5: Resultados encuesta estudiantes, sección 4: pregunta 24.



Fuente: Elaboración propia

Con respecto al *tipo de material* que este grupo de estudiantes prefiere y *la frecuencia* con que lo utilizarían, se destaca la *modalidad digital* porque en su opinión, ésta les permite acceder fácilmente al material *cada dos o tres días*, sin embargo, 3 de ellos esgrimieron que una versión impresa también sería adecuada para consolidar su aprendizaje del español *todos los días*. Consecuentemente, se optó por diseñar un material didáctico en formato de libro de texto, con el software .pdf© el cual permite tener dos versiones, impresa y digital, según las necesidades del profesor y/o estudiante.

Finalmente, la *entrevista semiestructurada* realizada a la coordinadora del programa, reveló que dada su experiencia profesional y la envergadura de esta investigación, estimaba pertinente diseñar un material didáctico que se ajustara a las dos modalidades previamente descritas y que no sólo comprendiera una lección sino 4. Entonces, a partir de los resultados aquí discutidos, se optó por diseñar un material didáctico que responda a las necesidades del programa ELE y de sus estudiantes del curso C1 o avanzado en la Universidad de los Andes, para beneficiar a toda la comunidad académica y contribuir a la consolidación del ámbito ELE en Colombia.

1.3 Pregunta de investigación

¿Qué componentes debe contener un material didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa en español ELE/2, desde una perspectiva intercultural?

1.3.1 Objetivos

1.3.1.1 Objetivo general

- Diseñar un material didáctico que fomente la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa en ELE/2, para el curso C1 o avanzado de la Universidad de los Andes, en Bogotá.

1.3.1.2 Objetivos específicos

- Implementar un análisis de necesidades para identificar el déficit que experimenta el programa ELE, de la Universidad de los Andes, en términos de los materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa en ELE, desde una perspectiva intercultural.

- Determinar los criterios de diseño para una unidad didáctica dirigida a los docentes y estudiantes del programa ELE, en el curso C1 de la Universidad de los Andes en Bogotá, con base en el marco multidimensional propuesto por Jolly y Bolitho (2011), Tomlinson (2011) y los aportes teóricos de Neus Sans (2000).

- Estudiar la historia y desarrollo del conflicto colombiano, a partir del análisis y discusión del ensayo “Colonización, ciudadanía en armas y narcotráfico. La violencia en Colombia, siglo XX”. Perea (2010).

- Sugerir estrategias didácticas que favorezcan la escritura argumentativa en ELE, desde una perspectiva intercultural.

- Elaborar e implementar una matriz para la autoevaluación del aprendizaje intercultural de los estudiantes.

1.4 Justificación

Con el ánimo de sustentar la pertinencia de esta investigación, en este segmento se considerarán las razones que así lo acreditan respondiendo al interrogante de si vale la pena diseñar materiales didácticos para el fortalecimiento de las habilidades de escritura argumentativa en español ELE/2, desde una perspectiva intercultural, sobre la violencia y el estudio del conflicto colombiano.

En primer lugar, el fenómeno de la violencia, los conflictos armados y otras manifestaciones bélicas no son una situación exclusiva de Colombia ya que éstas se presentan en todo el mundo, es decir, que todas las personas pueden identificarse con ellas lo cual, a su vez, promueve los encuentros interculturales y el intercambio de experiencias.

En segundo lugar, la coyuntura histórica y política por la que atraviesa Colombia presenta una oportunidad única para el estudio del conflicto nacional, porque esta manifestación de la violencia se ha convertido en un tema de actualidad pero sobre el que muy pocos en el ámbito de ELE/2 se atreven a hablar o desarrollar materiales didácticos. Y es precisamente allí, donde esta investigación surge como una innovación pedagógica enfocándose en el fortalecimiento de las habilidades escriturales de argumentación de los estudiantes que vienen al país no sólo a aprender español sino que además, a consolidar sus proyectos de vida, lo cual redundará en el desarrollo de su conciencia intercultural crítica para comprender las características de las prácticas socioculturales que definen la identidad nacional.

En tercer lugar, es preciso destacar aquí que el material a diseñar les será de mucha utilidad a los profesores pues podrán apoyarse en él para la planeación y el desarrollo de sus clases. También lo

será para los estudiantes quienes se beneficiarán al poder trabajar con un recurso didáctico que les brindará los elementos necesarios para fortalecer tanto sus habilidades lingüísticas como su competencia comunicativa intercultural.

Por último, esta investigación es viable en la medida en que se cuenta con los recursos humanos, administrativos, tecnológicos y monetarios para su realización. Adicionalmente, hay un amplio conjunto de fuentes teóricas que la respaldan. Consecuentemente, las futuras generaciones de investigadores y profesores en el ámbito de ELE/2 podrán remitirse a este trabajo como material de consulta para sus propios proyectos.

CAPÍTULO 2

"HASTA DONDE SÉ, NO HAY NINGÚN MATERIAL DIDÁCTICO EN EL MERCADO QUE TE SIRVA DE GUÍA PARA HACER LO QUE TÚ QUIERES": EXPLORACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

En este capítulo, se abordará el breve estado del arte que se realizó sobre los artículos, investigaciones académicas y tesis de grado que se han hecho previamente, en relación con el diseño de materiales didácticos para la temática de trabajo. Del mismo modo, se presentarán los resultados de las 4 entrevistas que se realizaron a los diferentes expertos y explicará el por qué esta investigación se inscribe en el ámbito de una innovación pedagógica.

Inicialmente, se debe mencionar aquí que se hallaron cuatro tesis o trabajos de grado muy relevantes para el componente intercultural y el diseño del material aquí propuesto.

2. Estado del arte

2.1 Tesis internas

El trabajo de Galeano Enciso, P. (2013) *"Puntos de encuentro: marco teórico de un manual de lengua y cultura para estudiantes de español como lengua extranjera, nivel intermedio (B1)"* constituye una propuesta teórica con la que la autora esgrime que la competencia intercultural no sólo consiste en enseñar el español reforzando los estereotipos tradicionales referentes a problemáticas sociales que no son únicas de Colombia y América Latina pero sí recurrentes en su historia; tal competencia exige que el material didáctico y las actividades allí registradas, le permitan al estudiante poner en diálogo su cultura, saberes previos, conocimientos ancestrales, prácticas, rituales etc. con aquellos de la cultura que esté aprendiendo, lo cual promoverá el enriquecimiento de su capital simbólico y su desarrollo como mediador crítico entre ambas realidades culturales.

Por otra parte, la tesis de Moreno Piraquive, I. (2006) *"Propuesta de diseño de material para español como lengua extranjera (E/LE) basado en tareas comunicativas e interculturales"* muestra la experiencia de la construcción de un libro de texto el cual fue concebido para convertirse en el sílabo del programa ELE que se impartía en la Universidad Cherkasy de Ucrania. Este trabajo es relevante porque presenta una nutrida discusión sobre los aportes de Yalden (1987) para la construcción de un sílabo similares a los de Jolly y Bolitho (2011) y Tomlinson (2011) en el diseño y elaboración de materiales didácticos. Análogamente, porque destaca la necesidad que el material permita el desarrollo de la competencia intercultural y del entendimiento intercultural buscando que se "aprecie mejor la realidad del español y sus variantes dialectales sin que esto signifique, necesariamente, la acomodación a un tipo regional en particular, sino más bien que el material transmita la importancia de estar conscientes de la multiculturalidad que esta lengua tiene" (pp. 6-7)

2.2 Tesis externas. El trabajo de Yanes (2008) *Diseño de actividades comunicativas a partir de un material audiovisual auténtico para la clase de E/LE (español como lengua extranjera)* es fundamental para esta propuesta porque emplea el enfoque de Tomlinson (2011) para el diseño de materiales lo cual le permite aseverar por qué su investigación no es sistémica pero sí multidimensional; adicionalmente, destaca la importancia de realizar un análisis de necesidades para determinar los requerimientos puntuales de la institución donde se trabaje en términos de materiales didácticos.

Por último, la tesis de Pinto & Zambrano (2009) *Diseño de una unidad didáctica modelo para enseñar lenguaje académico a los estudiantes del centro latinoamericano de la PUJ*, a partir de material audiovisual, constituye un aporte muy interesante para esta propuesta porque explica cómo a través del material audiovisual auténtico se puede enseñar lenguaje académico a estudiantes de los niveles más

avanzados en ELE. Aunque no hace un énfasis en la escritura académica sí en la habilidad de lectura la cual no puede desvincularse de la escritura.

2.3 Resultados entrevistas: A continuación se registran algunas de las respuestas de las entrevistas realizadas a 3 figuras reconocidas en el ámbito de ELE/2, la violencia y el conflicto colombiano. La primera entrevista se hizo a María Andrea Rocha, asistente del área de pedagogía en el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). A continuación, se sintetizan las respuestas a 3 de las 5 preguntas que se le formularon a la funcionaria dados los objetivos de este trabajo (Ver Anexo 7*).*

Frente a la pregunta de si habían contemplado abordar el tema de la violencia y el posconflicto colombiano con ciudadanos extranjeros, la asistente aseveró que:

> No, hasta este momento no lo hemos contemplado. No, o sea, probablemente sería interesante, pero obviamente digamos todo este ejercicio tiene que ver con que este país, con que quienes viven acá, seamos capaces de vernos. Desde esta perspectiva, no hemos contemplado la enseñanza del conflicto a estudiantes extranjeros; ***no por eso estoy diciendo que no sea importante pues a mí me parece interesante***, sobre todo de cara a lo que se vende del país, obviamente está muy fuerte primero como esta dinámica violenta y uno sale y uno es narcotraficante; tiene coca en el bolsillo, en fin. Pero luego, todo esto de "Colombia: el único riesgo es que te quieras quedar", y como todos ***estos estereotipos*** de "aquí no pasa nada", que tampoco es así
>
> Entonces, ***sí me parece importante mostrar una imagen de Colombia en toda su complejidad;*** además, porque la violencia no tiene solamente la cara desgarradora [de que] los colombianos somos violentos. De hecho, también, puedes ver toda la práctica de la resistencia y las prácticas culturales que se han mantenido en este país [que le permitieron] a la gente [ser] feliz incluso durante la guerra y que pudiera sobrevivir a la guerra. (**La negrilla y cursiva son mías.** Rocha, 2015)

Esta respuesta permite confirmar la pertinencia de abordar el tema de la violencia y el conflicto colombiano con estudiante extranjeros por dos razones fundamentales: primero, porque es importante

desmontar los *estereotipos* que aún prevalecen sobre el país y sus ciudadanos en el mundo; segundo, promueve una comprensión de la complejidad del mismo dadas las múltiples manifestaciones, episodios y duración que éste ha tenido. En síntesis, se facilita el desarrollo de una conciencia intercultural crítica en este tipo de población.

Con respecto a la pregunta sobre qué podría aportar compartir con dicha población, este tipo de singularidades de Colombia, afirmó que:

> Yo creo que a uno le importan más otros países en la medida en que es capaz de entenderlos en su complejidad. Ah de hecho hay una aplicación que tienes que ver, se llama rutas del posconflicto. Esa aplicación digamos, entre todos los esfuerzo que hemos hecho, eso lo hacen específicamente desde comunicaciones pero es un app. que tú puedes descargar para los teléfonos inteligentes y básicamente si estás viajando por Colombia te dice estoy aquí y te muestra lo que ha pasado a la redonda. Un persona de comunicaciones llamaba eso "turismo responsable" Digamos yo creo en este sentido que conocer a un país, no sólo desde Colombia: país de regiones; Colombia: país cafetero; sino en su complejidad resulta mucho más interesante que sólo ver un estereotipo de que sí somos perfectos, Colombia: el país más alegre. No, ¿sí? no. A ***mí eso me parece que podría ser un aporte que también capta más atención sobre Colombia, más complejidad y más riqueza. Y para nosotros, nos ayuda, supongo que obviamente sería una tarea súper larga, pero me imagino que a desmontar estereotipos. Colombia no es el país más violento ni Colombia es el país más hermoso. Colombia es un país complejo.*** (La negrilla y cursiva son mías, Rocha, 2015)

La respuesta que expresó la socióloga aquí constituye una de las premisas más importantes que se tuvo en cuenta para este trabajo y es la de no perpetuar los prejuicios y estereotipos a los que ella hace referencia sino crear actividades que les permitan a los estudiantes reflexionar críticamente sobre la complejidad de Colombia para de esta manera determinen si éste es o no un país violento, como lo indica el título de esta innovación, por sí mismos.

Finalmente, a la pregunta de cómo abordarlo, su respuesta fue contundente:

> Se debería abordar pedagógicamente pues sí […] es en realidad la única manera de hacerlo llegar y uno tiene que pensarlo en otros lenguajes, no solamente puede ser el libro tradicional, el cuaderno tradicional, sino cómo muestro un documental, cómo muestro un cómic, cómo muestro un vídeoclip o sea uno tiene que apelar a diversas formas para poder llegar y transmitir esos mensajes. (Rocha, 2015)

Esta información fue significativa para la elaboración del material aquí propuesto ya que se combinaron diferentes tipos de texto, recursos audiovisuales etc. propendiendo por no se convertirlo en un libro de ciencias sociales ni el informe de una masacre a gran escala. Ahora bien, las demás respuestas pueden ser consultadas en el archivo de audio que quedará consignado en los repositorios del programa ELE en el Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Universidad de los Andes.

Por otra parte, las siguientes entrevistas semiestructuradas se realizaron a dos personalidades reconocidas en el ámbito de ELE Colombia. Por una parte, a la profesora Nancy Agray, coordinadora de la Maestría en Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, de la Universidad Javeriana. Por otra, a la profesora María Claudia del Socorro Nieto Cruz, profesora asistente del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional, sede Bogotá. El cuestionario que se diseñó para esta actividad constaba de 11 preguntas (ver anexo 8), sin embargo, aquí se sintetizarán las respuestas más estrechamente relacionadas con los objetivos de esta investigación. Es importante mencionar aquí que al igual que la entrevista previa, las demás respuestas pueden ser consultadas en el archivo de audio que quedará consignado en los repositorios del programa ELE en el Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Universidad de los Andes.

¿COLOMBIA, UN PAÍS VIOLENTO?

PREGUNTAS	Profesora María del Socorro Nieto	Profesora Nancy Agray
4. Enfoques metodológicos	No se puede aseverar que existe uno en particular porque cada institución y docente maneja el que más responda a sus necesidades, pero los más comunes son el comunicativo y el enfoque basado en tareas.	El que se utiliza más comúnmente es el enfoque basado por tareas. Curiosamente porque aunque éste fue propuesto por los anglosajones, es en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera donde más se ha aplicado y desarrollado.
5. Aspectos importantes de la identidad cultural colombiana para la clase ELE	Cultura Urbana, lugares comunes, supermercados, comidas, mitos, geografía.	A mí me parece que no se debería, mejor dicho que la respuesta no puede ser una única. Creo que eso depende mucho del tipo de estudiante que tenemos de las necesidades del estudiante y de las condiciones en las cuales estamos aprendiendo español porque creo que en momentos particulares es necesario resaltar unos elementos más que otros, desarrollar unos elementos más que otros. Posiblemente, yo diría mejor ¿cuáles son las temáticas en lo intercultural que se deberían desarrollar en un país como este con unos estudiantes como estos o como los que a veces llegan al aula? Y me parece que hay uno que hay que trabajar más que con los extranjeros es con nosotros y es el respeto por la diferencia.
- Temas tabú	Las groserías. Aunque son lo que más rápido se aprende cuando se estudia una lengua, yo no diseñaría un material didáctico para enseñarlas porque le apuntamos es aun lenguaje estándar.	Ahí hay una discusión entre lo que es políticamente correcto enseñar y lo que no. Yo creo que ahí uno tiene que posicionarse como profesor y como ser humano porque va a llegar el momento en que vas a tener que abordar esos temas. En el aula de ELE, los temas tabúes quiéralos tú mencionar o

		no aparecen y está bien que aparezcan porque es que estamos enseñando una lengua que es viva y una cultura, sin embargo, eso es un tema muy conflictivo también desde el punto de vista de que si uno va a hacer material pues ahí hay una restricción desde las editoriales, también desde qué se vende qué no se vende, qué se habla de qué no se habla. Y una salida, digamos que digna -me parece- que es la que intenta trabajar desde texto auténticos porque los textos auténticos traen los temas tabú porque aparecen en los periódicos, porque están en las sociedades, porque son tema del día a día. El tema es cómo se maneja eso en el aula sin irrespetar, sin generalizar, poniendo en su justa dimensión y sin pontificar.
8. Iniciativas curriculares	No hemos llegado allá todavía y no tengo información concreta sobre las otras instituciones.	Digamos que no he trabajo mucho el tema de la escritura argumentativa.
10 Autoevaluación de la competencia comunicativa intercultural	Utilizamos rejillas y matrices.	Prefiero hacerlo de manera dialogada; además, formulo preguntas orientadoras y abiertas para que los estudiantes registren sus respuestas en un diario. Esta información será la evidencia para que ellos den cuenta de sus aprendizajes y el fortalecimiento de su competencia intercultural.

Este resumen de las respuestas dadas por las dos profesoras permiten aseverar que en el ámbito de ELE Colombia aún no se han emprendido labores investigativas para el fomento de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa desde una perspectiva intercultural o no se tiene información actualizada sobre ellas. De esta manera, se confirma que la innovación pedagógica aquí propuesta puede contribuir a enriquecer este campo. Asimismo, que aún no hay un conjunto de criterios

o parámetros que orienten los procesos de evaluación que tanto los profesores como los estudiantes llevan a cabo sobre sus aprendizajes y el desarrollo de su competencia intercultural.

Por último, se identifica que ninguna menciona a *la violencia* y *el conflicto* como temas tabú para el aula y los materiales didácticos en el ámbito de ELE/L2, no obstante, durante la entrevista la profesora Agray mencionó la importancia de los diálogos de paz que se están llevando a cabo entre el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC en la Habana, Cuba. En su intervención, destacó la importancia de la preparación docente porque de llegar a firmarse los acuerdos se acabará el pretexto de la guerra como cliché de una sociedad para salir de donde está, en esta medida:

> A mí me parece que como educadores tenemos un lugar importante en la sociedad y por eso debemos asumir una postura sobre cuál es mi papel y qué debo hacer con respecto a este tema que atraviesa la vida del país, aún más, un profesor de español lengua extranjera porque todos los extranjeros llegan con este tema en la cabeza de entender qué es lo que pasa en este país y le preguntan a uno mucho por ese tema y, a veces hay cursos, que hay que dedicarlos completamente a ese tema porque los estudiantes quieren saber, quieren conocer, quieren entender y por es que uno debe tener una postura y una respuesta clara frente a este tema. (Agray, 2015)

Esta opinión coincide con los criterios éticos que se tuvieron en cuenta para el diseño del material didáctico puesto que en este no se aborda el fenómeno de la violencia y el conflicto colombiano, desde una perspectiva académica, la cual permite abarcar los diferentes episodios , manifestaciones y demás aspectos propios de esta temática. Asimismo, no se exalta ni demerita a ninguno de los agentes que han participado activamente para hacer prevalecer una visión equilibrada sobre el mismo.

CAPÍTULO 3

¿QUÉ DEBO ENTENDER POR INTERCULTURALIDAD Y ESCRITURA ARGUMENTATIVA?: ETAPA DE REALIZACIÓN CONCEPTUAL

En este capítulo, se presentarán los fundamentos teóricos en los que se sustenta este trabajo. Se abordan ampliamente los conceptos de materiales, diseño de materiales, unidad didáctica, competencia intercultural, escritura argumentativa y marcadores contrargumentativos.

3.1 Materiales didácticos: el término *materiales* se refiere a los recursos digitales o impresos y a los instrumentos suplementarios que ayudan en el aprendizaje de un tema o contenido particular. Tomlinson (2011) los define como "cualquier cosa que se utilice para ayudar a los estudiantes en el aprendizaje de una lengua […] o que les dé información acerca de la misma" (p. 2). Por su parte, Harwood (2010) los define como "artefactos culturales que manifiestan la construcción de la identidad de las personas en culturas determinadas y que pueden reproducir estereotipos" (Como lo cita Galeno, 2013, p. 29)

Estas interpretaciones comprenden una amplia gama de posibilidades, razón por lo cual es necesario inscribirla en un ámbito disciplinar; con este propósito, el *diseño de materiales* se ha convertido en un campo de estudio el cual "investiga los principios y procedimientos del diseño, la implementación y evaluación de los materiales didácticos para la enseñanza de lenguas" (Tomlinson, 2001, p. 66). Además, es una tarea práctica ya que comprende todas las actividades que las casas editoriales, estudiantes y profesores llevan a cabo para proporcionar información acerca de su experiencia con la lengua meta.

En segundo lugar, autores como Yalden (1987) y Jolly & Bolitho (2011) coinciden en denominar a la elaboración de las herramientas pedagógicas como *escritura de materiales* y que este

proceso debe llevarse a cabo mediante un conjunto de fases específicas. Yalden (1987) consideraba que los recursos didácticos pueden servir de apoyo a un sílabo o en últimas ser este mismo, por consiguiente, propuso cinco etapas para su elaboración: *encuesta de las necesidades, descripción de los objetivos, escogencia del tipo de sílabo, elaboración del protosílabo y elaboración del sílabo pedagógico.* La primera etapa se refiere a los cuestionarios que permiten conocer las necesidades de los aprendientes, profesores e institución en relación al aprendizaje de la lengua meta; la segunda implica que el material explique las metas y objetivos que los aprendices lograrán con su uso y durante el curso; la siguiente significa que la estructura, contenidos y tareas del texto son coherentes con el sílabo elegido. La cuarta constituye una versión preliminar de dicho recurso en la que se describen los contenidos que allí aparecerán a partir de las necesidades contextuales. La última fase tiene que ver con el enfoque didáctico que se adoptará para la realización de los objetivos trazados.

Ahora bien, Jolly & Bolitho (2011) esgrimen que tal proceso no puede enunciarse como un secuencia lineal sino más bien cíclica; también, que éste debe ser preferiblemente independiente del sílabo o programa del curso. Estos autores utilizan las fases en que este documento está dividido. Sin embargo, esgrimen que estos no son los únicos aspectos que garantizan el éxito del material sino todo aquello que ocurre antes, durante y después de su implementación para ejercer los ajustes a que haya lugar.

Teniendo en cuenta estos conceptos, autores como Bell J. y Cowen R. (2011) enfocaron sus investigaciones al papel que desempeñan los escritores en la publicación de los materiales argumentando que éstos deben “prever las necesidades e intereses de los profesores y estudiantes; además, modificar cualquier idea inicial que tengan como resultado de aquello que continúen aprendiendo sobre dichas necesidades e intereses” (p. 135). Por último, Amrani (2011) arguyó que para establecer si los materiales son o no exitosos, es recomendable evaluarlos durante su implementación.

3.2 Algunos principios para el diseño de materiales didácticos: De acuerdo con Tomlinson (2011) es necesario tener en cuenta una serie de parámetros en el diseño de materiales didácticos. A continuación, se mencionan algunos de ellos:

3.2.1 Los materiales deben causar impacto en todos sus usuarios: el impacto se logra cuando éstos tiene un efecto significativo en los estudiantes, es decir, cuando se capturan "su curiosidad, interés y atención" (Tomlinson, 2010, p. 8) Ahora bien, el impacto se puede lograr a través de actividades diversas que rompan con la característica unidad de los libros de texto; además, con la inclusión de contenidos relevantes para los estudiantes, por ejemplo, temas universales, referencias locales. Por último, la presentación del material es un factor clave pues los estudiantes prefieren utilizar recursos pedagógicos que posean colores atractivos, fotografías, preguntas, actividades de completar etc.

3.2.2 Los materiales deben ayudar a que los estudiantes se sientan cómodos: es necesario que el material provea una voz de apoyo para los estudiantes a través de las actividades, instrucciones y ejercicios porque ésta les ayudará a ser más participativos y a involucrarse en su aprendizaje de la lengua meta. Según Tomlinson (2011) lo anterior se logra mediante "materiales que vinculen el mundo del libro con el del estudiante; además, evitado la presencia de actividades que puedan amenazar su autoestima y provocarle un sentimiento de humillación" (p. 9)

3.2.3 Los contenidos de los materiales deben ser percibidos como relevantes y útiles por sus usuarios (estudiantes/profesores): esto se puede logar identificando cuáles son las necesidades e intereses puntuales de los usuarios, sin embargo, también es importante vincular los contenidos curriculares con actividades que los hagan salir de su zona de "confort", pero que les permitan alcanzar sus objetivos de múltiples formas. Ahora bien, los nuevos conocimientos que adquieran los estudiantes no serán relevantes sólo porque les ayuden a alcanzar objetivos académicos a largo plazo, sino que también a cumplir con sus metas a corto plazo.

3.2.4 Los materiales debe exigir y promover la autonomía por parte de los estudiantes: Este principio implica que ellos obtienen mayores beneficios cuando invierten sus esfuerzos y atención en la realización de las diferentes actividades sin requerir la ayuda del docente. Para lograr lo anterior, los materiales deben otorgarles el control del tema, mediante actividades que se centren en ejercicios de descubrimiento o en proyectos de pequeña escala que comprendan, por ejemplo, la búsqueda y selección de materiales suplementarios para complementar uno de los temas que se estudien en la clase o se aborde brevemente en los libros de texto.

3.2.5 El material debe presentar a los estudiantes ejemplos donde la lengua meta se use de manera auténtica: existen dos formas para lograr que esto suceda. Por una parte, materiales exponen a sus usuarios al uso auténtico del lenguaje a través de las sugerencias, instrucciones y textos escritos que contienen. Por otra, invitando a los estudiantes a hacer trabajo de campo, por ejemplo, entrevistas a los profesores, proyectos comunitarios, prestar atención a la radio y la televisión etc. En síntesis, "los materiales deben exponerme frecuentemente al estudiante a un aducto o input diverso en su estilo, modo, medio y propósito; así mismo, ha de ser rico en las características discursivas reales de la lengua meta" (Tomlinson, 2010, p. 14)

3.2.6 Dirigir la atención del estudiante hacia los elementos lingüísticos del aducto o input: tiene que ver con las actividades de ejercitación formal que le permitan al estudiante comprender cómo funciona la lengua meta en realidad.

3.2.7 Brindar las oportunidades para que los estudiantes utilicen la lengua meta con propósitos comunicativos: se refiere a que tanto los objetivos, como las estrategias y contenidos de la interacción comunicativa son establecidos por los propios estudiantes y no por el profesor o el libro de texto. Encuestas, entrevistas, actividades de escritura creativa entre otras son actividades que requieren un

proceso de interacción real en el que los estudiantes ponen a prueba, comparar y contrastan sus conocimientos sobre la lengua meta para lograr un objetivo comunicativo.

Finalmente, el autor afirma que los materiales no deben concentrarse exclusivamente en la práctica controlada puesto ésta afecta significativamente la autonomía del estudiante. Además, que los diseñadores de materiales deben tener en cuenta que estos recursos han de ser útiles para estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y actitudes emocionales ya que no todos aprenden y sienten de la misma forma.

3.3 Enfoques didácticos y metodológicos: Por otra parte, en la organización interna de los recursos didácticos prevalece el *sistema de unidades* y *lecciones* heredado de las teorías constructivistas del aprendizaje, el método comunicativo y el enfoque basado en tareas. De acuerdo con García L. (2009) las unidades didácticas equivalen a un: "conjunto integrado, organizado y secuencial de los elementos básicos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje […] con sentido propio, unitario y completo que permite a los estudiantes, tras su estudio, apreciar el resultado de su trabajo" (p. 1) Por su parte, Alcántara C. (2007) las define como una propuesta de trabajo relacionada con un proceso de enseñanza-aprendizaje completo.

No obstante, los investigadores de ELE se cuestionaron qué tan extrapolables eran estos conceptos para el diseño y la validación de los materiales didácticos utilizados en este ámbito. Así, Neus Sans (2000) afirmó que tal configuración responde a "una determinada filiación metodológica y […] a diferentes tendencias [en] la historia de la didáctica" (Instituto Cervantes, 2014, párraf. 3). Sintetizó su propuesta en el siguiente esquema:

En los enfoques	Estructuralistas	Nocional-funcionales	Por tareas
Las muestras de lengua son	Textos diseñados para ejemplificar aspectos morfosintácticos.	Diálogos en contextos tipificados entendidos como modelos.	Textos que sustentan o provocan tareas.
La reflexión sobre las formas lingüísticas:	Es exclusivamente morfosintáctica y no considera aspectos pragmáticos ni discursivos.	Se describen formas en relación con su contexto de emisión. No hay reflexión sobre las tipologías textuales y se privilegia la conversación.	Se describen en tanto que son necesarias para la resolución de una tarea y en relación con las diferentes tipologías textuales.
Las unidades didácticas se organizan alrededor de:	Estructuras lingüísticas	Nociones y funciones	Actividades motivadoras
Las actividades de aula más frecuentes son:	Los ejercicios estructurales y la descripción gramatical.	Las simulaciones e interacciones pautadas (en cuanto a forma y contenido)	Las negociaciones, la resolución de problemas, la creación cooperativa.
Subyace la idea de que aprender una lengua es:	Manejar vocabulario y estructuras	Dominar un conjunto de recursos adecuados para situaciones tipificadas	Poder actuar socialmente con la lengua meta desde el propi entorno vital.
Puesto que:	No importa quién sea el estudiante, la gramática es la misma.	Se puede prever qué recursos necesitarán los estudiantes, tan solo hay que entrenarlos.	Interactuando desde la motivación y la propia identidad se construye la competencia comunicativa.

Finalmente, esgrimió que los componentes mínimos que una unidad didáctica debe tener son: *muestras de lengua, actividades de conceptualización, materiales de ejercitación formal, tareas significativas, evaluación y entrenamiento estratégico.* (Sans, 2000, párraf. 5) La primera categoría se refiere a ejemplos contextualizados los cuales fomenten el análisis y la formulación de hipótesis; la segunda, tiene que ver con las tareas que posibiliten el descubrimiento de reglas; la tercera, comprende las actividades en que se elaboran enunciados basados en las reglas para que el estudiante aprenda cómo operacionalizarlas; además, interacciones previamente concebidas con el fin de que aquél sepa

asumir diferentes roles en un evento comunicativo y las formas lingüísticas inherentes al mismo; la cuarta, se refiere a tareas que permitan la negociación y creación del significado incluyendo rasgos discursivos similares a los de los hablantes en contexto real. Las dos últimas están relacionadas con la valoración del progreso en el aprendizaje de la lengua meta que cada estudiante alcanza luego de emplear la unidad y con las estrategias que le permiten regular y fortalecer su aprendizaje para convertirse en aprendientes autónomos

A estos componentes, Diez (2007) añade *descripción de la unidad* y *objetivos didácticos*, *contenidos de aprendizaje* y *secuencia de actividades*, *materiales* o *recursos* con lo que se trabajará, *organización de tiempo* y *espacio*; y, *evaluación* o la actividad final que definirá si los estudiantes aprendieron o no.

En esta propuesta se asumirá la definición dada por Sans (2000) para el diseño de una unidad didáctica que bajo los enfoques comunicativo y basado en tareas promueva la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa en ELE/2 desde una perspectiva intercultural.

3.3.1 El enfoque comunicativo: A continuación, se sintetizarán algunos de los principios más importantes que sustentan este enfoque:

De acuerdo con Larsen- Freeman & Anderson (2011) el objetivo de aquellos docentes que utilizan este enfoque es que sus estudiantes puedan comunicarse en la lengua meta. Con este propósito, es necesario que aquéllos conozcan cómo funcionan las formas lingüísticas para producir sentido en dicha lengua. En este sentido, los estudiantes deben desarrollar la capacidad para escoger las formas más adecuadas que les permita negociar los significados eficazmente con sus interlocutores y así lograr que el proceso de comunicación sea exitoso. Ahora bien, es importante mencionar brevemente aquí

algunas de las características que identifican a las actividades comunicativas, así como la perspectiva que este enfoque tiene sobre la cultura y los materiales didácticos.

3.3.1.1 Las actividades comunicativas: Según Johnson & Morrow (1981) éstas tienen tres aspectos en común: el desconocimiento de una parte de la información, la posibilidad para elegir una opción entre varias alternativas y, una fase de retroalimentación.

El desconocimiento o vacío de la información se refiere a que estas actividades no siempre buscan que el estudiante comparta la información que ya conoce sino que, por el contrario, aprenda cómo completar esa vacío en el mensaje haciendo uso de las formas lingüísticas de la lengua meta, de manera similar a como ocurre en las interacciones comunicativas de la vida real. En esta medida, es el estudiante quien escoge qué debe decir y cómo debe decirlo; además, sólo logrará comprobar si su decisión fue la más acertada cuando recibe una respuesta por parte de su interlocutor, es decir, si se cumple el propósito comunicativo de su enunciación. Ahora bien, se sugiere conformar grupos de trabajo pequeños para que cada estudiante pueda intervenir cómodamente y así consolidar la interacción.

3.3.1.2 Concepción de lengua y cultura: como ya se mencionó previamente, la lengua meta constituye una herramienta para la comunicación. Lo anterior implica que el estudiante no sólo debe conocer y manejar un conjunto de reglas lingüísticas, sino que también, de uso de la lengua que se relacionan con el ámbito sociocultural en el que tiene lugar los diferentes intercambios. En términos de Hymes (1971), ser comunicativamente competente o "saber cuándo hablar y cuándo no, y de qué hablar, con quién, dónde, cuándo, en qué forma." (Diccionario de términos clave ELE, 2015). En términos de Canale & Swain (1980) "tener en cuenta la situación social para negociar los significados adecuadamente" (Como los citan Larsen- Freeman & Anderson, 2011, p. 124).

3.3.1.3 Los materiales didácticos: en este enfoque se busca hacer uso de materiales auténticos, es decir, recursos que le muestren a los estudiantes cómo funciona la lengua meta realmente, en una amplia variedad de contextos comunicativos. Esto les permitirá comprender que aquello que aprenden en el aula de clase es útil y relevante para su vida. Ahora bien, Larsen-Freeman &Anderson (2014) afirman que no debe considerarse como un problema el hecho de que los materiales no sean reales porque los más importante es que puedan ser "utilizados de manera auténtica, con un propósito comunicativo" (p. 125)

3.3.2 El enfoque basado en tareas: el objetivo de este enfoque es promover el aprendizaje de la lengua meta por parte de los estudiantes, mediante la realización de un conjunto de tareas que tienen un propósito claro y definido.

3.3.2.1 Los tipos de tareas: De acuerdo con Prabhu (1987) existen tres grandes tipo de tareas cuya realización garantiza el éxito en el aprendizaje de una lengua, así:

3.3.2.1.1 Tareas para completar información: consisten en el intercambio de información que llevan a cabo los estudiantes para culminar una tarea. Un ejemplo de ello en este proyecto es la primera actividad de la lección A, donde los estudiantes discuten en grupo y completan un organizador gráfico sobre la noción de violencia. Otro, se encuentra en le primera actividad de la lección B donde los estudiantes deben completar un mapa conceptual a partir de la lectura del ensayo "Colonización, ciudadanía en armas y narcotráfico. La violencia en Colombia, siglo XX" del historiador Carlos Mario Perea (2010).

3.3.2.1.2 Tareas para expresar el punto de vista: Esto implica que son tareas en las que el estudiante pude compartir su perspectiva sobre una situación particular. Un ejemplo de ello es la actividad final de la lección D, en la que los estudiantes deben publicar una entrada en el foro

 para aconsejar a un compañero sobre qué decisión tomar frente a un conflicto generado por un malentendido intercultural.

3.3.2.1.3 Tareas para deducir información: como su nombre lo indica son tareas que les deben permitir a los estudiantes inferir información con base en algunos datos que les hayan sido dados previamente. Verbigracia, la tarea final de la lección A en este material, en la que los estudiantes deben encuestar a algunos miembros de la comunidad universitaria para conocer cuál es el concepto de violencia que éstos manejan y luego compartir sus hallazgos con el resto de la clase.

Por otra parte, Ellis (2009) propone la siguiente clasificación:

3.3.2.1.4 Tareas sin un foco específico: Esta categoría se refiere a las tareas que le permiten a un estudiante comunicarse de manera general.

3.3.2.1.5 Tareas con un foco específico: Esta, por el contrario, se refiere a las tareas que permiten comunicarse a partir de en una estructura gramatical o lingüística específicas. Un ejemplo es la actividad inicial en el material didáctico que aquí se diseñó, donde los estudiantes deben formular hipótesis sobre la manifestación de violencia a la que cada imagen intercultural alude.

3.3.2.1.6 Tareas proveedoras del aducto, input o caudal lingüístico: son las tareas que se enfocan en las habilidades lingüísticas receptivas (lectura y escucha). La actividad 6 de la lección A del material que aquí se diseñó es un ejemplo (Ver anexo 9).

3.3.2.1.7 Tareas generadoras del educto: A diferencia de las anteriores, éstas se enfocan en las habilidades lingüísticas de producción (la escritura y el habla). Estas tares son fundamentales para el material didáctico que aquí se diseñó en tanto cierran la secuencia de ejercicios en cada lección.

3.3.2.2.2 La concepción de lengua y cultura: Larsen-Freeman & Anderson (2011) afirman que en este enfoque "la lengua se utiliza para comunicarse y para hacer cosas con ella" (p. 157) No obstante, esgrimen que rara vez se aborda la cultura de la lengua meta, aunque algunas tareas como presentar los platos típicos, bailes y mitos de un país tengan un enfoque cultural.

3.3.2.2.3 Los materiales didácticos: Richards & Rodgers (2001) aseveran que al igual que en el enfoque comunicativo, aquí se promueve el uso de materiales auténticos, dada la amplia gama de posibilidades existentes para mostrar la lengua en su uso real. Entre ellas: artículos de periódicos y revista en todas sus modalidades, programas de radio y televisión, búsquedas en internet etc.

3.3.3 El enfoque por proyectos: Al igual que en el enfoque basado en tareas, las estructuras lingüísticas que se estudian en la clase no están determinadas previamente, sino que surgirán con base en la naturaleza del proyecto que los estudiantes desarrollen (Larsen- Freeman & Anderson, 2011), no obstante, en esta investigación se tiene en cuenta porque sugiere que la materialización de los proyectos se logra mediante tres fases así: *preparación*, *realización* y *retroalimentación*. En la primera, los estudiantes determinan los objetivos y alcances de su proyecto, así como las estructuras lingüísticas que necesitarán para su realización; luego, se desplazan fuera del salón de clases con el fin de recolectar la información requerida, lo cual les permitirá utilizar la lengua meta en una situación comunicativa real. Por último, los estudiantes valoran el proyecto mencionando cuáles fueron sus aciertos y los aspectos que aún deben mejorar. Además, reciben la retroalimentación general del profesor sobre su desempeño. Aquí, éste trabaja de la mano con aquéllos no como director del proyecto sino como guía o consejero.

3.4 Cultura, entendimiento cultural y competencia intercultural: A propósito de la visión intercultural es fundamental definir en este momento qué se entenderá por *cultura*, *conciencia* o *entendimiento cultural* y *competencia intercultural* lo cual permitirá comprender el porqué de la elección del eje temático *violencia* para el diseño de esta unidad didáctica.

De acuerdo con Galloway, C. & Richards, B. (1994) una definición pertinente para el término cultura en el ámbito de la enseñanza de lenguas es que "las culturas humanas son creaciones poderosas [que proporcionan] a sus miembros una identidad compartida, un marco cohesivo para seleccionar, construir e interpretar percepciones y para asignar valor y significado de una manera consistente". (Como lo cita Moreno Piraquive, 2006, p.52). Para este autor, es fundamental desarrollar un enfoque transcultural que le permita al aprendiz entender su propio marco de referencia cultural y luego, con la ayuda del profesor, entender el de la cultura meta.

Por otra parte, ***Omaggio*** (2001) esgrime que se debe guiar a los aprendices en discriminar los tipos (rasgos comunes) de los estereotipos (imágenes prefijadas). Además, que es importante evitar dejar por fuera aspectos fundamentales de la cultura meta, aunque éstos muchas veces comprendan temas controversiales, como el multifacético fenómeno de la violencia en Colombia.

Por su parte, Galeano (2013) presenta tres enfoques que definen el término de cultura, así:

Analogía del iceberg Fennes & Hapgood (1994)	**Pluralidad cultural Abdallah-Pretceille (2006)**	**Instrumento de dominación y marco organizacional Bourdieu (2002)**
Estos dos autores emplean esta analogía para explicar que como el iceberg la cultura tiene una parte visible y otra invisible o apartada de la experiencia consciente. La primera, comprende aspectos materiales o tangibles de la cultura como "las artes, literatura, drama, música, bailes cocina, formas de vestirse etc." (Galeano, 2013, pp. 18-19) Mientas que la segunda, abarca las "construcciones sociales sobre la belleza, justicia, pecado, limpieza, enfermedad y locura, ideales, […] concepción del yo, el lenguaje corporal etc." (p. 19)	La cultura no es una entidad estable sino un fragmento cambiable, que debe entenderse a través de las relaciones e interacciones de los grupos e individuos. Por ende, se requiere que "pensar la cultura en un contexto heterogéneo, flexible y dinámico que posibilite abrir espacios para el respeto, la aceptación, el relativismo y la valoración positiva de la diversidad tanto lingüística como cultural" (Galeano, 2013, p. 18)	Expresa y ayuda a constituir y reproducir estructuras de dominación, proceso que se vehiculiza mediante la legitimación o mistificación del poder económico y político que yace en la base de estas estructuras [es además] una forma simbólica por medio de la cual los seres humanos ordenamos y construimos nuestra comprensión del mundo y que provee una fundamentación lógica al orden social". (Galeano, 2013, p. 19)

En esta propuesta se entenderá el término de cultura, a partir de la definición dada por Galloway (1971) y Bourdieu (2002) ya que el fenómeno de la violencia en Colombia ha permeado las formas en que sus ciudadanos construyen, negocian y otorgan sentido a sus prácticas y hábitos modelando el perfil sociocultural del país.

Consecuentemente, es importante propender por el *entendimiento cultural* dentro y fuera del aula, el cual posee las siguientes características

> La convención o el entendimiento de cómo la gente se comporta en determinadas situaciones comunes; la connotación o diferentes significados que evocan las palabras en una cultura; el condicionamiento o comportamiento de la gente de cierta cultura que es consistente con su marco de referencia cultural y el análisis, formulación de hipótesis y tolerancia a la ambigüedad (Moreno Piraquive, 2006, p. 53)

Estas definiciones constituyen el sustento teórico de esta propuesta para el tratamiento de la cultura y la conciencia cultural en la unidad didáctica que se propende por diseñar. Ahora bien, como el perfil sociocultural colombiano es ampliamente diverso y rico es necesario que el estudiante de ELE pueda desarrollar la capacidad para desempeñarse adecuadamente en los diferentes contextos y situaciones comunicativas a las que se enfrente mientras permanezca en el país, especialmente si estas abordan el tema de la violencia; por consiguiente, se debe propender por el desarrollo de la competencia intercultural o "la habilidad del aprendiente de […] una lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual [Además contempla] una dimensión afectiva, cognitiva y comunicativa" (Diccionario de términos Clave ELE, 2014) Esta competencia permite que el aprendiente/estudiante se convierta en un mediador entre su cultura y la extranjera pudiendo así

establecer comparaciones entre ambas. Adicionalmente, Hanvey (1979) establece 4 niveles en que esta competencia o suficiencia cultural, cómo él la denomina, se puede categorizar:

Nivel I: predominan los estereotipos e información factual aislada.

Nivel II: el conocimiento que se tiene de la cultura meta permite hacer contrastes con la materna; no obstante, pueden ejercerse juicios negativos en contra de aquélla.

Nivel III: se desarrolla comprensión y tolerancia hacia el marco de referencia de la cultura meta.

Nivel IV: este responde al nivel de empatía cultural y es aquí donde el estudiante se pone en los zapatos de los miembros de la cultura meta.

3.5 La competencia comunicativa intercultural: Michael Byram (2001) la define como la habilidad que deben desarrollar quienes aprenden una lengua extranjera para "asegurar el entendimiento común entre personas con diferentes identidades sociales, así como para interactuar con ellas en tanto seres humanos que poseen múltiples identidades y su propia individualidad" (las traducciones son mías, p. 11) . Lo anterior implica que los estudiantes de una lengua extranjera más que hablantes de la misma, deben convertirse en hablantes interculturales, es decir, una persona capaz de reconocer, por ejemplo, que aunque su profesor de español ELE/2 sea colombiano esto no implica que todos sus compatriotas se comporten y actúen de la misma manera pues es consciente de que muchas otras identidades subyacen a ese docente. Ahora bien, para lograr esto el hablante requiere de una serie de conocimientos, habilidades, y actitudes que "se complementan con los valores que uno tiene como individuo que pertenece a diferentes grupos sociales" (Byram, 2001, p. 11) Estos elementos constituyen los cinco saberes principales de la competencia comunicativa intercultural que este autor denomina como saberes y explica de la siguiente manera:

3.5.1 El saber ser o *(savoir être)*: se relaciona con las actitudes interculturales que el hablante debe desarrollar entre ellas, la curiosidad y apertura hacia otros, así como la disposición para descartar actitudes etnocéntricas. Esto implica, según el autor "el deseo [del hablante intercultural] de

relativizar sus propis valores, creencias y comportamientos, para no asumir que éstos son los únicos posibles y naturalmente válidos. En suma, ser capaz de descentrarse" (p. 13)

3.5.2 El saber *(savoir):* se refiere al conocimiento de los grupos sociales sus prácticas y productos**,** tanto en el país del hablante intercultural como en el de su interlocutor**.**

3.5.3El saber comprender *(savoir comprendre)*: tiene que ver con "la habilidad para interpretar un documento o evento de otra cultura y poder relacionarlos con los documentos, y eventos de la cultura propia."(Byram, 2001, p. 14) En otras palabras, tiene que ver con las habilidades de comparación y contraste que el hablante intercultural debe desarrollar para entender por qué pueden surgir los malentendidos y las posibles maneras para resolverlos.

3.5.4 El saber hacer *(savoir apprendre/faire)*: abarca las habilidades para "adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y sus prácticas, así como para operacionalizar los saberes, actitudes y habilidades bajo las restricciones que existen en la comunicación e interacción de la vida real"(Byram, 2001, p. 14)

3.5.5 El saber comprometerse *(savoir s' engager)*: También se conoce como la conciencia cultural crítica y se refiere a "un habilidad para evaluar críticamente y con base en criterios explícitos las perspectivas, prácticas y productos en la cultura propia y en las de otros países" (Byram, 2001, p. 14)

3.5.6 La noción de la ciudadanía intercultural: En los últimos años, las contribuciones hechas a esta propuesta por parte del mismo autor y otros reconocidos investigadores como Darla K. Deardorff (2009), establecen que ya no sólo se debe propender por formar hablantes interculturales, sino que promover el desarrollo de la ciudadanía intercultural lo cual implica "la formación de comunidades de acción más allá del país/estado" (p. 327) Tales comunidades reúnen individuos de diferentes etnias, culturas y lengua para hacer frente a las problemáticas que afectan el mundo contemporáneo de manera

conjunta. Esto es un paso significativo en la combinación de la acción sociopolítica y el ámbito de la pedagogía de las lenguas porque ya no sólo se trata de mediar en una situación conflictiva porque también es necesario comprometerse a fondo con su resolución. Y esta premisa es la que subyace a la gran tarea final de este proyecto investigativo que se explica en el capítulo 6.

3.6 La Escritura y la escritura en segunda lengua (L2): se asumirá aquí como un proceso que conduce a resultados específicos. De acuerdo con Mandal (2009) éste se basa en una serie de etapas, donde los estudiantes inician con un plan de aquello sobre lo que desean escribir; luego, analizan qué, a quién y cómo quieren comunicar tal información. Finalmente, redactan varias versiones y al hacerlo revisan, reeditan y corrigen sus textos. Se opta por esta perspectiva dadas las necesidades identificadas en la primera fase del proyecto, el carácter intermitente de la población y como lo esgrimían Garbe & Kaplan (1996) "la redacción de un texto en una segunda lengua comprende el dominio de varios sistemas retóricos y estructuras lingüísticas, entre los que se destacan la prosa expositiva y argumentativa, por su complejidad" (La traducción es mía, como los cita Hedgcock, 2005, p.604)

Consecuentemente, esta percepción de la escritura como un proceso se caracteriza por los siguientes aspectos (Hedgcock, 2005):

-El descubrimiento de que el escritor tiene su propia voz en el texto, es decir, tiene la autoridad sobre el mismo.

- El uso de técnicas como la escritura libre, elaboración de diarios de campo y actividades de escritura diseñadas para promover la fluidez, creatividad y las habilidades investigativas del escritor.

- El desarrollo de la conciencia sobre la audiencia para la que se escribe en contextos comunicativos reales o auténticos.

- La construcción de tareas significativas que comprometan a los escritores en la creación de textos con propósitos comunicativos específicos.

-La constante elaboración de borradores o versiones preliminares de los textos permite dar cuenta de que la escritura para una audiencia real es generalmente un proceso no lineal pero sí multidimensional.
- La retroalimentación formativa por parte de los socios de aprendizaje y lectores reales.

3.6.1 La argumentación: Weston (2014) asevera que argumentar implica "ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión. [En esta medida,] un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones ni se trata de una disputa. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones."(p. 11)

Ahora bien, en esta investigación se propuso un enfoque inductivo, es decir, la primera lección del material no presenta de inmediato algunos de los mecanismos argumentativos más comunes para validar y convencer al público sobre un punto de vista; por el contrario, parte de una capacitación en el uso de los marcadores discursivos contrargumentativos, a partir de la reconstrucción de un testimonio sobre la Masacre de EL Placer, que tuvo lugar en el departamento del Putumayo, en 1999. Se optó por esta modalidad porque se busca proveer a los estudiantes de la unidades lingüísticas necesarias que les permiten comparar y contrastar la información antes de compartir una definición unívoca sobre la noción de violencia y el conflicto colombiano.

Teniendo presente esta aclaración, es preciso mencionar aquí cuáles son los dos mecanismos de argumentación que se incluyeron en las lecciones C y D de este material.

3.6.1.1 Argumentación mediante ejemplos: como su nombre lo indica consiste en el uso de varias muestras específicas que justifiquen un punto de vista sobre un tema particular. Ahora bien, éstas se caracterizan por "su veracidad, variedad, representatividad y, especialmente por la presencia de la información necesaria para establecer su validez."(Weston, 2014, pp. 33-45)

3.6.1.2 Argumentación mediante fuentes de autoridad: Este mecanismo consiste en el uso de opiniones dadas por entidades y personajes reconocidos que han estudiado e investigado sobre un tema particular durante mucho tiempo. En palabras de Weston (2014) “Las fuentes deben ser cualificadas, imparciales y referenciadas correctamente.”(pp. 55-65)

3.6.2 El eje gramatical: Por último, además de los componentes tradicionales en un texto argumentativo, existe una serie de recursos retóricos propios de este tipo de escritos que le permiten al estudiante/escritor comunicar sus ideas adecuadamente. Tales elementos se conocen como los marcadores discursivos, los cuales según Nogueira da Silva, A.M. (2010) son “instrucciones de la interpretación textual y argumentativa facilitando así la comprensión del discurso” (p. 3) En otros términos, constituyen elementos que ayudan a entender y a interpretar con mayor claridad el acto comunicativo.

Por su parte, Marchante Chueca, M. (2004) los define como aquellas unidades léxicas que no poseen ninguna función sintáctica pero que “vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior proporcionando instrucciones que guían las inferencias.” (p. 3)

No obstante, esgrime que del conjunto de marcadores son los contraargumentativos *no obstante*, *sin embargo*, *con todo*, *eso sí*, y *ahora bien* aquellos que mayores dificultades les causan a los estudiantes de ELE por tres razones fundamentales. Primero, su función es la de vincular dos miembros del discurso siendo el siguiente miembro supresor o atenuador de alguna conclusión que se pudiera obtener del anterior. Segundo, porque “[en español] juegan con numerosas diferencias que hacen que en un mismo contexto no puedan ser conmutables y es aquí donde un estudiante de español encontrará numerosas dificultades cuando necesite utilizarlos […]” (p. 3) Tercero, puesto que estos conectores se pueden agrupar en dos categorías, así:

Aquellos que presentan diferencias existentes entre contraste y contrariedad	**Aquellos que están incluidos en el segundo miembro de un enunciado y que son capaces de eliminar una conclusión que pudiera inferirse del primer miembro**
En cambio, por el contrario y por contra.	Sin embargo, no obstante, ahora bien, con todo, eso sí

De lo anteriormente expuesto, se considera que la manera como se propone abordar estos conectores en la unidad didáctica diseñada, contribuirá a que los estudiantes logren los niveles o estadios más avanzados propuestos por Hanvey (1979) para la suficiencia cultural en ELE/2 ya que no sólo establecerán comparaciones entre las potenciales formas y experiencias de violencia que hayan contemplado o tenido en sus países de origen, sino que podrán ponerse en los zapatos de un ciudadano colombiano promedio para comprender cómo aquéllas han configurado sus prácticas comunicativas y culturales.

CAPÍTULO 4

¿CÓMO PONER EN PRÁCTICA TODOS ESTOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS?: REALIZACIÓN PEDAGÓGICA

En este capítulo se explicará el proceso de creación, diseño e implementación de la primera lección de la unidad didáctica ¿Colombia, un país violento? Este ejercicio no tuvo un desarrollo constante puesto que el material siempre estuvo sometido a constantes modificaciones, teniendo en cuenta las correcciones hechas por los asesores, y las sugerencias de los expertos en diseño, ilustración y fotografía.

4.1 Modificaciones al sílabo propuesto para el módulo La violencia en Colombia

A partir de los resultados de las encuestas y las respuestas dadas por la coordinadora del programa ELE, se ejercieron unos pequeños cambios al sílabo que se venía trabajando, entre ellos se optó por dejar como único contenido gramatical a los *marcadores discursivos contrargumentativos* y la no mención a la lectura de fragmentos o literarias como El día del odio del autor José Antonio Lizarazo (1949), para el módulo de la violencia y se propuso los siguientes contenidos:

Figura 6. Modificaciones al sílabo.

CONTENIDOS	COMPONENTES
1. Interculturales	- Violencias en la vida cotidiana. - Génesis y estado actual del conflicto en Colombia.
2. Gramaticales	- Marcadores discursivos contrargumentativos
3. Funciones	- Formular hipótesis - Expresar y valorar hechos y opiniones - Argumentar - Aprobar y rechazar argumentos - Hablar de estereotipos y prejuicios
4.Léxico	- Vocabulario para describir actitudes, cambios y sentimientos - Vocabulario relacionado con los espacios rural y urbano - Modismos y expresiones colombianas

Fuente. Elaboración propia

Esta es la misma gráfica que aparece en la primera página del material, sin embargo, a diferencia, del sílabo existente aquí no se incluyó la categoría de tareas facilitadoras porque aún no se han finalizado las demás lecciones y falta por definir la gran tarea final de la unidad.

4.2 El diseño de las Actividades Interculturales y la Tarea Final de la lección

Inicialmente, se diseñó una maqueta con 11 actividades para la primera lección de esta material, teniendo en cuenta el tipo de población y la intensidad horaria del curso. Cada actividad va acompañada de una frase que indica su duración, así como con dos o tres objetivos catalogados como interculturales. Esta distribución responde al sincretismo metodológico con el que se trabaja en el programa ELE de la Universidad de los Andes el cual abarca elementos de los enfoques comunicativo y basado en tareas, así como los aportes de los estudios culturales.

Las actividades aumentan su grado de complejidad, a medida que avanza la lección. Asimismo, están divididas en tres grandes momentos: *el trabajo individual*, *en parejas* y *grupal*. Se contemplaron todas las habilidades lingüísticas (lectura, escucha, habla y escritura), no obstante, esta última es la que tiene prelación dados los objetivos de la investigación. A su vez, las actividades están vinculadas entre sí para brindarle al estudiante el *aducto* necesario que le permita cumplir con la tarea final de escritura de la lección (Sans, 2000).

4.3 Las imágenes interculturales y el mediador intercultural

El componente iconográfico es fundamental en este material pues se hizo una pesquisa detallada para evitar el uso de imágenes que apelaran a la perduración de los estereotipos. Cada actividad va acompañada de un ícono que le indica al estudiante qué habilidad lingüística se trabajará allí, es decir, le sirve de guía para tener claridad sobre los ejercicios que se desarrollarán y cómo estos contribuyen a su aprendizaje. Ahora bien, con respecto a las imágenes que abordan las diferentes

manifestaciones de la violencia y el conflicto colombiano, se utilizaron fotografías a color, blanco y negro que no hacen alusión a ningún partido político, grupo armado o personaje en particular, sino a diferentes manifestaciones de la violencia, por ejemplo, agresiones contra la mujer, situaciones de pobreza extrema y marginalidad, un tanque militar desplazándose por las calles de la ciudad, un grafiti con la palabra memoria etc. Esto contribuye al ponerse en el lugar del otro para entender su realidad y poder mediar entre su manera de ver y ser en el mundo, es decir, se impulsa el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Deardorff, 2009)

Por otra parte, aunque las diferentes fuentes teóricas consultadas arguyen que el material didáctico debe ser en sí mismo el mediador intercultural, en este proyecto se hizo tangible dicha figura a través del personaje conocido como PIRACA, quien se convierte en un pequeño mediador intercultural entre el estudiante y el material pues le brinda explicaciones sobe algunas de las prácticas culturales que caracterizan el perfil sociocultural de Colombia, a través de la explicación de expresiones y modismos, conceptos teóricos, entre otros.

4.4 Consideraciones finales

La lección que se diseñó está concebida para ser abordada durante 2 semanas, es decir, realizar dos actividades por clase, sin embargo, el profesor puede disponer de ella según las necesidades contextuales que se presenten. Del mismo modo, se acordó que los estudiantes debían evaluar el material para determinar su eficacia, así como evaluar su desempeño individual durante el desarrollo del módulo. Con este propósito se diseñó un pequeño cuestionario que se aplicó el último día del pilotaje.

CAPÍTULO 5

"QUE EL MATERIAL NO SE PAREZCA UN LIBRO DE CIENCIAS SOCIALES NI A UN MANUAL DE GRAMÁTICA":

PRODUCCIÓN FÍSICA

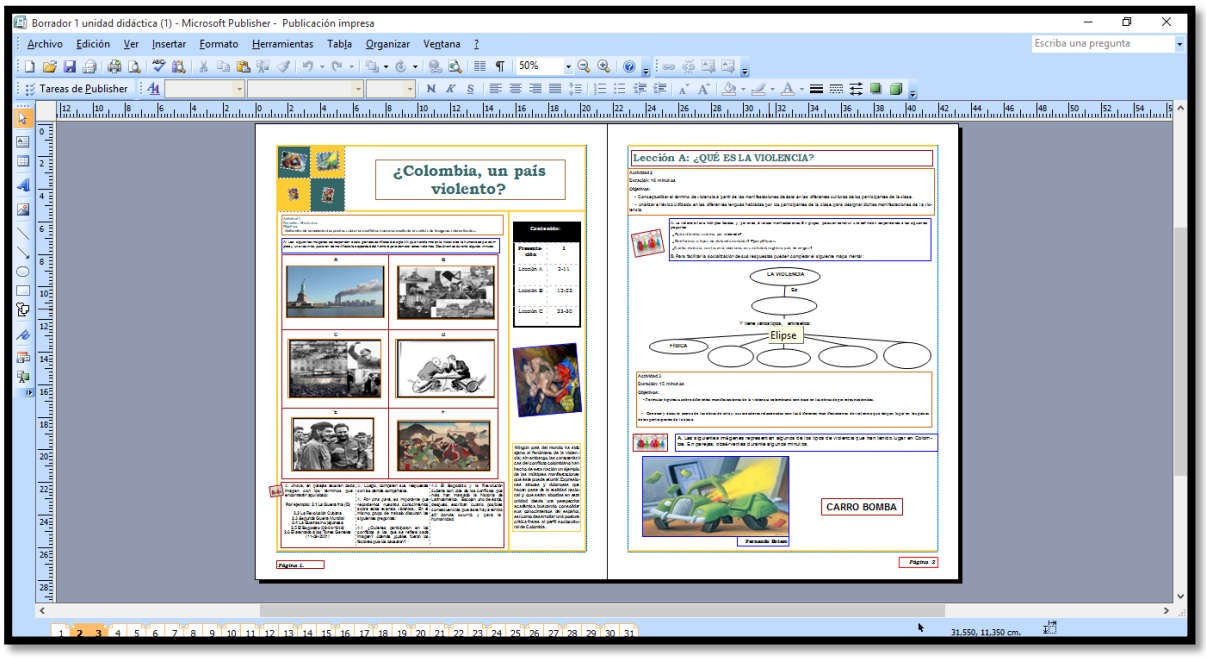
En este capítulo, se explicará todos los elementos que se sometieron a consideración para la producción física de este material, entre otros el diseño de las maquetas iniciales, la organización de las actividades en la lección y la versión final preliminar con el software .pdf©.

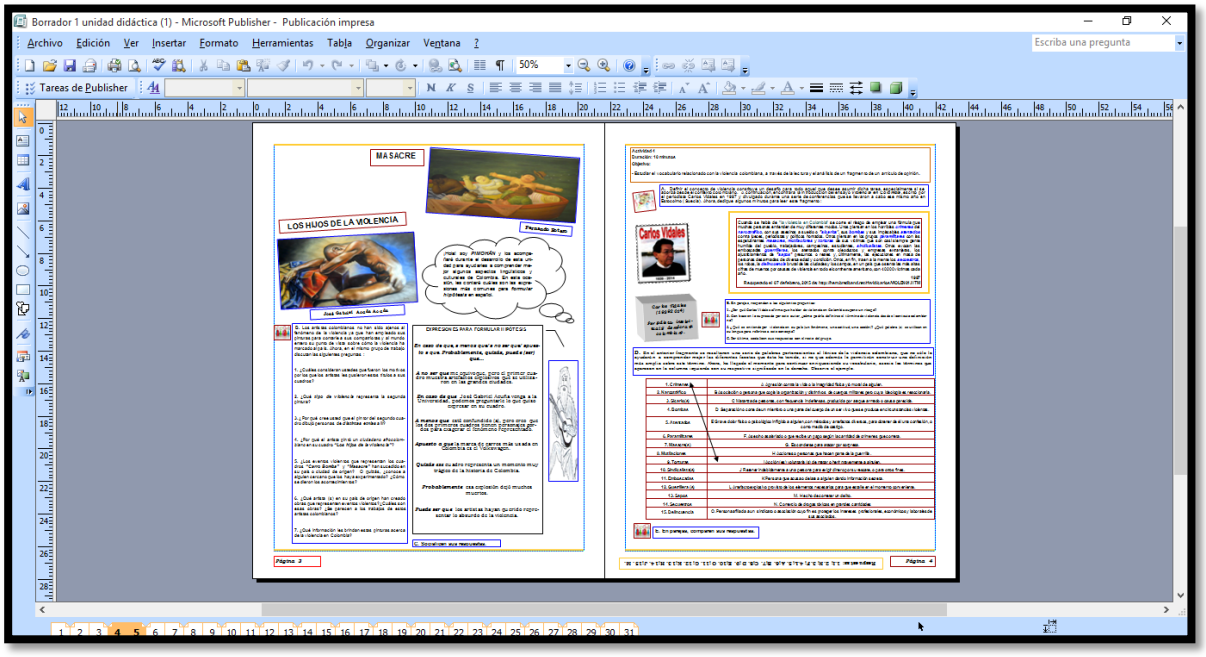
5.1 Maquetas iniciales

Para la confección de las maquetas se consultaron varios libros de texto durante los meses de enero y febrero del año 2015 y el trabajo de grado "Cornisa: Puntos de encuentro" de la profesora Paola Galeano. Además, se tuvieron en cuenta el sílabo que se utiliza en el programa ELE para el curso C1 o avanzado. De esta forma, se eligió el software Microsoft Office Publisher© dado a que ofrece las plantillas y herramienta de color necesarias para el diseño de recursos didácticos.

En la primera versión, se utilizó la fuente Bookman Old Style, tamaño 9,5 y la plantilla de un diario de prensa que ofrece por defecto el software. Ésta divide la información por bloques a lo largo de dos o más páginas, en orientación vertical y de izquierda a derecha, al estilo de un periódico impreso. Entonces, se tomó la decisión de continuar empleando los elementos (autoformas, páginas en blanco, etc) ya existentes con el fin de optimizar el tiempo de trabajo y mantener una comunicación fluida con los asesores y el equipo de diseño. La figura a continuación, ejemplifica estos datos, así:

Figura 7. Maquetas iniciales





Fuente. Elaboración propia.

Todas las actividades tienen un número diferente de instrucciones, no obstante, el máximo es de 5 y el mínimo es de 2. Asimismo, éstas se identifican con una letra del alfabeto para distinguirlas del

número asignado a cada actividad. Tanto los objetivos como las instrucciones están encerrados en rectángulos de diferentes colores, así: azul para aquéllos, café o marrón para las últimas.

Al lado de cada actividad, aparece un ícono que le indica al usuario (profesor y/o estudiante) cuál es el tipo de tarea a realizar, así:

Figura 8: Íconos para recordarle al usuario cuál es el tipo de actividad a realizar

Trabajo grupal	**Actividad de lectura**	**Actividad de escritura**	**Actividad Video**	**Actividad de coevaluación**

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, es importante mencionar que para este momento de la investigación aún no se había acordado qué forma debía tener el *mediador intercultural* por ello se empleó una imagen del Mohán al azar, personaje mitológico al que algunas comunidades indígenas del centro del país le atribuían poderes de mediación entre las divinidades a quienes éstas le rendían culto y sus líderes. Por ende,

5.2 Organización de las actividades en la lección

La estructura de las actividades corresponde a un enfoque deductivo, es decir, se organizaron de manera tal que comenzaran exponiendo al estudiante a un panorama global de la violencia para poco a poco llegar a la redacción de un reporte escrito en el que comparaban su posición frente a este fenómeno con las concepciones que algunos miembros de la comunidad universitaria a la que pertenecen poseen. Adicionalmente, las actividades se intercalaron para que pudiese practicar diferentes habilidades lingüísticas en cada ejercicio.

5.3 Versión final preliminar.

Se denomina de esta manera a los dos documentos que el diseñador ha elaborado para esta investigación porque como resultado de las sugerencias hechas por los asesores y estudiantes durante la evaluación final, aquéllos se están modificando. Ahora bien, la primera versión fue elaborada en formato .pdf en formato libro de texto, hoja tamaño carta y con una paleta de colores que combinaba los tonos amarillo, blanco y negro, así:

Esta propuesta editorial inicial no fue la más adecuada para los propósitos de este material. Entonces, después de varias reuniones los asesores expresaron que sería mucho más adecuado emplear colores fuertes y que estuvieran relacionados con el perfil sociocultural del país. Por ende, se acordó emplear una paleta de colores que combinase los tonos amarillo, azul, rojo y blanco. El resultado es el siguiente:

En esta propuesta se puede apreciar una distribución estética y equitativa de los contenidos. Con respecto a la anterior, se mantuvieron el mismo tipo y tamaño de fuente, así como la presentación de los componentes en orientación vertical para favorecer una lectura de izquierda a derecha, durante su uso. Finalmente, es importante mencionar aquí que para evitar dificultades con los derechos de autor tanto le mediador intercultural como los íconos que aparecen junto a cada actividad corresponden a las fotografías que se tomaron a un grupo de estudiantes de la Universidad de los Andes quienes quisieron participar voluntariamente en esta investigación y dieron su autorización para hacerlo (Ver anexo 3).

CAPITULO 6: ANÁLISIS, EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado se describirá el proceso que se llevó a cabo durante la recolección y posterior estudio de los datos correspondientes a la unidad didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa intercultural en ELE, llamada *módulo intercultural de violencia*. Inicialmente, es importante aclarar que el análisis se hizo sobre la maqueta de la primera lección del material didáctico ya que las restricciones temporales del programa académico en el que se desarrolló esta investigación, no permitían hacerlo con el producto final.

Ahora bien, se utilizó el software *ATLAS TI, versión 5.2©*, como herramienta para el procesamiento de los textos y las imágenes contenidas en dicha lección. En total hay *ciento treinta y tres documentos* primarios en formato .rtf©, obtenidos a partir de toda la iconografía, títulos, instrucciones, preguntas y textos que constituyen la introducción y primera lección del material didáctico. De dicha cifra, *cuarenta y dos* documentos contienen las imágenes allí utilizadas, así: *quince* para indicar trabajo grupal, *cinco* relacionadas con el mediador intercultural, *dos* para las actividades de lectoescritura y *tres* que se refieren a las actividades de autoevaluación, vídeo y final respectivamente. Las otras *veintisiete* imágenes comprenden pinturas, fotos y retratos sobre los conflictos humanos más representativos de los dos últimos siglos.

Por otra parte, los *noventa y un* documentos restantes corresponden a diferentes tipos de texto distribuidos de la siguiente manera: *treinta y siete* equivalen a las instrucciones y cuerpos de las once actividades que conforman la lección; *diecisiete* corresponden a los objetivos de esta tareas; *doce* al mismo número de apariciones que tiene el mediador intercultural; *seis* pertenecen a la actividad de autoevaluación; *tres* despliegan las respuestas a las actividades mencionadas previamente y, finalmente, *dieciséis* documentos contienen los títulos, modelos de reporte escrito, direcciones de las páginas web y nombres de los autores de los diferentes cuadros utilizados en el material didáctico. Por

consiguiente, todos estos documentos constituyen el corpus a analizar en este proyecto investigativo de orientación práctica (Ver tabla 1).

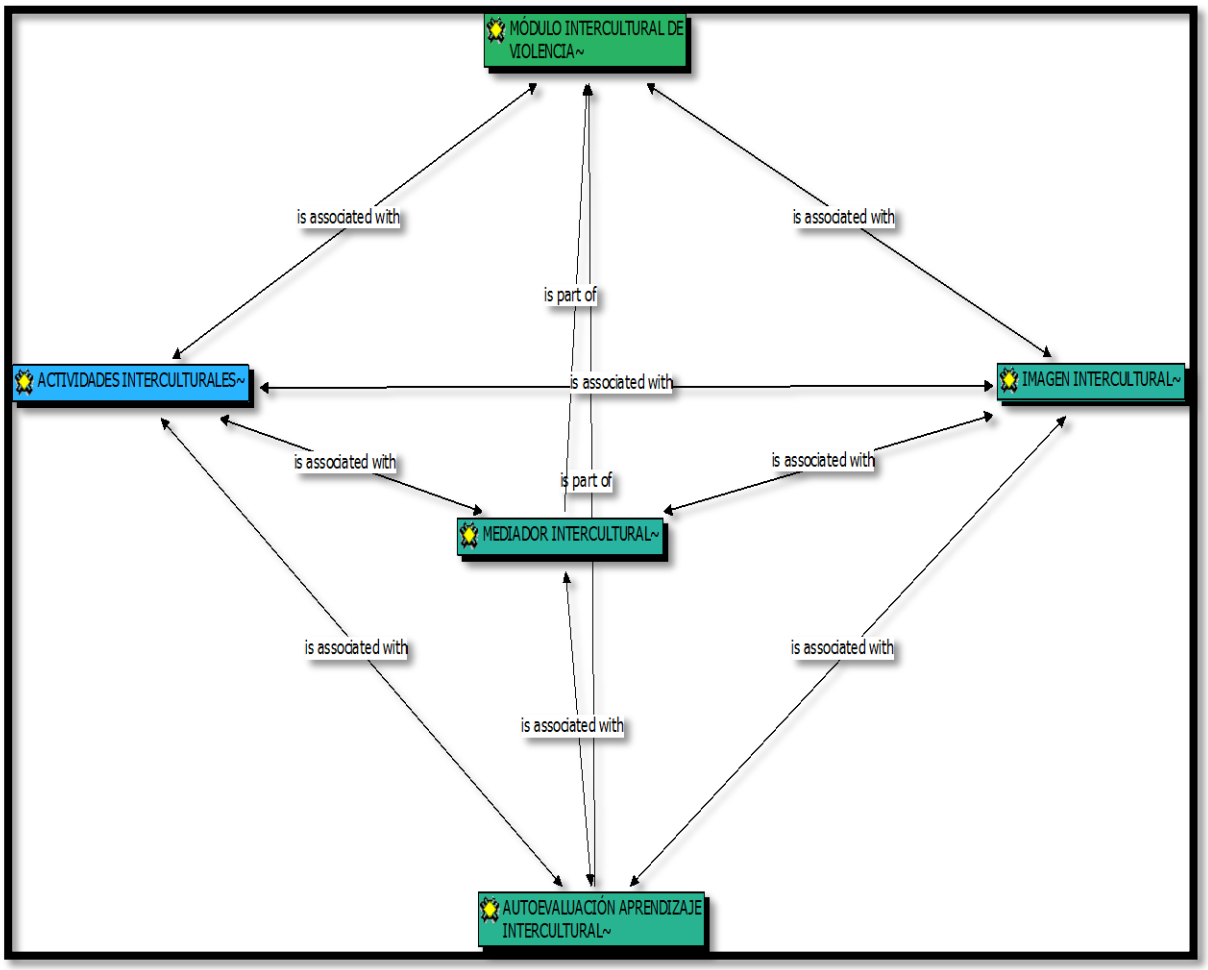
Con respecto a la codificación de los documentos, se utilizaron tres modalidades: *abierta*, *libre* y *axial*©. La primera modalidad se sistematizó mediante ciento veintisiete códigos abiertos correspondientes a frases u oraciones cortas que señalaban cada uno de los elementos al interior de las imágenes y textos en la maqueta del material didáctico. Tales códigos fueron creados en español y la primera letra de su nombre se dejó en mayúscula para distinguirlos de la siguiente codificación. No obstante, tal cifra era exagerada para los propósitos de esta investigación, por ende, los códigos denominados *actividades*, *imágenes actividad* e *instrucciones actividad* se combinaron bajo *diez subcategorías libres*, etiquetadas como actividad y la habilidad lingüística para la que fueron concebidas tales tareas, por ejemplo: Actividad escritura, Actividad lectura (Ver tabla 2).

De esta forma, el número de códigos se redujo a *veintinueve* facilitando la posterior clasificación de la información para la construcción de las relaciones semánticas entre estos códigos o categorías menores. Dichos vínculos constituyen la modalidad de *codificación axial* o de *jerarquía conceptual* entre las diferentes categorías o nódulos mayores que conforman el modelo de análisis para este proyecto.

Esta etapa de la sistematización produjo *cuatro códigos* mayores o *categorías principales* con base en el marco teórico del proyecto y como respuesta a la pregunta de investigación qué tipo de material fomenta la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa intercultural en un contexto de inmersión, como el del curso C1, del programa ELE de la Universidad de los Andes. Tales categorías son: *actividades interculturales*, *imagen intercultural*, *mediador intercultural*, y *autoevaluación aprendizaje intercultural*. Sin embargo, estas últimas se asocian a una supracategoría denominada *módulo intercultural de violencia* lo cual permite afirmar que la promoción de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa intercultural en un contexto de enseñanza del español como

segunda lengua, se favorece mediante el diseño de unidades didácticas cuyos componentes son los que se muestran en el siguiente modelo:

Figura 9: Modelo de análisis



Fuente: elaboración propia

Finalmente, esta codificación produjo *ciento sesenta y nueve citas* de las cuales cuarenta y cinco corresponde al número de imágenes utilizado en la maqueta de la primera lección del material didáctico y las ciento veinticuatro restantes a las instrucciones, opciones de respuesta, y respuesta que constituyen el componente textual del material aquí analizado (ver tabla 3)**.** Igualmente, es importante mencionar que tanto los documentos primarios, como los códigos y citas creados durante la

sistematización del material didáctico quedaron almacenados en un archivo que el software ATLAS TI© denomina unidad hermenéutica para la interpretación de datos cualitativos.

A continuación, se explicará cada una de las categorías emergentes que conforman el modelo de análisis creado para este proyecto de investigación.

6.1 Módulo Intercultural de violencia. Esta es la categoría principal que reúne los demás componentes del material didáctico diseñado para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa intercultural en un contexto educativo de español como segunda lengua. No obstante, es importante mencionar aquí las razones por las cuales se asignó este nombre a este nódulo del modelo analítico anteriormente desplegado. Por una parte, porque el programa del curso C1 está organizado mediante una serie de objetivos, instrucciones y actividades que le permitan a los estudiantes consolidar sus aprendizajes sobre los siguientes contenidos temáticos: *Memoria histórica e identidad*; *los símbolos de la colombianidad*; *Bogotá: de la ciudad vivida a la ciudad imaginada*; *¿Colombia, un país violento?*; *Gabriel García Márquez: vivir para contar, contar para vivir*; y, *retratos de la contemporaneidad*. Por otra, dicho sílabo tiene su origen en los principios de las teorías constructivistas del aprendizaje, las cuales afirman que las actividades curriculares deben facilitarle al estudiante la adquisición de herramientas materiales, conceptuales (cognitivas) y socioafectivas, que le permitan desarrollar distintos *saberes* para resolver situaciones problemáticas en la interacción con las demás personas, a lo largo de su ciclo vital. Este conjunto de conocimientos está sujeto a una constante reestructuración del andamiaje cognitivo del estudiante, puesto que es en el encuentro con los otros donde los pone a prueba para, inicialmente, comprender las distintas maneras en que un fenómeno de la realidad o contenido temático se pueden interpretar y abordar; luego, vincular esa información nueva a sus esquemas mentales previos de forma significativa y no impositiva. Y es allí, donde tiene lugar el aprendizaje memorable.

Esta última afirmación, se relaciona directamente con los conceptos de *interculturalidad* y *violencia* que se utilizaron para denominar esta unidad temática. Primero, este recurso didáctico propende por la enseñanza de la *escritura argumentativa intercultural* en un *contexto de inmersión* cuya lengua de enseñanza es el español, mediante diversas actividades que no sólo les permitan a los estudiantes establecer un vínculo significativo entre sus conocimientos y prácticas sociales previas con aquellos propios de la cultura colombiana e hispanoamericana, ampliando así su capital simbólico; si no que también, les ayude a convertirse en *hablantes interculturales* capaces de mediar efectivamente en situaciones conflictivas resultado de malos entendidos interculturales y colaborar en la solución de estos impases, conformando comunidades de acción que vayan más allá del aula de clases e incluso de sus países.

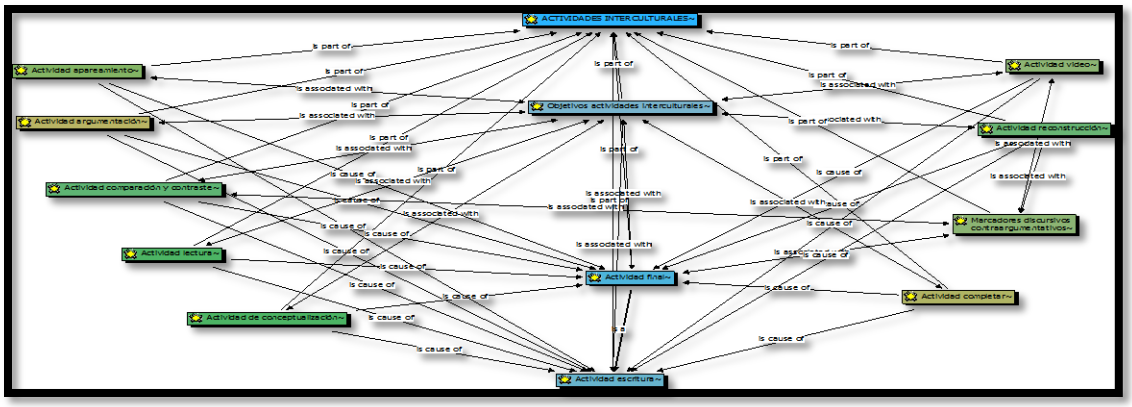
Segundo, este material didáctico aborda el tema de la violencia, a partir de la combinación de textos audiovisuales, ensayos argumentativos y debates sobre el conflicto colombiano, por tres razones fundamentales. Inicialmente, porque el propósito no es ocultar esa parte de la historia política del país que ha contribuido ampliamente a la configuración de su perfil sociocultural. Además, porque no se busca que el recurso didáctico se convierta en un material homogéneo e inadecuado que sólo cumpla con los estándares de las casas editoriales para su publicación, sino que, por el contrario, sea una herramienta innovadora para el estudio de este tema el cual suele ser censurado en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Finalmente, porque el análisis del conflicto colombiano favorece el desarrollo de la *conciencia cultural crítica* o la capacidad para analizar críticamente los componentes de la cultura propia y los de otros países y culturas (Deardorff, 2009). De esta manera, se alinea con el objetivo principal del programa arriba descrito el cual propende por la comprensión e interpretación del contexto colombiano contemporáneo para promover su autonomía y la consolidación del pensamiento crítico.

Por consiguiente, este módulo se materializó en el diseño de una unidad didáctica que combina tareas pedagógicas e interculturales cuya realización constituye el *aducto* o *información de entrada* que el estudiante procesará para la elaboración de un reporte escrito, sobre el concepto de violencia que tienen algunos de los miembros de la comunidad universitaria a la que aquél pertenece, utilizando los marcadores discursivos contraargumentativos y las expresiones más comunes para formular hipótesis en español.

En el siguiente segmento, se explicará en qué consisten las actividades de la primera lección de este módulo, cómo se vinculan entre sí, asimismo, se dará algunos ejemplos para facilitar la comprensión de esta categoría de la unidad hermenéutica aquí analizada.

6.2 Actividades interculturales. Estas constituyen el primer componente del *módulo intercultural de violencia* y se organizaron de esta manera porque responden tanto a la interpretación del autor sobre los principios teóricos del método comunicativo, el enfoque basado en tareas y el modelo de la competencia comunicativa intercultural de Byram & Zarate (1997), como a los resultados del análisis de necesidades que se llevó a cabo al comienzo de esta investigación. Tal estructuración de la información dio como resultado el siguiente esquema:

Figura 10. Actividades interculturales



Fuente: elaboración propia

El número total de actividades corresponde a diez y se relacionan de la siguiente manera: con el nódulo o categoría *actividades interculturales* como *"is part of"* o que hacen parte de éste; entre ellas mismas y el nódulo de *objetivos* se crea un nexo semántico de asociación que el software ATLAS TI© denomina *"is associated with"*. Este último enlace lógico las convierte en la causa de o *"is cause of"* la *actividades final* y *la de escritura* en la maqueta de la primera lección de esta unidad didáctica.

Uno de los componente mínimos que debe estar presente en una unidad didáctica son las *actividades de conceptualización* pues éstas facilitan el descubrimiento de reglas y la explicación de su funcionamiento en la lengua meta (Sans, 2000). Tales tareas se agruparon en este modelo de análisis bajo las siguientes categorías o nódulos: *Actividad de conceptualización*, *Actividad de completar, Actividad emparejar y Actividad de reconstrucción;* las siguientes figuras muestran los documentos primarios con los que están asociadas y describen qué significa cada código:

Figura 11. Actividad de conceptualización

```
Code: Actividad de conceptualización {4-4}~
       "Este código contiene todas las instrucciones y
       respuestas a los ejercicios presentes en las
       instancias del material didáctico donde los
       usuarios/estudiantes deben definir conceptos propios
       del ámbito de la violencia."

  P31: PÁGINA 2-TEXTO CUERPO ACTIVIDAD 2 LECCIÓN A.rtf
       1 -1 , 2 -2 , 3 -3
  P34: PÁGINA 2-TEXTO PRIMERA INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 2 LECCIÓN A.rtf
       1 -1
```

Fuente: elaboración propia

Figura 12. Actividad de completar

```
Code: Actividad completar {15-4}~
       "Este código contiene todas las instrucciones y
       respuestas a los ejercicios presentes en las
       instancias del material didáctico donde los
       usuarios/estudiantes deben completar las actividades
       propuestas utilizando el léxico sobre la violencia en
       Colombia y los marcadores discursivos
       contraargumentativos."

  P27: PÁGINA 2-IMAGEN ESQUEMA MENTAL ACTIVIDAD 2 LECCIÓN A.rtf
       1 -1
  P36: PÁGINA 2-TEXTO SEGUNDA INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 2 LECCIÓN A.rtf
       1 -1
```

```
  P69: PÁGINA 5-TEXTO CUERPO PRIMERA INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 5 LECCIÓN A.rtf
       1 -5 , 7 -11 , 13 -17 , 19 -23 , 25 -30
  P72: PÁGINA 5-TEXTO PRIMERA INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 5 LECCIÓN A.rtf
       1 -1
  P104: PÁGINA 8-TEXTO CUERPO ACTIVIDAD 8 LECCIÓN A.rtf
       3 -3 , 5 -5 , 7 -7
  P106: PÁGINA 8-TEXTO PRIMERA INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 8 LECCIÓN A.rtf
       1 -1
  P130: PÁGINA 5-TEXTO RESPUESTAS ACTIVIDAD 5 LECCIÓN A  .rtf
       1 -1
  P132: PÁGINA 7-TEXTO RESPUESTAS ACTIVIDAD 7 LECCIÓN A.rtf
       1 -1
  P133: PÁGINA 8-TEXTO RESPUESTAS ACTIVIDAD 8 LECCIÓN A.rtf
       1 -1
```

Fuente: elaboración propia

Figura 13. Actividad reconstrucción

```
Code: Actividad reconstrucción {7-5}~
       "Este código contiene todas las instrucciones y
       respuestas a las actividades presentes en las
       instancias del material didáctico donde los
       usuarios/estudiantes deben reconstruir testimonios y
       relatos sobre un evento violento que haya sido
       experimentado por un ciudadano colombiano."

  P94: PÁGINA 7-TEXTO CUERPO ACTIVIDAD 7 LECCIÓN A.rtf
       1 -5 , 8 -8 , 10 -10 , 12 -12 , 14 -14 , 16 -16
  P100: PÁGINA 7-TEXTO PRIMERA INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 7 LECCIÓN A.rtf
       1 -1
```

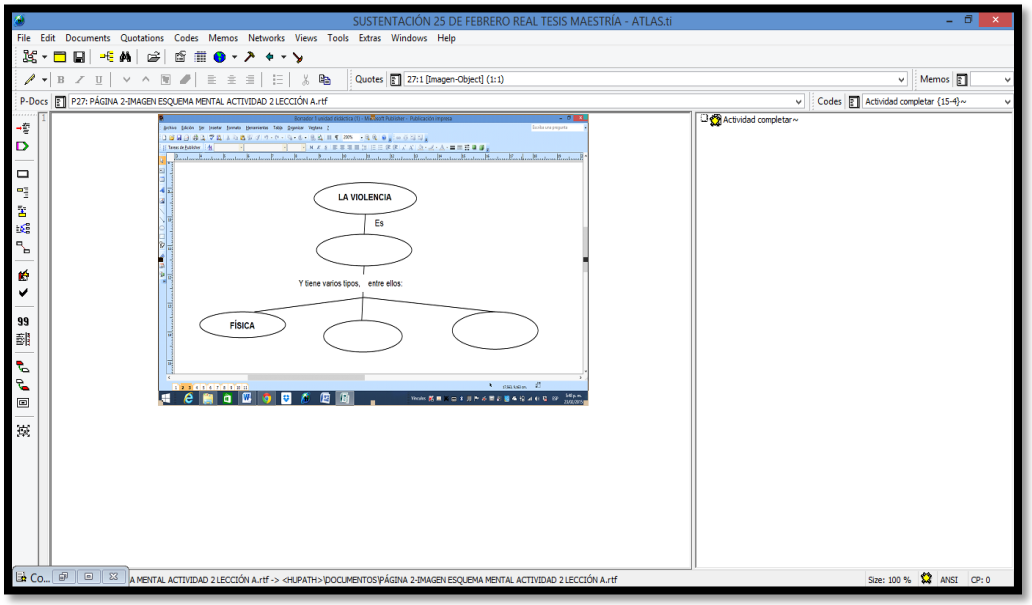
Fuente: elaboración propia

En la maqueta del material didáctico aquí analizado, la *actividad de conceptualización* corresponde a la primera tarea de la lección cuyo objetivo es que los estudiantes definan la palabra violencia, a partir de las diferentes manifestaciones que ésta asume en sus culturas; mencionen cuáles de ellas son más comunes en sus países de origen y los términos lingüísticos con que se refieren a ellas, mediante un trabajo grupal durante diez minutos.

Consecuentemente, este ejercicio demanda que cada estudiante utilice dos tipos de conocimientos previos para su realización; por una parte, la *información conceptual* que posea acerca de esta temática y sus manifestaciones para construir una definición del término. Por otra, los saberes *socioculturales* que le permitan interactuar con sus compañeros de diferentes nacionalidades y profesor

utilizando el español. Entonces, esta tarea no sólo favorece la ampliación de las redes semánticas en su andamiaje cognitivo, sino también la comprensión de algunos aspectos socioculturales en los países de sus compañeros. Tales efectos repercuten en la consolidación de su *competencia lingüística* y el desarrollo del *saber comprender* como unos de los elementos fundamentales que subyacen a la competencia comunicativa intercultural (Byram & Zarate, 1997). Ahora bien, con el fin de que la información compartida durante la interacción no se limite al plano de la oralidad, se les solicita a los estudiantes que completen el siguiente organizador gráfico, bajo la premisa de que éste facilitará la socialización de sus respuestas.

Figura 14. Organizador gráfico actividad de conceptualización



Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, se vincula una *actividad de conceptualización* con un *ejercicio o tarea de completar***,** cuya combinación le permite al estudiante incorporar estos nuevos elementos del caudal lingüístico a su lexicón o redes semánticas mentales de manera organizada. De esta manera, el estudiante *descubre* que en español la palabra violencia, sustantivo femenino, se puede combinar con otros sustantivos y adjetivos para referirse a las diferentes manifestaciones que ésta tiene; además, en

términos de las asociaciones de significado al interior de dichas redes, puede deducir que agresión es un *sinónimo* de golpe pero este último es *hipónimo* de violencia.

Durante la fase de implementación[1], se identificó que esta actividad resultó ser de poca complejidad para la población con la que se piloteó el material, en tanto éstos arguyeron que ya sabían cómo llevar a cabo tales asociaciones léxicas y que el esquema no tenía en cuenta el concepto de *violencia estructural* que ellos habían estudiado en el curso Historia de Colombia y del cual se debe partir para categorizar las diversas formas en que esta acción se materializa. Sin embargo, es preciso expresar aquí que en los resultados del análisis de necesidades no se halló información que le indicara al investigador que aquéllos estuvieran tomando esa clase en la Universidad de los Andes. Por el contrario, se observaron respuestas en las que sí consideraban interesante abordar el tema del conflicto colombiano para consolidar sus habilidades de escritura argumentativa en español.

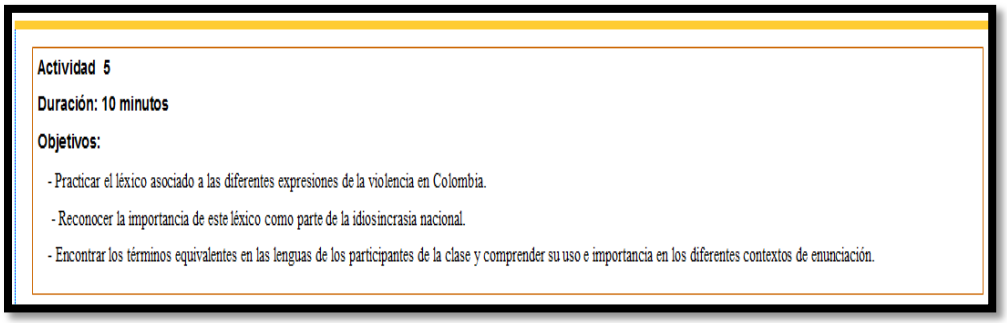
Esta disparidad es resultado de una fortuita excepción en el Programa de Español Lengua Extranjera de la Universidad de los Andes, ya que fue la primera vez que en el curso C1 asistieron estudiantes cuya formación académica estuviera relacionada con disciplinas como Historia, Política y Literatura colombianas. Esta situación no implica que el material didáctico sea inadecuado, por el contario, constituye una valiosa oportunidad para ejercer modificaciones al mismo con el fin de satisfacer las inquietudes de sus futuros usuarios, quienes muy probablemente pertenecerán a una población intermitente o flotante como ésta cuyos antecedentes académicos sean similares o significativamente distintos.

En esta medida, el investigador incluyó un apartado especial en la guía del maestro donde le sugiere hacer un diagnóstico previo para conocer qué tan familiarizados están sus estudiantes con el sistema político y los hechos históricos más relevantes de Colombia, así como dialogar con historiadores y

politólogos expertos en el conflicto interno lo cual le será bastante útil para planear su clase y el nivel de complejidad que esta actividad debe tener.

Con respecto a la categoría *actividad de completar*, se debe mencionar que en este material didáctico no sólo se la concibió como una tarea para facilitar el aprendizaje del léxico sobre la violencia y algunas estructuras gramaticales desde una perspectiva memorística, sino como un conjunto de ejercicios basados en ejemplos de la vida real que le permitan al estudiante descubrir las reglas que dictaminan su funcionamiento en español. En esta medida, se diseñaron tres actividades adicionales, denominadas *Actividad 5*, *7* y *8* respectivamente. La primera, se encuentra en la página 5 de la maqueta aquí analizada y tiene un objetivo pedagógico y dos interculturales, como se muestra a continuación:

Figura 15. Objetivos actividad 5



Fuente: elaboración propia.

Por una parte, en esta actividad se busca que el estudiante practique con el léxico asociado a las diversas manifestaciones de la violencia en Colombia, mediante la lectura y análisis de cuatro fragmentos de artículos publicados en algunas de las revistas y periódicos más reconocidos del país. Por otra, que identifique los términos equivalentes en cada una de las lenguas que hablan sus compañeros de clase y la suya, para comprender su uso e importancia en los diferentes contextos de enunciación.

Por consiguiente, el estudiante deduce que la riqueza de los términos utilizados en el español colombiano para referirse al fenómeno de la violencia no es sólo el resultado de los efectos del

conflicto que este país ha experimentado, sino que también, de las formas particulares en que sus ciudadanos utilizan la lengua para expresar su perspectiva frente a esta realidad; sin embargo, es bastante probable que no existan equivalentes en su lengua materna y la de sus compañeros, razón por la cual el estudiante es motivado a reflexionar y discutir sobre aquellas expresiones idiomáticas, frases o palabras que éstas tienen para referirse a las situaciones comunicativas expresadas en los fragmentos de los artículos de prensa analizados.

En conjunto los ejercicios que conforman esta actividad promueven tanto el desarrollo de la *competencia sociolingüística* de los estudiantes, como el *saber comprender* porque al analizar estos fragmentos vislumbrarán de qué manera el léxico idiosincrático del español colombiano constituye un rasgo identitario fundamental para sus hablantes permitiéndoles expresar las múltiples formas en que el fenómeno de la violencia ha permeado el devenir histórico del país e influido en la configuración de su perfil sociocultural. Del mismo modo, los estudiantes podrán comparar y contrastar este vocabulario con el de sus propias lenguas para determinar cómo este fenómeno ha influido en la configuración de la identidad sociocultural en sus países de origen (Byram, 2008).

Durante la fase de implementación se pudo identificar que esta actividad tuvo bastante acogida entre los estudiantes con quienes se piloteó el material, en tanto les pareció peculiar y hasta divertido, que en el español colombiano se le atribuyan características humanas al *sapo*- anfibio endémico de países tropicales- para burlarse o describir a una persona que delata a otra a cambio de una cuantiosa suma de dinero. Fue tal el grado de empatía con este término que hasta le pidieron al investigador dar otros ejemplos del mismo con los gestos y sonidos emitidos en tales situaciones comunicativas.

Ahora bien, aquéllos comentaron que en la prensa de sus países también se utiliza este tipo de léxico, sin embargo, no es común que a un “delator” se lo asocie con un anfibio pero sí con otros mamíferos o con la situación misma, por ejemplo, la participante estadounidense expresó que en su país a estas

personas se les denomina “roten rats” o “ratas podridas” porque sus acciones son tan viles que terminan pareciéndose a los roedores que habitan en el sistema de acueducto y alcantarillado de dicha latitud.

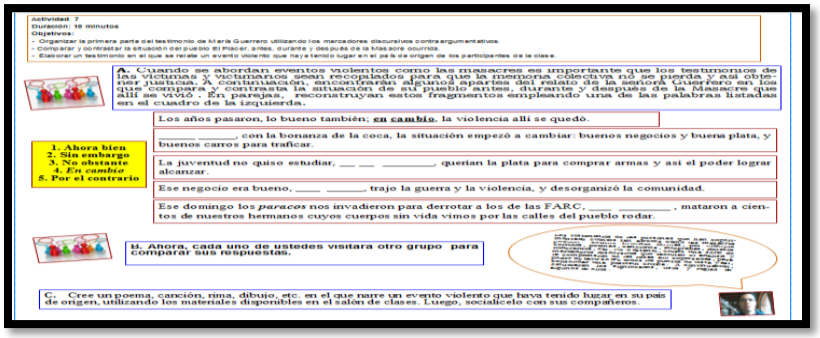
Estos resultados motivaron al investigador para sugerir en la guía del maestro el uso de textos que complementen los fragmentos de prensa, entre ellos videos de programas de opinión humorísticos verbigracia *QUAC* el informativo© (1992-1997), Heriberto de la Calle© (1996-1999) conducidos ambos por el célebre periodista y comediante colombiano Jaime Garzón o el *Noticiero NPI* con *Los Reencauchados*© de la compañía Caracol© (2009-2013).

Aunque la actividad ubicada en la página 7 comparte la misma cantidad de objetivos que la anterior, no propone ejercicios en los que el estudiante trabaje con el léxico sobre el fenómeno de la violencia en Colombia desde el ámbito del lenguaje periodístico; por el contrario, lo exhorta a la *reconstrucción* de un testimonio narrado y declamado por una de las sobrevivientes de la masacre que tuvo lugar en El Placer, Putumayo (1999) desde el ámbito artístico. Adicionalmente, lo introduce por primera vez a los marcadores discursivos contraargumentativos, desde una perspectiva *inductiva*, bajo la premisa de que al estudiar este tipo de eventos violentos es necesario que los relatos de las víctimas y victimarios sean recopilados para que la memoria colectiva no se pierda y así obtener justicia.
Por ende, la primera instrucción de esta actividad le solicita al estudiante emplear tales unidades lingüísticas para reconstruir el relato que acaba de escuchar con el fin de *comparar* y *contrastar* la situación de la población antes, durante y después del evento violento que allí tuvo lugar. En la siguiente instrucción, se le pide que compare y ponga en común sus respuestas, no obstante, es en la segunda parte de esta actividad donde el estudiante llevará a cabo un ejercicio en el que a través de un poema, canción y/o dibujo, relatará un evento violento el cual haya tenido lugar en su país.

Aquí se espera que el estudiante utilice las unidades lingüísticas recientemente abordadas de manera autónoma, es decir, en una práctica no *controlada* ni *regulada* por las normativas que dictaminan su

uso en español, además, que experimente cómo se pueden emplear en secuencias textuales *híbridos* o que combinan el lenguaje académico y el poético literario, como en el caso del *corrido* o *narración popular* utilizado en el testimonio descrito previamente. De esta manera, el estudiante se irá aproximando paulatinamente al análisis gramatical de los marcadores discursivos contrargumentativos que se hace en la *actividad 8*, tal como lo sugieren los planteamientos del enfoque basado en tareas. Para marcar dicha transición se emplea al *mediador intercultural* quien hace explícita dicha información, como se puede apreciar en la imagen:

Figura 16. Objetivos y cuerpo de la actividad de reconstrucción



Fuente: Elaboración propia.

En el pilotaje los estudiantes expresaron haber tenido dificultades con *no obstante* y *sin embargo* ya que son bastante similares en su significado y ambos podían emplearse indistintamente para completar las dos últimas oraciones, sin embargo, en ese momento no se les explicó cuál es la diferencia entre estos dos conectores ya que el objetivo era que ellos mismos descubrieran este aspecto previo a la descripción formal que se hace en la siguiente actividad.

Ahora bien, se debe confesar aquí que aunque durante el diseño se hizo una revisión exhaustiva de las oraciones que se utilizarían en este ejercicio no se creó una que les permitiera a los estudiantes analizar la diferencia en el uso de los dos conectores arriba descritos, sin embargo, este no fue un obstáculo para llevar a buen término este primer ejercicio.

En relación al segundo ejercicio los resultados no fueron del todo satisfactorios puesto que sólo dos estudiantes lo llevaron a cabo sin utilizar los marcadores que acababan de abordar en la primera parte. Lo anterior se debe a que durante este período hubo mucha inasistencia a clase y a que el investigador no incluyó esta información en la instrucción. Estas circunstancias hicieron que para el producto final, el investigador decidiera unificar las actividades 7 y 8 reduciendo significativamente el tiempo dedicado a su desarrollo; además, que incluyera un apartado en la guía del maestro donde se le sugiera preguntar a los grupos futuros por lo equivalentes y significados de estos conectores en sus lenguas maternas, así como regresar a la primar parte de esta actividad después de haber analizado el cuadro gramatical para resolver las dudas potenciales.

Esta actividad es bastante significativa pues fue planeada en aras de contribuir a la consolidación de las habilidades para comparar, interpretar y establecer relaciones o el *saber comprender* y los *conocimientos* que los estudiantes tengan acerca de ciertos grupos sociales en su propia cultura y las culturas de sus compañeros de clase. Por una parte, al organizar el testimonio de la única sobreviviente de la Masacre del Placer, podrán advertir que en Colombia un género musical popular como el *corrido* no sólo enaltece las acciones de los narcotraficantes sino que también sirve para *"hacer memoria"* o narrar los hechos atroces que han permeado la historia del país durante los últimos 60 años. A partir de este ejercicio y la *interpretación* que aquéllos hagan acerca de este relato, construirán su propio testimonio sobre un evento violento que haya ocurrido en sus países de origen lo cual les permitirá sensibilizarse con la narración que acaban de estudiar y cotejar las formas en que la impotencia y el dolor son experimentados por las culturas presentes en el salón de clase.

Por otra parte, los estudiantes identificarán que los ciudadanos colombianos (especialmente las víctimas del conflicto interno) cuentan hoy con el respaldo de instituciones públicas como El Centro Nacional de Memoria Histórica© y El Centro de Paz, Memoria y Reconciliación© las cuales están

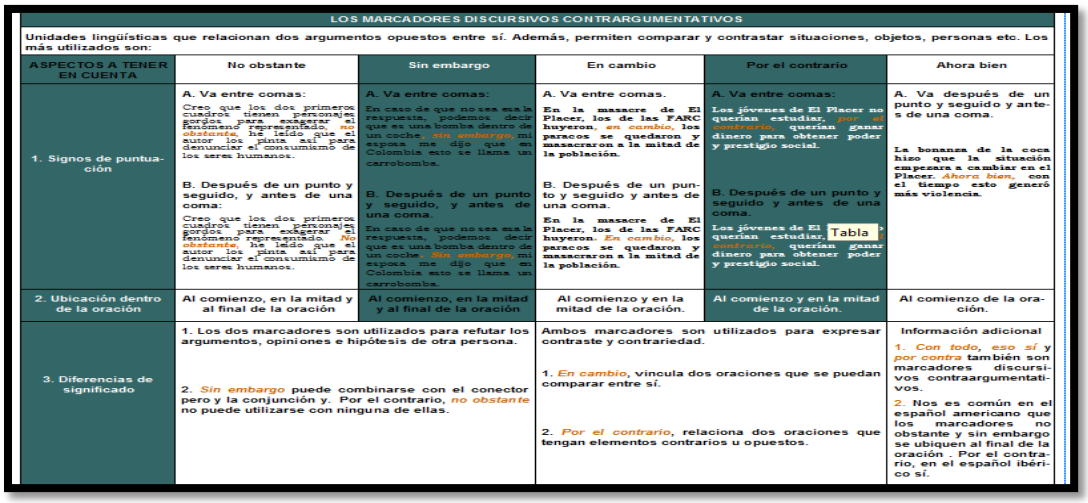
encargadas de reunir todos los testimonios y documentación relativos a esta *colectividad* para complementar y recuperar la memoria histórica y política del país. Tal descubrimiento afianzará sus conocimientos acerca de cómo se producen las nuevas *formas de interacción* entre las entidades del Estado Colombiano con sus ciudadanos y entre estos mismos cuando se abordan temas trascendentales para el futuro del país (Byram, 2008). Finalmente, los estudiantes podrán cotejar esta *práctica cultural* con las que se llevan a cabo en sus países o en otras latitudes del mundo fortaleciendo así su competencia intercultural.

Más adelante, en la *actividad 8* el material presenta la descripción gramatical acerca del uso y funcionamiento de algunos de los marcadores discursivos contrargumentativos más comunes en español. Ahora bien, es importante aclarar que la información allí desplegada constituye una adaptación de la propuesta didáctica elaborada por la profesora Marchante Chueca (2004) sobre cómo enseñar estas unidades lingüísticas no sólo desde una perspectiva semántico-pragmática, sino que también, lingüístico-textual. En esta medida, se preservaron los tres aspectos que dicha autora sugiere tener en cuenta para explicar el funcionamiento de estos conectores, así: *los signos de puntuación*, *ubicación dentro de la oración* y *las diferencias de significado*. Además, las tres categorías en que se agruparon corresponden a las funciones que dichas unidades lingüísticas cumplen en español, es decir, vincular dos argumentos opuestos así como comparar y contrastar la información referente a personas, objetos, cosas etc.

Con respecto a los ejemplos utilizados para ilustrar su funcionamiento de los marcadores discursivos contraargumentativos, se debe mencionar que éstos fueron creados a partir del testimonio previamente descrito. Esta decisión se tomó con el fin de presentar la información de manera significativa o real también como una posibilidad para convertir un género textual como el corrido, en una secuencia

textual argumentativa sin que aquél pierda su originalidad y lenguaje poético. Teniendo presente estas premisas, se elaboró el siguiente cuadro de gramática:

Figura 17. Marcadores discursivos contraargumentativos



LOS MARCADORES DISCURSIVOS CONTRARGUMENTATIVOS

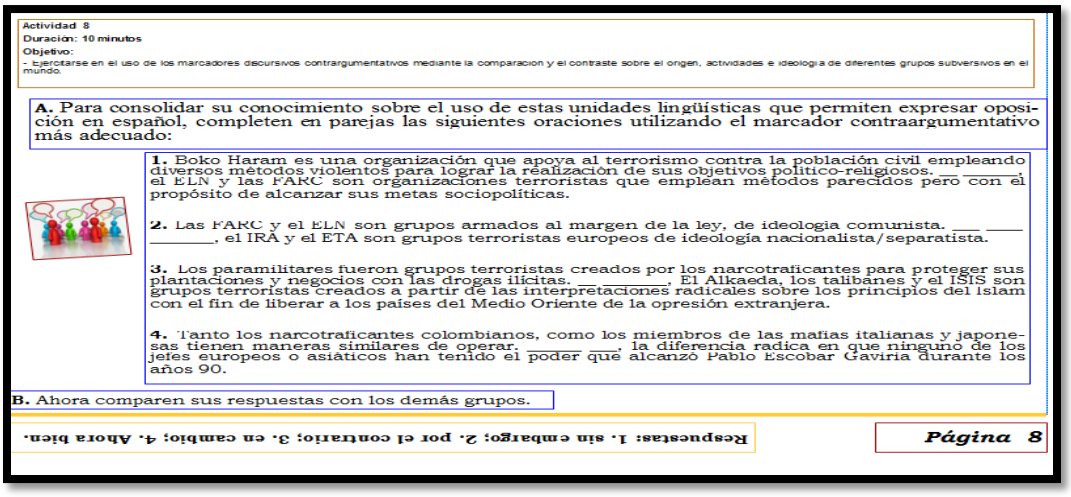
Unidades lingüísticas que relacionan dos argumentos opuestos entre sí. Además, permiten comparar y contrastar situaciones, objetos, personas etc. Los más utilizados son:

ASPECTOS A TENER EN CUENTA	No obstante	Sin embargo	En cambio	Por el contrario	Ahora bien
1. Signos de puntuación	A. Va entre comas: Creo que los dos primeros cuadros tienen personajes gordos para exagerar el fenómeno representado, *no obstante*, he leído que el autor los pinta así para denunciar el consumismo de los seres humanos. B. Después de un punto y seguido, y antes de una coma: Creo que los dos primeros cuadros tienen personajes gordos para exagerar el fenómeno representado. *No obstante*, he leído que el autor los pinta así para denunciar el consumismo de los seres humanos.	A. Va entre comas: En caso de que no sea esa la respuesta, podemos decir que es una bomba dentro de un coche, *sin embargo*, mi esposa me dijo que en Colombia esto se llama un carrobomba. B. Después de un punto y seguido, y antes de una coma. En caso de que no sea esa la respuesta, podemos decir que es una bomba dentro de un coche. *Sin embargo*, mi esposa me dijo que en Colombia esto se llama un carrobomba.	A. Va entre comas. En la masacre de El Placer, los de las FARC hueyeron, *en cambio*, los paracos se quedaron y masacraron a la mitad de la población. B. Después de un punto y seguido y antes de una coma. En la masacre de El Placer, los de las FARC hueyeron. *En cambio*, los paracos se quedaron y masacraron a la mitad de la población.	A. Va entre comas: Los jóvenes de El Placer no querían estudiar, *por el contrario*, querían ganar dinero para obtener poder y prestigio social. B. Después de un punto y seguido y antes de una coma. Los jóvenes de El Placer no querían estudiar. *Por el contrario*, querían ganar dinero para obtener poder y prestigio social.	A. Va después de un punto y seguido y antes de una coma. La bonanza de la coca hizo que la situación empezara a cambiar en el Placer. *Ahora bien*, con el tiempo esto generó más violencia.
2. Ubicación dentro de la oración	Al comienzo, en la mitad y al final de la oración	Al comienzo, en la mitad y al final de la oración	Al comienzo y en la mitad de la oración.	Al comienzo y en la mitad de la oración.	Al comienzo de la oración.
3. Diferencias de significado	1. Los dos marcadores son utilizados para refutar los argumentos, opiniones e hipótesis de otra persona. 2. *Sin embargo* puede combinarse con el conector pero y la conjunción y. Por el contrario, *no obstante* no puede utilizarse con ninguna de ellas.	Ambos marcadores son utilizados para expresar contraste y contrariedad. 1. *En cambio*, vincula dos oraciones que se puedan comparar entre sí. 2. *Por el contrario*, relaciona dos oraciones que tengan elementos contrarios u opuestos.			Información adicional 1. *Con todo*, *eso sí* y *por contra* también son marcadores discursivos contraargumentativos. 2. Nos es común en el español americano que los marcadores no obstante y sin embargo se ubiquen al final de la oración . Por el contrario, en el español ibérico sí.

Fuente: Elaboración propia

En la segunda parte de esta actividad, se incluye un listado de oraciones para completar utilizando los marcadores discursivos contraargumentativos más adecuados, como un ejercicio de práctica controlada el cual le permite al estudiante aplicar las reglas que acaba de estudiar sin alejarse del fenómeno de la violencia, eje temático sobre el que versa este material didáctico, como se puede observar a continuación:

Figura 18. Segunda parte actividad 8



Actividad 8
Duración: 10 minutos
Objetivo:
- Ejercitarse en el uso de los marcadores discursivos contrargumentativos mediante la comparacion y el contraste sobre el origen, actividades e ideología de diferentes grupos subversivos en el mundo.

A. Para consolidar su conocimiento sobre el uso de estas unidades lingüísticas que permiten expresar oposición en español, completen en parejas las siguientes oraciones utilizando el marcador contraargumentativo más adecuado:

1. Boko Haram es una organización que apoya al terrorismo contra la población civil empleando diversos métodos violentos para lograr la realización de sus objetivos político-religiosos. ___ _____, el ELN y las FARC son organizaciones terroristas que emplean métodos parecidos pero con el propósito de alcanzar sus metas sociopolíticas.

2. Las FARC y el ELN son grupos armados al margen de la ley, de ideología comunista. ___ ____ _____, el IRA y el ETA son grupos terroristas europeos de ideología nacionalista/separatista.

3. Los paramilitares fueron grupos terroristas creados por los narcotraficantes para proteger sus plantaciones y negocios con las drogas ilícitas. __ _____, El Alkaeda, los talibanes y el ISIS son grupos terroristas creados a partir de las interpretaciones radicales sobre los principios del Islam con el fin de liberar a los países del Medio Oriente de la opresión extranjera.

4. Tanto los narcotraficantes colombianos, como los miembros de las mafias italianas y japonesas tienen maneras similares de operar. _____ ___, la diferencia radica en que ninguno de los jefes europeos o asiáticos han tenido el poder que alcanzó Pablo Escobar Gaviria durante los años 90.

B. Ahora comparen sus respuestas con los demás grupos.

Respuestas: 1. sin embargo; 2. por el contrario; 3. en cambio; 4. Ahora bien.

Página 8

Fuente: Elaboración propia

Durante el pilotaje del material se presentó un pequeño percance con esta parte de la actividad, en tanto la primera oración podía completarse con dos de los marcadores contraargumentativos previamente estudiados: *sin embargo* y *en cambio*. No obstante, la instrucción afirmaba que debía utilizarse uno solo y la reacción de algunos participantes fue bastante fuerte pero gracias a la oportuna intervención de la profesora titular se logró resolver el malentendido explicando que la respuesta podía variar dependiendo del contexto comunicativo en que esta oración fuere producida.

Por su parte, el investigador reconoció que había sido un error de impresión el cual sería corregido oportunamente. Así, esta actividad contribuye a la consolidación de la *competencia lingüística* y sus habilidades para *adquirir conocimiento* acerca de los orígenes, actividades e ideologías de diferentes grupos armados al margen de la ley en el mundo, utilizando el español (Byram, 2008).

La categoría que cierra este primer grupo es la de *emparejar* o *Actividad de apareamiento*. La siguiente figura muestra los documentos primarios con los que está asociada y describe qué significa cada código:

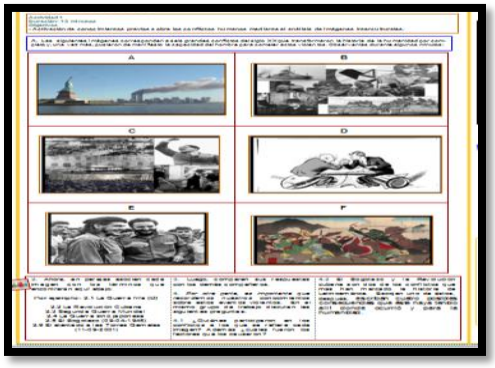
Figura 19. Actividad de apareamiento

```
Code: Actividad apareamiento {10-4}~
       "Este código abierto contiene todas las instrucciones
       y respuestas que corresponden a los ejercicios de
       apareamiento sobre la violencia mundial y local
  P10: PÁGINA 1-TEXTO CUERPO ACTIVIDAD 2.rtf
       1 -1 , 3 -3 , 4 -4 , 5 -5 , 6 -6 , 7 -7
  P14: PÁGINA 1-TEXTO INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 2.rtf
       1 -1
  P52: PÁGINA 4- TEXTO CUERPO CUARTA INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 4 LECCIÓN A.rtf
       1 -71
  P58: PÁGINA 4-TEXTO CUARTA INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 4 LECCIÓN A.rtf
       1 -1
  P105: PÁGINA 8-TEXTO CUERPO ACTIVIDAD 8 LECCIÓN A.rtf
       7 -7
```

Fuente: Elaboración propia

Esta categoría cumple dos grandes propósitos en la maqueta aquí analizada. Por una parte, la *activación de los conocimientos previos* acerca de los conflictos humanos mediante el análisis de imágenes interculturales, como se observa aquí abajo:

Figura 20 Actividad de apareamiento en el material didáctico

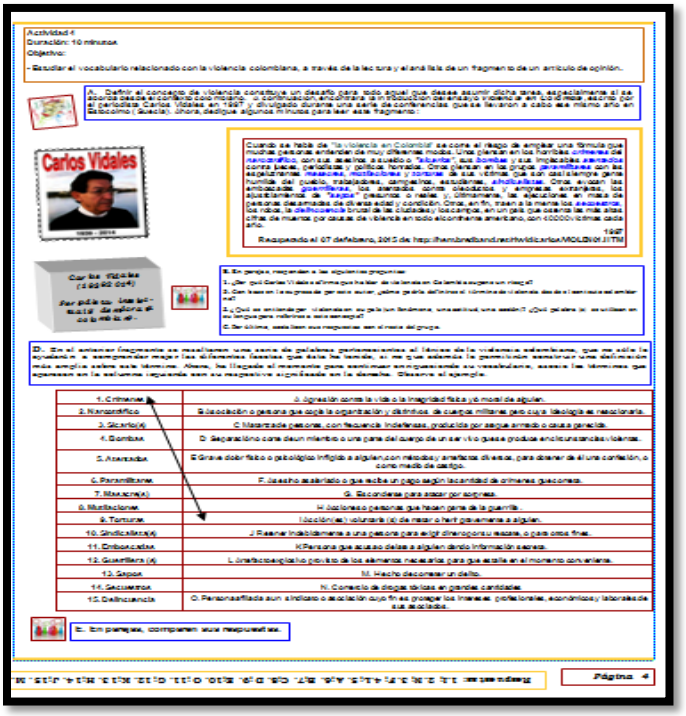


Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el estudio del vocabulario relacionado con la violencia colombiana mediante la lectura y discusión de un fragmento de un artículo de opinión. Lo anterior obedece a que durante la fase de diseño se consideró pertinente abordar el tema de manera inductiva, es decir, partiendo de un acercamiento internacional o global al fenómeno de la violencia para paulatinamente acercarse al contexto colombiano. Además, porque en esta actividad se aborda un vocabulario que es propio del español colombiano, en tanto resulta de la pluralidad de formas lingüísticas que sus ciudadanos emplean para referirse a la realidad y, especialmente al fenómeno de la violencia.

Ahora bien, con esta afirmación no se arguye a favor de que en otras lenguas y culturas sea imposible hallar un término equivalente para designar el fenómeno de la violencia, por el contrario, se reconoce que sí existen pero éstos no se utilizan para referirse a un conflicto interno cuya larga duración y pluralidad de facetas ha contribuido tan significativamente a la configuración del perfil sociocultural de este país. He aquí la actividad descrita previamente:

Figura 21. Actividad de apareamiento en el material didáctico.



Fuente: Elaboración propia.

En la etapa de implementación se pudo observar que las imágenes y los ejercicios desplegados en la figura 11 causaron bastante controversia, especialmente con la estudiante estadounidense, pues luego de explicar cómo marcó su vida el atentado a las Torres Gemelas en Nueva York y de presentar a su país como víctima del terrorismo mundial, su par de Canadá refutó este planteamiento esgrimiendo que muchas investigaciones hoy demostraban su culpabilidad, es decir, que aquél lo había planeado y ejecutado por sí mismo. Inicialmente, la estudiante desvirtuó los argumentos de su compañera pero más adelante demostró una *curiosidad* genuina por conocer más de dichos trabajos al punto de cuestionar momentáneamente si la versión de los hechos que le habían enseñado era verdadera o no. En otros términos, esta estudiante puso de manifiesto sus *habilidades para mitigar (saber ser)* su punto de vista frente a su propia cultura, así como a las de sus compañeros de clase (Byram, 2008).

Con respecto a las *muestras de lengua* y *materiales* de *ejercitación formal* (Sans, 2000) se debe mencionar aquí que en este modelo de análisis, las *actividades 4 y 5* categorizadas como *de apareamiento*, son ejemplos de cómo se emplea el vocabulario sobre el fenómeno de la violencia en la

vida real así como *instancias* que le permiten al estudiante formular hipótesis acerca de su funcionamiento. En cambio, la *actividad 8* catalogada como *de completar* constituye una muestra de las actividades donde se hace explícito el funcionamiento de las estructuras gramaticales o se expone al estudiante al *componente lingüístico* del *input* o *aducto* (Tomlinson, 2010), en este caso los marcadores discursivos contraargumentativos, y se promueve la práctica con los mismos para facilitar su aprehensión y automatización por parte del estudiante.

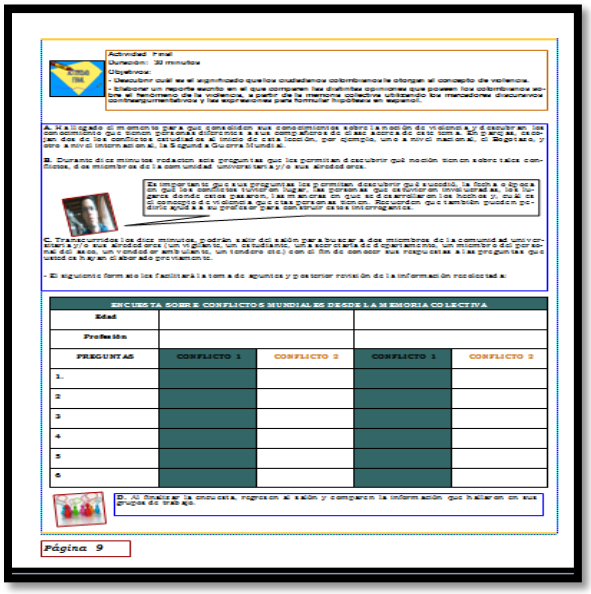
Finalmente, el tercer grupo de actividades se refiere a las *tareas significativas* o actividades que se asemejen al uso real que hacen los hablantes del español en los diferentes contextos comunicativos y con diversos fines (Sans, 2000). En este categoría se inscriben las *actividades video, final* y de *escritura* identificadas como *actividad 6* y final respectivamente, en la maqueta aquí analizada. La primera actividad resulta significativa porque no sólo pone a prueba la comprensión auditiva del estudiante al enfrentarse a un género textual popular, como lo es el *corrido*, sino que además lo expone a un proceso de creación artística real, es decir, puede observar cómo el relato de un hecho atroz trasciende el plano de la narración histórica y se convierte en un poema que utiliza el léxico sobe el fenómeno de la violencia en Colombia para compartir esta experiencia con el resto de la humanidad; de esta forma, se expone al estudiante o aprendiente a la lengua en su uso auténtico y maximiza su potencial de aprendizaje al estimularlo tanto cognitiva como emocionalmente (Tomlinson, 2010).

La segunda actividad comprende la puesta en práctica de todo lo aprendido en la lección para la escritura de un reporte final acerca del significado que el término violencia tiene para algunos de los miembros de la comunidad universitaria a la cual pertenecen los estudiantes que utilicen este material didáctico. La fase inicial de esta actividad comprende la elección de dos conflictos bélicos, uno internacional y otro local, de aquellos estudiados al comienzo de la lección u otros no sugeridos en el material, para la elaboración de una encuesta que les permita hallar la información previamente

descrita. La segunda fase consiste en la realización de la encuesta; la siguiente etapa comprende la comparación y el contraste la información recolectada y, la última, la elaboración del reporte escrito.

A continuación, se presenta el diseño final de esta actividad:

Figura 22. Etapas 1, 2 y 3 de la Actividad final


Actividad Final
Duración: 30 minutos
Objetivos:
- Descubrir cuál es el significado que los ciudadanos colombianos le otorgan al concepto de violencia.
- Elaborar un reporte escrito en el que comparen las distintas opiniones que poseen los colombianos sobre el fenómeno de la violencia, a partir de la memoria colectiva utilizando los marcadores discursivos contraargumentativos y las expresiones para formular hipótesis en español.

A. Al llegado el momento para que cada estudiante sus conocimientos sobre la noción de violencia y descubrir los conocimiento que tienen diferentes a sus compañeros de clase acerca de este tema. En grupos, escojan dos de los conflictos estudiados al inicio de esta lección, por ejemplo, uno a nivel nacional, el Bogotazo, y otro a nivel internacional, la Segunda Guerra Mundial.

B. Durante diez minutos redacten seis preguntas que les permitan descubrir qué noción tienen sobre tales conflictos, dos miembros de la comunidad universitaria y/o sus alrededores.

Es importante que sus preguntas les permitan descubrir qué sucedió, la fecha o época en que los conflictos tuvieron lugar, las personas que estuvieron involucradas, las hipótesis donde estos pasaron, las emociones con que son recordados los hechos y, cuál es el concepto de violencia que estas personas tienen. Recuerden que también pueden pedirle ayuda a su profesor para construir estas interrogantes.

C. Transcurridos los diez minutos, podrán salir del salón para buscar a dos miembros de la comunidad universitaria y/o sus alrededores (un vigilante, un estudiante, un administrativo, un miembro del personal de aseo, un vendedor ambulante, un tendero etc.) con el fin de conocer sus respuestas a las preguntas que usted se hayan elaborado previamente.

- El siguiente formato les facilitará la toma de apuntes y posterior revisión de la información recolectada:

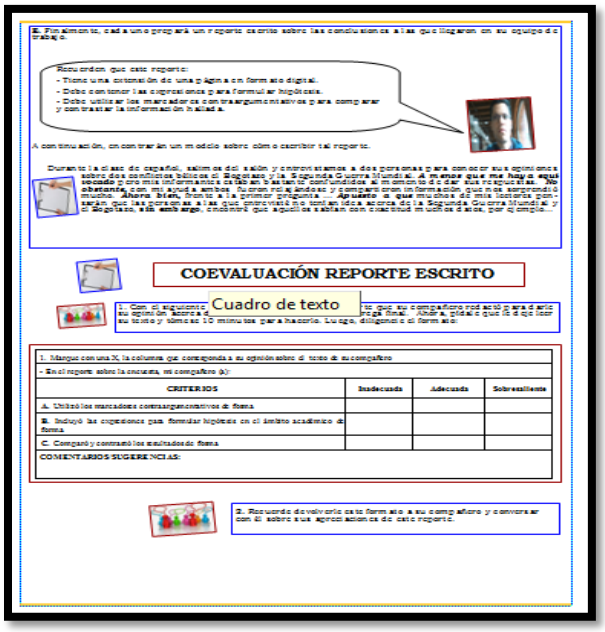
ENCUESTA SOBRE CONFLICTOS MUNDIALES DESDE LA MEMORIA COLECTIVA				
Edad				
Profesión				
PREGUNTAS	CONFLICTO 1	CONFLICTO 2	CONFLICTO 1	CONFLICTO 2
1.				
2				
3				
4				
5				
6				

D. Al finalizar la encuesta, regresen al salón y comparen la información que hallaron en sus grupos de trabajo.

Página 9

Fuente: Elaboración propia

Figura 23. Fase de escritura y coevaluación del reporte escrito en la Actividad Final


E. Finalmente, cada uno preparará un reporte escrito sobre las conclusiones a las que llegaron en su equipo de trabajo.

Recuerden que este reporte:
- Tiene una extensión de una página con formato digital.
- Debe contener las explicaciones para formular hipótesis.
- Debe utilizar los marcadores contraargumentativos para comparar y contrastar la información hallada.

A continuación, encontrarán un modelo sobre cómo escribir tal reporte.

Durante la clase de español, salimos del salón y encuestamos a dos personas para conocer sus opiniones sobre dos conflictos bélicos el Bogotazo y la Segunda Guerra Mundial. A pesar que me haya sido difícil encontrar personas dispuestas a ser encuestadas, al momento de hacer las preguntas, las personas se mostraron muy colaboradoras. Aunque el Bogotazo y sangrienta violencia que marcaron a Colombia, la mayoría de las personas no sabían mucho sobre el tema. Ahora bien, la mayoría de las personas encuestadas sí sabían que las personas a las que entrevistó no tenían idea acerca de la Segunda Guerra Mundial y el Bogotazo, aún así, sabían que ambos eventos fueron muy importantes para la historia de Colombia y del mundo.

COEVALUACIÓN REPORTE ESCRITO

Cuadro de texto

1. Con el siguiente [illegible] su opinión acerca de [illegible] su compañero redactó para dar su opinión final. Recuerda, debe leer su texto y tomarse 10 minutos para hacerlo. Luego, diligencia el formato:

1. Marque con una X, la columna que corresponda a su opinión sobre el texto de su compañero
- En el reporte sobre la encuesta, mi compañero (a):

CRITERIOS	Inadecuada	Adecuada	Sobresaliente
A. Utilizó los marcadores contraargumentativos de forma			
B. Incluyó las expresiones para formular hipótesis en el ámbito académico de forma			
C. Comparó y contrastó los resultados de forma			
COMENTARIOS/SUGERENCIAS:			

2. Recuerde devolverle este formato a su compañero y conversar con él sobre sus apreciaciones de este reporte.

Fuente: Elaboración propia.

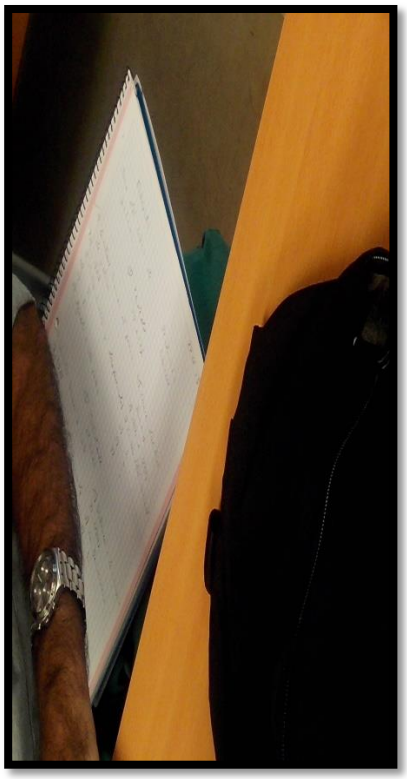
Como puede observarse aquí este material le otorga al estudiante diferentes posibilidades para utilizar la lengua con propósitos comunicativos (Tomlinson, 2010) puesto que no sólo lo ayuda a reflexionar y discutir sobre el fenómeno de la violencia y sus diferentes manifestaciones en el aula de clases, sino que también lo invita a extrapolar esta información con el fin de investigar acerca de los conocimientos que personas ajenas al salón tienen sobre este fenómeno, poniendo en práctica tanto sus *habilidades lingüísticas* como sus *capacidades* para sistematizar el nuevo conocimiento acerca de las *prácticas de interacción comunicativa (saber hacer)* en la vida real, es decir, aplica sus destrezas para operacionalizar su aprendizaje e interactuar con la lengua y cultura metas en un contexto comunicativo auténtico (Byram, 2001).

Durante la implementación, el investigador tuvo que llevar a cabo el ejercicio de manera intermitente puesto que de los 7 estudiantes que conformaban el grupo, sólo dos asistieron el día en que éste se desarrolló. Sin embargo, con la profesora titular se acordó darles una oportunidad a todos los demás para entregar sus reportes después. Acto seguido, se describirá brevemente la experiencia y mostrarán algunos ejemplos de los textos producidos.

A pesar de haber desarrollado la actividad completamente, los estudiantes que asistieron a la primera clase todavía necesitan practicar más con los marcadores discursivos contraargumentativos y las expresiones para formular hipótesis en español, para dominar estos aspectos lingüísticos. Es de suma importancia mencionar aquí, que el investigador descubrió elementos que no pensó hallar en la realización de esta actividad, por ejemplo, a diferencia de sus compañeros, el estudiante luxemburgués[2] sorprendió a todos al elegir la *Toma del Palacio de Justicia* como uno de los conflictos locales sobre los que encuestaría a diferentes personas dentro y fuera del campus universitario. Explicó que lo hacía porque quería desmitificar las versiones que ya le habían contado y tenía curiosidad por descubrir qué recordaba la gente de ello, después de tantos años, es decir, con este ejercicio pudo poner en práctica

sus *habilidades para relativizar los puntos de vista (saber ser)* que existen fuera de Colombia acerca de este evento violento, así como ponderar los de los ciudadanos y aquellos que transmiten los medios de comunicación. Por su parte, la estudiante estadounidense manifestó sentirse anonadada por el trato que le brindaban sus entrevistados al descubrir su nacionalidad y expresarle solidaridad por los hechos ocurridos el 11 de septiembre de 2001 en su país. Este hallazgo puede interpretarse como esta estudiante aún necesita superar su *etnocentrismo cultural* para ser consciente de que su manera de ver y actuar en el mundo están permeada por la hegemonía cultural y lingüística que su país ha ejercido en todo el planeta (Byram, 2008). A continuación, se presentan las imágenes de estos estudiantes redactando sus reportes, los textos finales y la fase de coevaluación.

Figura 24. Implementación el material: Actividad final.



Redacción

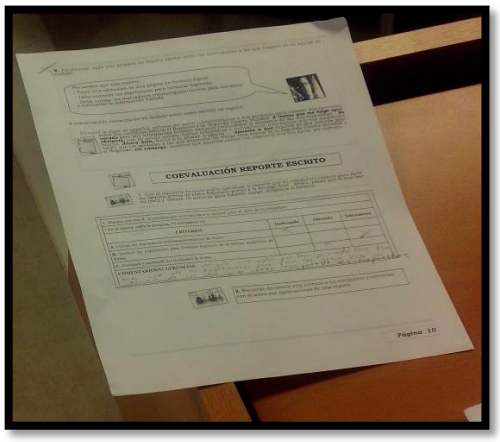
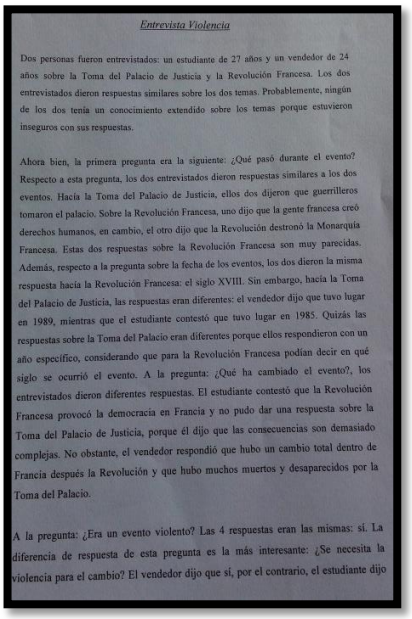
Coevaluación: fase escita

Coevaluación: fase interacción oral

Fuente: Elaboración propia.

¿COLOMBIA, UN PAÍS VIOLENTO?

Figura 25. Ejemplos del formato de coevaluación diligenciado y de los reportes finales

<table>
<tr>
<td> 
</td>
<td>Formato de coevaluación diligenciado</td>
</tr>
<tr>
<td>Ejemplo de reporte final</td>
<td> 
</td>
</tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia.

La *actividad de argumentación* es una categoría especial para este módulo intercultural de violencia ya que comprende una serie de ejercicios orales previos a la escritura del reporte final de esta lección los cuales sirven, a su vez, como preparación para la tarea final del módulo en la que los

estudiantes deberán redactar y presentar una pequeña propuesta acerca de cómo vincular a las mujeres participantes en el *Costurero de la Memoria* (iniciativa del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación©) a una de las instancias de la Universidad de los Andes para lograr que aquéllas puedan compartir sus relatos con el resto de la comunidad así como crear una red de colaboradores que les permita comercializar sus tejidos en aras de la perduración de dicha iniciativa . Pero, más importante aún, que estos estudiantes amplíen sus conocimientos acerca de Colombia y logren *comprometerse* con estas ciudadanas y su trabajo por la memoria del país favoreciendo la consolidación de su *competencia intercultural*.

En esta lección, el material didáctico no le presenta al estudiante conceptos propios del ámbito de la argumentación escrita en español como: tesis u oración directriz, ideas de control, fuentes de autoridad, analogía, silogismo disyuntivo, silogismo hipotético etc. Por el contrario, lo exhorta a trabajar con estos elementos, pero en el ámbito de la argumentación oral, pidiéndole que formule hipótesis acerca de sus interpretaciones sobre algunas imágenes interculturales, fragmentos de artículos de opinión y noticias de prensa acerca del fenómeno de la violencia, y que justifique dichas afirmaciones dando razones válidas para ello.

Consecuentemente, estos ejercicios constituyen una fase introductoria para la actividad final de la lección descrita páginas arriba. La siguiente figura muestra los documentos primarios con los que esta actividad está asociada y el significado del código que le fue asignado.

Figura 26. Actividad de argumentación.

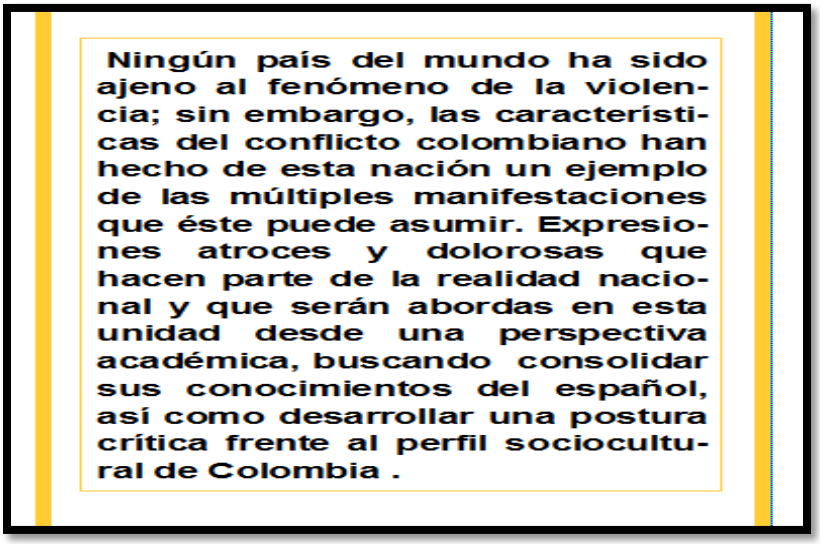
```
Code: Actividad argumentación {16-4}~
       "Este código contiene todas las instrucciones y respuestas a los ejercicios presentes en
las instancias del material didáctico donde los
usuarios/estudiantes deben argumentar sus réplicas a las actividades propuestas."
```

```
   P11: PÁGINA 1-TEXTO CUERPO ACTIVIDAD 4.rtf
        1 -5
   P13: PÁGINA 1-TEXTO INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 1.rtf
        1 -1
   P16: PÁGINA 1-TEXTO INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 4.rtf
        1 -1
   P35: PÁGINA 2-TEXTO PRIMERA INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 3 LECCIÓN A.rtf
        1 -1
   P45: PÁGINA 3-TEXTO CUERPO SEGUNDA INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 3 LECCIÓN
A.rtf
        1 -1 , 3 -3 , 5 -5 , 7 -7 , 13 -13
   P49: PÁGINA 3-TEXTO SEGUNDA INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 3 LECCIÓN A.rtf
        1 -1
   P64: PÁGINA 4-TEXTO SEGUNDA INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 4 LECCIÓN A.rtf
        1 -1
   P71: PÁGINA 5-TEXTO CUERPO TERCERA INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 5 LECCIÓN
A.rtf
        1 -1
   P75: PÁGINA 5-TEXTO TERCERA INSTRUCCIÓN ACTIVIDAD 5 LECCIÓN A.rtf
        1 -1
```

Fuente: Elaboración propia.

En su totalidad estas actividades son catalogadas como interculturales porque los ejercicios de las once actividades que conforman propenden por consolidar los principios del *relativismo* y la *reciprocidad cultural* (Byram & Zarate, 1997). Con respecto al primer principio, se debe mencionar que ni el material didáctico ni las actividades allí contenidas presentan una *jerarquía de culturas*, es decir, no se muestra a la cultura colombiana como inferior o mayor a las culturas de los potenciales usuarios de este recurso pedagógico. Tampoco se promueve el ejercer juicios de valor sobre los colombianos con base en sus prácticas culturales, especialmente aquellas que están relacionadas con el conflicto interno que este país ha experimentado durante tanto tiempo. De hecho, en la página de introducción a la lección aquí analizada, se aclara que ningún país del mundo ha sido ajeno al fenómeno de la violencia, sin embargo, las particularidades del conflicto colombiano hacen de éste un ejemplo de las múltiples manifestaciones que el fenómeno de la violencia puede asumir; además, que no desea ocultar esta realidad si no que, por el contrario, serán abordadas desde una perspectiva académica para que el estudiante consolide sus conocimientos sobre el español y asuma una postura crítica frente al perfil sociocultural del país. A continuación, se muestra esta información.

Figura 27: Nota aclaratoria página de introducción

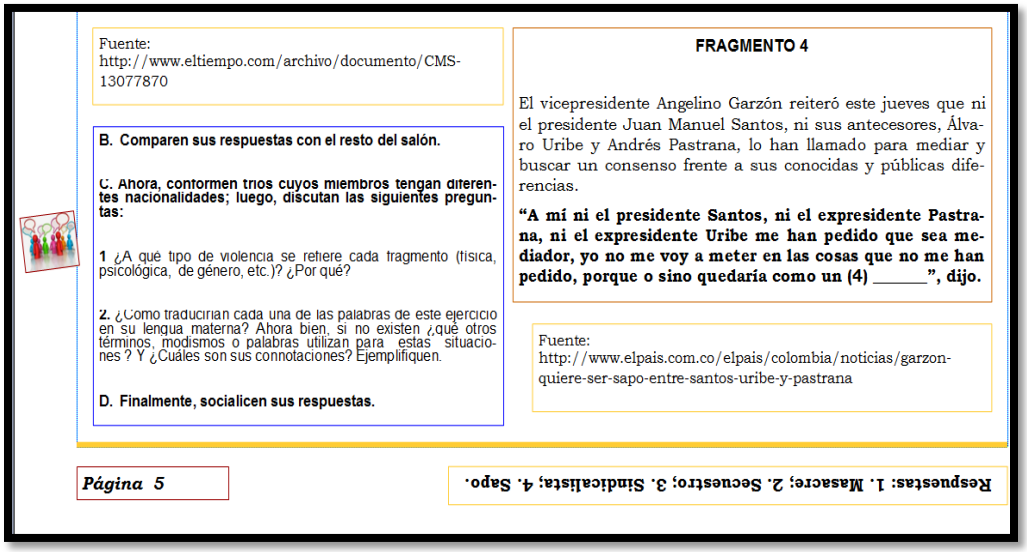


Fuente: Elaboración propia

Esta nota aclaratoria también sirve para que el estudiante comience a cuestionarse acerca de cómo se experimenta el fenómeno de la violencia y sus múltiples manifestaciones en su país de origen, y a evaluar las prácticas culturales resultantes de dicho proceso.

Por otra parte, el principio de *reciprocidad* se ve reflejado en las diferentes actividades del material didáctico porque en las instrucciones se les pide a los estudiantes conformar grupos de diversas nacionalidades para llevar a cabo los ejercicios de manera conjunta. Cuando esta información no está allí presente, se le sugiere hacerlo al profesor mediante la guía del docente. Dos ejemplos que dan cuenta de este principio son las *actividades 5* y *final* de este material. En la segunda parte de la actividad 5, una vez los estudiantes han completado los diferentes fragmentos de prensa con el léxico sobre el conflicto colombiano, se les pide trabajar en parejas o tríos cuyas nacionalidades sean diferentes para descubrir si dichos términos existen en sus lenguas maternas, si no los hay que expliquen cuáles se emplean pero, especialmente, qué connotaciones tienen éstos, como se muestra a continuación:

Figura 28: Segunda parte actividad 5



Fuente: Elaboración propia.

El espacio dialógico que esta actividad genera les permite a los estudiantes consolidar su aprendizaje intercultural y sus habilidades para comunicarse en ambientes donde se conjugan varios paradigmas culturales porque logran conocer, de primera mano, términos que muy probablemente les eran ajenos dada la especificidad del tema discutido; asimismo, les otorga la posibilidad de conversar sobre los cambios que dicho léxico ha tenido a lo largo de la historia y los contextos de uso, incluso si estos deben ir acompañados de un gesto o movimiento para expresar el sentido que se les otorga.

A manera de cierre, es importante comentar que las maquetas de esta lección todas las actividades estuvieron acompañadas de un elemento iconográfico que les indicaba a los estudiantes el tipo de interacción que allí se tendría que llevar a cabo. Tales imágenes son las que se muestran a continuación:

Figura 29: Iconografía utilizada para indicar el tipo de interacción en el material didáctico

Interacción grupal

Actividad de lectura

Actividad vídeo

Actividad final

Actividad de escritura

Fuente: Elaboración propia.

Después del pilotaje se considera que estas imágenes deben ser modificadas y quizás suprimidas para la versión final del material, en tanto aquéllas fueron innecesarias para la población con la que se trabajó; además, porque el investigador pudo darse cuenta de que las instrucciones eran lo suficientemente claras.

6.3 Imágenes interculturales. Es la segunda categoría de este modelo de análisis y los siguientes son los documentos primarios y códigos con los que está asociada:

Figura 30. Imágenes interculturales

```
Code: IMAGEN INTERCULTURAL {0-8}~
      "Este código o categoría comprende todas las imágenes que en el material didáctico le
permitan establecer el tipo de actividad que se llevará a cabo, así como comparar y
contrastar los personajes, sucesos y consecuencias de los eventos violentos a nivel local e
internacional."

Code: Imágenes violencia local {19-2}~
      "Este código contiene todas aquellas imágenes que en el material didáctico representan
diferentes manifestaciones que el fenómeno de la violencia ha tenido en Colombia."

  P 3: PÁGINA 1-IMAGEN C ACTIVIDAD 1 .rtf
       2 -2
  P 7: PÁGINA 1-IMAGEN SECCIÓN ANTES DE EMPEZAR.rtf
       2 -2
  P 8: PÁGINA 1-IMAGEN TÍTULO MÓDULO 4.rtf
       2 -2 , 11 -11 , 19 -19 , 20 -20
  P27: PÁGINA 2-IMAGEN PRIMER CUADRO LECCIÓN A.rtf
       2 -2
  P31: PÁGINA 2-TEXTO NOMBRE AUTOR PRIMER CUADRO LECCIÓN A.rtf
       1 -1
  P38: PÁGINA 2-TEXTO TÍTULO PRIMER CUADRO LECCIÓN A .rtf
       1 -1
  P40: PÁGINA 3-IMAGEN SEGUNDO CUADRO LECCIÓN A.rtf
       1 -1
  P41: PÁGINA 3-IMAGEN TERCER CUADRO LECCIÓN A.rtf
       1 -1
  P46: PÁGINA 3-TEXTO NOMBRE AUTOR SEGUNDO CUADRO LECCIÓN A.rtf
       1 -1
  P47: PÁGINA 3-TEXTO NOMBRE AUTOR TERCER CUADRO LECCIÓN A.rtf
       1 -1
  P50: PÁGINA 3-TEXTO TÍTULO SEGUNDO CUADRO LECCIÓN A.rtf
       1 -1
  P51: PÁGINA 3-TEXTO TÍTULO TERCER CUADRO LECCIÓN A.rtf
       1 -1
  P53: PÁGINA 4-IMAGEN CARLOS VIDALES ACTIVIDAD 4 LECCIÓN A.rtf
       1 -1
  P54: PÁGINA 4-IMAGEN DATOS BIOGRÁFICOS VIDALES ACTIVIDAD 4 LECCIÓN A.rtf
       1 -1
  P59: PÁGINA 4-TEXTO CUERPO ACTIVIDAD 4 LECCIÓN A.rtf
       1 -3
  P84: PÁGINA 6-TEXTO NOMBRE POBLACIÓN SECCIÓN PREVIO AL VIDEO ACTIVIDAD 6 LECCIÓN A.rtf
       1 -3

Code: Imágenes violencia mundial {5-3}~
      "Este código contiene todas aquellas imágenes que en el material didáctico representan
diferentes manifestaciones que el fenómeno de la violencia ha tenido en el mundo."

  P 1: PÁGINA 1-IMAGEN A ACTIVIDAD 1.rtf
       2 -2
  P 2: PÁGINA 1-IMAGEN B ACTIVIDAD 1.rtf
       2 -2
  P 4: PÁGINA 1-IMAGEN D ACTIVIDAD 1.rtf
       2 -2
  P 5: PÁGINA 1-IMAGEN E ACTIVIDAD 1.rtf
       2 -2
  P 6: PÁGINA 1-IMAGEN F ACTIVIDAD 1.rtf
       2 -2
```

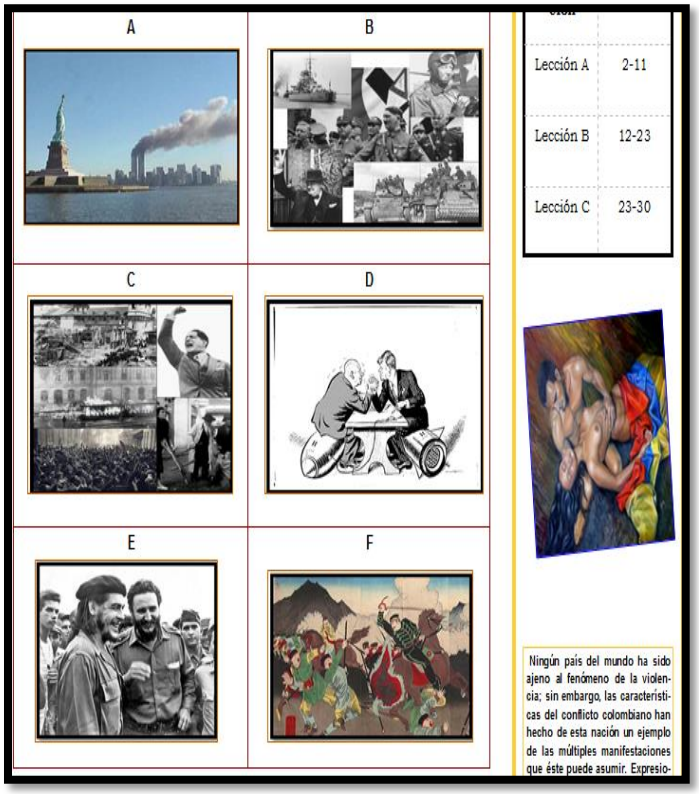
Fuente: Elaboración propia.

¿COLOMBIA, UN PAÍS VIOLENTO?

Una imagen constituye una representación visual de un objeto, persona o cosa cuyo propósito es comunicar un sentido, el cual se construye a partir de la ideología y los marcos conceptuales y de creencias sociales donde ésta haya sido creada. (Hall, 1997) Por ende, es un recurso pedagógico eficaz para abordar diferentes temáticas cuando se enseña o aprende una lengua. En esta medida, las imágenes escogidas para consolidar el componente icónico de esta lección se dividieron en dos categorías: conflictos mundiales, conflicto local.

La primera categoría comprende seis imágenes relacionadas con eventos bélicos globales que tuvieron lugar durante el siglo XX. Cuatro de ellas corresponden a fotografías en blanco y negro y a color sobre el Atentado a las Torres Gemelas en nueva York, La Segunda Guerra Mundial, El Bogotazo, La Revolución Cubana; una es una caricatura relacionada con la Guerra Fría; la última es una pintura referente a la guerra sino-japonesa.

Figura 31. Imágenes conflictos globales



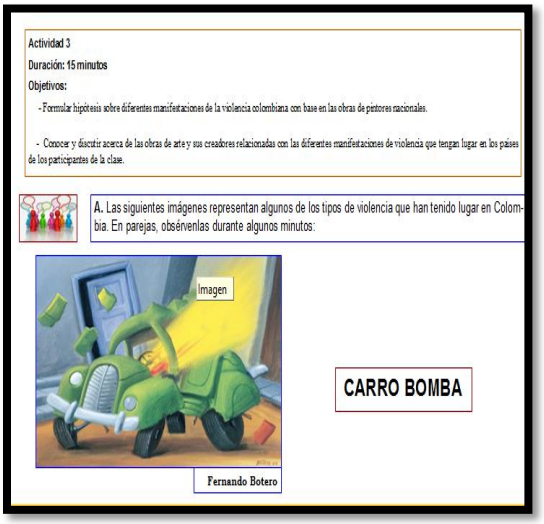
Fuente: Elaboración propia.

El propósito de la actividad con la que se asociaron estas imágenes es la activación de los conocimientos previos que los estudiantes posean sobre los conflictos a los que ellas remiten. Ahora bien, durante la implementación el investigador pudo identificar que es necesario incrementar su tamaño pues eran demasiado pequeñas y dificultaban se visualización. Además, que se debe incluir una descripción de cada conflicto en la guía del maestro la cual contenga información relacionada con las causas, actores, fechas, sucesos más destacados y consecuencias de aquéllos para que el docente pueda responder adecuadamente a las inquietudes de los estudiantes. No obstante, esta actividad fue bastante interesante porque los participantes del curso compartieron mucha información valiosa sobre los conflictos internacionales pero cuando llegó el momento de analizar la Revolución cubana y el Bogotazo estaban muy confundidos, por ejemplo, muchos creían que Jorge Eliécer Gaitán era Fidel Castro y que aún seguía vivo, otros que el Bogotazo había tenido lugar en Argentina.

La imagen que cierra esta categoría y la vincula con la siguiente es una pintura del artista colombiano José Gabriel Ávila donde aparece una pareja heterosexual desnuda en un escenario con fondo gris, el hombre blanco sostiene a la mujer mestiza y ésta yace desmayada sobre una bandera de Colombia. Esta imagen sirve como cabezote de la nota aclaratoria descrita unas páginas más arriba. Se debe comentar aquí que, durante la implementación, esta pintura no le causó estupor a ninguno de los estudiantes, sin embargo, la interpretación generalizada fue que el conflicto colombiano se ha extendido durante tanto tiempo y ha causado tanto daño que esta tierra, de manera parecida a muchas de sus ciudadanas, está exhausta y demacrada por lo cual no tiene más remedio que buscar la ayuda de alguien diferente, en este caso un hombre extranjero que la ayude a ponerse de pie para poder vivir la realidad con las pocas fuerzas y dignidad que le quedan. Aunque se hicieron muchas más preguntas sobre esta imagen los estudiantes no compartieron más información aduciendo desconocer el autor de la misma.

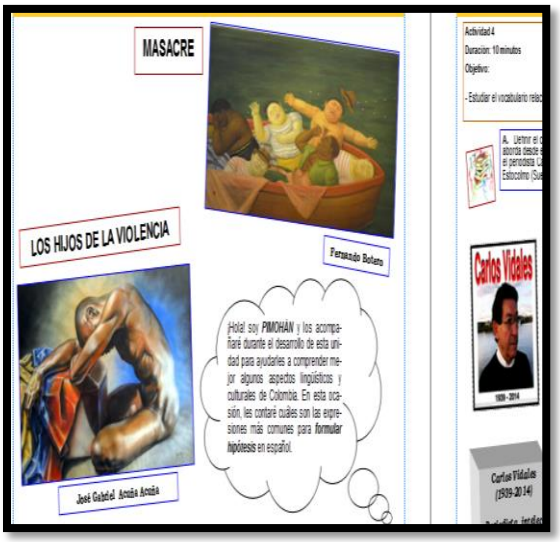
La segunda categoría comprende cinco imágenes así: cuatro corresponden a pinturas de dos reconocidos artistas colombianos, Fernando Botero y José Gabriel Ávila; una a la fotografía del fallecido periodista quindiano Carlos Vidales. A continuación, se muestran estas imágenes:

Figura 32. Imágenes interculturales



Elaboración: Fuente propia.

Figura 33. Imágenes interculturales conflictos locales



Fuente: Elaboración propia.

Los objetivos de la actividad con que se asociaron estas imágenes eran formular hipótesis acerca de las diferentes manifestaciones de la violencia colombiana con base en las obras de pintores

nacionales; además, conocer y discutir sobre las obras de arte relacionadas con las manifestaciones de violencia que sucedan en el país de origen de los estudiantes.

Durante el pilotaje se pudo identificar cuatro sucesos interesantes. Primero, para los estudiantes fue bastante curioso descubrir que en Colombia hubiese ciudadanos con rasgos físicos similares a los habitantes de Asia al analizar el cuadro Masacre. Segundo, consideraron bizarro que un carro como el Volks Wagen© pudiese convertirse en un carro bomba y causar tanto daño, por ello les tomó mucho tiempo hacer esta asociación. Tercero, coincidieron en aseverar que tanto los indígenas como los afrodescendientes han sido las comunidades más afectadas por el conflicto bélico nacional.

Después, todos los participantes afirmaron que en sus países sí había artistas que hubiesen utilizado el arte para denunciar las atrocidades de la guerra o referirse a otras manifestaciones de la violencia pero que, desafortunadamente no recordaban sus nombres. Asimismo, que esto no era tan común en sus países y el impacto de este fenómeno no era tan significativo como lo ha sido para Colombia.

En consecuencia, se puede afirmar aquí que esta imágenes contribuyeron a la consolidación de las habilidades para comparar y contrastar información *(saber comprender)* acerca del conflicto colombiano y establecer relaciones con las diferentes manifestaciones que ha asumido la violencia en sus países de origen.

6.4 Mediador intercultural. Constituye la tercera categoría del modelo de análisis que se ha estudiado en este capítulo. En esta medida, es fundamental explicar aquí los motivos por los cuales se decidió utilizar esta figura en el material didáctico diseñado, las actividades en que ésta aparece y las

correcciones que experimentará con base en la información recolectada durante la fase de implementación.

El término *hablante intercultural* propuesto por (Byram & Zarate, 1997) en su primer modelo sobre la competencia comunicativa intercultural, propendía por establecer las diferencias entre las habilidades culturales que desarrollo un *hablante nativo* y aquellas de quien está aprendiendo una lengua determinada. Ahora bien, aunque esta noción refiere implícitamente una instancia de mediación entre hablantes de diversas culturas no abarca todas las dimensiones de la naturaleza humana que convergen en las interacciones cotidianas del mundo contemporáneo cuya característica principal es la combinación de múltiples culturas (Deardorff, 2009).

Esta particularidad hace que no sólo se aprenda una lengua para consolidar algunos de los saberes que constituyen la *competencia comunicativa intercultural*, también requiere del *involucramiento civil* para contribuir en la *resolución de los conflictos* que surgen en los encuentros que tienen lugar entre esa pluralidad de culturas.

Teniendo en cuenta esta afirmación, el investigador decidió no dejar en abstracto la noción del *mediador intercultural* para este material didáctico, si no que prefirió materializarlo mediante un *personaje animado* que le ayude a los estudiantes a consolidar esas habilidades necesarias para trascender la dimensión de la comparación y el contraste cultural e intervenir críticamente en la resolución de los malos entendidos culturales que se presentan a diario en la cotidianidad de la experiencia humana, especialmente cuando se abordan temáticas tan complejas como el conflicto colombiano, pero que no pueden ser pasadas por alto en el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua y/o lengua extranjera en la actualidad.

A continuación, se muestran los documentos primarios y códigos con los que está categoría está asociada.

Figura 34. Mediador Intercultural

```
Code: MEDIADOR INTERCULTURAL
Created: 04/03/15 04:22:45 p. m. by Super
Modified: 22/03/15 07:08:48 p. m.
Quotations: 0

"Este código se refiere al personaje PICORTO el cual aparece en las
instancias del material didáctico donde se presentan de manera
contextualizada aquellas expresiones, estructuras y modismos del español
colombiano necesarias para la comprensión y realización de las diferentes
actividades."
    <is associated with> ACTIVIDADES INTERCULTURALES
    <is associated with> IMAGEN INTERCULTURAL
    <is part of> MÓDULO INTERCULTURAL DE VIOLENCIA
    AUTOEVALUACIÓN APRENDIZAJE INTERCULTURAL <is associated with>
    Ayuda lingüística picorto <is part of>
    Ayuda lingüística reporte escrito <is part of>
    Ayuda picorto-Formulación hipótesis <is part of>
    Descripción del módulo intercultural <is associated with>
```

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la figura, al personaje se lo denominó inicialmente PICORTO combinación resultante del primer apellido del investigador/autor del material didáctico, y el sufijo *orto* que indica cualidad de correcto/directo, no obstante, con el tiempo este nombre se cambió pues la última parte de la palabra posee un doble sentido en el español argentino y gran parte del cono sur del continente americano. Asimismo, porque no daba idea alguna sobre el concepto de mediación. Entonces, se modificó a PIMOÁN para mantener el apellido del autor y rendir homenaje a una de las deidades indígenas precolombinas más importantes de Colombia, el Mohán; además, porque de esta manera se destaca el rasgo cultural común del continente americano: *el mestizaje*.

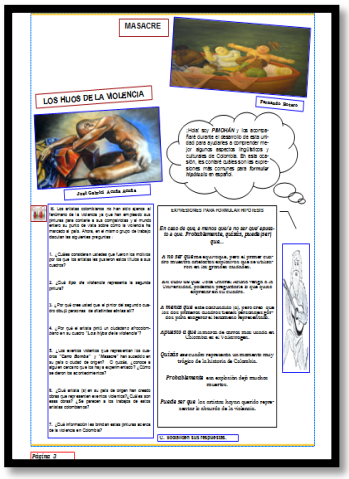
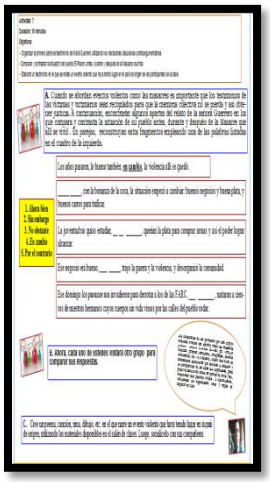
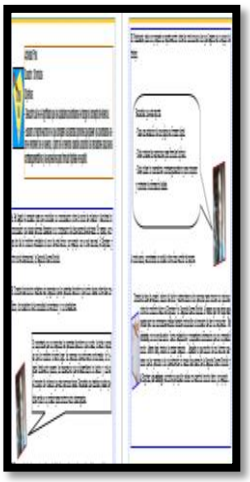
Esta decisión fue difícil de tomar puesto que los relatos mitológicos sobre su forma de proceder lo presentan como una figura demoníaca que se regodea con, por una parte, acosar sexualmente a las mujeres que van solas a lavar sus ropas a los ríos, quebradas y lagunas de Colombia; por otra, atormentar a los hombres que desean apoderarse de sus tesoros. Ahora bien, fueron precisamente el

deseo de superar el *temor a lo desconocido* y la *aversión* que muchas personas pueden llegar a manifestar por estos personajes (Byram, 2001) los motivos fundamentales que impulsaron al investigador a confirmar su elección.

Al diseñar un material didáctico que contribuya a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa intercultural, en un contexto de inmersión en español, no pueden dejarse de lado elementos esenciales para la identidad pluricultural y plurilingüe de los colombianos, y en general, de los hispanohablantes como lo son sus mitos y leyendas. Lo anterior no implica perpetuar un *enfoque folclorista* que sesgue la interpretación del estudiante sobre las *prácticas culturales* de estos hablantes, por el contrario, constituye una posibilidad para entablar un espacio dialógico en el que este personaje lo guíe pedagógicamente acerca de cómo ocurren las interacciones comunicativas, qué expresiones, gestos y modismos son los más adecuados para garantizar su éxito y evitar posibles malos entendidos, especialmente, cuando se abordan temas tan complejos como el del conflicto colombiano. Por consiguiente, el investigador decidió crear este personaje como el *mediador* y no el *hablante intercultural*, vislumbrando precisamente las *habilidades civiles* y de *mediación* necesarias para desenvolverse exitosamente en el mundo contemporáneo (Deardorff, 2009).

Este personaje aparece cuatro veces en la maqueta del material didáctico aquí analizado, así: *actividad 3*, *actividad 6*, *actividad 7* y *actividad final*. A continuación, se incluye una figura que muestra cómo se ve allí:

Figura 35: El mediador intercultural.

			
Actividad 3	Actividad 6	Actividad 7	Actividad final

Fuente: Elaboración propia.

En la *actividad 3* hace su presentación así como la explicación y ejemplificación referentes a cuáles son las expresiones más comunes en español para formular hipótesis, es decir, muestra su faceta de profesor de lengua contribuyendo así a la consolidación de *competencia lingüística* del estudiante. Después, en la *actividad 6*, describe e ilustra algunas de las expresiones y modismos colombianos que estarán presentes en el testimonio sobre la Masacre de EL Placer, Putumayo (1999), presentando así su faceta de intérprete. Más adelante, en la *actividad 7*, le informa al estudiante tales testimonios pueden asumir muchas formas, entre ellas, *corridos*, *poemas*, *canciones*, y *museos itinerantes*, no obstante, que existen una serie de marcadores discursivos los cuales facilitan el análisis y comprensión de las ideas allí expresadas para poder debatir sobre todos los *puntos de vista* y consolidar una *posición crítica*. De esta manera le muestra al estudiante que las *formas artísticas* son para las víctimas del conflicto colombiano, una *expresión cultural* de su dolor e impotencia frente a las injusticias cometidas, cuyo entendimiento se facilita al emplear una serie de unidades lingüísticas que permiten ejercer una interpretación crítica acerca de todas las perspectivas involucradas.

Finalmente, en la *actividad final* aparece en dos ocasiones. La primera, guía a los estudiantes recordándoles la información que sus preguntas les deben permitir descubrir en la realización de la encuesta; la segunda, informándoles cuáles son los requisitos que debe tener el reporte escrito sobre esta actividad.

Durante el pilotaje del material, se utilizó al personaje PIMOÁN para la *actividad 3*, mientras que con las otras se optó por dejar la foto del investigador. El motivo principal de esta decisión fue el poco tiempo con el que se contó para ejercer las modificaciones pertinentes al material didáctico. Ahora bien, se debe confesar aquí que los estudiantes le prestaron más atención al personaje en las *actividades 6* y *final* respectivamente, porque el autor los remitía a éste constantemente. Lo anterior indica que este personaje debe ser cambiado para ejercer un mayor impacto en sus usuarios futuros.

6.5 Autoevaluación del aprendizaje intercultural. Esta es la última categoría del modelo de análisis aquí discutido. Los siguientes son los documentos primarios y códigos con los que está asociada.

Figura 36. Autoevaluación del aprendizaje intercultural.

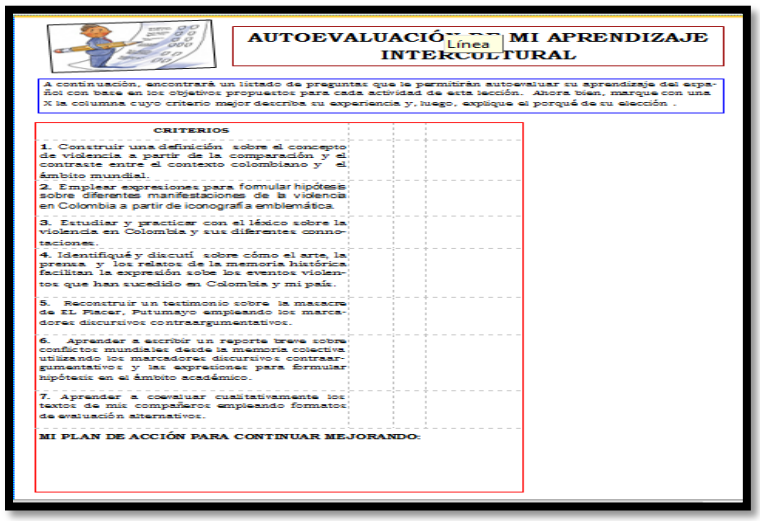
```
Code: Formato autoevaluación aprendizaje intercultural {1-2}~
       "Este código aparece en instancias del material donde
       el estudiante debe llevar a cabo la autoevaluación de
       su aprendizaje intercultural utilizando el formato
       ubicado al final de cada lección."
```

Fuente: Elaboración propia.

Esta actividad aparece al final de la lección A, cuya maqueta es la que se ha analizado a lo largo de este capítulo. Ahora bien, luego de varias revisiones del marco teórico de esta investigación, su autor decidió modificar el formato que ya había creado pues éste parecía una lista de chequeo común más que una oportunidad para abarcar las cinco dimensiones que comprenden el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural propuestas por Byram (1997) para su evaluación. No obstante,

a continuación se adjunta una imagen del formato inicial que quedó almacenado en el software ATLAS TI©.

Figura 37. Formato inicial Autoevaluación del aprendizaje intercultural



Fuente: Elaboración propia.

En esta medida, el esquema inicial fue cambiado por un cuestionario de veintitrés preguntas abiertas distribuidas en cuatro segmentos generales así: *nuevos saberes*, *actitudes*, *conocimientos lingüísticos*, y *el material* (ver anexo 4). Sin embargo, dados los propósitos de esta investigación, el análisis se enfocará en el último componente del cuestionario, el cual contenía *once* de los *veintitrés* interrogantes previamente mencionados. Estos últimos abarcaban los siguientes aspectos: *conciencia intercultural, actitudes, habilidades, saberes, y conocimientos lingüísticos.* Estos componentes fueron adaptados de la matriz propuesta por Rico (2010) para valorar los materiales didácticos orientados al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Esta categoría recibió este nombre porque los comportamientos, actitudes y habilidades que comprende el aprendizaje intercultural no pueden ser valorados cuantitativamente ni por el profesor ni por los mismos estudiantes, pero sí cualitativamente en los cinco ámbitos arriba mencionados. Además,

porque responde a dos de los principios fundamentales para el aprendizaje de una lengua: la *autonomía* y la *motivación intrínseca* (Abeywickrama y Brown D., 2010).

Esta fase de la implementación se llevó a cabo tres días después de haber terminado la intervención y sólo participaron cinco de los siete estudiantes que conformaban la población total del curso[3]. En la sección *conciencia intercultural* se formularon dos preguntas las cuales le consultaban al estudiante si el material didáctico les había ayudado a, por una parte, reflexionar sobre las diferencias entre el español y las diversas lenguas y culturas presentes en la clase; por otra, verse a sí mismos al interior de su cultura y de la cultura colombiana. Los participantes de Suiza y Estados Unidos respondieron que no a ambas preguntas; por el contrario, las participantes de Alemania, Canadá y Dinamarca escribieron que sí. A continuación, se listan algunas de las justificaciones que dieron estos estudiantes:

> No porque ya hago eso con mis compañeros y amigos, lo que hicimos en clase no fue tan personal y no reflexioné tanto. (Respuesta pregunta 1, sección conciencia intercultural, estudiante estadounidense, 2015)

> Hablo muchos idiomas entonces ya he pensado sobre las diferencias. El tema sobre el conflicto no provocó este pensamiento (Respuesta pregunta 1, sección conciencia intercultural, estudiante suizo, 2015)

> Sí, porque tradujimos y hablamos de unas expresiones colombianas muy típicas. (Respuesta pregunta 1, sección conciencia intercultural, estudiante alemana, 2015)

> Sí, porque ambas son parte de mi memoria colectiva. (Respuesta pregunta 2, sección conciencia intercultural, estudiante canadiense, 2015)

> Sí, pero como ya he mencionado, eso no es únicamente debido a esa clase sino a todo el proceso de vivir por unos meses en una cultura extranjera. (Respuesta pregunta 2, sección conciencia intercultural, estudiante alemana, 2015).

Estos resultados indican que muy probablemente los dos primeros estudiantes necesitan trabajar mucho aún en superar su etnocentrismo cultural y que la versión final del material didáctico debe incluir actividades que los desafíen a relativizar sus perspectivas culturales.

Con respecto a la sección *actitudes* se incluyeron tres interrogantes para descubrir si el material había le facilitado al estudiante el aprendizaje acerca de cómo expresar su punto de vista sobre diferentes temáticas en español o no; además, si le había permitido interactuar en formas diferentes a las que estaba acostumbrado(a) y ser flexible con personas diversas lingüística y culturalmente. Aquí las respuestas fueron muy variadas pero mostraron, en general, una tendencia negativa. En esta medida, sólo se registrarán cuatro de ellas para la discusión, así:

> No porque casi no tuve oportunidades de formar opiniones, y cuando sí las tuve, no pude desarrollar mis ideas por el límite del tiempo. (Respuesta pregunta 1, sección actitudes, estudiante estadounidense, 2015)

> Me gustó la discusión en clase en la cual nos tuvimos que poner en los zapatos de los diferentes participantes de las negociaciones en la Havana. Eso era una situación fuera de lo normal. (Respuesta pregunta 2, sección actitudes, estudiante alemana, 2015)

> Sí como aprendí nuevas palabras. (Respuesta pregunta 3, sección actitudes, estudiante danesa, 2015)

> No me pareció que este módulo fue diferente a los otros en ese respecto. (Respuesta pregunta 2, sección actitudes, estudiante canadiense, 2015)

Estos resultados implican que las actividades diseñadas en el material deben sugerir formas de interacción que no sean únicamente las comparaciones y socializaciones en parejas o tríos, sino que también instancias que le permitan al estudiante asumir la posición de alguien ajeno al aula de clase y a su experiencia de vida. Sin embargo, las justificaciones esgrimidas por algunos estudiantes son bastante cuestionables, en tanto su asistencia a clase y compromiso con el desarrollo de algunas de las actividades no fue el requerido. Ahora bien, esta discusión no propende por designar culpabilidades pero sí mencionar las variables externas al material que hacen válida una crítica de esta naturaleza frente a dimensiones valorativas como la que se trata en este segmento del documento.

En la sección de *habilidades* se formularon dos interrogantes en aras de establecer si el recurso didáctico le había permitido al estudiante comparar y contrastar su cultura con la cultura colombiana o no, así como remitirse a factores sociopolíticos importantes para la configuración del perfil sociocultural de su país y de Colombia. En esta ocasión, se presentó una amplia variedad de respuestas, pero a diferencia de las anteriores, éstas fueron predominantemente afirmativas. A continuación, se enumeran algunas de las razones argüidas por los estudiantes, así:

> Sí, aprendí mucho sobre cómo ha afectado a Colombia la violencia. (Respuesta pregunta 2, sección habilidades, estudiante estadounidense, 2015)

> Sí, porque tuvimos que comparar nuestro país varias veces en diferentes tareas. (Respuesta pregunta 1, sección habilidades, estudiante alemana, 2015)

> Sí pero solamente hechos violentos y en el caso de Dinamarca, de pronto, no es tan interesante. (Respuesta pregunta 1, sección habilidades, estudiante danesa, 2015)

[Sí, pero] no sé si comparar un hecho violento puede ser representativo de toda la cultura canadiense. (Respuesta pregunta 1, sección habilidades, estudiante canadiense, 2015)

Estos resultados permiten aseverar que en este ámbito el material fue bastante pertinente pues contribuyó a la consolidación de las habilidades interculturales de los estudiantes para comprender, comparar y contrastar información sobre el conflicto colombiano y relacionarlo con sus países de origen *(saber comprender)*; además, conocer las prácticas culturales de las víctimas del conflicto colombiano y el proceso de interacción que se da entre ellos y la sociedad en general *(conocimientos)* y sus capacidades de descubrimiento para aplicar sus conocimientos en un contexto comunicativo real *(saber hacer).*

En la sección de *los saberes* también se formularon dos interrogantes con el fin de comprobar si el material didáctico le había permitido al estudiante conocer algunas técnicas y/o estrategias para optimizar su aprendizaje del español y la cultura colombiana, así como describir el comportamiento que tienen algunos ciudadanos colombianos frente al conflicto que ha experimentado su país. De nuevo las respuestas fueron significativamente diversas. A continuación, se enumeran algunas de ellas:

Sí, definitivamente me ayudó entender la cultura actual de Colombia a través de su historia. (Respuesta pregunta 2, sección saberes, estudiante estadounidense, 2015)

[No, porque] para enterarse de cosas y perfeccionar un idioma toca en primer lugar leer y practicar por su propia cuenta. (Respuesta pregunta 1, sección saberes, estudiante alemana, 2015)

Sí con las entrevistas. (Respuesta pregunta 1, sección saberes, estudiante danesa, 2015)

De la cultura sí, porque la violencia puede explicar muchos aspectos de la vida en la cuidad. (Respuesta pregunta 1, sección saberes, estudiante canadiense, 2015)

Me ayudó entender la actitud bogotana acerca de los espacios públicos de noche (nadie sale de casa) (Respuesta pregunta 2, sección saberes, estudiante canadiense, 2015)

Consecuentemente, se puede afirmar que la versión final del material didáctico debe incluir más actividades y ejercicios que le permitan al estudiante aprender técnicas didácticas para optimizar su aprendizaje del español, verbigracia uso de las tecnologías de la información y comunicación actuales con el fin de registrar su pronunciación, especialmente con los modismos y expresiones propias de español colombiano y el léxico relacionado con el fenómeno de la violencia. De igual manera, incluir estas sugerencias en el guía del maestro.

Finalmente, en la sección de *conocimientos lingüísticos*, las preguntas formuladas apuntaban al ámbito gramatical e idiosincrático inquiriendo al estudiante si el material le había servido para estudiar y practicar con algunas estructuras, modismos y expresiones del español y su variante colombiana, que aquél desconociera. A continuación, se enumeran algunas de las respuestas:

> Aprendí muchas nuevas expresiones y palabras sobre la violencia: sapo, sindicalista, guerrillera. (Respuesta pregunta 2, sección conocimientos lingüísticos, estudiante estadounidense, 2015)

> Sí, sobre todo el uso de “sin embargo” y “no obstante”. (Respuesta pregunta 1, sección conocimientos lingüísticos, estudiante alemana, 2015)

> No me pareció que vimos mucha gramática en este módulo. (Respuesta pregunta 1, conocimientos lingüísticos, estudiante canadiense, 2015)

> Aprendí ahora bien. (Respuesta pregunta 1, sección conocimientos lingüísticos, estudiante danesa, 2015)

> Pienso que no, aunque, no estoy seguro. (Respuesta pregunta 1, sección conocimientos lingüísticos, estudiante suizo, 2015)

En conclusión, estos resultados indican que las estrategias didácticas utilizadas para la presentación de los marcadores discursivos contraargumentativos y el léxico sobre el conflicto colombiano fueron pertinentes, en tanto resultaron de capital interés e importancia para tres de los cinco estudiantes que respondieron la autoevaluación. Asimismo, llama la atención la respuesta de la estudiante canadiense al afirmar que casi no se abordaron temas gramaticales en el módulo, porque precisamente esa era el objetivo del investigador no atosigar el material didáctico con estructuras formales sino incluir aquellas que fuesen realmente necesarias para el propósito de su trabajo.

A manera de síntesis, se puede afirmar que es necesario ejercer las modificaciones pertinentes a la primera lección de este material didáctico para cumplir con el objetivo principal de su creación, el cual apunta a la promoción de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa intercultural en un contexto de inmersión en español, como el del programa ELE de la Universidad de los Andes.

Referencias

Abdallah-Pretceille, M. (marzo, 2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la Diversidad. En *Congreso internacional de educación intercultural.* Madrid, España. Recuperado de http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf

Alcántara A., C. (2007). Introducción a la programación de aula en Educación Infantil. Sevilla: Fundación ECOEM, BIBLIOTECA CC. EDUCACIÓN - FCE/372.3 ALC int

Amrani, F. (2011). The process of evaluation: a publisher's view. In *Materials development in Language Teaching* (pp.267-295). Second edition. Cambridge University Press.

Abeywickrama, P. & Brown Douglas, H. (2010). *Language Assessment: Principles and classroom Practices.* Second edition. Pearson, Longman.

Auyero, J. y Benzecry, C. (2002). La síntesis de Bordieau. En Altamirano, C. (director) *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Bell, J. & Cowen, R. (2011) Writing course materials for the world: a great compromise. In *Materials development in Language Teaching* (pp.135-150). Second edition. Cambridge University Press.

Brown, H. D. (2003). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.* Pearson, Longman. San Francisco State University.

Brown, J.D. (2014). Mixed Methods Research for TESOL. University of Hawai´i at Mānoa. No publicado.

Byram, M., & Zarate, G. (1997). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. Language Teaching, 29, p.p. 14-18.

Byram, M. Gribkova, B.& Starkey, H. (2001). *eveloping the intercultural dimension n language teaching. A practical introduction for teachers.* Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf

Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Canale, M. & M. Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to Second language Teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, p.p.1-47.

Centro Virtual Cervantes. (2000). Competencia Intercultural. En Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado el 27 de octubre de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm

Díez, E. (2007), *"*Las unidades didácticas*"* [en línea], disponible en: http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm

Deardorff, D.K. (2009). The SAGE Handbook of Intercultural Competence. SAGE Publication, Inc.

Ellis, R. (2009).Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics, 19*(3), p.p.221-246.

Fennes & Hapgood (1994). *Intercultural learning in the classroom*. London: Cassell. Council of Europe Series.

Galeano, P. (2013). Cornisa: *PUNTOS DE ENCUENTRO: MANUAL DE ELE NIVEL INTERMEDIO (B1)*. Tesis de Maestría sin publicar. Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales. Universidad de los Andes, Bogotá. Colombia.

Galloway, C. & Richards, B. (1994). Input and interaction in language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

García, A. L. (2009). Las unidades didácticas 1. Editorial del BENED. Recuperado el 27 de octubre de 2014, de: http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-3-2009.pdf

Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996).Theory and practice of writing. London: Longman.

Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. En: *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Editado por S. Hall. Traducido al Español por Elías Sevilla Casas. London, Sage Publications, pp.41-51.

Hanvey, R. G. (1979). An attainable global perspective. New York: Global Perspectives in Education.

Hardwood, N. (2010). *English language teaching materials: theory and practice*. Nueva York: Cambridge Language Education.

Hedgcock, J. (2005). Taking stock of research and pedagogy in L2 writing. In E. Hinkel (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 597-613). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hymes, D. H. (1971).Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al* (1995).*Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

Instituto Cervantes (2014). *El español: una lengua viva. Informe 2012.* Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm 14

Jolly, D. & Bolitho, R. (2011). *A framework for materials writing.* In Materials development in Language Teaching. Chapter 5, pp. 107-134.Second edition. Cambridge University Press.

Johnson, k. & k. Morrow (1981). Communication in the classroom. Essex: Longman.

Larssen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). Techniques & Principles in Language Teaching. New York: Oxford University Press.

Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (2013). Colombia avanza a paso firme en innovación educativa y uso de las TIC. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-324021.html

Mandal, R. (2009).Cooperative Learning Strategies to Enhance Writing Skills.

Marchante Chueca, M. (2004). Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera: Una propuesta didáctica. redELE, 2. Recuperado el 23 de noviembre de 2014, de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_10Marchante.pdf?documentId=0901e72b80e06738

Moreno, P. I. (2006). Propuesta de diseño de material para español como lengua extranjera (E/LE) basado en tareas comunicativas e interculturales. Universidad de los Andes.

Nogueira da Silva, A. M. (2010). La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales: Inserte aquí un subtítulo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) 9.

Omaggio, A. (2001). *Teaching Language in context.* Third edition. Boston, USA: Heinle & Heinle.

Perea, C. (2010). Colonización, ciudadanía en armas y narcotráfico. La violencia en Colombia, siglo XX. En: Colombia Preguntas y Respuestas Sobre Su Pasado y Presente. Departamento de Historia- CESO. Facultad de Ciencia Sociales. Universidad de los Andes.

Pinto García A. & Zambrano Ortiz Y. (2009). Diseño de una unidad didáctica modelo para enseñar lenguaje académico a los estudiantes del centro latinoamericano de la PUJ, a partir de material audiovisual, [trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Lic. en Lenguas Modernas.

Prabhu, N. S. (1987). Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press.

Rico, T. C. (2010). The Effects of Language Materials on the Development of Intercultural Competence. In Research for Materials Development in Language Learning Evidence for Best Practice. Chapter 6, pp. 83-102.Continuum International Publishing Group.

Richards , J.C. & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition. Cambridge University Press.

Rodríguez, Y., Jansen, G., Pardo, J., Peña Dix, B. & Quintana, C. (2011*). Propuesta curricular para el área de inglés de la carrera de Lenguajes y Estudios Socioculturales*. Manuscrito inédito, Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

Sans, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. En *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, pp. 10-22. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm

Santos, J. M. (2010). Buen gobierno para la prosperidad democrática: 110 iniciativas para lograrla. Recuperado de: http://redescolombia.files.wordpress.com/2010/08/plan-de-gobierno-juan-manuel-santos-09-34-50.pdf

Spanish in Colombia (2014) ¿Quiénes Somos? Instituto Caro y Cuervo. Gobierno de Colombia. Recuperado el 27 de octubre de 2014, de: http://spanishincolombia.gov.co/pagina/who-we-are#

Tomlinson, B. (2011). *Materials development in Language Teaching*. Second edition. Cambridge University Press.

Universidad de los Andes (2014) Programa Curso C1 ELE. Texto sin publicar. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales.

Weston, A. (2014). Las claves de la argumentación. Hackett Publishing Company, Inc. In Spanish Language edition arranged through the mediation of Eulama Litetray Agency.

Yalden, J. (1983). Principles of course design for language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Yanes, M. (2008). Diseño de actividades comunicativas a partir de un material audiovisual auténtico para la clase de E/LE (español como lengua extranjera), [trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Lic. en Lenguas Modernas.

Notas

[1] Para ahorrar costos y facilitar su distribución, en esta etapa se le entregó a cada estudiante un paquete de fotocopias con la maqueta de la lección A. No obstante, esta decisión no fue la más acertada pues siempre tuvo que proyectarse en el tablero la versión a color.

[2] Todos los testimonios relacionados con la implementación del material que se mencionan en este capítulo, aún no han sido sistematizados en el software ATLAS TI©, versión 5, por dos razones fundamentales: primero, porque este segmento del documento sólo se dedica al estudio del modelo de análisis obtenido sin el pilotaje del material didáctico; segundo, porque la implementación se llevó a cabo al final del semestre académico en intervalos dispares lo cual dificultó la transcripción, selección y carga de los datos a la interfaz del programa previamente mencionado. No obstante, toda esta información estará disponible para la entrega final de esta monografía.

[3] Es importante enfatizar aquí que muchos de los estudiantes no estuvieron presentes durante la implementación del material y aquellos que sí lo hacían de manera intermitente. Lo anterior no significa que aquéllos no hayan tenido el deseo de colaborar con el pilotaje, si no que tenían muchos compromisos académicos y personales los cuales les impedían asistir a clase normalmente. Consecuentemente, algunos resultados en esta autoevaluación tienden a ser bastante disímiles.

ANEXO 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO

Yo, _____ he sido invitado(a) a participar en las fases de ***análisis de necesidades***, ***implementación*** y ***evaluación*** que realizará Edouard Doménico Piccoli Rondón, como parte de su proyecto investigativo, para optar por el título de Magíster en Pedagogía de Lenguas Extranjeras que otorga la **Universidad de los Andes**. Este trabajo será llevado a cabo en la ciudad de Bogotá y tiene por objetivo el diseño de una unidad didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa en español como lengua extranjera, desde una perspectiva intercultural.

He sido informado(a) que el único impedimento para no participar en esta investigación es el no tener un ***vínculo laboral*** o ***académico*** con la Universidad de los Andes. Asimismo, que toda la información recolectada en las clases del curso C1 a través de grabaciones de audio, encuestas, talleres escritos, ensayos, entrevistas, videos, entrevistas y charlas informales será utilizada con fines académicos. Entiendo que estos datos ayudarán a establecer la importancia de la escritura académica y el uso de materiales didácticos en este nivel; además, soy consciente de que aquéllos permanecerán en total ***confidencialidad (anonimato)***, es decir, no habrá referencia explícita a mi nombre o información de contacto. Tampoco seré beneficiario de alguna retribución económica por mi participación.

Sé que mis respuestas serán compartidas con la oficina de Coordinación del programa ELE, en el Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales, de la Universidad de los Andes para contribuir a la investigación sobre el diseño e implementación de materiales didácticos orientados a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa en lengua extranjera, desde una perspectiva intercultural.

He leído y comprendido la información contenida en este consentimiento informado y certifico que se me ha dado una copia del mismo. Después de la explicación clara de los objetivos y procedimientos incluidos en el estudio, manifiesto que:

Sí, deseo participar: _____ **No, deseo participar: ____**

Fecha: ___ /___/ 2015

¿COLOMBIA, UN PAÍS VIOLENTO?

Firma: _____

Dirección de correo institucional: _____@uniandes.edu.co

Si tuviera alguna pregunta respecto a la presente investigación, deberé ponerme en contacto con:

Edouard Doménico Piccoli Rondón
Estudiante/Investigador
Maestría Pedagogía Lenguas Extranjeras
Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales
Universidad de los Andes
Correo electrónico: ed.piccoli10@uniandes.edu.co

¿COLOMBIA, UN PAÍS VIOLENTO?

ANEXO 2: ENCUESTA A ESTUDIANTES

Encuesta: 0__

Universidad de los Andes
Departamento: Lenguajes y Estudios Socioculturales
Maestría: Pedagogía de Lenguas Extranjeras

A continuación encontrarás una serie de preguntas relacionadas con el papel que ha desempeñado la escritura en tu vida académica, profesional y personal. Por favor, léelas detenidamente y respóndelas en los espacios establecidos para ello. Recuerda explicar tus réplicas.

1. ¿Qué nivel del curso de español como lengua extranjera estás estudiando? **(Marca tu respuesta con una X)**

A. A1
B. A2
C. B1
E. B2
F. C1

2. ¿De qué país procedes/vienes?

_____

3. ¿En cuál de los siguientes rangos de edad te encuentras? **(Marca tu respuesta con una X)**

A. Entre los 16 y 19 años.
B. Entre los 20 y 23 años.
C. Entre los 24 y 27 años.
D. Entre los 28 y 31 años.
E. Entre los 32 y 35 años.
F. Más de 35.

4. ¿Qué haces en Colombia?

A. Estudio.
B. Trabajo.
C. Estudio y trabajo.
D. Turismo.

5. Si estás estudiando, ¿cuál es tu modalidad de estudio?

A. Estudiante de pregrado.
B. Estudiante de posgrado (especialización, maestría o doctorado).
C. Estudiante de intercambio en pregrado.
D. Estudiante de intercambio en posgrado (especialización, maestría o doctorado).

6. ¿Qué carrera estás cursando? **(Especifica)**.

_____

7. ¿En qué semestre vas? **(Especifica)**.

_____

8. Si estás trabajando, ¿cuál es tu vínculo laboral con la Universidad de los Andes?

¿COLOMBIA, UN PAÍS VIOLENTO?

A. Asistente graduado en docencia.
B. Profesor de cátedra.
C. Profesor de planta.
D. Asistente en grupo de investigación.
E. Investigador.

9. ¿Acerca de qué escribes cuando escribes? ¿Por qué?

_____
_____
_____

10. ¿Sobre qué temas te gusta escribir más? **(Marca la(s) opción(es) con una X)**

A. Cultura (arte, gastronomía, moda, conflictos, turismo y ecoturismo).
B. Educación (ensayos, reseñas, resúmenes, comentarios, artículos, composiciones).
C. Películas (drama, ciencia ficción, comedia, familiar, románticas).
D. Deportes.
E. Ciencia y tecnología (videojuegos, el espacio sideral, internet)

¿Por qué? _____
_____
_____

11. ¿Sobre qué temas te gusta escribir menos? **(Marca la(s) opción(es) con una X)**

A. Cultura (Arte, gastronomía, moda, conflictos, turismo y ecoturismo)
B. Educación (ensayos, reseñas, resúmenes, comentarios, artículos, composiciones)
C. Películas (drama, ciencia ficción, comedia, familiar, romántica)
D. Deportes
E. Ciencia y tecnología (videojuegos, el espacio sideral, internet)

¿Por qué?_____
_____
_____

12. ¿Qué tipo de texto(s) te gusta escribir? **(Marca la(s) opción(es) con una X)**

A. Correos electrónicos.
B. Conversaciones en internet (chat, facebook, twitter).
C. Mensajes de texto.
D. Poemas.
E. Cuentos.
F. Ensayos.
G. Otros, ¿Cuáles? **_____**

13. ¿Qué tan necesarios son los textos académicos (resúmenes, reseñas, informes, ensayos etc.) para tu carrera y/o profesión? **(Marca tu respuesta con una X)**

A. Muy necesarios.
B. Necesarios.
C. Medianamente necesarios.
D. Poco necesario.
E. Innecesarios.

¿COLOMBIA, UN PAÍS VIOLENTO?

14. ¿Cuál es el tipo de texto académico que más escribes? **(Marca tu respuesta con una X)**

A. Ensayo argumentativo.
B. Reseña crítica.
C. Comentario.
D. Artículo.
E. Resumen.
F. Otro, ¿Cuál? _____

15. ¿Con qué frecuencia los escribes? **(Marca tu respuesta con una X)**

A. Diariamente.
B. Quincenalmente.
C. Mensualmente.
D. De vez en cuando.
E. Nunca.

16. ¿Cuál de los siguientes sistemas de citación conoces y manejas? **(Marca tu respuesta con una X)**

A. APA.
B. Chicago.
C. IEEE.
D. MLA.
E. Vancouver.
F. Otro, ¿Cuál? _____

17. ¿Qué tan necesario es el sistema que escogiste para los textos o trabajos que elaboras en tu carrera y/o profesión? **(Marca tu respuesta con una X)**

A. Muy necesario.
B. Necesario.
C. Medianamente necesario.
D. Poco necesario.
E. Innecesario.

18. ¿Cuál(es) de las siguientes técnicas o estrategias utilizas con el fin de generar ideas para escribir tus textos? **(Marca la(s) opción(es) con una X)**

A. Diagramas (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, telaraña de ideas): Elaboras este tipo de formas con el fin de mostrar la relación existente entre varios conceptos con respecto a una idea central.

B. Escritura libre: Esta técnica consiste en que durante cinco o diez minutos, dejando que el pensamiento fluya, tomas tu lápiz, lapicero o micropunta y haces que tu mano escriba todo el tiempo sin detenerte a corregir. Una vez que hayas terminado, puedes leer todo lo que hayas escrito y subrayar o resaltar aquellas ideas que te parezcan más interesantes y apropiadas para tu texto.

C. Lluvia de ideas: En una hoja escribes un título, por ejemplo ***"El transporte en Bogotá"***, el cual será tema central de tu composición; luego, continúas llenando la hoja con las ideas o conceptos que consideres estén estrechamente relacionados con aquél y que te sirvan para incluirlos más adelante en tu texto como subtemas.

D. Ninguna de las anteriores.

¿COLOMBIA, UN PAÍS VIOLENTO?

19. De los módulos que estudiarás en el curso de español, ¿cuál te genera más expectativas?

A. Memoria histórica e identidad.
B. Los símbolos de la colombianidad.
C. Bogotá: de la ciudad vivida a la ciudad imaginada.
D. ¿Colombia, un país violento?
E. Gabriel García Márquez: vivir para contar, contar para vivir.
F. Retratos de la Contemporaneidad.

¿Por qué?_____
_____

20. En el módulo 4 ***(¿Colombia, un país violento?)*** se estudiará desde una perspectiva académica la historia del conflicto nacional para definir el perfil sociocultural del país ¿Te parece pertinente que se cuente con un material didáctico que, a partir de este tema, te ayude a aprender cómo escribir textos académicos (ensayos, reseñas, informes, resúmenes etc.)?

A. Sí.
B. No.

¿Por qué?_____
_____
_____

21. ¿Qué características ***(diseño, colores, disposición visual)*** podrías sugerir para ese material?
_____
_____
_____

22. ¿Qué actividades te gustaría que este material didáctico propusiera?

A. Trabajo individual.
B. Trabajo grupal (discusiones, exposiciones etc.)
C. Actividades a partir de vídeos.
D. Imágenes.
E. Salidas pedagógicas.
F. Otras, ¿Cuáles? _____

23. ¿Qué tipo de material didáctico te llamaría más la atención?

A. Impreso.
B. Multimedia (CDROM, DVD etc.)
B. Digital.

¿Por qué? _____
_____
_____

24. ¿Con qué frecuencia accederías a ese material?

A. Todos los días.
B. Cada dos o tres días.
C. Cuando fuese necesario.

¿COLOMBIA, UN PAÍS VIOLENTO?

25. ¿Utilizas la plataforma ***sicuaplus*** de la Universidad?

A. Sí.
B. No.

26. ¿Con qué frecuencia la utilizas? **(Marca tu respuesta con una X)**

A. Diariamente.
B. Quincenalmente.
C. Mensualmente.
D. De vez en cuando.
E. Nunca.

¿Por qué?_____
_____

27. ¿Eres un usuario(a) asiduo de las redes sociales?

A. Sí.
B. No.

¿Por qué?_____
_____

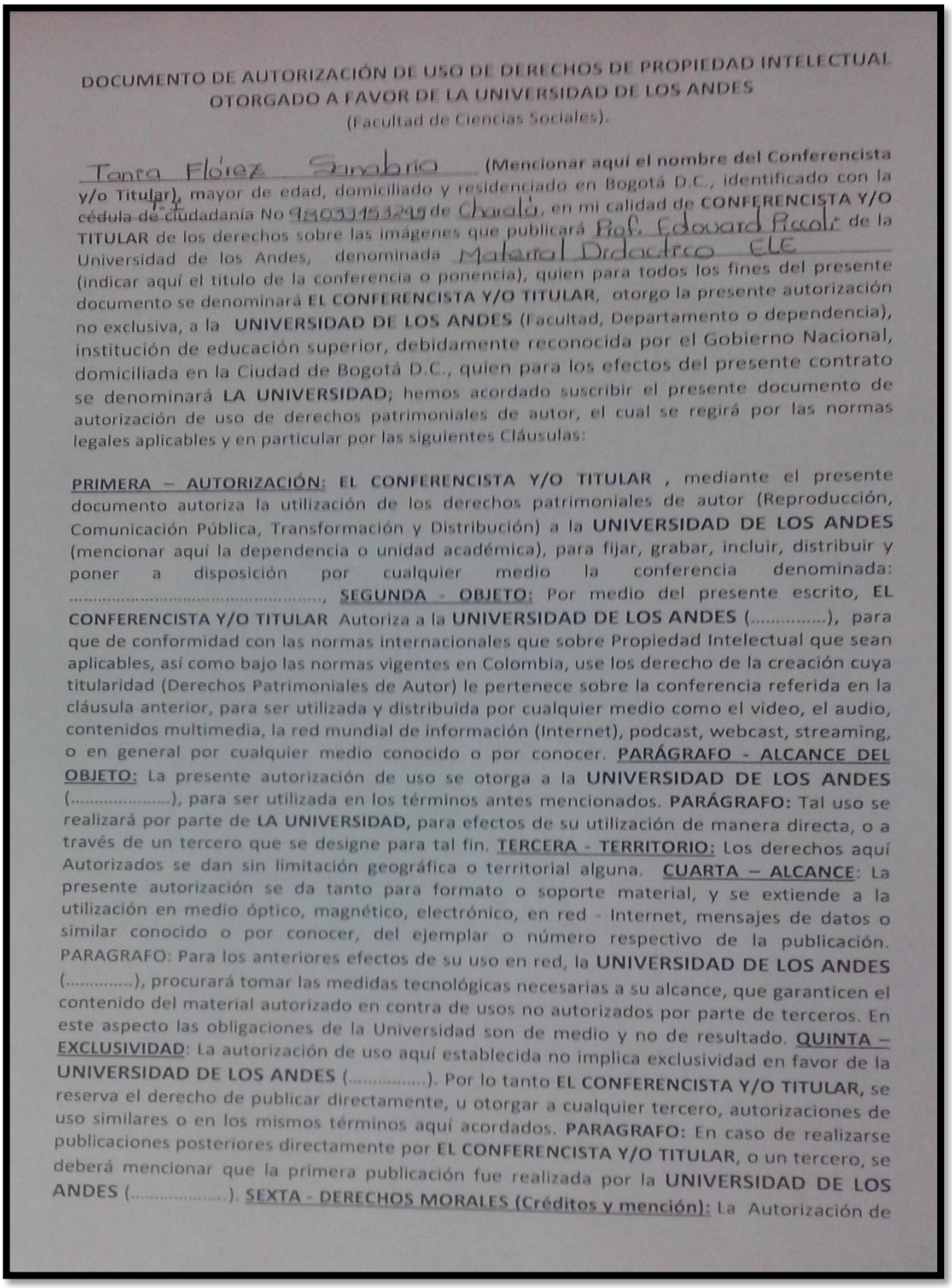
28. ¿Te gustaría acceder a ese material didáctico para el aprendizaje de la escritura académica en español como lengua extranjera desde alguna red social?

A. Sí.
B. No.

¿Cuál y por qué?_____
_____
_____

¡Muchas gracias!

ANEXO 3: CONSENTIMIENTO TOMA DE FOTOGRAFÍAS



DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL OTORGADO A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

(Facultad de Ciencias Sociales).

Tania Flórez Sanabria **(Mencionar aquí el nombre del Conferencista y/o Titular)**, mayor de edad, domiciliado y residenciado en Bogotá D.C., identificado con la ~~cédula de ciudadanía~~ No 1030553295 de Chiquinquirá, en mi calidad de **CONFERENCISTA Y/O TITULAR** de los derechos sobre las imágenes que publicará Prof. Edouard Picolo de la Universidad de los Andes, denominada Material Didactico ELE (indicar aquí el titulo de la conferencia o ponencia), quien para todos los fines del presente documento se denominará **EL CONFERENCISTA Y/O TITULAR**, otorgo la presente autorización no exclusiva, a la **UNIVERSIDAD DE LOS ANDES** (Facultad, Departamento o dependencia), institución de educación superior, debidamente reconocida por el Gobierno Nacional, domiciliada en la Ciudad de Bogotá D.C., quien para los efectos del presente contrato se denominará **LA UNIVERSIDAD**; hemos acordado suscribir el presente documento de autorización de uso de derechos patrimoniales de autor, el cual se regirá por las normas legales aplicables y en particular por las siguientes Cláusulas:

PRIMERA – AUTORIZACIÓN: EL CONFERENCISTA Y/O TITULAR , mediante el presente documento autoriza la utilización de los derechos patrimoniales de autor (Reproducción, Comunicación Pública, Transformación y Distribución) a la **UNIVERSIDAD DE LOS ANDES** (mencionar aquí la dependencia o unidad académica), para fijar, grabar, incluir, distribuir y poner a disposición por cualquier medio la conferencia denominada: ....., **SEGUNDA - OBJETO:** Por medio del presente escrito, **EL CONFERENCISTA Y/O TITULAR** Autoriza a la **UNIVERSIDAD DE LOS ANDES** (.....), para que de conformidad con las normas internacionales que sobre Propiedad Intelectual que sean aplicables, así como bajo las normas vigentes en Colombia, use los derecho de la creación cuya titularidad (Derechos Patrimoniales de Autor) le pertenece sobre la conferencia referida en la cláusula anterior, para ser utilizada y distribuida por cualquier medio como el video, el audio, contenidos multimedia, la red mundial de información (Internet), podcast, webcast, streaming, o en general por cualquier medio conocido o por conocer. **PARÁGRAFO - ALCANCE DEL OBJETO:** La presente autorización de uso se otorga a la **UNIVERSIDAD DE LOS ANDES** (.....), para ser utilizada en los términos antes mencionados. **PARÁGRAFO:** Tal uso se realizará por parte de **LA UNIVERSIDAD,** para efectos de su utilización de manera directa, o a través de un tercero que se designe para tal fin. **TERCERA - TERRITORIO:** Los derechos aquí Autorizados se dan sin limitación geográfica o territorial alguna. **CUARTA – ALCANCE**: La presente autorización se da tanto para formato o soporte material, y se extiende a la utilización en medio óptico, magnético, electrónico, en red - Internet, mensajes de datos o similar conocido o por conocer, del ejemplar o número respectivo de la publicación. PARAGRAFO: Para los anteriores efectos de su uso en red, la **UNIVERSIDAD DE LOS ANDES** (.....), procurará tomar las medidas tecnológicas necesarias a su alcance, que garanticen el contenido del material autorizado en contra de usos no autorizados por parte de terceros. En este aspecto las obligaciones de la Universidad son de medio y no de resultado. **QUINTA – EXCLUSIVIDAD**: La autorización de uso aquí establecida no implica exclusividad en favor de la **UNIVERSIDAD DE LOS ANDES** (.....). Por lo tanto **EL CONFERENCISTA Y/O TITULAR,** se reserva el derecho de publicar directamente, u otorgar a cualquier tercero, autorizaciones de uso similares o en los mismos términos aquí acordados. **PARAGRAFO:** En caso de realizarse publicaciones posteriores directamente por **EL CONFERENCISTA Y/O TITULAR**, o un tercero, se deberá mencionar que la primera publicación fue realizada por la **UNIVERSIDAD DE LOS ANDES** (.....). **SEXTA - DERECHOS MORALES (Créditos y mención):** La Autorización de

los derechos antes mencionados no implica la cesión de los derechos morales sobre los mismos por cuanto en conformidad con lo establecido en el artículo 6 Bis del Convenio de Berna para la protección de las obras literarias, artísticas y científicas; artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, estos derechos son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Por lo tanto los mencionados derechos seguirán radicados en cabeza de **EL CONFERENCISTA Y/O TITULAR**, y siempre deberá mencionarse su nombre cuando se utilice la misma. **SÉPTIMA - AUTORIA: EL CONFERENCISTA Y/O TITULAR,** declara y manifiesta que el material objeto de la presente Autorización es original y fue realizada por Él o Ella sin violar o usurpar derechos de Propiedad Intelectual de terceros. **PARAGRAFO:** En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre el material en cuestión, **EL CONFERENCISTA Y/O TITULAR,** asumirá toda la responsabilidad, y saldrá en defensa de los derechos aquí Autorizados; para todos los efectos **UNIVERSIDAD DE LOS ANDES** (Facultad, Departamento o dependencia), actúa como un tercero de buena fe, exento de culpa.

Dada en Bogotá D.C., a los Diecisiete (17) días del mes de marzo de Dos Mil quince.

EL CONFERENCISTA Y/O TITULAR

Tania Flórez Sanabria
C.C. N° [illegible] de Chiquinquirá
T. I

W.R.R.R

ANEXO 4: SOLICITUD ARCHIVO DISTRITAL

Bogotá, 5 de octubre de 2015

Señores,
Gustavo Adolfo Ramírez Ariza
Director del Archivo de Bogotá
Alcaldía Mayor de Bogotá

Asunto: Solicitud uso de imágenes con propósitos académicos.

Estimado director:

Mi nombre es Edouard Piccoli y trabajo como profesor de español en la Universidad de los Andes. Me dirijo a usted de la manera más atenta, con el propósito de solicitar su autorización para poder emplear las siguientes fotografías:

Fotógrafo	**Vicky Ospina**	**Jorge Silva**	
Título	**Página**	**Título**	**Página**
Manifestación años 70.pfd	12	Mov político 02.pdf	13
Niños trabajadores.pdf	18	Varios.pdf	38
Niños trabajadores.pdf	19	MarginalesB.pdf	8
Toma del palacio.pdf	7		
Toma del palacio 1.pdf	11		
Toma del palacio 1.pdf	18		
Gamines 2.pdf	18		
Centro.pdf	23 y 27		

El motivo de esta petición obedece a que actualmente estoy finalizando mi tesis de maestría la cual comprende el desarrollo de un material didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa intercultural en español como lengua extranjera (ELE/2), a partir del

análisis y recorrido histórico por el conflicto colombiano, así como las diferentes manifestaciones de la violencia. Ahora bien, para completar este material requiero utilizar las imágenes que listé previamente y que hallé en la base de datos del Archivo de Bogotá, luego de una exhaustiva revisión.

Agradezco la atención prestada, así como la pronta y positiva respuesta a esta solicitud.

Cordialmente,

Edouard Doménico Piccoli Rondón
Profesor de cátedra
Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de los Andes

Angélika Simbaqueba
Profesora ELE – FLE/Tutora Tesis
Coordinadora Español Lengua Extranjera
Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales
Universidad de los Andes
Oficina GB 513, 3394949 Ext 4034.

RESPUESTA SOLICITUD ARCHIVO DISTRITAL

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

COD. 2215300

Alcaldía Mayor de Bogotá Secretaría General
Rad. No. 2-2015-48735
Fecha: 04/11/2015 11:55:52
Destino: EDUARD DOMENICO PICCOLI RONDON
Copia: NA
Anexos: NA

Bogotá, D.C.

Señor
EDUARD DÓMENICO PICCOLI RONDÓN
Carrera 79F No. 58I-55 Sur
Ciudad

Asunto: Respuesta solicitud radicada en la Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., el 6 de octubre de 2015 con número 1-2015-50937.

Reciba un cordial saludo.

Dando alcance a su amable comunicación, mediante la cual solicita copia digital de una serie de fotografías que hacen parte de los fondos documentales Vicky Ospina y Jorge Silva, con el propósito de utilizarlas en la realización de su tesis de maestría, nos permitimos informarle que esta subdirección ha autorizado la digitalización de las fotografías requeridas. Para tal efecto, es necesario que tenga en cuenta que el uso de este material deberá reservarse para los fines propuestos. Cualquier uso contrario o que obedezca a fines lucrativos, requerirá autorización expresa del titular o herederos de los derechos de autor de cada obra.

La copia del material podrá reclamarse en nuestra sala de consulta a partir del próximo 2 de noviembre. La sala de consulta se encuentra ubicada en la calle 6B No. 5-75 y nuestro horario de atención es de lunes a viernes, de 7:00 a.m. a 4:30 p.m., y los sábados, de 9:00 a.m. a 2:00 p.m.

Atentamente,

GLORIA MERCEDES VARGAS TISNÉS
Subdirectora Técnica Dirección Archivo de Bogotá

Proyectó: Natalia Loaiza Mesa
Revisó: Gloria Mercedes Vargas Tisnés

Carrera 8 No. 10 - 65
Código Postal: 111711
Tel.: 381 3000
www.bogota.gov.co
Info: Línea 195

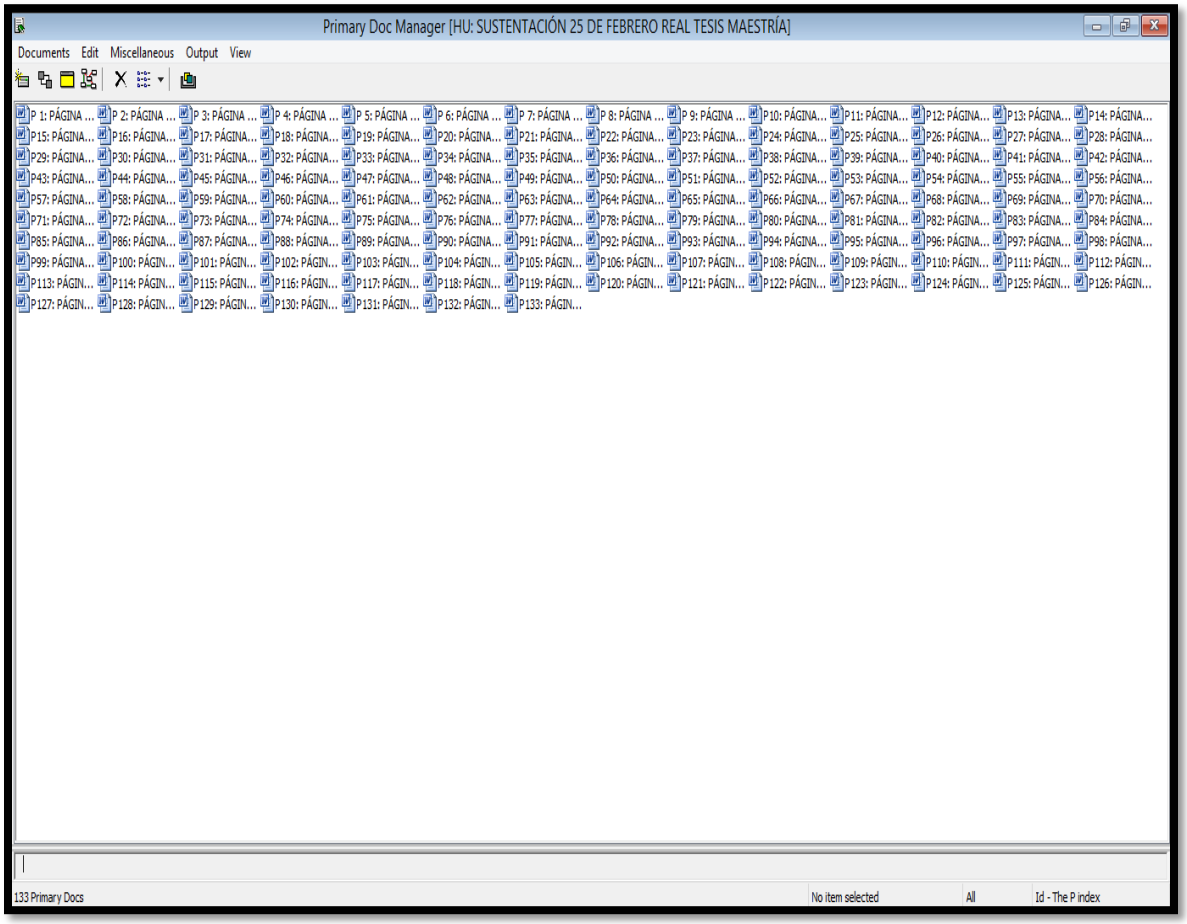
ISO 9001: 2008
NTC GP 1000: 2009
BUREAU VERITAS Certification

2211600-FT-012 Versión 04

BOGOTÁ HUMANA

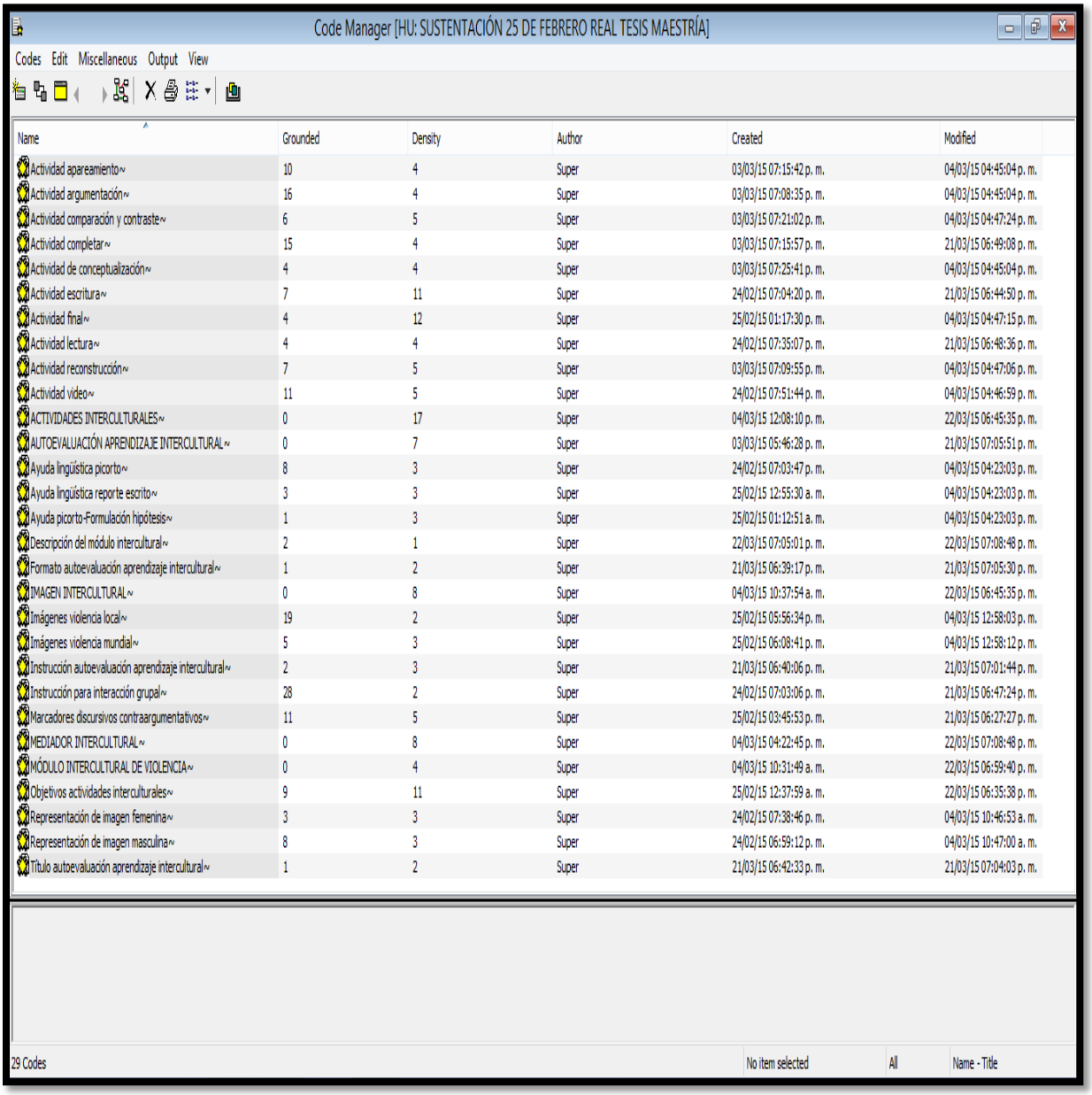
TABLAS

Tabla 1. Documentos primarios



Fuente: Elaboración propia

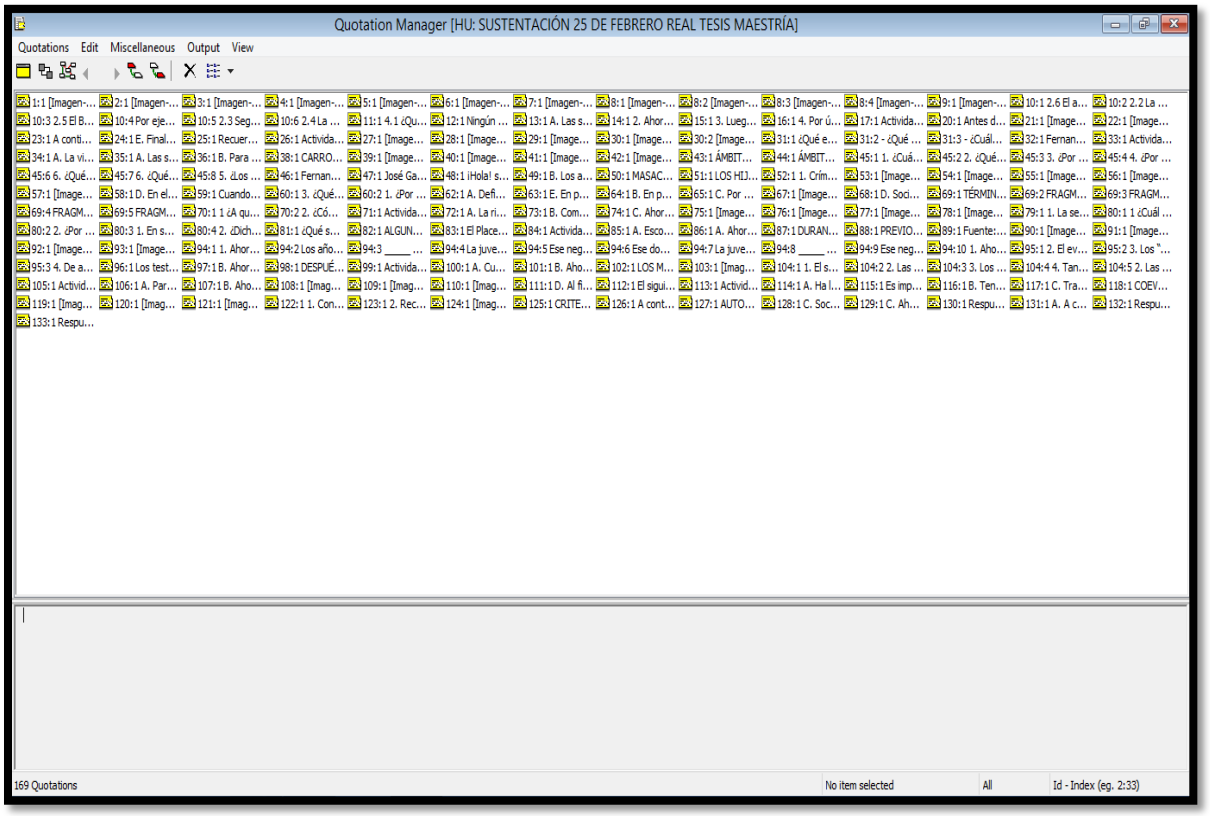
Tabla 2. Códigos



Name	Grounded	Density	Author	Created	Modified
Actividad apareamiento~	10	4	Super	03/03/15 07:15:42 p. m.	04/03/15 04:45:04 p. m.
Actividad argumentación~	16	4	Super	03/03/15 07:08:35 p. m.	04/03/15 04:45:04 p. m.
Actividad comparación y contraste~	6	5	Super	03/03/15 07:21:02 p. m.	04/03/15 04:47:24 p. m.
Actividad completar~	15	4	Super	03/03/15 07:15:57 p. m.	21/03/15 06:49:08 p. m.
Actividad de conceptualización~	4	4	Super	03/03/15 07:25:41 p. m.	04/03/15 04:45:04 p. m.
Actividad escritura~	7	11	Super	24/02/15 07:04:20 p. m.	21/03/15 06:44:50 p. m.
Actividad final~	4	12	Super	25/02/15 01:17:30 p. m.	04/03/15 04:47:15 p. m.
Actividad lectura~	4	4	Super	24/02/15 07:35:07 p. m.	21/03/15 06:48:36 p. m.
Actividad reconstrucción~	7	5	Super	03/03/15 07:09:55 p. m.	04/03/15 04:47:06 p. m.
Actividad video~	11	5	Super	24/02/15 07:51:44 p. m.	04/03/15 04:46:59 p. m.
ACTIVIDADES INTERCULTURALES~	0	17	Super	04/03/15 12:08:10 p. m.	22/03/15 06:45:35 p. m.
AUTOEVALUACIÓN APRENDIZAJE INTERCULTURAL~	0	7	Super	03/03/15 05:46:28 p. m.	21/03/15 07:05:51 p. m.
Ayuda lingüística picorto~	8	3	Super	24/02/15 07:03:47 p. m.	04/03/15 04:23:03 p. m.
Ayuda lingüística reporte escrito~	3	3	Super	25/02/15 12:55:30 a. m.	04/03/15 04:23:03 p. m.
Ayuda picorto-Formulación hipótesis~	1	3	Super	25/02/15 01:12:51 a. m.	04/03/15 04:23:03 p. m.
Descripción del módulo intercultural~	2	1	Super	22/03/15 07:05:01 p. m.	22/03/15 07:08:48 p. m.
Formato autoevaluación aprendizaje intercultural~	1	2	Super	21/03/15 06:39:17 p. m.	21/03/15 07:05:30 p. m.
IMAGEN INTERCULTURAL~	0	8	Super	04/03/15 10:37:54 a. m.	22/03/15 06:45:35 p. m.
Imágenes violencia local~	19	2	Super	25/02/15 05:56:34 p. m.	04/03/15 12:58:03 p. m.
Imágenes violencia mundial~	5	3	Super	25/02/15 06:08:41 p. m.	04/03/15 12:58:12 p. m.
Instrucción autoevaluación aprendizaje intercultural~	2	3	Super	21/03/15 06:40:06 p. m.	21/03/15 07:01:44 p. m.
Instrucción para interacción grupal~	28	2	Super	24/02/15 07:03:06 p. m.	21/03/15 06:47:24 p. m.
Marcadores discursivos contraargumentativos~	11	5	Super	25/02/15 03:45:53 p. m.	21/03/15 06:27:27 p. m.
MEDIADOR INTERCULTURAL~	0	8	Super	04/03/15 04:22:45 p. m.	22/03/15 07:08:48 p. m.
MÓDULO INTERCULTURAL DE VIOLENCIA~	0	4	Super	04/03/15 10:31:49 a. m.	22/03/15 06:59:40 p. m.
Objetivos actividades interculturales~	9	11	Super	25/02/15 12:37:59 a. m.	22/03/15 06:35:38 p. m.
Representación de imagen femenina~	3	3	Super	24/02/15 07:38:46 p. m.	04/03/15 10:46:53 a. m.
Representación de imagen masculina~	8	3	Super	24/02/15 06:59:12 p. m.	04/03/15 10:47:00 a. m.
Título autoevaluación aprendizaje intercultural~	1	2	Super	21/03/15 06:42:33 p. m.	21/03/15 07:04:03 p. m.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Citas



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5

AUTOEVALUACIÓN APRENDIZAJE INTERCULTURAL

¿COLOMBIA, UN PAÍS VIOLENTO?

Código: _____ Fecha: _____
Nombre: _____

A. A continuación, encontrará un listado de preguntas que le permitirán autoevaluar su aprendizaje intercultural del español, con base en las diferentes actividades que llevó a cabo durante el módulo ¿Colombia, un país violento? Ahora bien, lea cuidadosamente cada segmento antes de escribir su respuesta.

1. NUEVOS SABERES

1.1 Mencione cuatro aspectos acerca del conflicto colombiano, que usted haya aprendido en este módulo:

_____
_____
_____

1.2 Explique por qué los eligió:

_____
_____
_____

1.3 Ahora, mencione cuatro datos importantes que usted haya aprendido en este módulo acerca de los conflictos que han tenido lugar en los países de sus compañeros de clase:

_____
_____
_____

1.4 ¿Cuáles de estos aspectos lo sorprendieron más? ¿Por qué?

_____
_____
_____

2. ACTITUDES

2.1 Mencione tres posibles similitudes entre los conflictos que su país haya experimentado y el conflicto colombiano:

_____

_____
_____

2.2 Mencione tres posibles diferencias entre el conflicto colombiano y los conflictos que su país hayaexperimentado:_____
_____
_____

2.3 ¿El trabajo que realizó durante este módulo cambió su comprensión acerca del perfil sociocultural de Colombia?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____
_____

2.5 ¿El trabajo que realizó durante este módulo cambió su comprensión acerca de cómo se han experimentado los conflictos en su país de origen y la manera en que estos han contribuido a la configuración del perfil sociocultural de éste?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____
_____

2.6 ¿El estudio del conflicto colombiano promovió su compromiso (esfuerzo/dedicación) con el aprendizaje del español? ¿Sí, no? ¿Por qué?
_____
_____
_____

3. CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS

3.1 ¿El trabajo sobre el conflicto colombiano le ayudó a mejorar su comprensión de lectura en español?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____
_____

3.2 ¿El trabajo sobre el conflicto colombiano le ayudó a mejorar su escritura en español?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____
_____

3.3 ¿El trabajo sobre el conflicto colombiano le ayudó a mejorar su capacidad oral en español?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____
_____

4. EL MATERIAL

El recurso didáctico empleado:

4.1 Conciencia intercultural

4.1.1 ¿Le ayudó a reflexionar acerca de las diferencias entre el español y las diferentes lenguas y culturas de los participantes de la clase?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____

_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____
_____

4.1.2 ¿Le permitió verse a usted mismo dentro de su propia cultura y la cultura colombiana**?**

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____
_____

4.2 Actitudes

4.2.1 ¿Facilitó su aprendizaje acerca de cómo expresar su opinión sobre diferentes temáticas en español?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____
_____

4.2.2 ¿Le permitió interactuar en formas diferentes a las que usted está acostumbrado(a)?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____
_____

4.2.3 ¿Le permitió ser flexible al momento de comunicarse e interactuar con otras personas lingüística y culturalmente diferentes a usted?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____
_____

4.3 Habilidades

4.3.1 ¿Le permitió comparar y contrastar su cultura con la cultura colombiana?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____
_____

4.3.2 ¿Le permitió remitirse a factores sociopolíticos importantes para la configuración del perfil sociocultural de su país y el de Colombia?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____
_____

4.4 Saberes

4.4.1 ¿Le permitió conocer algunas técnicas/estrategias para optimizar su aprendizaje del español y la cultura colombiana?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____
_____

4.4.2 ¿Le permitió describir el comportamiento que tienen algunos ciudadanos colombianos frente al conflicto que ha experimentado su país?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____
_____

4.5 Conocimientos lingüísticos

4.5.1 ¿Le sirvió para estudiar y practicar con algunas estructuras gramaticales del español que usted desconocía?

Si su respuesta es afirmativa, explique cuáles:
_____
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____
_____

4.5.2 ¿Le sirvió para estudiar y practicar con algunos modismos y expresiones del español colombiano que usted desconocía?

Si su respuesta es afirmativa, explique cuáles:
_____
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:

_____

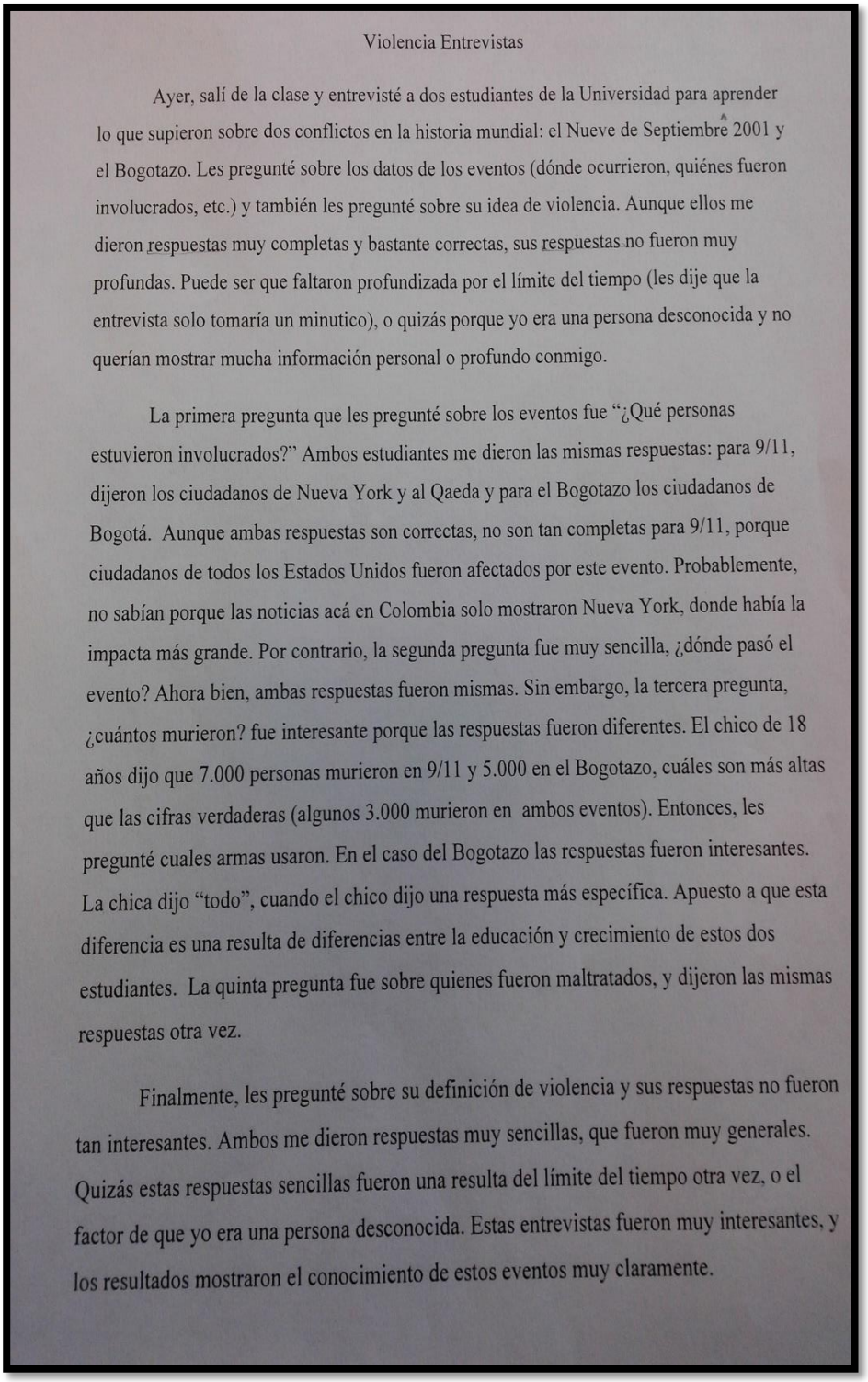
_____

_____

B. Si recibió este formato de manera impresa puede entregárselo a su profesor o a Edouard Piccoli. De lo contario, recuerde enviar sus respuestas a ed.piccoli10@uniandes.edu.co o a ja.simbaqueba@uniandes.edu.co.

ANEXO 6: EJEMPLO DE REPORTES

Ejemplo de reporte 1



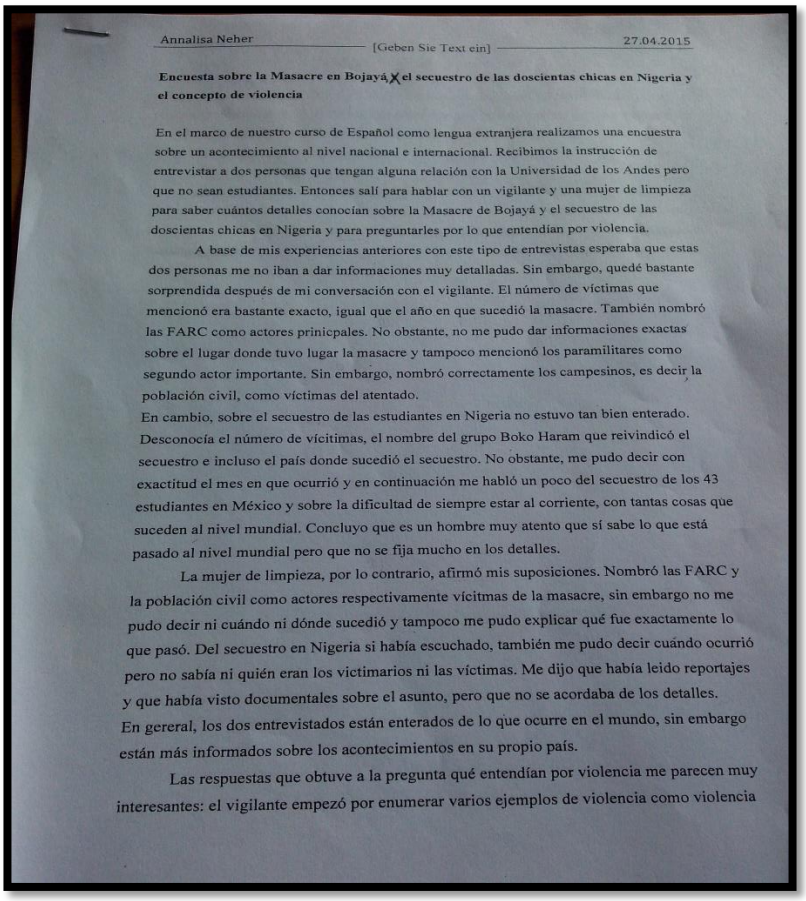
Violencia Entrevistas

Ayer, salí de la clase y entrevisté a dos estudiantes de la Universidad para aprender lo que supieron sobre dos conflictos en la historia mundial: el Nueve de Septiembre 2001 y el Bogotazo. Les pregunté sobre los datos de los eventos (dónde ocurrieron, quiénes fueron involucrados, etc.) y también les pregunté sobre su idea de violencia. Aunque ellos me dieron respuestas muy completas y bastante correctas, sus respuestas no fueron muy profundas. Puede ser que faltaron profundizada por el límite del tiempo (les dije que la entrevista solo tomaría un minutico), o quizás porque yo era una persona desconocida y no querían mostrar mucha información personal o profundo conmigo.

La primera pregunta que les pregunté sobre los eventos fue "¿Qué personas estuvieron involucrados?" Ambos estudiantes me dieron las mismas respuestas: para 9/11, dijeron los ciudadanos de Nueva York y al Qaeda y para el Bogotazo los ciudadanos de Bogotá. Aunque ambas respuestas son correctas, no son tan completas para 9/11, porque ciudadanos de todos los Estados Unidos fueron afectados por este evento. Probablemente, no sabían porque las noticias acá en Colombia solo mostraron Nueva York, donde había la impacta más grande. Por contrario, la segunda pregunta fue muy sencilla, ¿dónde pasó el evento? Ahora bien, ambas respuestas fueron mismas. Sin embargo, la tercera pregunta, ¿cuántos murieron? fue interesante porque las respuestas fueron diferentes. El chico de 18 años dijo que 7.000 personas murieron en 9/11 y 5.000 en el Bogotazo, cuáles son más altas que las cifras verdaderas (algunos 3.000 murieron en ambos eventos). Entonces, les pregunté cuales armas usaron. En el caso del Bogotazo las respuestas fueron interesantes. La chica dijo "todo", cuando el chico dijo una respuesta más específica. Apuesto a que esta diferencia es una resulta de diferencias entre la educación y crecimiento de estos dos estudiantes. La quinta pregunta fue sobre quienes fueron maltratados, y dijeron las mismas respuestas otra vez.

Finalmente, les pregunté sobre su definición de violencia y sus respuestas no fueron tan interesantes. Ambos me dieron respuestas muy sencillas, que fueron muy generales. Quizás estas respuestas sencillas fueron una resulta del límite del tiempo otra vez, o el factor de que yo era una persona desconocida. Estas entrevistas fueron muy interesantes, y los resultados mostraron el conocimiento de estos eventos muy claramente.

Ejemplo de reporte 2



Annalisa Neher [Geben Sie Text ein] 27.04.2015

Encuesta sobre la Masacre en Bojayá, el secuestro de las doscientas chicas en Nigeria y el concepto de violencia

En el marco de nuestro curso de Español como lengua extranjera realizamos una encuestra sobre un acontecimiento al nivel nacional e internacional. Recibimos la instrucción de entrevistar a dos personas que tengan alguna relación con la Universidad de los Andes pero que no sean estudiantes. Entonces salí para hablar con un vigilante y una mujer de limpieza para saber cuántos detalles conocían sobre la Masacre de Bojayá y el secuestro de las doscientas chicas en Nigeria y para preguntarles por lo que entendían por violencia.

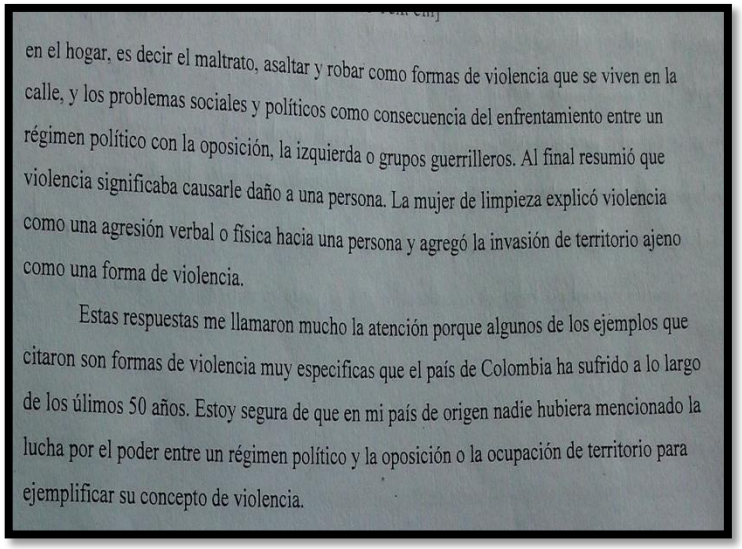
A base de mis experiencias anteriores con este tipo de entrevistas esperaba que estas dos personas me no iban a dar informaciones muy detalladas. Sin embargo, quedé bastante sorprendida después de mi conversación con el vigilante. El número de víctimas que mencionó era bastante exacto, igual que el año en que sucedió la masacre. También nombró las FARC como actores prinicpales. No obstante, no me pudo dar informaciones exactas sobre el lugar donde tuvo lugar la masacre y tampoco mencionó los paramilitares como segundo actor importante. Sin embargo, nombró correctamente los campesinos, es decir la población civil, como víctimas del atentado.

En cambio, sobre el secuestro de las estudiantes en Nigeria no estuvo tan bien enterado. Desconocía el número de vícitimas, el nombre del grupo Boko Haram que reivindicó el secuestro e incluso el país donde sucedió el secuestro. No obstante, me pudo decir con exactitud el mes en que ocurrió y en continuación me habló un poco del secuestro de los 43 estudiantes en México y sobre la dificultad de siempre estar al corriente, con tantas cosas que suceden al nivel mundial. Concluyo que es un hombre muy atento que sí sabe lo que está pasado al nivel mundial pero que no se fija mucho en los detalles.

La mujer de limpieza, por lo contrario, afirmó mis suposiciones. Nombró las FARC y la población civil como actores respectivamente vícitmas de la masacre, sin embargo no me pudo decir ni cuándo ni dónde sucedió y tampoco me pudo explicar qué fue exactamente lo que pasó. Del secuestro en Nigeria si había escuchado, también me pudo decir cuándo ocurrió pero no sabía ni quién eran los victimarios ni las víctimas. Me dijo que había leido reportajes y que había visto documentales sobre el asunto, pero que no se acordaba de los detalles.

En gereral, los dos entrevistados están enterados de lo que ocurre en el mundo, sin embargo están más informados sobre los acontecimientos en su propio país.

Las respuestas que obtuve a la pregunta qué entendían por violencia me parecen muy interesantes: el vigilante empezó por enumerar varios ejemplos de violencia como violencia



en el hogar, es decir el maltrato, asaltar y robar como formas de violencia que se viven en la calle, y los problemas sociales y políticos como consecuencia del enfrentamiento entre un régimen político con la oposición, la izquierda o grupos guerrilleros. Al final resumió que violencia significaba causarle daño a una persona. La mujer de limpieza explicó violencia como una agresión verbal o física hacia una persona y agregó la invasión de territorio ajeno como una forma de violencia.

Estas respuestas me llamaron mucho la atención porque algunos de los ejemplos que citaron son formas de violencia muy especificas que el país de Colombia ha sufrido a lo largo de los úlimos 50 años. Estoy segura de que en mi país de origen nadie hubiera mencionado la lucha por el poder entre un régimen político y la oposición o la ocupación de territorio para ejemplificar su concepto de violencia.

ANEXO 7: PREGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA FUNCIONARIA CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA

1. Desde el ámbito lúdico-pedagógico, ¿cómo han pensado abordar el posconflicto con los diferentes rangos etarios y poblacionales que actualmente tiene el país?

2. ¿Qué tipo de eventos han hecho a nivel nacional para trabajar el posconflicto, especialmente, en las zonas más afectadas por la violencia?

3. En su opinión ¿consideran que es pertinente abordar el tema de la violencia y el posconflicto con los ciudadanos extranjeros? ¿Por qué?

4. Ahora bien, ¿qué puede aportar compartir con dicha población este tipo de singularidades de Colombia? ¿Por qué?

5. ¿Qué estrategias pedagógicas han desarrollado para atender a las inquietudes de este tipo de público que no está familiarizado con el tema?

ANEXO 8: PREGUNTAS ENTREVISTA REALIZADAS A LAS 2 EXPERTAS EN EL ÁMBITO DE ELE COLOMBIA.

1. ¿Cuál es el panorama actual de ELE en Colombia?

2. ¿Cuáles son los desafíos que tiene esta área en la actualidad?

3. ¿Es pertinente abordar el tema de la interculturalidad en ELE?

4. ¿Desde qué enfoques metodológicos y didácticos se ha desarrollado esta temática?

5. En esa medida, ¿qué aspectos de la identidad cultural colombiana pueden ser importantes para la clase de ELE? ¿Por qué?

6. Con respecto a los materiales didácticos, ¿cuáles son los más utilizados (impresos, digitales, multimodal, de apoyo)? ¿Por qué?

7. ¿Qué iniciativas curriculares se han implementado para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa en ELE, desde una perspectiva intercultural?

8. ¿Qué líneas de investigación existen en la actualidad sobre la competencia escritural desde una perspectiva intercultural?

9. ¿Qué componentes debería tener un material didáctico para la promoción de la competencia intercultural en ELE?

10. ¿Qué mecanismos utiliza para que sus estudiantes autoevalúen su competencia comunicativa intercultural?

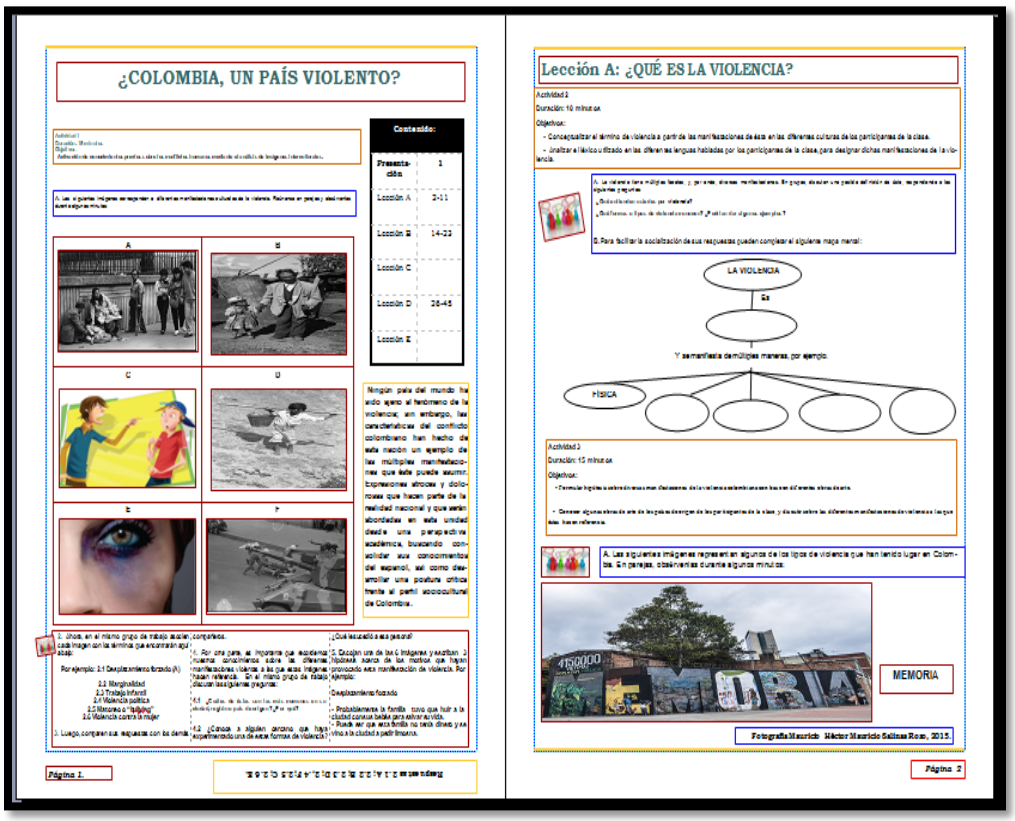
ANEXO 9: MAQUETAS LECCIÓN A

Módulo 4

Corredor de la memoria. Calle 26 con carrera 27, Bogotá, Colombia.
Fotografía Mauricio Héctor Mauricio Salinas Roa, 2015.

En esta unidad:

Contenidos	Componentes
1. Interculturales	Género y estado actual del conflicto en Colombia. Violencias en la vida cotidiana.
2. Gramaticales	Marcadores discursivos contraargumentativos
3. Funciones	Formular hipótesis Expresar y valorar hechos y opiniones Argumentar Aprobar y rechazar argumentos Hablar de estereotipos y prejuicios
4. Léxico	Vocabulario para describir actitudes, cambios y sentimientos Vocabulario relacionado con los espacios rural y urbano Modismos colombianos



¿COLOMBIA, UN PAÍS VIOLENTO?

Contenido:

Presentación	1
Lección A	2-11
Lección B	14-23
Lección C	
Lección D	28-45
Lección E	

Página 1.

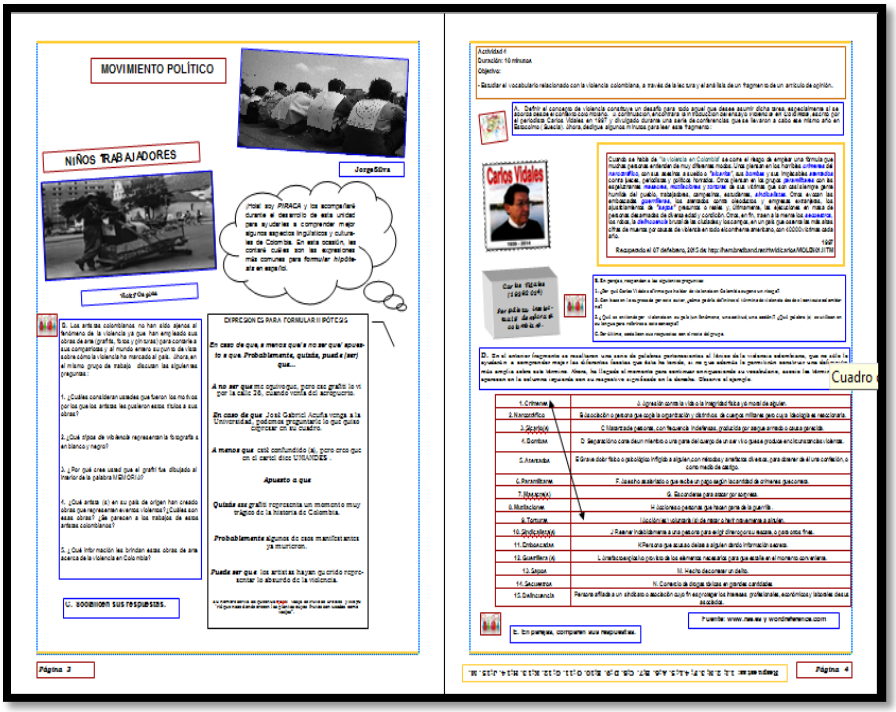
Lección A: ¿QUÉ ES LA VIOLENCIA?

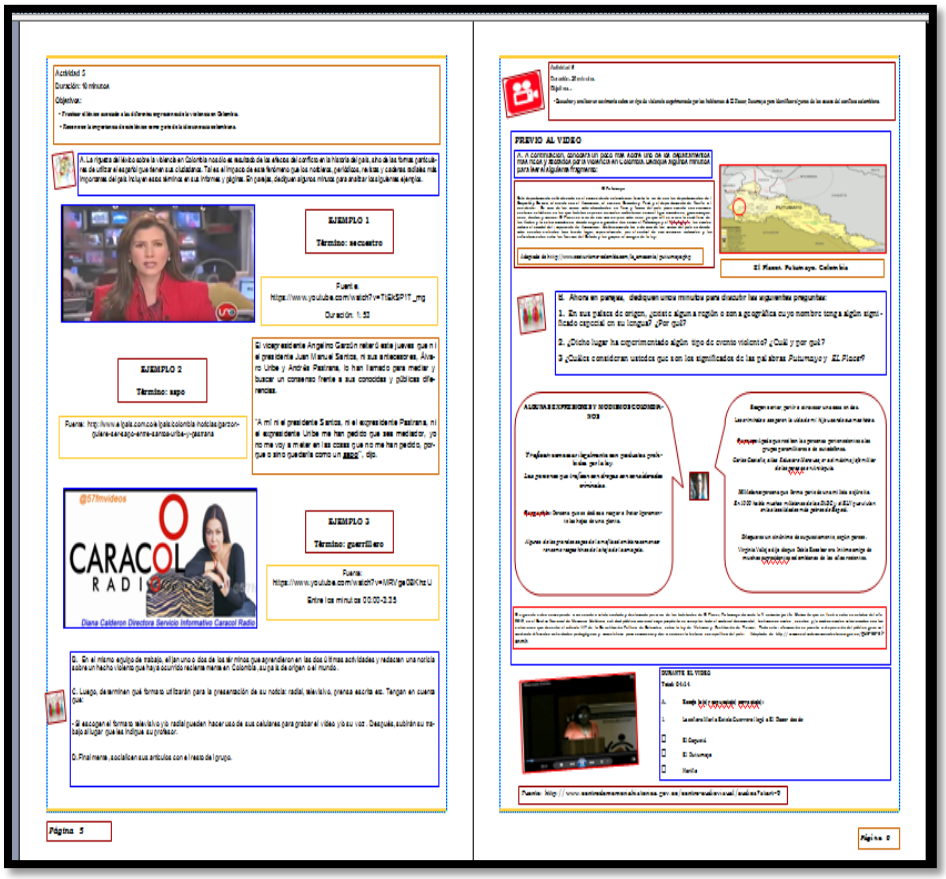
LA VIOLENCIA
Es
Y se manifiesta de múltiples maneras, por ejemplo:
FÍSICA

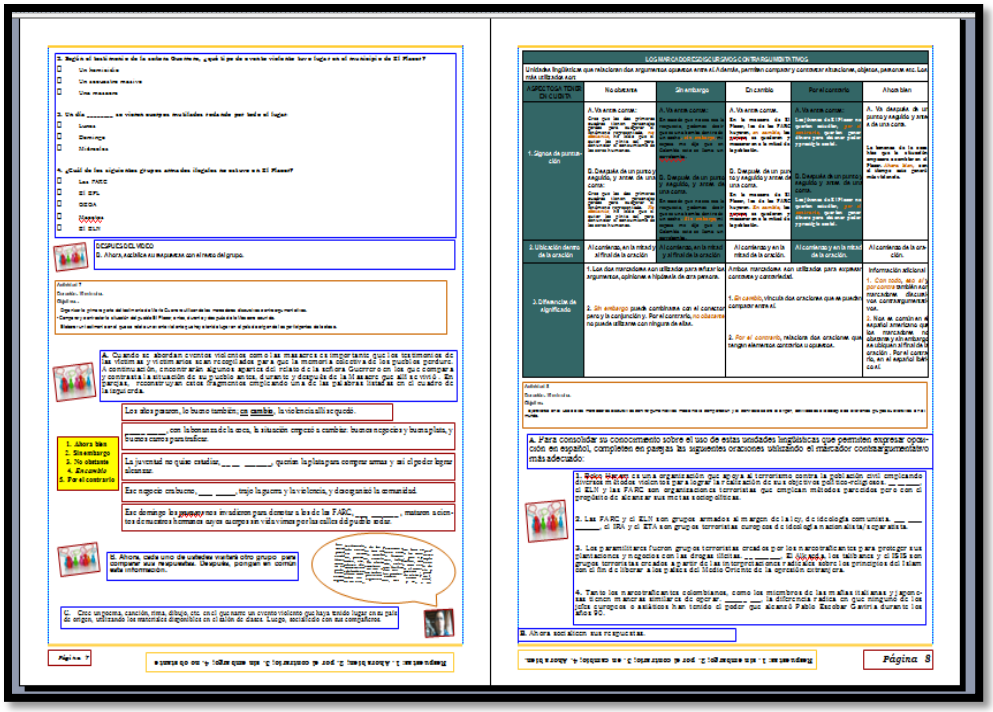
MEMORIA

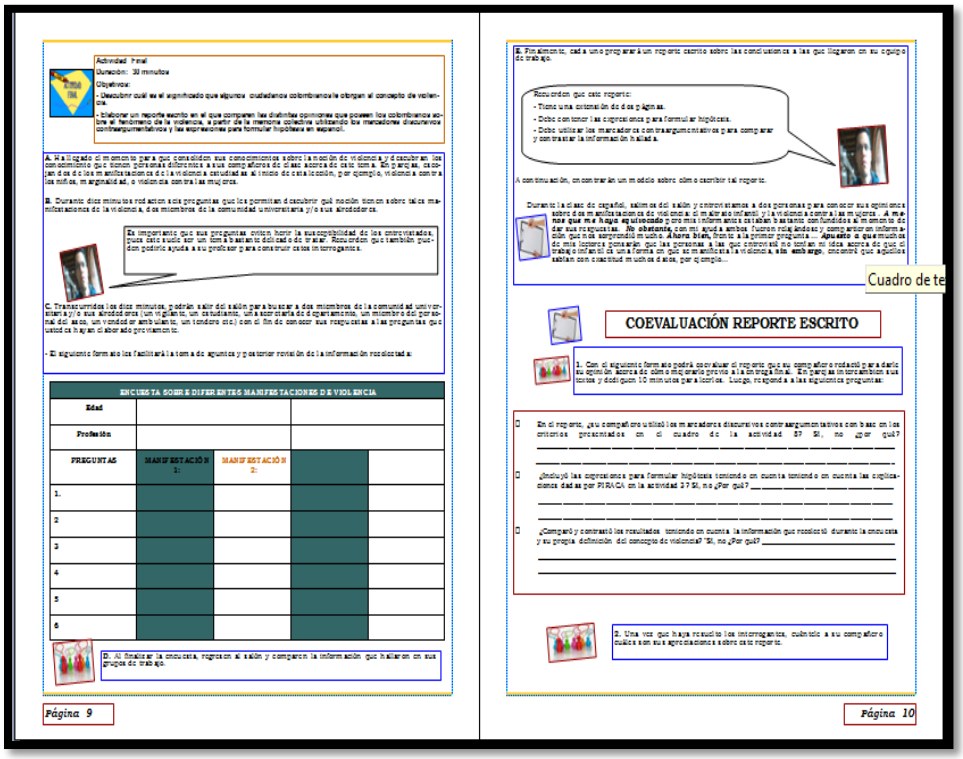
Fotografía Mauricio Héctor Mauricio Salinas Roa, 2015.

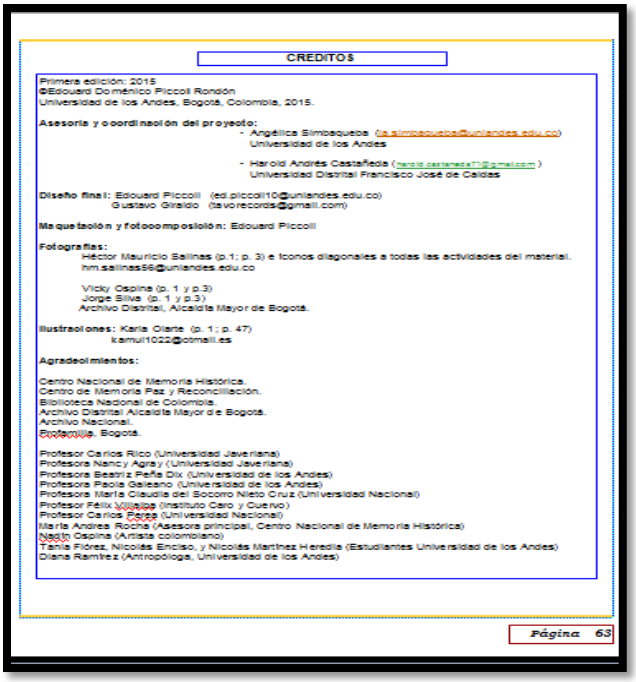
Página 2


MOVIMIENTO POLÍTICO
NIÑOS TRABAJADORES
Jorge Silva
Hola! soy PIRACA y los acompañaré durante el desarrollo de esta unidad para ayudarles a comprender mejor algunos aspectos lingüísticos y culturales de Colombia. En esta ocasión, les contaré cuáles son las expresiones más comunes para formular hipótesis en español.
EXPRESIONES PARA FORMULAR HIPÓTESIS
En caso de que, a menos que/ a no ser que/ apuesto a que, Probablemente, quizás, puede (ser) que...
A no ser que no aguante, pero ese grafiti lo vi por la calle 26, cuando venía del aeropuerto.
En caso de que José Gabriel Acuña monga a la Universidad, podemos preguntarle lo qué quiso colocar en su cuadro.
A menos que está confundido (a), pero creo que en el centro dice GRANDES.
Apuesto a que
Quizás ese grafiti representa un momento muy trágico de la historia de Colombia.
Probablemente algunos de esos manifestantes ya murieron.
Puede ser que los artistas hayan querido representar lo absurdo de la violencia.
Página 3
Carlos Vidales
Cuadro
Página 4


EJEMPLO 1
Término: secuestro
EJEMPLO 2
Término: sapo
EJEMPLO 3
Término: guerrillero
@57mvideos
CARACOL RADIO
Diana Calderon Directora Servicio Informativo Caracol Radio
PREVIO AL VIDEO
El Placer. Putumayo. Colombia
Página 5
Página 6







CREDITOS

Primera edición: 2015
©Edouard Domènico Piccoli Rondón
Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia, 2015.

Asesoría y coordinación del proyecto:
- Angélica Simbaqueba (le.simbaqueba@uniandes.edu.co)
  Universidad de los Andes
- Harold Andrés Castañeda (harold.castaneda71@gmail.com)
  Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Diseño final: Edouard Piccoli (ed.piccoli10@uniandes.edu.co)
Gustavo Giraldo (tavorecords@gmail.com)

Maquetación y fotocomposición: Edouard Piccoli

Fotografías:
Héctor Mauricio Salinas (p.1; p. 3) e íconos diagonales a todas las actividades del material.
hm.salinas56@uniandes.edu.co

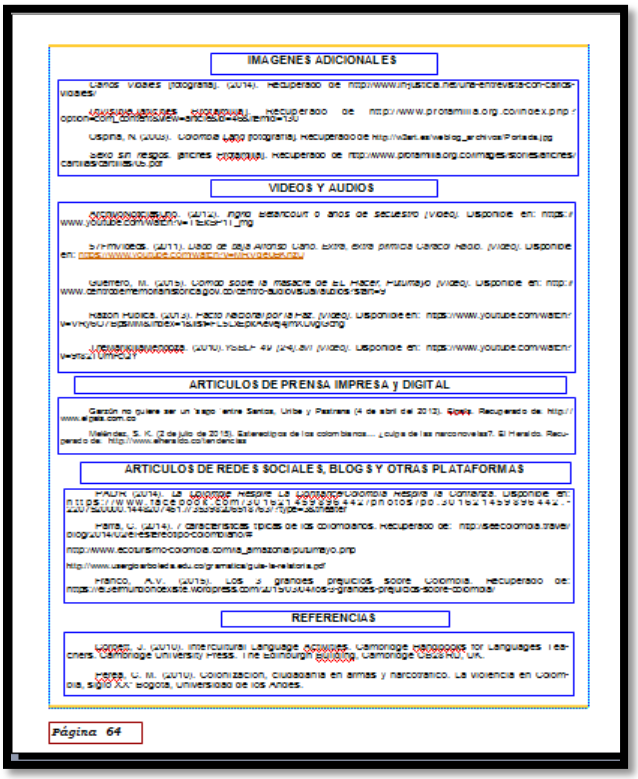
Vicky Ospina (p. 1 y p.3)
Jorge Silva (p. 1 y p.3)
Archivo Distrital, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Ilustraciones: Karla Olarte (p. 1; p. 47)
kamui1022@hotmail.es

Agradecimientos:

Centro Nacional de Memoria Histórica.
Centro de Memoria Paz y Reconciliación.
Biblioteca Nacional de Colombia.
Archivo Distrital Alcaldía Mayor de Bogotá.
Archivo Nacional.
Cinemateca, Bogotá.

Profesor Carlos Rico (Universidad Javeriana)
Profesora Nancy Agray (Universidad Javeriana)
Profesora Beatriz Peña Dix (Universidad de los Andes)
Profesora Paola Galeano (Universidad de los Andes)
Profesora María Claudia del Socorro Nieto Cruz (Universidad Nacional)
Profesor Félix Vásquez (Instituto Caro y Cuervo)
Profesor Carlos Parra (Universidad Nacional)
María Andrea Rocha (Asesora principal, Centro Nacional de Memoria Histórica)
Nadín Ospina (Artista colombiano)
Tania Flórez, Nicolás Enciso, y Nicolás Martínez Heredia (Estudiantes Universidad de los Andes)
Diana Ramírez (Antropóloga, Universidad de los Andes)



IMAGENES ADICIONALES

Llanos Viabes (fotografía). (2014). Recuperado de http://www.injusticia.net/una-entrevista-con-carlos-viabes/

(Divulgación Agencias, Fotografía). Recuperado de http://www.prolamilia.org.co/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=130

Ospina, N. (2005). Colombia Lago (fotografía). Recuperado de http://v3art.es/weblog_archivos/Portada.jpg

Exilio sin riesgos (Agencias colombia). Recuperado de http://www.prolamilia.org.co/images/stories/agencias/carnets/carnets/cb.pdf

VIDEOS Y AUDIOS

(Agencias Medios). (2012). Fiscalía detuvo a 3 por secuestro de Ingrid Betancourt [Video]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=TEXSP-11_mg

b7rmvideos. (2011). Lado de caja Antonio Llano. Extra, extra primicia Caracol Radio. [Video]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Ulu1VUEA-Qw

Gutiérrez, M. (2013). Comité sobre la masacre de El Hatillo, Putumayo [Video]. Disponible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/audiovisuales/audios.php?id=2

Nación Pública. (2014). Hecho Nacional por la Paz. [Video]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=VHyfeU7ejdM&list=PLsUeipK4eWq4jmXLWQIuOg

Universidad Nacional. (2010). Ya se fue - 4V (2/4).avi [Video]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=eHs2UPmCo1Y

ARTICULOS DE PRENSA IMPRESA y DIGITAL

Gaitán no quiere ser un 'tapo' entre Santos, Uribe y Pastrana (4 de abril del 2012). Elpaís. Recuperado de: http://www.elpais.com.co

Meléndez, S. K. (2 de julio de 2015). Estereotipos de los colombianos... ¿culpa de las narconovelas?. El Heraldo. Recuperado de: http://www.elheraldo.co/tendencias

ARTICULOS DE REDES SOCIALES, BLOGS Y OTRAS PLATAFORMAS

HALIK (2014). La Violencia. Respire. La Violencia Colombia respire la Confianza. Disponible en: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1021439895442&set=a.1021439895442.2207520000.1446400761&type=3&theater

Harris, C. (2014). 7 características típicas de los colombianos. Recuperado de: http://setcolombia.travel/blog/2014/04/caracteristicas-tipicas-de-los-colombianos/#

http://www.ecoturismo-colombia.com/es_amazonia/putumayo.php

http://www.usergioarboleda.edu.co/gramatica/guia-la-relatoria.pdf

Franco, A.V. (2015). Los 3 grandes prejuicios sobre Colombia. Recuperado de: https://elsemanaldelexiste.wordpress.com/2015/04/03/los-3-grandes-prejuicios-sobre-colombia/

REFERENCIAS

Lopez, J. (2010). Intercultural Language Activities. Cambridge Handbooks for Languages Teachers. Cambridge University Press. The Edinburgh Building, Cambridge CB2 8RU, UK.

Pardo, C. M. (2010). Colonización, ciudadanía en armas y narcotráfico. La violencia en Colombia, siglo XX. Bogotá, Universidad de los Andes.

ANEXO 10: CONCEPTO COMITÉ DE ÉTICA

COMITÉ DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

El Comité de Ética de Investigación, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes, certifica que de acuerdo con el acta 002-octubre de 2014, se revisó la propuesta denominada ***DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA ARGUMENTATIVA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL,*** cuyo investigador principal es -Edouard Doménico Piccoli Rondón, estudiante de Maestría en Pedagogía de Lenguas Extranjeras de la Universidad de los Andes.

Concepto

El proyecto cumple con todas las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud establecidas en la Resolución No. 008430 de 1993, del Ministerio de Salud. Para efectos de reglamentación según el artículo 11 de la mencionada resolución, el proyecto se clasifica como:
Investigación con **riesgo mínimo** y queda exonerada del consentimiento informado

Se expide esta certificación el 06 de octubre de 2014

Cordialmente

Carolyn Finck
Presidente del Comité

Catalina García
Secretaria del Comité

ANEXO 11: AUTORIZACIÓN USO DE IMÁGENES NADÍN OSPINA

Apreciado Eduardo
Gracias por su amable comunicación y el interés en mi trabajo.
Bien puede utilizar las imágenes que considere pertinentes.
Un cordial saludo.
Nadín Ospina

Enviado desde mi iPhone

El 19/11/2015, a las 8:27 p.m., Edouard Piccoli <ed.piccoli10@uniandes.edu.co> escribió:

Estimado señor Ospina:

Mi nombre es Edouard Piccoli y trabajo como profesor de español en la Universidad de los Andes. Me dirijo a usted de la manera más atenta, con el propósito de solicitar su autorización para poder emplear las imágenes que listo a continuación:

1. Colombialand (2004-2006).
2. Secuestrado (2003) Óleo sobre lienzo (130*160 c.m.)

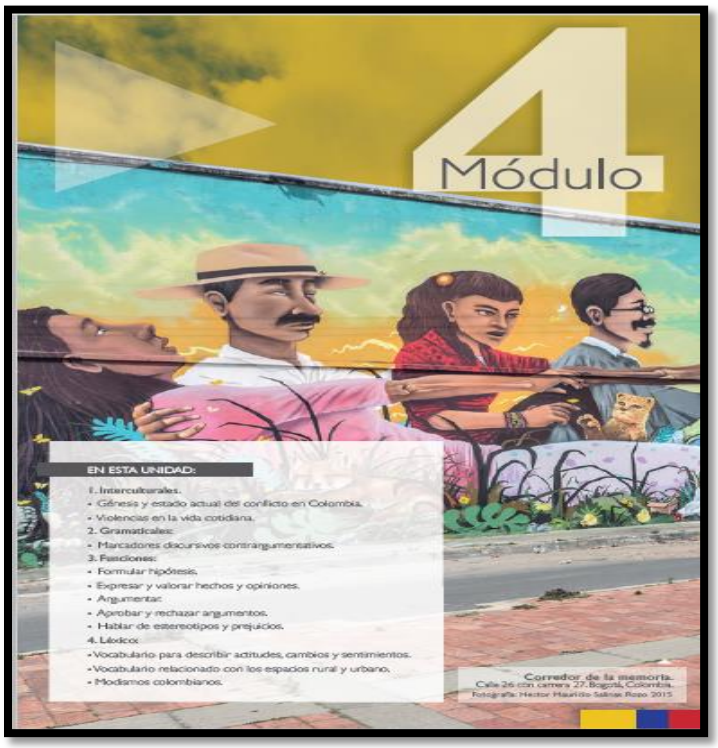
El motivo de esta petición obedece a que actualmente estoy finalizando mi tesis de maestría la cual comprende el desarrollo de un material didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa intercultural en español como lengua extranjera (ELE/2), a partir del análisis y recorrido histórico por el conflicto colombiano, así como las diferentes manifestaciones de la violencia. Ahora bien, para completar este material me gustaría poder utilizar las imágenes que listé previamente .

Agradezco la atención prestada, así como la pronta y positiva respuesta a esta solicitud.

Edouard Doménico Piccoli Rondón
Profesor de cátedra
Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de los Andes

Tutora Tesis
Angélika Simbaqueba
Profesora ELE – FLE/
Coordinadora Español Lengua Extranjera
Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales
Universidad de los Andes
Oficina GB 513, 3394949 Ext 4034.

ANEXO 12: DISEÑO FINAL LECCIÓN A



LECCIÓN A:
¿Qué es la violencia?
ACTIVIDAD 2
A. La violencia tiene múltiples facetas, y, por ende, diversas manifestaciones. En grupos, discutan una posible definición de ésta, respondiendo a las siguientes preguntas:
¿Qué entienden ustedes por violencia?
¿Qué formas o tipos de violencia conocen?
¿Podrían dar algunos ejemplos?
B. Para facilitar la socialización de sus respuestas pueden completar el siguiente mapa mental.
LA VIOLENCIA
Es:
Y se manifiesta de múltiples maneras, por ejemplo:
FÍSICA
ACTIVIDAD 3
A. Las siguientes imágenes representan algunos de los tipos de violencia que han tenido lugar en Colombia. En parejas, observenlas durante algunos minutos:
Memoria
Fotografía Hector Mauricio Salinas 2015

Movimiento político
Jorge Silva
Niños trabajadores
Vicky Ospina
B. Los artistas colombianos no han sido ajenos al fenómeno de la violencia ya que han empleado sus obras de arte (grafiti, fotos y pinturas) para contarle a sus compatriotas y al mundo entero su punto de vista sobre cómo la violencia ha marcado al país. Ahora, en el mismo grupo de trabajo discutan las siguientes preguntas :
1. ¿Cuáles consideran ustedes que fueron los motivos por los que los artistas les pusieron estos títulos a sus obras?
2. ¿Qué tipos de violencia representa las fotografías en blanco y negro?
3. ¿Por qué cree usted que el grafiti fue dibujado al interior de la palabra MEMORIA?
4. ¿Qué artista (s) en su país de origen han creado obras que representen eventos violentos?¿Cuáles son esas obras? ¿Se parecen a los trabajos de estos artistas colombianos?
5. ¿Qué información les brindan estas obras de arte acerca de la violencia en Colombia?
C. Socialicen sus respuestas.
¡Hola! soy PRACA y los acompañaré durante el desarrollo de esta unidad para ayudarles a comprender mejor algunos aspectos lingüísticos y culturales de Colombia. En esta ocasión, les contaré cuáles son las expresiones más comunes para formular hipótesis en español.
EXPRESIONES PARA FORMULAR HIPÓTESIS
En caso de que, a menos que/ a no ser que/ apuesto a que, Probablemente, quizás, puede (ser) que...
A no ser que me equivoque, pero ese grafiti lo vi por la calle 26, cuando venía del aeropuerto.
En caso de que José Gabriel Acuña venga a la Universidad, podemos preguntarle lo que quiso expresar en su cuadro.
A menos que estés confundido (a), pero creo que en el cartel dice UNIANDES.
Apuesto a que
Quizás ese grafiti representa un momento muy trágico de la historia de Colombia.
Probablemente algunos de esos manifestantes ya murieron.
Puede ser que los artistas hayan querido representar lo absurdo de la violencia.

ACTIVIDAD 4

Objetivos: • Estudiar el vocabulario relacionado con la violencia colombiana, a través de la lectura y el análisis de un fragmento de un artículo de opinión.

A. Definir el concepto de violencia constituye un desafío para todo aquel que desee asumir dicha tarea, especialmente si se aborda desde el contexto colombiano. A continuación, encontrará la introducción del ensayo Violencia en Colombia, escrito por el periodista Carlos Vidales en 1997 y divulgado durante una serie de conferencias que se llevaron a cabo ese mismo año en Estocolmo (Suecia). Ahora, dedique algunos minutos para leer este fragmento.

Cuando se habla de **"la violencia en Colombia"** se corre el riesgo de emplear una fórmula que muchas personas entienden de muy diferentes modos. Unos piensan en los horribles **crímenes** del **narcotráfico**, con sus asesinos a sueldo o **"sicarios"**, sus **bombas** y sus implacables **atentados** contra jueces, periodistas y políticos honrados. Otros piensan en los grupos **paramilitares** con las espeluznantes **masacres**, **mutilaciones** y **torturas** de sus víctimas que son casi siempre gente humilde del pueblo, trabajadores, campesinos, estudiantes, **sindicalistas**. Otros evocan las emboscadas **guerrilleras**, los atentados contra oleoductos y empresas extranjeras, los ajusticiamientos de **"sapos"** presuntos o reales y, últimamente, las ejecuciones en masa de personas desarmadas de diversa edad y condición. Otros, en fin, traen a la mente los **secuestros**, los robos, la **delincuencia** brutal de las ciudades y los campos, en un país que cuenta las más altas cifras de muertos por causas de violencia en todo el continente americano, con 40.000 víctimas cada año.

Carlos Vidales (1939–2014)
Periodista, intelectual y demócrata colombiano.

1997. Recuperado el 07 de febrero, 2015 de http://henryorozbandera.net/Vividuras/VIOLENCI.HTM

B. En parejas, respondan a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué Carlos Vidales afirma que hablar de violencia en Colombia supone un riesgo?
2. Con base en lo expresado por este autor, ¿cómo podría definirse el término de violencia desde el contexto colombiano?
3. ¿Qué se entiende por violencia en su país (un fenómeno, una actitud, una acción)? ¿Qué palabra (s) se utilizan en su lengua para referirse a este concepto?

C. Por último, socialicen sus respuestas con el resto del grupo.

D. En el anterior fragmento se resaltaron una serie de palabras pertenecientes al léxico de la violencia colombiana, que no sólo le ayudarán a comprender mejor las diferentes facetas que ésta ha tenido, si no que además le permitirán construir una definición más amplia sobre este término. Ahora, ha llegado el momento para continuar enriqueciendo su vocabulario, asocie los términos que aparecen en la columna izquierda con su respectivo significado en la derecha. Observe el ejemplo:

1. Crímenes	A. Agresión contra la vida o la integridad física o moral de alguien.
2. Narcotráfico	B. Asociación o persona que copia la organización y distintivos de cuerpos militares y es de ideología reaccionaria.
3. Sicario(s)	C. Matanza de personas, con frecuencia indefensas, producida por ataque armado o causa parecida.
4. Bombas	D. Separación o corte de un miembro o una parte del cuerpo de un ser vivo que se produce en circunstancias violentas.
5. Atentados	E. Grave dolor físico o psicológico infligido a alguien, con métodos y artefactos diversos, para obtener de él una confesión, o como medio de castigo.
6. Paramilitares	F. Asesino asalariado o que recibe un pago según la cantidad de crímenes que cometa.
7. Masacre(s)	G. Esconderse para atacar por sorpresa.
8. Mutilaciones	H. Acciones o personas que hacen parte de la guerrilla.
9. Torturas	I. Acción (es) voluntaria (s) de matar o herir gravemente a alguien.
10. Sindicalista(s)	J. Retener indebidamente a una persona para exigir dinero por su rescate, o para otros fines.
11. Emboscadas	K. Persona que acusa o delata a alguien dando información secreta.
12. Guerrillera(s)	L. Artefacto explosivo provisto de los elementos necesarios para que estalle en el momento conveniente.
13. Sapos	M. Hecho de cometer un delito.
14. Secuestros	N. Comercio de drogas tóxicas en grandes cantidades.
15. Delincuencia	O. Persona afiliada a un sindicato o asociación cuyo fin es proteger los intereses profesionales, económicos y laborales de sus asociados.

Fuente: www.rae.es y wordreference.com

Pag 4

ACTIVIDAD 5

Objetivos: • Practicar el léxico asociado a las diferentes expresiones de la violencia en Colombia.
• Reconocer la importancia de este léxico como parte de la idiosincrasia nacional.

A. La riqueza del léxico sobre la violencia en Colombia no sólo es resultado de los efectos del conflicto en la historia del país, sino de las formas particulares de utilizar el español que tienen sus ciudadanos. Tal es el impacto de este fenómeno que los noticieros, periódicos, revistas y cadenas radiales más importantes del país incluyen estos términos en sus informes y páginas. En parejas, dediquen algunos minutos para analizar los siguientes ejemplos.

EJEMPLO 1
Término: **Secuestro**

Fuente:
https://www.youtube.com/watch?v=TzEbSP1T_mg
Duración: 1:53

El vicepresidente Angelino Garzón reiteró este jueves que ni el presidente Juan Manuel Santos, ni sus antecesores, Álvaro Uribe y Andrés Pastrana, lo han llamado para mediar y buscar un consenso frente a sus conocidas y públicas diferencias.

"A mí ni el presidente Santos, ni el expresidente Pastrana, ni el expresidente Uribe me han pedido que sea mediador; yo no me voy a meter en las cosas que no me han pedido, porque o sino quedaría como un **sapo**", dijo.

EJEMPLO 2
Término: **Sapo**

Fuente:
http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/garzon-quiere-ser-sapo-entre-santos-uribe-y-pastrana

EJEMPLO 3
Término: **Guerrillero**

Fuente:
https://www.youtube.com/watch?v=MRVgx0BKhsU
Entre los minutos 00:00-3:35

B. En el mismo equipo de trabajo, elijan uno o dos de los términos que aprendieron en las dos últimas actividades y redacten una noticia sobre un hecho violento que haya ocurrido recientemente en Colombia, su país de origen o el mundo.

C. Luego, determinen qué formato utilizarán para la presentación de su noticia: radial, televisivo, prensa escrita etc. Tengan en cuenta que:

Si escogen el formato televisivo y/o radial pueden hacer uso de sus celulares para grabar el video y/o su voz. Después, subirán su trabajo al lugar que les indique su profesor.

D. Finalmente, socialicen sus artículos con el resto del grupo.

Pag 5

ACTIVIDAD 6

Objetivo: • Escuchar y analizar un testimonio sobre un tipo de violencia experimentado por los habitantes de El Placer, Putumayo para identificar algunas de las causas del conflicto colombiano.

PREVIO AL VIDEO

A. A continuación, conocerá un poco más sobre uno de los departamentos más ricos y azotados por la violencia en Colombia. Dedique algunos minutos para leer el siguiente fragmento:

Putumayo

Este departamento está ubicado en el suroccidente colombiano. Limita la norte con los departamentos del Caquetá y Cauca, al oriente con el Amazonas, al sur con Ecuador y Perú y el departamento de Nariño al occidente. Es una de las zonas más abundantes en flora y fauna del país pues cuenta con enormes sectores selváticos en los que habitan especies animales autóctonas como el tigre amazónico, guacamayos, osos, dantas y monos. El Placer es uno de sus municipios más ricos, ya que allí se unen la cordillera de los Andes y la selva amazónica, dando origen a grandes ríos como el Putumayo y el Mandayaco, los cuales nutren el caudal del imponente río Amazonas. Históricamente ha sido una de las zonas del país en donde más eventos violentos han tenido lugar, especialmente, por el control de sus recursos naturales y los enfrentamientos entre las fuerzas del Estado y los grupos al margen de la ley.

Adaptado de http://www.rutasturismo-colombia.com/la_amazonia/putumayo.php

El Placer

El Placer, Putumayo, Colombia.

B. Ahora en parejas, respondan a las siguientes preguntas:

1. En sus países de origen, ¿existe alguna región o zona geográfica cuyo nombre tenga algún significado especial en su lengua? ¿Por qué?
2. ¿Dicho lugar ha experimentado algún tipo de evento violento? ¿Cuál y por qué?
3. ¿Cuál consideran ustedes que son los significados de las palabras Putumayo y El Placer?

ALGUNAS EXPRESIONES Y MODISMOS COLOMBIANOS

Traficar: comerciar ilegalmente con productos prohibidos por la ley.
Las personas que trafican con drogas son considerados criminales.
Raspachín: Persona que se dedica a raspar o frotar ligeramente las hojas de una planta.
Algunos de los grandes capos de la mafia colombiana comenzaron como raspachines de la hoja de la amapola.
Segar: cortar, partir o atravesar una cosa en dos.

Los criminales seguros la vida de mi hijo usando sus machetes.
Paracos: Apodo que reciben las personas pertenecientes a los grupos paramilitares o de autodefensa.
Carlos Castaño, alias Salvatore Mancuso, era el máximo jefe militar de los paracos en Antioquia.
Milicianos: personas que forma parte de una milicia o ejército.
En 1999 habían muchos milicianos de las FARC y el ELN que vivían en las localidades más pobres de Bogotá.
Cleaque es un sinónimo de supertiempo, según parece.
Virginia Vallejo dijo cleaque Pablo Escobar era íntimo amigo de muchos expresidentes colombianos de los años recientes.

El siguiente video corresponde a un corrido o relato cantado y declamado por una de las habitantes de El Placer, Putumayo durante la V semana por la Memoria que se llevó a cabo en octubre del año 2012, en el Centro Nacional de Memoria Histórica, entidad pública nacional cuyo propósito es recopilar todo el material documental, testimonios orales , escritos y/o audiovisuales relacionados con las violaciones que describe el artículo 147 de la Constitución Política de Colombia, sobre la ley de Víctimas y Restitución de Tierras. Toda esta información es puesta a disposición del público general mediante diferentes actividades pedagógicas y museísticas para comunicar y dar a conocer la historia sociopolítica del país.

Adaptado de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/que-es-el-cnmh

Fuente: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/audios/start16

Pág 6

DURANTE EL VIDEO
Total: 04:14

A. Escoja la(s) respuesta(s) correcta(s):

1. La señora María Estela Guerrero llegó a El Placer desde:
- El Caquetá
- El Putumayo
- Nariño

2. Según el testimonio de la señora Guerrero, ¿qué tipo de evento violento tuvo lugar en el municipio de El Placer?
- Un homicidio
- Un secuestro masivo
- Una Masacre

3. Un día _____ se vieron cuerpos mutilados rodando por todo el lugar:
- Lunes
- Domingo
- Miércoles

4. ¿Cuál de los siguientes grupos armados ilegales no estuvo en El Placer?
- Las FARC
- EL EPL
- GEGA
- Macatos
- El ELN

DESPUÉS DEL VIDEO

B. Ahora, socialicen sus respuestas con el resto del grupo.

ACTIVIDAD 7

Objetivos: • Organizar la primera parte del testimonio de María Guerrero utilizando los marcadores discursivos contraargumentativos.
• Comparar y contrastar la situación del pueblo El Placer antes, durante y después de la Masacre ocurrida.
• Elaborar un testimonio en el que se relate un evento violento que haya tenido lugar en el país de origen de los participantes de la clase.

A. Cuando se abordan eventos violentos como las masacres es importante que los testimonios de las víctimas y victimarios sean recopilados para que la memoria colectiva de los pueblos perdure. A continuación, encontrarán algunos apartes del relato de la señora Guerrero en los que compara y contrasta la situación de su pueblo antes, durante y después de la Masacre que allí se vivió . En parejas, reconstruyan estos fragmentos empleando una de las palabras listadas en el cuadro de la izquierda.

1. Ahora bien
2. Sin embargo
3. No obstante
4. En cambio
5. Por el contrario

Los años pasaron, lo bueno también; **en cambio**, la violencia allí se quedó.
_____ con la bonanza de la coca, la situación empezó a cambiar, buenos negocios y buena plata, y buenos carros para traficar.
La juventud no quiso estudiar, _____, querían la plata para comprar armas y así el poder lograr alcanzar.
Ese negocio era bueno, _____ , trajo la guerra y la violencia, y desorganizó la comunidad.
Ese domingo los paracos nos invadieron para derrotar a los de las FARC, _____, mataron a cientos de nuestros hermanos cuyos cuerpos sin vida vimos por las calles del pueblo rodar.

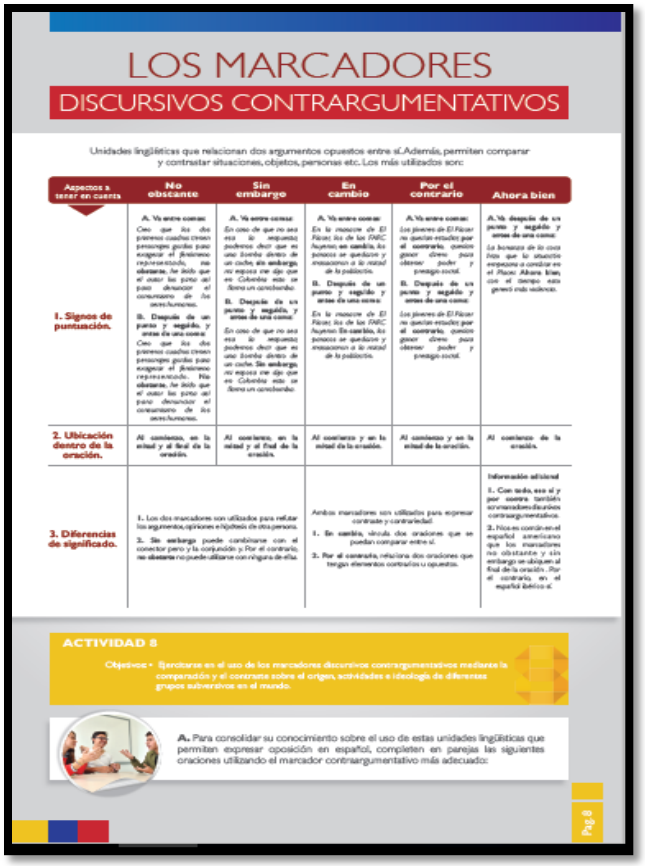
B. Ahora, cada uno de ustedes visitará otro grupo para comparar sus respuestas. Después, pongan en común esta información.

C. Cree un poema, canción, rima, dibujo, etc., en el que narre un evento violento que haya tenido lugar en su país de origen, utilizando los materiales disponibles en el salón de clases. Luego, socialícelo con sus compañeros.

Los testimonios de las personas que han experimentado eventos tan atroces como las masacres pueden asumir muchas formas, por ejemplo corridos, poemas, canciones, infografías, museos itinerantes, etc. No obstante, existe una serie de marcadores discursivos que facilitan el análisis y la comprensión de las ideas allí expresadas, para poder debatir sobre todos los puntos de vista y así, consolidar una posición crítica. A continuación, estudiarán los significados, usos y reglas de algunos de ellos.

Respuestas: 1. Ahora bien, 2. Por el contrario, 3. Sin embargo, 4. No obstante

Pág 7



LOS MARCADORES
DISCURSIVOS CONTRARGUMENTATIVOS

Unidades lingüísticas que relacionan dos argumentos opuestos entre sí. Además, permiten comparar y contrastar situaciones, objetos, personas etc. Los más utilizados son:

Aspectos a tener en cuenta	No obstante	Sin embargo	En cambio	Por el contrario	Ahora bien
1. Signos de puntuación.	A. Va entre comas: Creo que los dos primeros coaches tienen personajes guías para exagerar el fenómeno representado, **no obstante**, he leído que el autor les pone un poco demasiado énfasis a los aspectos humanos. B. Después de un punto y seguido, y antes de una coma: Creo que los dos primeros coaches tienen personajes guías para exagerar el fenómeno representado. **No obstante**, he leído que el autor les pone un poco demasiado énfasis a los aspectos humanos.	A. Va entre comas: En caso de que no sea esa la respuesta, podremos decir que es una bomba dentro de un coche, **sin embargo**, no espera me dijo que es Colombia esto se llama un aprobando. B. Después de un punto y seguido, y antes de una coma: En caso de que no sea esa la respuesta, podremos decir que es una bomba dentro de un coche. **Sin embargo**, no espera me dijo que es Colombia esto se llama un aprobando.	A. Va entre comas: En la masacre de El Nilo a los de las FARC huyeron, **en cambio**, los pocos se quedaron y enseñaron a la salud de la población. B. Después de un punto y seguido, y antes de una coma: En la masacre de El Nilo a los de las FARC huyeron. En cambio, los pocos se quedaron y enseñaron a la salud de la población.	A. Va entre comas: Los jóvenes de El Nilo no quitan estudio por el contrario, ayudan para obtener poder y prestigio social. B. Después de un punto y seguido y antes de una coma: Los jóvenes de El Nilo no quitan estudio por el contrario, ayudan para obtener poder y prestigio social.	A. Va después de un punto y seguido y antes de una coma: La bonanza de la coca hizo que la violencia empezara a cambiar en el Nilo. **Ahora bien**, con el tiempo esta generó más violencia.
2. Ubicación dentro de la oración.	Al comienzo, en la mitad y al final de la oración.	Al comienzo, en la mitad y al final de la oración.	Al comienzo y en la mitad de la oración.	Al comienzo y en la mitad de la oración.	Al comienzo de la oración.
3. Diferencias de significado.	1. Los dos marcadores son utilizados para refutar los argumentos, opiniones e hipótesis de otra persona. 2. **Sin embargo** puede combinarse con el conector pero y la conjunción y. Por el contrario, **no obstante** no puede utilizarse con ninguna de ellas.		Ambos marcadores son utilizados para expresar contraste y contrariedad. 1. En cambio, vincula dos oraciones que se puedan comparar entre sí. 2. Por el contrario, relaciona dos oraciones que tengan elementos contrarios u opuestos.		Información adicional 1. Con todo, eso sí y por cierto también ayudan a crear conectores discursivos contrargumentativos. 2. Nos es común en el español americano que los marcadores no obstante y sin embargo se ubiquen al final de la oración. Por el contrario, en el español ibérico sí.

ACTIVIDAD 8

Objetivos: • Ejercitarse en el uso de los marcadores discursivos contrargumentativos mediante la comparación y el contraste sobre el origen, actividades e ideología de diferentes grupos subversivos en el mundo.

A. Para consolidar su conocimiento sobre el uso de estas unidades lingüísticas que permiten expresar oposición en español, completen en parejas las siguientes oraciones utilizando el marcador contrargumentativo más adecuado:

Pag 8

1. Boko Haram es una organización que apoya el terrorismo contra la población civil empleando diversos métodos violentos para lograr la realización de sus objetivos político-religiosos. _____, el ELN y las FARC son organizaciones terroristas que emplean métodos parecidos pero con el propósito de alcanzar sus metas sociopolíticas.

2. Las FARC y el ELN son grupos armados al margen de la ley de ideología comunista. _____ _____ _____, el IRA y el ETA son grupos terroristas europeos de ideología nacionalista/separatista.

3. Los paramilitares fueron grupos terroristas creados por los narcotraficantes para proteger sus plantaciones y negocios con las drogas ilícitas. _____ _____. El Alkaeda, los talibanes y el ISIS son grupos terroristas creados a partir de las interpretaciones radicales sobre los principios del Islam con el fin de liberar a los países del medio oriente de la opresión extranjera y erradicar el estado de Israel.

4. Tanto los narcotraficantes colombianos, como los miembros de las mafias italianas y japonesas tienen maneras similares de operar; _____ _____ la diferencia radica en que ninguno de los jefes europeos o asiáticos han tenido el poder que alcanzó Pablo Escobar Gaviria durante los años 90.

B. Ahora socialicen sus respuestas.

ACTIVIDAD FINAL

Objetivos: • Descubrir cuál es el significado que algunos ciudadanos colombianos le otorgan al concepto de violencia.
• Elaborar un reporte escrito en el que comparen las distintas opiniones que poseen los colombianos sobre el fenómeno de la violencia, a partir de la memoria colectiva utilizando los marcadores discursivos contrargumentativos y las expresiones para formular hipótesis en español.

A. Ha llegado el momento para que consoliden sus conocimientos sobre la noción de violencia y descubran los conocimientos que tienen personas diferentes a sus compañeros de clase acerca de este tema. En parejas, escojan dos de las manifestaciones de la violencia estudiadas al inicio de esta lección, por ejemplo, violencia contra los niños, marginalidad, o violencia contra las mujeres.

B. Durante diez minutos redacten seis preguntas que les permitan descubrir qué noción tienen sobre tales manifestaciones de la violencia, dos miembros de la comunidad universitaria y/o sus alrededores

Es importante que sus preguntas eviten herir la susceptibilidad de los entrevistados, pues este suele ser un tema bastante delicado de tratar. Recuerden que también pueden pedirle ayuda a su profesor para construir estas interrogantes.

C. Transcurridos los diez minutos, podrán salir del salón para buscar a dos miembros de la comunidad universitaria y/o sus alrededores (un vigilante, un estudiante, una secretaria de departamento, un miembro del personal del aseo, un vendedor ambulante, un tendero etc.) con el fin de conocer sus respuestas a las preguntas que ustedes hayan elaborado previamente.

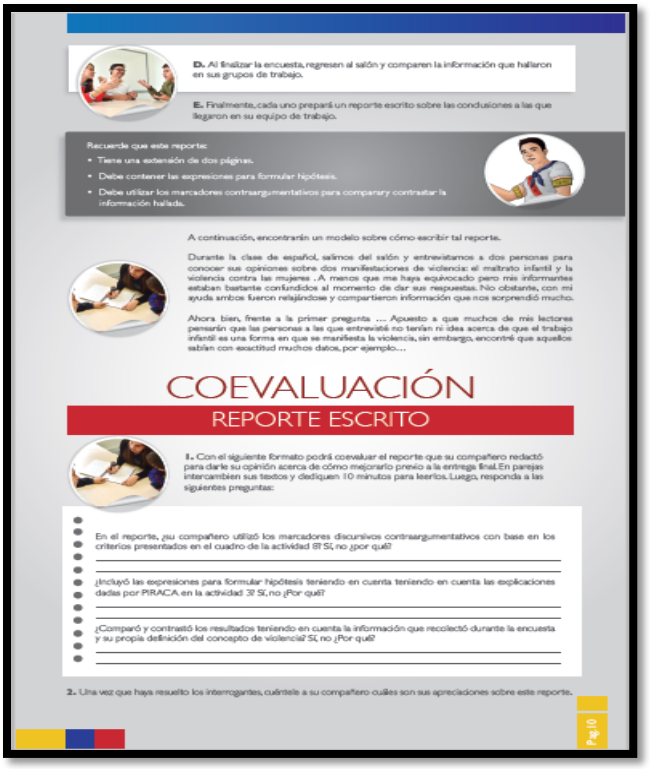
• El siguiente formato les facilitará la toma de apuntes y posterior revisión de la información recolectada:

ENCUESTA SOBRE DIFERENTES MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA

Edad
Profesión

PREGUNTAS	Manifestación 1	Manifestación 2	Manifestación 1	Manifestación 2
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				

Pag 9



D. Al finalizar la encuesta, regresen al salón y comparen la información que hallaron en sus grupos de trabajo.

E. Finalmente, cada uno preparará un reporte escrito sobre las conclusiones a las que llegaron en su equipo de trabajo.

Recuerde que este reporte:

- Tiene una extensión de dos páginas.
- Debe contener las expresiones para formular hipótesis.
- Debe utilizar los marcadores contraargumentativos para comparar y contrastar la información hallada.

A continuación, encontrarán un modelo sobre cómo escribir tal reporte.

Durante la clase de español, salimos del salón y entrevistamos a dos personas para conocer sus opiniones sobre dos manifestaciones de violencia: el maltrato infantil y la violencia contra las mujeres . A menos que me haya equivocado pero mis informantes estaban bastante confundidos al momento de dar sus respuestas. No obstante, con mi ayuda ambos fueron relajándose y compartieron información que nos sorprendió mucho.

Ahora bien, frente a la primer pregunta ... Apuesto a que muchos de mis lectores pensarán que las personas a las que entrevisté no tenían ni idea acerca de que el trabajo infantil es una forma en que se manifiesta la violencia, sin embargo, encontré que aquellos sabían con exactitud muchos datos, por ejemplo....

COEVALUACIÓN

REPORTE ESCRITO

1. Con el siguiente formato podrá coevaluar el reporte que su compañero redactó para darle su opinión acerca de cómo mejorarlo previo a la entrega final. En parejas intercambien sus textos y dediquen 10 minutos para leerlos. Luego, responda a las siguientes preguntas:

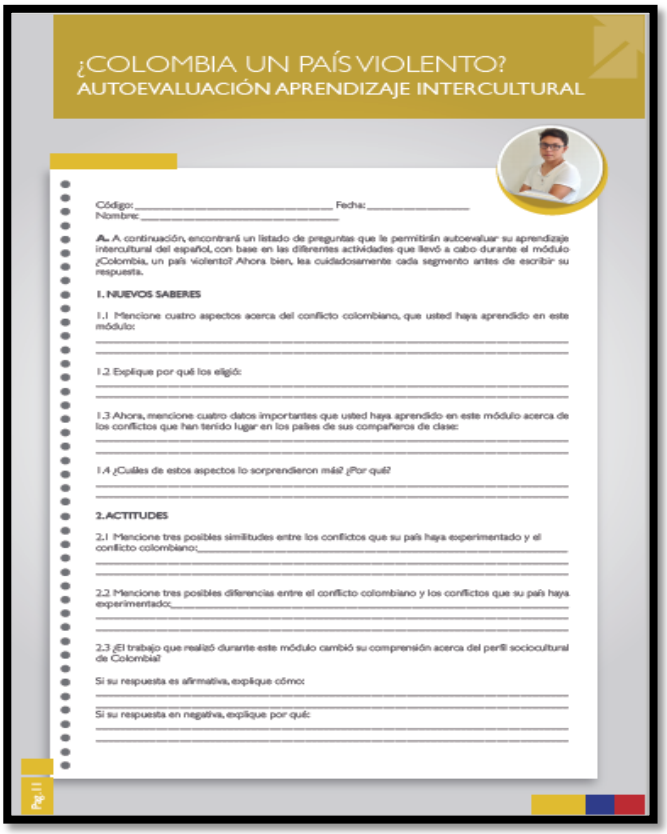
En el reporte, ¿su compañero utilizó los marcadores discursivos contraargumentativos con base en los criterios presentados en el cuadro de la actividad 8? Sí, no ¿por qué?

¿Incluyó las expresiones para formular hipótesis teniendo en cuenta teniendo en cuenta las explicaciones dadas por PIRACA en la actividad 3? Sí, no ¿Por qué?

¿Comparó y contrastó los resultados teniendo en cuenta la información que recolectó durante la encuesta y su propia definición del concepto de violencia? Sí, no ¿Por qué?

2. Una vez que haya resuelto los interrogantes, cuéntele a su compañero cuáles son sus apreciaciones sobre este reporte.

Pag.10



¿COLOMBIA UN PAÍS VIOLENTO?

AUTOEVALUACIÓN APRENDIZAJE INTERCULTURAL

Código:_____ Fecha:_____
Nombre:_____

A. A continuación, encontrará un listado de preguntas que le permitirán autoevaluar su aprendizaje intercultural del español, con base en las diferentes actividades que llevó a cabo durante el módulo ¿Colombia, un país violento? Ahora bien, lea cuidadosamente cada segmento antes de escribir su respuesta.

1. NUEVOS SABERES

1.1 Mencione cuatro aspectos acerca del conflicto colombiano, que usted haya aprendido en este módulo:

1.2 Explique por qué los eligió:

1.3 Ahora, mencione cuatro datos importantes que usted haya aprendido en este módulo acerca de los conflictos que han tenido lugar en los países de sus compañeros de clase:

1.4 ¿Cuáles de estos aspectos lo sorprendieron más? ¿Por qué?

2. ACTITUDES

2.1 Mencione tres posibles similitudes entre los conflictos que su país haya experimentado y el conflicto colombiano:

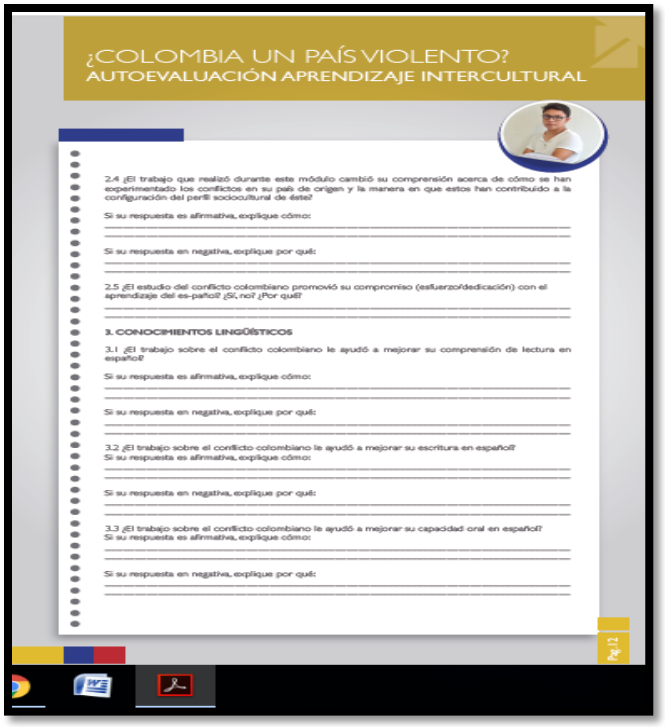
2.2 Mencione tres posibles diferencias entre el conflicto colombiano y los conflictos que su país haya experimentado:

2.3 ¿El trabajo que realizó durante este módulo cambió su comprensión acerca del perfil sociocultural de Colombia?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:

Si su respuesta en negativa, explique por qué:

Pag.11



¿COLOMBIA UN PAÍS VIOLENTO?
AUTOEVALUACIÓN APRENDIZAJE INTERCULTURAL

2.4 ¿El trabajo que realizó durante este módulo cambió su comprensión acerca de cómo se han experimentado los conflictos en su país de origen y la manera en que estos han contribuido a la configuración del perfil sociocultural de éste?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:

Si su respuesta en negativa, explique por qué:

2.5 ¿El estudio del conflicto colombiano promovió su compromiso (esfuerzo/dedicación) con el aprendizaje del es-pañol? ¿Sí, no? ¿Por qué?

3. CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS

3.1 ¿El trabajo sobre el conflicto colombiano le ayudó a mejorar su comprensión de lectura en español?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:

Si su respuesta en negativa, explique por qué:

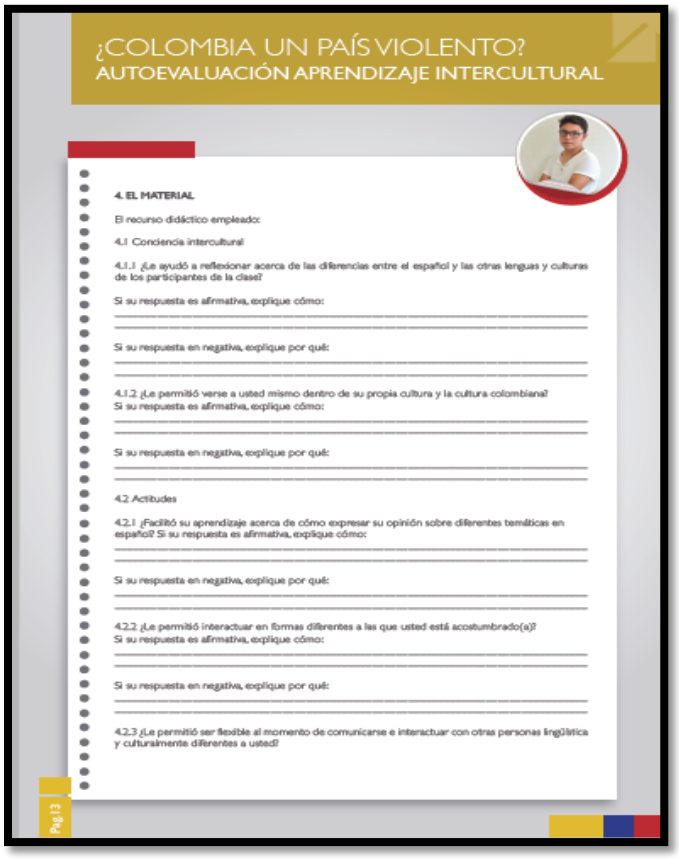
3.2 ¿El trabajo sobre el conflicto colombiano le ayudó a mejorar su escritura en español?
Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:

Si su respuesta en negativa, explique por qué:

3.3 ¿El trabajo sobre el conflicto colombiano le ayudó a mejorar su capacidad oral en español?
Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:

Si su respuesta en negativa, explique por qué:

Pág 12



¿COLOMBIA UN PAÍS VIOLENTO?
AUTOEVALUACIÓN APRENDIZAJE INTERCULTURAL

4. EL MATERIAL

El recurso didáctico empleado:

4.1 Conciencia intercultural

4.1.1 ¿Le ayudó a reflexionar acerca de las diferencias entre el español y las otras lenguas y culturas de los participantes de la clase?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:

Si su respuesta en negativa, explique por qué:

4.1.2 ¿Le permitió verse a usted mismo dentro de su propia cultura y la cultura colombiana?
Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:

Si su respuesta en negativa, explique por qué:

4.2 Actitudes

4.2.1 ¿Facilitó su aprendizaje acerca de cómo expresar su opinión sobre diferentes temáticas en español? Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:

Si su respuesta en negativa, explique por qué:

4.2.2 ¿Le permitió interactuar en formas diferentes a las que usted está acostumbrado(a)?
Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:

Si su respuesta en negativa, explique por qué:

4.2.3 ¿Le permitió ser flexible al momento de comunicarse e interactuar con otras personas lingüística y culturalmente diferentes a usted?

Pág 13

¿COLOMBIA UN PAÍS VIOLENTO?
AUTOEVALUACIÓN APRENDIZAJE INTERCULTURAL

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____

4.3 Habilidades

4.3.1 ¿Le permitió comparar y contrastar su cultura con la cultura colombiana?
Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____

4.3.2 ¿Le permitió remitirse a factores sociopolíticos importantes para la configuración del perfil sociocultural de su país y el de Colombia?
Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____

4.4 Saberes

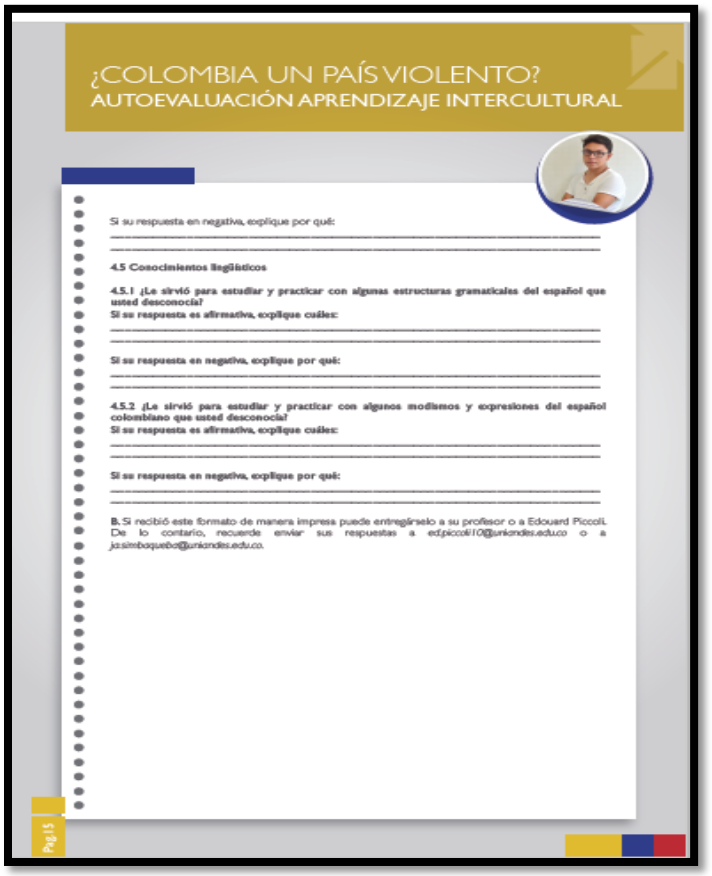
4.4.1 ¿Le permitió conocer algunas técnicas/estrategias para optimizar su aprendizaje del español y la cultura colombiana?
Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____

4.4.2 ¿Le permitió describir el comportamiento que tienen algunos ciudadanos colombianos frente al conflicto que ha experimentado su país?

Si su respuesta es afirmativa, explique cómo:
_____
_____

Pag | 4



¿COLOMBIA UN PAÍS VIOLENTO?
AUTOEVALUACIÓN APRENDIZAJE INTERCULTURAL

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____

4.5 Conocimientos lingüísticos

4.5.1 ¿Le sirvió para estudiar y practicar con algunas estructuras gramaticales del español que usted desconocía?
Si su respuesta es afirmativa, explique cuáles:
_____
_____

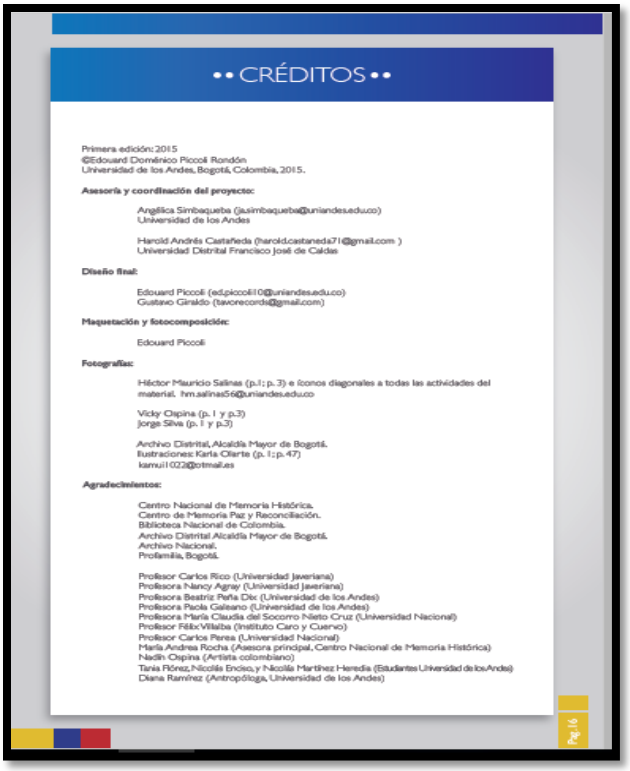
Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____

4.5.2 ¿Le sirvió para estudiar y practicar con algunos modismos y expresiones del español colombiano que usted desconocía?
Si su respuesta es afirmativa, explique cuáles:
_____
_____

Si su respuesta en negativa, explique por qué:
_____
_____

B. Si recibió este formato de manera impresa puede entregárselo a su profesor o a Edouard Piccoli. De lo contario, recuerde enviar sus respuestas a *ed.piccoli10@uniandes.edu.co* o a *ja.simbaqueba@uniandes.edu.co*.

Pag | 5



•• CRÉDITOS ••

Primera edición: 2015
©Edouard Doménico Piccoli Rondón
Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia, 2015.

Asesoría y coordinación del proyecto:

Angélica Simbaqueba (ja.simbaqueba@uniandes.edu.co)
Universidad de los Andes

Harold Andrés Castañeda (harold.castaneda71@gmail.com)
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Diseño final:

Edouard Piccoli (ed.piccoli10@uniandes.edu.co)
Gustavo Giraldo (tavorecords@gmail.com)

Maquetación y fotocomposición:

Edouard Piccoli

Fotografías:

Héctor Mauricio Salinas (p.1; p. 3) e íconos diagonales a todas las actividades del material. hm.salinas56@uniandes.edu.co

Vicky Ospina (p. 1 y p.3)
Jorge Silva (p. 1 y p.3)

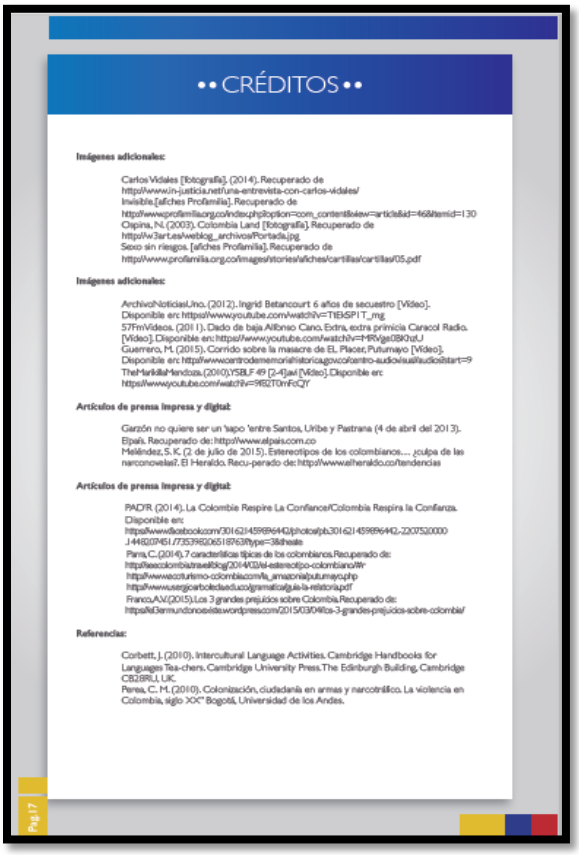
Archivo Distrital, Alcaldía Mayor de Bogotá.
Ilustraciones: Karla Olarte (p. 1; p. 47)
kamui1022@otmail.es

Agradecimientos:

Centro Nacional de Memoria Histórica.
Centro de Memoria Paz y Reconciliación.
Biblioteca Nacional de Colombia.
Archivo Distrital Alcaldía Mayor de Bogotá.
Archivo Nacional.
Profamilia, Bogotá.

Profesor Carlos Rico (Universidad Javeriana)
Profesora Nancy Agray (Universidad Javeriana)
Profesora Beatriz Peña Dix (Universidad de los Andes)
Profesora Paola Galeano (Universidad de los Andes)
Profesora María Claudia del Socorro Nieto Cruz (Universidad Nacional)
Profesor Félix Villalba (Instituto Caro y Cuervo)
Profesor Carlos Perea (Universidad Nacional)
María Andrea Rocha (Asesora principal, Centro Nacional de Memoria Histórica)
Nadín Ospina (Artista colombiano)
Tania Flórez, Nicolás Enciso, y Nicolás Martínez Heredia (Estudiantes Universidad de los Andes)
Diana Ramírez (Antropóloga, Universidad de los Andes)

Pag 16



•• CRÉDITOS ••

Imágenes adicionales:

Carlos Vidales [fotografía]. (2014). Recuperado de http://www.in-justicia.net/una-entrevista-con-carlos-vidales/
Invisible.[afiches Profamilia]. Recuperado de http://www.profamilia.org.co/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=130
Ospina, N. (2003). Colombia Land [fotografía]. Recuperado de http://w3art.es/weblog_archivos/Portada.jpg
Sexo sin riesgos. [afiches Profamilia]. Recuperado de http://www.profamilia.org.co/images/stories/afiches/cartillas/cartillas/05.pdf

Imágenes adicionales:

ArchivoNoticiasUno. (2012). Ingrid Betancourt 6 años de secuestro [Video]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=TtEkSP1T_rng
57FmVideos. (2011). Dado de baja Alfonso Cano. Extra, extra primicia Caracol Radio. [Video]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=MRVge0BKhzU
Guerrero, M. (2015). Corrido sobre la masacre de EL Placer, Putumayo [Video]. Disponible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/centro-audiovisual/audios?start=9
TheMarkillaMendoza. (2010). YSBLF 49 [2-4]avi [Video]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=9f82T0nFcQY

Artículos de prensa impresa y digital:

Garzón no quiere ser un 'sapo 'entre Santos, Uribe y Pastrana (4 de abril del 2013). Elpaís. Recuperado de: http://www.elpais.com.co
Meléndez, S. K. (2 de julio de 2015). Estereotipos de los colombianos… ¿culpa de las narconovelas?. El Heraldo. Recu-perado de: http://www.elheraldo.co/tendencias

Artículos de prensa impresa y digital:

PADR (2014). La Colombie Respire La Confiance/Colombia Respira la Confianza. Disponible en: https://www.facebook.com/301621459896442/photos/pb.301621459896442-2207520000.1448207451.7735398206518763?type=3&theate
Parra, C. (2014). 7 características típicas de los colombianos. Recuperado de: http://seecolombiatravel.blog/2014/02/el-estereotipo-colombiano/#r
http://www.ecoturismo-colombia.com/la_amazonia/putumayo.php
http://www.usergioarboledaedu.co/gramatica/guia-la-relatoria.pdf
Franco, A.V. (2015). Los 3 grandes prejuicios sobre Colombia. Recuperado de: https://el3ermundonoexiste.wordpress.com/2015/03/04/los-3-grandes-prejuicios-sobre-colombia/

Referencias:

Corbett, J. (2010). Intercultural Language Activities. Cambridge Handbooks for Languages Tea-chers. Cambridge University Press. The Edinburgh Building, Cambridge CB28RU, UK.
Perea, C. M. (2010). Colonización, ciudadanía en armas y narcotráfico. La violencia en Colombia, siglo XX" Bogotá, Universidad de los Andes.

Pag 17