

COHERENCIA TEMPORAL EN NARRATIVAS ESCRITAS CORTAS. LA ENSEÑANZA
DE ELE MEDIANTE LA APLICACIÓN WHATSAPP

COHERENCIA TEMPORAL EN NARRATIVAS ESCRITAS CORTAS. LA
ENSEÑANZA DE ELE MEDIANTE LA APLICACIÓN WHATSAPP

Carlos Enrique Carrillo Cruz

Asesor

Javier Guerrero Rivera

Docente Investigador, Director grupo de investigación

Interculturalidad, Decolonialidad y Educación

IDEUL

Una tesis presentada como requisito para adquirir el título de Maestría en Educación con
Énfasis en Didáctica de Lenguas Extranjeras. (Español)

UNIVERSIDAD LIBRE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CENTRO DE INVESTIGACIONES E INSTITUTO DE POSTGRADOS

Bogotá D.C

2016

COHERENCIA TEMPORAL EN NARRATIVAS ESCRITAS CORTAS. LA ENSEÑANZA
DE ELE MEDIANTE LA APLICACIÓN WHATSAPP

UNIVERSIDAD LIBRE

APROBACIÓN

De una tesis entregada por

Carlos Enrique Carrillo Cruz

Esta tesis ha sido preparada por cada miembro del comité de tesis y se ha encontrado satisfactorio en relación con el contenido, el uso de español, el formato, la citación, el estilo bibliográfico y consistencia, y está listo para su presentación a la División de Estudios de Posgrado

Fecha: 16/08/16

Fecha: 16/08/16

COHERENCIA TEMPORAL EN NARRATIVAS ESCRITAS CORTAS. LA ENSEÑANZA DE ELE MEDIANTE LA APLICACIÓN WHATSAPP

CESIÓN DE DERECHOS

Se hace entrega del presente trabajo de grado como requisito para obtener el título de Magíster en Educación de la Universidad Libre de Colombia. Por medio de este documento, acepto que la biblioteca de la Universidad Libre utilice esta tesis bajo las normas establecidas para la realización de consultas de trabajo de grado. Acepto también la copia total o parcial de este trabajo por parte de la Universidad Libre, siempre que la reproducción tenga fines académicos, de acuerdo con lo establecido por la ley.

Carlos Carrillo

COHERENCIA TEMPORAL EN NARRATIVAS ESCRITAS CORTAS. LA ENSEÑANZA DE ELE MEDIANTE LA APLICACIÓN WHATSAPP

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos aquellos que con su apoyo y colaboración hicieron de este proyecto una realidad.

En primera instancia doy gracias a Dios.

Gracias a Javier Guerrero, mi asesor de grado, sin su paciencia, guía y colaboración, jamás hubiese podido culminar esta etapa.

Gracias a la señora Rosalba Osorio Cardona, Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia, y a su compromiso con la investigación docente.

Finalmente, a mis queridas estudiantes: Rumeysa Önerbay y Nisanur Kurtaran, quienes me guiaron en el proceso de descubrir la cultura turca musulmana, y la herramienta WhatsApp como un instrumento para la educación.

COHERENCIA TEMPORAL EN NARRATIVAS ESCRITAS CORTAS. LA ENSEÑANZA DE ELE MEDIANTE LA APLICACIÓN WHATSAPP

DEDICATORIA

Este trabajo lo dedico a Dios, a mi esposa y a mis queridos hijos, Ángel Mauricio Carrillo, Juan Sebastián Carrillo y Eileen Gabriela Carrillo. La vida es el proceso en el cual día tras día, la inspiración de sus sonrisas es la suma de mis fortalezas.

COHERENCIA TEMPORAL EN NARRATIVAS ESCRITAS CORTAS. LA ENSEÑANZA DE ELE MEDIANTE LA APLICACIÓN WHATSAPP

Tabla de Contenido

Resumen.....	1
INTRODUCCIÓN	2
Antecedentes	14
1. CAPÍTULO I.....	17
1.1. Marco teórico	17
1.1.2. Enseñanza de Lenguas Extranjeras.....	18
1.1.3. Enseñanza de Español como Lengua Extranjera	22
1.1.4. Español como Segunda Lengua.....	24
1.1.5. Textos narrativos	26
1.1.6. Coherencia y Cohesión	30
1.1.7. El sistema temporal verbal.....	31
1.1.8. Competencia discursiva escrita.....	36
1.1.9. Interculturalidad.....	38
1.1.10. B-Learning.....	41
1.1.11. Las plataformas interactivas	43
1.1.12. Unidad didáctica	47
2. CAPÍTULO II.....	49
2.1. Marco metodológico	49
2.2. Metodología	49
2.3. Contexto	58
2.4. Población.....	58
2.5. Procedimiento e instrumentos	62
Fase 1 – Autorización	62
Fase 2 – Fiabilidad.....	63
Fase 3 – Diseño e implementación	65
2.5.1. Diagnóstico	65

COHERENCIA TEMPORAL EN NARRATIVAS ESCRITAS CORTAS. LA ENSEÑANZA DE ELE MEDIANTE LA APLICACIÓN WHATSAPP

2.5.2. Diseño de La Unidad Didáctica	69
Fase 4 – Interpretación	72
2.6. Análisis de datos.....	72
2.6.1. Primer momento.....	74
2.6.2. Segundo Momento.....	86
2.6.3. Tercer Momento	99
3. CONCLUSIONES GENERALES	108
3.1. Recomendaciones para futuros estudios	110
4. ANEXOS	113
4.1. Anexo I.....	113
4.2. Anexo II.....	124
4.3. Anexo III	126
4.4. Anexo IV	133
4.5. Anexo V	136
4.6. Anexo VI.....	137
4.7. Anexo VII.....	137
4.8. Anexo VIII	138
4.9. Anexo IX	143
Bibliografía	148

Resumen

Este trabajo describe los efectos de la implementación de una unidad didáctica modelada en la aplicación WhatsApp en las narrativas escritas cortas de un grupo de estudiantes turcos, quienes cursan los primeros semestres de la Licenciatura en inglés en la Universidad La Gran Colombia. La Unidad Didáctica incluye tres componentes esenciales: Referencia léxico-semántica, concordancia temporal, y contextualización cultural, tomando como referencia cinco departamentos de Colombia. Este estudio incluye la evolución histórica de las producciones narrativas escritas, el diseño de materiales y la modalidad de enseñanza-aprendizaje B-learning¹, así como el uso de herramientas virtuales para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras clave: narrativas escritas, unidad didáctica, ELE, B-learning.

¹ Modalidad de enseñanza en la que se articulan presencialidad y virtualidad.

INTRODUCCIÓN

La globalización es un proceso que toca cada fibra de forma sistemática, creciente y evolutiva. Una de sus consecuencias se evidencia en la interacción de personas que hablan diferentes lenguas (Siguán, 2007). La globalización ha traído consigo movimientos migratorios significativos que han apalancado el empoderamiento de algunas lenguas, tales como el inglés, el chino mandarín y el español. Estos cambios sumados al acelerado crecimiento de la tecnología, han fomentado tendencias educativas que escasamente responden a la velocidad de los cambios sociales. Durante la transición entre estos procesos, la universidad juega un papel determinante como eje articulador, ya que adapta las tendencias de su entorno y crea espacios académicos enriquecidos por la interculturalidad y la presencia de estudiantes visitantes de otros países.

En los últimos cuatro años, el gobierno Colombiano y las universidades han buscado desarrollar investigaciones en las que el español como lengua extranjera (ELE) se convierta en otro motivo para visitar Colombia. El Instituto Caro y Cuervo reporta que entre el 2010 y el 2012 el número de aprendices de ELE aumentó de 930 a 1270² en esa institución, una cifra que respalda la creciente demanda del español al alrededor del mundo. En Colombia, ya son 7 ciudades y 20 universidades con programas enfocados en ELE. Temiño afirma que 14'000.000 de personas estudian español como segunda lengua³ y el Instituto Cervantes calcula que la cifra es un 25% superior a esa cifra (Temiño, 2012, pág.

² Esta información fue socializada por los representantes del Instituto Caro y Cuervo en el IV Encuentro Internacional y V Nacional de Español como Lengua Extranjera, celebrado en Medellín durante el año 2013.

³ Segunda Lengua.

9). Así mismo, López, citada por Polanco (2010), señala que para el año 2050, EE.UU será el primer país hispanohablante en el mundo y el reporte generado por el Instituto Caro y Cuervo para el III Congreso Internacional y IV Congreso Nacional de ELE señala que en la actualidad el español es la segunda lengua por número de hablantes en redes sociales.

El punto 61 del Plan de Gobierno Nacional del presidente Juan Manuel Santos busca promover a Colombia como destino turístico y económico, en aras de fomentar el desarrollo socio-económico del país. En este sentido, el español de Colombia se vuelve un producto que puede ofertarse ante la creciente demanda internacional, y el país se constituye en un centro de aprendizaje cultural de ELE. Ruíz (2010), de acuerdo con Marín (2000), señala que el español del siglo XXI será americano, o no será. Así mismo, opinan que la misión del profesor de ELE será la difusión de la lengua y las culturas hispanas, por lo tanto, este estudio se realizó en consonancia con esta concepción del español americano, en este caso, situado en Colombia.

Un ejemplo de movilidad estudiantil hacia Colombia es el de un grupo de cinco aprendices de ELE de origen turco quienes estudian en la Universidad La Gran Colombia. Estos estudiantes trabajan para fortalecer sus habilidades en la escritura del español, y sus competencias comunicativas en inglés (habla y escucha). Inicialmente, tomaron clases en la Universidad Nacional de Colombia por cuatro meses, además asistieron a clases durante cuatro meses en la Oficina de Relaciones Internacionales de Turquía, en Bogotá. Tras haber estudiado por ocho meses español como lengua extranjera y haber vivido en la ciudad de

Bogotá por más de un año, debían estar en un nivel B1 según el MCER⁴. Por el tiempo que han dedicado a su formación en ELE, se esperaba observar que tienen la capacidad de elaborar descripción de imágenes, narrar situaciones hipotéticas simples y narrar anécdotas sencillas (textos narrativos cortos). No obstante, al momento de comunicarse de manera escrita, se evidencia que tienen dificultades para narrar acontecimientos de su vida cotidiana y existen falencias respecto al uso de vocabulario e incoherencia en el uso de tiempos verbales al referirse a la transición de un tiempo verbal a otro. Estas dificultades trajeron como consecuencia un bajo desempeño académico de los estudiantes turcos, teniendo en cuenta que, en su conjunto, las asignaturas impartidas en español suman catorce horas de trabajo presencial y el área disciplinar de inglés tiene una intensidad de siete horas semanales. Es decir que más de la mitad de los deberes escolares que deben realizar los aprendices turcos, son solicitados en español.

Dado que el 60% del plan de estudios del programa de Licenciatura en Inglés se dicta en español, los estudiantes turcos necesitaban mejorar su nivel de español como lengua extranjera. Ante esta necesidad, y el interés de los estudiantes por mejorar su desempeño académico, la Universidad La Gran Colombia, respondiendo a los retos de su fase inicial de internacionalización de la educación, permitió realizar este estudio para explorar y mejorar la suficiencia de la escritura en ELE de los estudiantes turcos.

⁴ En este trabajo se utilizará el MCER para hacer referencia al Marco Común Europeo de Referencia en Lenguas Extranjeras (Consejo de Europa, 2001).

El presente estudio titulado “Coherencia temporal en Narrativas escritas cortas. La enseñanza de ELE⁵ mediante la aplicación WhatsApp”⁶ busca articular la misión institucional (que resalta la necesidad de contribuir con la formación de profesores investigadores, capaces de usar su conocimiento en busca de una mejor sociedad) con el modelo pedagógico socio-crítico de la Universidad La Gran Colombia, el cual fomenta en los estudiantes la importancia del ser humano ético y reflexivo, en búsqueda de un conocimiento fundamentado en la postura crítica del educador desde cuatro áreas esenciales. Estas áreas son: inglés o área disciplinar, investigación, pedagogía y ética. En relación con el horizonte institucional, este estudio explora las narrativas escritas cortas de un grupo de estudiantes turcos de primer y segundo semestre, cuyas producciones son resultado de las tutorías que reciben para mejorar su nivel de español.

Este estudio explora el uso de WhatsApp como estrategia para mejorar el nivel de español de los estudiantes turcos que se encuentran inscritos en el programa de Licenciatura en Inglés de la Universidad La Gran Colombia. Para llevar a cabo este objetivo, se emplearon tres métodos empíricos: 1) una encuesta, 2) una entrevista semi-estructurada y 3) una observación de las producciones escritas.

En primera instancia, se realizó una encuesta a 10 profesores de la Facultad. Los resultados

⁵ ELE: Español Como Lengua Extranjera

⁶Este ejercicio investigativo se presentó en una ponencia internacional en el marco del IV Congreso Internacional de Español como Lengua Extranjera realizado en la Universidad Sergio Arboleda en Bogotá del 18 al 20 de Agosto del 2015, con el apoyo de la maestría en Educación de la Universidad Libre de Colombia, y la Universidad La Gran Colombia. Además, se generó un Convenio Internacional entre la Universidad La Gran Colombia y la Fundación NENUFAR (Ver anexo V).

mostraron que todos los profesores coinciden en que existe una necesidad entre los estudiantes extranjeros en cuanto a saber español para estudiar en la Licenciatura de Inglés de la Universidad La Gran Colombia, ya que la mayoría de las evaluaciones que dan cuenta del proceso académico de todos los estudiantes, están representados en textos escritos, quices, exámenes y presentaciones orales, tales como debates, mesas de discusión, y sesiones de participación, todos los cuales, se hacen en lengua española. Además, los profesores señalaron que al comparar la comunicación escrita y la oral, encuentran que al relacionarse con los estudiantes turcos se torna más difícil comprender sus textos escritos, puesto que, en una conversación, el estudiante extranjero tiende a transmitir sus ideas de una u otra forma, aun cuando no haya un uso óptimo de estructuras, conjugación verbal, artículos e incluso, un vocabulario preciso. La producción textual, en cambio, exige el desarrollo de una secuencia de ideas claras y conceptos fundamentados. (Ver anexo I)

Posteriormente, se realizó una entrevista a tres estudiantes colombianos de la facultad que compartían el aula de clase con los estudiantes turcos. Todos estuvieron de acuerdo con el hecho de sentirse motivados al tener contacto directo con extranjeros en el aula de clase. Señalaron que sus compañeros de nacionalidad turca pueden comunicarse en español, pero que les cuesta mucho hablar inglés. De igual forma, expresaron que en ocasiones es necesario ayudarles en los trabajos escritos porque utilizan demasiado el traductor; lo cual hace que sea complicado entender los textos que escriben en español. Mientras que en inglés sucede lo contrario. (Ver anexo II)

Luego, se pidió al grupo de estudiantes turcos sus trabajos escritos en español durante aquel semestre. Los resultados del análisis reflejaron que algunos de los estudiantes

tienden a trabajar en grupo con estudiantes colombianos, en estos casos se evidenció un discurso avanzado con vocabulario complejo y estructuras perfectas. Esto llevó a profundizar frente al estado de las narrativas desde los referentes de las tareas. Se solicitó a los estudiantes realizar unos ejercicios de descripción de imágenes e historias cortas con el fin de verificar el estado de sus producciones escritas. Las muestras de la escritura del grupo de estudiantes extranjeros suscitaron un sin número de interrogantes.

En las muestras⁷ se evidenció la debilidad en cuanto a la coherencia⁸ de la producción de textos narrativos escritos en el nivel de la oración compuesta; es decir, el grupo de aprendices de ELE (a quienes describiremos a profundidad posteriormente), realiza producciones narrativas escritas, donde regularmente, las oraciones no tienen correspondencia temporal verbal, es decir, el verbo en la oración subordinante, en este caso, no concuerda temporalmente con el de la oración subordinada⁹. Por ejemplo, un participante escribió lo siguiente en el primer fragmento de la descripción de una situación: “Ella estaba bailando donde trabajar”¹⁰. En el segundo fragmento, otro participante dijo “Ellos ven las chicas que caminan al colegio”¹¹, en donde podríamos pensar que la variación de la norma concordaría con lo dicho. Sin embargo, la contextualización de la situación, señala la necesidad de un pretérito ausente. En otro fragmento de la muestra

⁷ Véase las muestras 1y 2 en el anexo III.

⁸En este estudio se establece la coherencia como la correspondencia existente entre los elementos cohesivos en la oración (Givón, 2001), (Hernández, 2009).

⁹ La oración subordinada desempeña la función de complemento de la oración subordinante. (Véase la explicación detallada en el apartado del sistema temporal verbal del capítulo 1)

¹⁰ Véase muestra 2 en el anexo III

¹¹ Véase muestra 2 en el anexo III

dos¹², una de las participantes escribió “él corre de las cosas malas y ordena que seamos buenas”, donde nuevamente, se presenta la falta de conjugación de los verbos en pretérito o en imperfecto, presentando una confusión en cuanto a la referencia léxica que altera el sentido del mensaje.

Los resultados de estos métodos de observación empíricos en una segunda muestra corroboraron que la primera muestra (correspondiente a trabajos escritos del semestre anterior) difiere en gran medida de la primera. Así mismo, se confirma que cinco estudiantes; cuatro de segundo y uno más de primer semestre, tienen un nivel bajo de proficiencia en la escritura de textos cortos en español, lo cual representa un problema para el desempeño de los extranjeros dentro del desarrollo normal del programa de la Licenciatura en Inglés de la Universidad La Gran Colombia.

Tras enunciar esta situación, es importante aclarar que el paradigma de investigación científico que contempla esta propuesta es cualitativo, enfocado en la construcción de un complejo cuadro holístico de reportes de los aprendices y llevado a cabo en un contexto particular (Creswell, 2002). Es necesario resaltar que este paradigma de investigación permitió analizar los datos y sus variables desde las producciones narrativas escritas a partir del componente lingüístico temporal-verbal. Por otro lado, el método de investigación que se ajusta a esta propuesta es la investigación acción, en donde maestro y aprendiz deben estar comprometidos en aras de mejorar la situación problemática, ya que ésta es la forma en la que los seres humanos se desenvuelven en su cotidianidad (Usher, 1989).

¹² Véase muestra 2 en el anexo III.

Así mismo, es de vital importancia señalar que la investigación acción, característica de este estudio, comprende un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación acción fomenta un enfoque educativo que enriquece al individuo por su participación colaborativa en proyectos, donde el educador se sitúa como aprendiz en el camino; una perspectiva que cierra la brecha entre la práctica y la visión que se tiene de la educación. Este enfoque incentiva las prácticas pedagógicas en torno a la reflexión y promueve la innovación en el ámbito educativo, donde “el método es adaptado y modificado por nosotros en respuesta a los objetivos de los aprendices” (Creswell, 2002). Los instrumentos utilizados incluyen la encuesta, la entrevista y la observación.

Por otro lado, la globalización y el papel de las TIC en educación son ejes fundamentales en esta propuesta, ya que el grupo de aprendices de ELE que participa en este proyecto prefirió la interfaz WhatsApp 3.0, en vez de utilizar otras plataformas. Ellos encuentran en el español como lengua extranjera un medio de comunicación académico para desenvolverse en sus estudios. Poseen un nivel B1 de acuerdo con el MCE, sin embargo, se evidenció, mediante la producción de narrativas cortas que estos aprendices tienen dificultades relacionadas con la coherencia y cohesión de sus producciones escritas al momento de relatar acontecimientos, sueños o experiencias vividas por ellos. De acuerdo con esta realidad, Polkinghorne (1989) citado por Clandinin (2007) señala que la narrativa es un esquema a través del cual los seres humanos brindan sentido a sus experiencias de temporalidad y a su actividad personal, por otro lado, establece que la narrativa es el marco sobre el que se comprenden los eventos pasados y la vida cobra sentido.

En consecuencia, la modalidad en la que estos aprendices de ELE desearon tomar sus clases es una muestra de la importancia que tienen las TIC hoy en día, puesto que en la actualidad hay una creciente demanda de programas académicos virtuales alrededor del mundo, lo cual ha generado la instauración de la globalización de la educación y la necesidad de la creación de plataformas educativas como CLIC 2.0 de la Escuela “DELENGUA” en Granada España, al igual que la iniciativa de la modalidad virtual para aprendices de ELE que el Instituto Caro y Cuervo lanzó a mediados del 2013. Por tal motivo, este proyecto contó en un principio con una plataforma Moodle independiente, reconocida como una web 2.0, facilitadora en el proceso de aprendizaje virtual de las lenguas extranjeras; allí, los aprendices trabajaron con base en una unidad didáctica creada con el fin de explorar el efecto de la misma, en las narrativas escritas cortas que los aprendices producen.

La importancia de la interculturalidad dentro de la práctica pedagógica y la narrativa se complementan desde la postura de Ochs (2000) citada por (Van Dijk, 2000, págs. 272-278)(Van Dijk, 2000) quien señala que “las narraciones tienen sus raíces en sistemas interculturales de conocimiento”, tales como: creencias, valores, emociones, dimensiones de orden social y modos de acción, entre otros. Este punto articula con las proyecciones de las investigaciones que se realizan en ELE, en donde la cultura se resalta como elemento indispensable para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Lo novedoso de esta propuesta se encuentra en la elaboración de la unidad didáctica para fortalecer narrativas escritas en ELE, la contextualización de las narrativas dentro de la cultura colombiana, a partir de películas colombianas, y las futuras investigaciones que

podrían resultar de esta experiencia enriquecedora. Esta propuesta contiene el componente intercultural, señalado por expertos, como necesario para la elaboración de un material auténtico y pertinente que, desde la interculturalidad, contribuyó a la producción de textos cortos con sentido, a que estos textos sean percibidos como un todo coherente y adecuado a la situación y al tema desarrollado. La unidad didáctica contempla el uso de estrategias comunicativas al momento de producir un escrito, la coherencia del texto y la cohesión entre ideas que componen el texto. Además del uso contextualizado de las palabras (Johnson, 1981) resalta la importancia que tiene la narrativa, ya que cada vez que nos comunicamos estamos contando historias como esquemas, a través de los cuales, los seres humanos damos sentido a nuestras experiencias de vida, comprendemos los eventos pasados y proyectamos los futuros, con relación a la temporalidad y la actividad personal (Polkinghorne, 1989).

En el campo de la educación es habitual que los expertos se centren en un objeto de estudio específico para fortalecer procesos de enseñanza y/o aprendizaje, y esta propuesta en particular, incorpora una visión holística del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el componente lingüístico como necesidad, la interculturalidad como medio facilitador en el proceso de la comunicación, las TIC como herramienta modeladora de la Unidad Didáctica y las narrativas como la realidad en la que el fenómeno se desarrolla.

En relación con lo anterior, y la necesidad evidenciada, se establece la siguiente pregunta y objetivos dentro del marco de la investigación:

¿Cómo se podría fortalecer el proceso de escritura de narrativas cortas en un grupo de estudiantes turcos del programa de Licenciatura en inglés de la Universidad La Gran Colombia?

Objetivo General

Fortalecer las narrativas escritas cortas de un grupo de estudiantes turcos del programa de Licenciatura en Inglés de la Universidad La Gran Colombia, a través de una unidad didáctica modelada en WhatsApp, con base en aspectos culturales de Colombia.

Objetivos Específicos

- Explorar los elementos de los textos narrativos al nivel de la oración desde la utilización del pretérito y el imperfecto por aprendices de ELE.
- Contextualizar las narrativas escritas cortas de los participantes mediante distintos aspectos culturales de cinco diferentes departamentos de Colombia.
- Diseñar, aplicar y evaluar una unidad didáctica modelada en WhatsApp que fortalezca la producción de textos narrativos cortos.

En resumen, esta propuesta pretende analizar el impacto de una estrategia metodológica para desarrollar la habilidad de los aprendices en la producción de narrativas escritas cortas en ELE, mediante una unidad didáctica modelada en WhatsApp; en donde a partir de material cinematográfico propio de Colombia; se explore la pertinencia y eficiencia que ésta pueda tener frente a la producción de textos narrativos en los aprendices de ELE; para tal fin, este trabajo se desarrolló bajo la estructuración de tres segmentos. El primero comprende un resumen de la propuesta, la introducción en la que se alude a la

descripción del contexto en donde se desarrolla la investigación, la descripción y validación general del problema, los aportes de investigaciones nacionales e internacionales, la justificación desde la situación actual de ELE en Colombia, la articulación del modelo de investigación, el rol de las tecnologías de la comunicación y la contextualización intercultural en la propuesta. Incluye, además, los objetivos y el marco general en cuanto a la naturaleza de la propuesta.

El segundo segmento comprende el primer capítulo del trabajo, el desarrollo de los apartados teóricos y referentes, tanto investigativos como conceptuales, relacionados con los componentes del estudio y su pertinencia. Más adelante, el tercer segmento comprende la descripción metodológica de la propuesta, la descripción del diagnóstico, la caracterización de la población, la descripción del fenómeno y la implementación de la propuesta en fases. También incluye la implementación de la unidad didáctica, la exploración de las 14 sesiones presenciales y 24 virtuales, que se desarrollaron a partir de la unidad didáctica, junto con el análisis de datos. Finalmente, este estudio culmina con las conclusiones generales, específicas, y recomendaciones para futuros estudios.

Antecedentes

Para este proyecto fue esencial contar con los aportes de varias investigaciones nacionales e internacionales. Desde el contexto nacional, Soler, en su estudio titulado “Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad” (2013), busca fortalecer los procesos de escritura académica en ELE. En este proyecto se analizaron composiciones de textos académicos escritos en ELE de estudiantes extranjeros. Tras el respectivo análisis se procedió con la implementación de actividades específicas para medir la evolución de las producciones escritas. Y se espera diseñar una herramienta que facilite a los aprendices el adquirir el español como lengua extranjera desde la contextualización intercultural en textos académicos escritos.

De igual forma, Jaramillo, G. y Zambrano, N (2015) en su estudio “Rutas de español por Colombia”¹³ buscan brindar a los aprendices de ELI¹⁴ un proceso de enseñanza desde la diversidad étnica y la riqueza cultural de Colombia. Este proyecto, siendo uno de los más ambiciosos, articula un diseño curricular de Universidades en Colombia en donde se enseña ELE. Luego, por medio de alianzas estratégicas proporciona a los aprendices de diferentes nacionalidades la oportunidad de descubrir la diversidad del español en diferentes partes de Colombia.

¹³Mejor conocido como REXCO de REDELE.

¹⁴ Español como Lengua Internacional (ELI): es la propuesta que la Universidad Pontificia Bolivariana y REDELE reconocen cada vez más, a medida que avanza el tiempo, los convenios que se establecen con instituciones certificadas a nivel nacional e internacional, que se fundamentan en una enseñanza intercultural, en donde los aprendices deben adquirir la conciencia intercultural como esencia del aprendizaje significativo.

Otro trabajo valioso para la construcción de este ejercicio, es un proyecto investigativo adelantado por el doctor Naranjo titulado “Análisis de errores en la interlingua de estudiantes de español como lengua extranjera” (2009). Este estudio tenía como objetivo general el análisis de los errores léxico–semánticos en las producciones escritas de 21 aprendices de ELE del Centro de Idiomas de la Universidad EAFIT, en la ciudad de Medellín, Colombia. A partir de un análisis de los escritos de la población participante, se realizó una clasificación y descripción de los errores en la producción escrita. Los resultados del estudio comprendieron un análisis detallado de los errores más comunes en las producciones escritas de los extranjeros, además de algunas implicaciones didácticas y actividades sugeridas para mejorar dichos problemas en el aula de ELE.

Por otra parte, entre los referentes internacionales se destaca el estudio de Muñoz (2001) titulado “Efectos de dos métodos de corrección en la escritura en ELE” de la Universidad Pontificia Católica de Valparaíso; este es un estudio de caso de adquisición del pretérito y el imperfecto, en el cual se asevera que tras haber diseñado un experimento de control, en donde se esperaba que el grupo que no desarrollara la unidad que él propuso; no mejorará en términos de concordancia temporal. Sin embargo, los resultados de su investigación arrojaron que el grupo que no realizó la actividad mejoró incluso más que los dos que sí la hicieron. Muñoz concluye que es necesario ahondar en el fenómeno en aras de diseñar una propuesta más rigurosa en diferentes tipos de estructuras sintácticas. Además, advierte sobre la necesidad de familiarizar a los estudiantes con los métodos de corrección de escritura, lo cual resulta ser un aspecto bastante acertado, ya que si los aprendices

comprenden el método de corrección seleccionado, ellos podrán proyectar sus producciones escritas hacia la solución de los errores previos.

De la misma vertiente, Granada, B, G. (2001) en su estudio “Concordancia local y coherencia narrativa. Una perspectiva discursiva para la enseñanza de la morfología verbal en ELE”, de la Universidad Nacional Autónoma de México, buscó explicar el uso de la norma en clase, el cómo se parte del significado y valores de las formas en el paradigma verbal. Para este estudio el Centro de Español para Extranjeros (CEPE) de México, diseñó un material auténtico con el fin de mejorar las producciones escritas de los aprendices de ELE. Este material tenía como característica el desarrollo de tareas específicas que implicarán contextualizar el uso del pretérito y el imperfecto. De este trabajo se obtuvo un material que sirve para orientar las clases de ELE en el CEPE. A partir de unos diálogos y secuencias que buscan esclarecer la norma y el uso de la misma como variable contextual. Granada afirma que la insuficiencia de la norma y la gran variedad de excepciones a la norma surgen con relación a la aceptabilidad de la lengua, además establece que la contextualización de la concordancia desde el pretérito y el imperfecto es relativo en relación con la excepción a la norma.

1. CAPÍTULO I

En este capítulo se presentan los constructos epistemológicos esenciales que abarcan los elementos específicos de este trabajo; las producciones narrativas escritas, el diseño de materiales y la modalidad de enseñanza-aprendizaje B-learning a partir de teorías relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.1. Marco teórico

El objetivo de este estudio es fortalecer las narrativas escritas cortas de un grupo de estudiantes turcos del programa de Licenciatura en inglés de la Universidad La Gran Colombia, a través de una unidad didáctica modelada en WhatsApp, con base en apartes culturales de Colombia. Por tal motivo, la información de este apartado contribuye no sólo a contextualizar la importancia del proyecto, sino también a categorizar los conceptos fundamentales que permitieron abarcar la producción de textos narrativos escritos, teniendo en cuenta la concordancia temporal de la situación narrada; por otra parte, incluye los elementos fundamentales que debe contener una unidad didáctica virtual como propuesta metodológica. En cada sección se han evidenciado las implicaciones de la teoría con respecto a la producción de textos narrativos, puesto que, aunque la teoría es significativa, la globalización de la educación, junto a la modalidad de enseñanza *B-learning*, permiten explorar este campo de estudio desde otras perspectivas que vale la pena revisar.

Dada la necesidad de establecer unos referentes conceptuales claros a utilizar y desarrollar en este ámbito de la investigación, a continuación, se abordan las nociones

referentes a la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de una revisión de modelos de enseñanza.

1.1.2. Enseñanza de Lenguas Extranjeras

La Enseñanza de Lenguas Extranjeras ha evolucionado desde los diferentes enfoques metodológicos que a través de la historia han sido tema de discusión, a raíz de los constructos epistemológicos que han buscado dar respuesta a la necesidad de comunicarse en una lengua extranjera. No obstante, es imposible establecer un único método o metodología ideal dentro del ámbito educativo. Por tal motivo, es necesario reconocer la importancia de la investigación como medio de esclarecimiento de las metodologías que pueden o no ser pertinentes en un determinado contexto.

Dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras es posible encontrar diferentes metodologías de la enseñanza desde la concepción de los paradigmas conductista y constructivista en primer plano. Estos paradigmas han marcado la concepción del aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como las metodologías de enseñanza con respecto al papel que tienen el docente y el aprendiz en el proceso de enseñanza aprendizaje. Aquí se indican algunas diferencias entre estos paradigmas desde referentes histórico-conceptuales y las implicaciones pedagógicas que han tenido en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El enfoque tradicional caracterizado por exaltar el valor de la memoria y el conocimiento enciclopédico, contribuyó en gran medida a la tipificación de un aprendizaje ligado con la capacidad del docente para enseñar la cantidad de conocimiento que este

posee. Estas concepciones conductistas surgieron en el ámbito de la psicología de la educación, donde se entendía que al recibir los estímulos adecuados, se podrían predecir las respuestas correspondientes (Watson, 1925). Es decir que en la enseñanza de lenguas extranjeras, el docente podía hacer que un sujeto hiciera lo que se requería a partir de un estímulo concreto, en donde las respuestas debían surgir de un movimiento muscular que en última instancia podría generar un discurso (Yela, 1996). “El conductismo prepara a los hombres para comprender los primeros principios de su propia conducta, debe hacerles aspirar impacientes a reordenar sus propias vidas, debe especialmente hacerles prepararse para educar a sus hijos de modo sano” (Watson, 1925, pág. 248).

Este paradigma trajo consigo la concepción del docente como figura central del proceso de aprendizaje de las lenguas. La repetición junto con los estímulos eran en ese entonces elementos esenciales para contribuir a la adquisición del conocimiento. El aprendiz era considerado una pizarra que debía llenarse. Posteriormente, el neoconductismo optó por preservar el objetivismo metodológico y prescindir del objetivismo metafísico. Este enfoque tiene sus cimientos en el reconocimiento explícito de la conciencia y la mente como inobservables, por lo que se excluyen de los sistemas neoconductistas y se reducen a conceptos de contenido observable en la conducta y las relaciones públicamente verificables. Todo esto conlleva a establecer un conductismo sistemático en donde las teorías deben tener un significado empírico; ya que solo lo empíricamente verificable tiene un significado científico y solo lo empíricamente verificado es científicamente válido (Bridgman, 1927). En el conductismo el estudiante es una máquina que produce lenguaje, el ambiente es un factor de gran importancia y por medio de la regulación de éste y de

ciertos estímulos, se puede generar el aprendizaje y la formación de hábitos (Skinner, 1957).

En esta investigación, el enfoque conductista se descarta debido a la necesidad de generar un pensamiento crítico reflexivo que conduzca al desarrollo de la sociedad a partir de la resignificación del aprendiz. La universidad en donde se desarrolla el estudio promueve la postura socio-crítica y la reflexión constante, en vez de la abducción del aprendiz como objeto de estudio.

Por otro lado, los enfoques metodológicos contemporáneos en donde la memoria pasa a un segundo plano y las habilidades del aprendiz, junto con su historia, su individualidad, su conciencia y su competencia, adquieren toda la atención, se encuentran dentro del paradigma constructivista. Esto se debe en gran parte al reconocimiento del aprendiz como la figura más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es éste quien debe construir su conocimiento con base en la experiencia; la misma que le permite al aprendiz adaptar la nueva información a los conocimientos ya adquiridos (Payer, 2005). Según Grennon y Brooks (1999) citados por Payer “el constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas” (2005, pág. 2).

Dentro del paradigma constructivista, Vigotsky (1978), citado por Mariño (2011) señala que la lengua se aprende mejor en sociedad y el conocimiento es el resultado de la relación entre el sujeto y el medio; comprendiéndose el medio no sólo como un elemento físico, sino también como un elemento social y cultural. Dentro de esta propuesta uno de

los elementos clave para el diseño de la unidad didáctica fue el componente intercultural, debido a que hoy en día en la enseñanza de lenguas extranjeras, se señala en diferentes encuentros académicos, la importancia de la interculturalidad como un elemento clave dentro de las metodologías y herramientas de enseñanza de lenguas. Igualmente, es evidente que este hecho se remonta a las primeras consideraciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, al tener en cuenta la subjetividad del aprendiz y todas las características propias de la mente, que le permiten a éste adquirir nuevos conocimientos. Según Abott (1999), citado por Payer (2005, pág. 2) “cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias”.

Si bien es cierto que los nuevos enfoques de enseñanza de las lenguas extranjeras contemplan un aprendiz activo, responsable de su propio proceso de adquisición de una lengua, también es cierto que en la actualidad la creación de ambientes de aprendizaje que propicien la interacción de individuos es otro componente indispensable que ha alcanzado nuevas dimensiones gracias a las nuevas Tecnologías de la Comunicación (TIC), las cuales brindan al aprendiz la posibilidad de interactuar con personas alrededor del mundo, sin moverse de su casa. Para las teorías constructivistas que fundamentan la naturaleza de esta propuesta, la interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje es lo más importante, siguiendo a Vygotsky y su teoría del aprendizaje social, según la cual, “la contribución del aprendizaje consiste en que pone a disposición del individuo un poderoso

instrumento: la lengua” (Vygotsky, 1978). Estas ideas se ajustan al modelo socio-critico de la Universidad La Gran Colombia, expresadas en el perfil del estudiante de Licenciatura en inglés, es decir, un profesional competente en lengua extranjera, investigador, que incorpora estrategias de inclusión en su labor docente y es capaz de afrontar los retos de la sociedad.

1.1.3. Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

En este apartado se señalan aspectos importantes de la enseñanza del español como lengua extranjera y la relevancia de algunos acontecimientos históricos relacionados con su enseñanza, sin pretender hacer una historia de la ontología del español. Es necesario señalar que de acuerdo con las corrientes constructivistas que fundamentan este trabajo, la historia juega un papel importante en la consecución de una identidad propia de la presente investigación.

Con el transcurrir del tiempo, los paradigmas epistemológicos relacionados con la adquisición de las lenguas extranjeras han evolucionado, los métodos de enseñanza y enfoques, a su vez, se han modificado ajustándose las nuevas tendencias en el campo educativo. Un ejemplo de ello es el español como objeto de estudio, que desde sus inicios se ha caracterizado por diversas variables y riqueza lingüística. Antiguamente, el español era considerado un idioma vulgar que se consolidó gracias a la gramática de la lengua castellana que Nebrija publicó en 1492, esta gramática fue el primer intento de formalización de la lengua española. A partir de la gramática de Nebrija surgieron manuales de enseñanza y glosarios que para esa época fueron de gran importancia en la

labor de enseñar español. Toda gramática, según Sarmiento y Esparza (1992), citado por Pérez (2005, pág. 12), “ofrecía la posibilidad de transmitir los conceptos teórico-gramaticales necesarios para el aprendizaje”, es decir, se pensaba que quien dominaba la gramática, dominaba la lengua, una noción que guió la enseñanza de ELE desde un enfoque que hoy llamamos tradicional. Esa tradición adquirió importancia histórica desde que el imperio español salió de las fronteras de la península en nombre de Carlos V y se convirtió en una potencia comercial de la Europa del siglo XVI. En ese momento, el español entró en la liga de las “lenguas extranjeras” y cabe aclarar que el fenómeno no se dio en Europa, sino en el continente americano recién descubierto.

Por otro lado, la existencia de esta gramática española no podía suplir las necesidades prácticas de los hablantes, por lo que los diálogos ampliamente utilizados en la enseñanza de lenguas para esta época fueron de mucha utilidad. El primer libro de diálogos según Morel-Fatio (1900, pág. 88) aparece en Ámbares para el año 1520, “Vocabulario para aprender francés, español y flamini”. De igual forma, un método de memorización de diálogos pretendía dar a los aprendices las competencias necesarias para expresarse en diferentes contextos. La implementación de este tipo de textos informales continuó en crecimiento hasta que, en 1551, un manual de la serie de Berlainmont incluyó vocabulario en tudesco, francés, latino y español. El mismo que llegó a tener diferentes publicaciones hasta 1560, y se caracterizó por su funcionalidad en cuanto a palabras comunes, números, diálogos cortos, cartas de negocios, el Padre Nuestro y el Ave María, entre otros.

En contraste, la concepción de un ideal sintáctico fue el paradigma consecuente al uso cotidiano de la lengua, la “castellanización” se consolidó principalmente mediante la

interacción de los nativos con los nuevos conquistadores y el deseo de aquellos dirigentes por expandir el español como lengua extranjera. Cuando la legislación de Indias fue instaurada por los reyes católicos en 1512, la necesidad de expandir la lengua española por medio de la enseñanza a los caciques fue determinante para el adoctrinamiento cristiano (Granados, 2006). Los diálogos y la conversación cumplieron entonces con el papel de facilitar la enseñanza del español concebida a raíz del referente gramatical.

1.1.4. Español como Segunda Lengua

Este apartado obedece a la necesidad de esclarecer la manera en la que el español será abordado en esta investigación. En esta propuesta se hará referencia a LE en lugar de SL sin entrar en discusiones polisémicas que difieren distintamente de acuerdo con la perspectiva de los investigadores. Según Ferguson (1991) citado por Lambert (1990), ambas centran el proceso de enseñanza-aprendizaje en una lengua distinta a la lengua materna.

Esto se refleja en lo establecido por Freed (1991) citado por Lambert (1990) quien señala que las semejanzas entre el aprendizaje o adquisición de LE y de L2 son más relevantes que las diferencias. De igual forma, Gass (1990) y Kramersch (1990) citados por Lambert (1990), resaltan que el aprendizaje de una lengua no-materna constituye un campo común de investigación que comprende los enfoques de ambas perspectivas. Además, en este estudio el 40% de los participantes manejan el kurdo como lengua materna y el turco como segunda lengua. Por tal razón, y en consecuencia de lo planteado desde un marco de interculturalidad, es más apropiado emplear el término LE.

De igual forma, las perspectivas como la de VanPatten (1988) citado por Lambert (1990), señalan la afectación positiva del proceso de aprendizaje o adquisición de L2 y LE bajo la particularidad de la población, y la necesidad de que los aprendices se desenvuelvan en un contexto determinado. En este caso, el contexto donde se perciben las semejanzas es el ambiente intercultural en que se interactúa constantemente en diferentes lenguas.

Dentro del esquema de esta propuesta se busca proporcionar a los aprendices una metodología de enseñanza que abarque estructuras gramaticales tradicionales, siempre con un léxico enriquecido desde el componente cultural, que les permita integrarse con la lengua objeto. Es decir, que las definiciones de LE y L2 podrían verse mejoradas si añadimos la perspectiva propia del individuo y el matiz afectivo (cf. Castro Viudez, 2002, pág. 221; Di Franco, 2005, pág. 280, entre otros).

El español como segunda lengua ocurre cuando la segunda lengua se adquiere o aprende por razones geográficas, políticas o económicas, este es el caso de los indígenas que se ven forzados a aprender español en Colombia, para no perder totalmente sus derechos como ciudadanos. Es difícil de entender cómo existen poblaciones insertas en una sociedad, pero desligadas del sistema por sus características culturales. En contraste con esta situación, este estudio involucra a un grupo de extranjeros, adultos jóvenes que hacen parte de un programa de educación en lengua extranjera. Freed (1991) señala que, si las diferencias conceptuales entre LE y SL son relevantes en la práctica, podrían ser artificiales en su esencia.

Finalmente, desde un punto de vista ecléctico en la enseñanza de ESL y ELE pueden señalarse aspectos positivos de métodos didácticos predecesores que se complementan, dado que la enseñanza de lenguas extranjeras no debe estar sujeta a una concepción metodológica única debido a que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje son válidas metodologías diversas y posiblemente contradictorias (Lobato, 1994).

A continuación, se abarca la esencia del trabajo mediante la exposición de los componentes de la investigación.

1.1.5. Textos narrativos

En primera instancia, este proyecto se basa en la producción de textos narrativos ya que “la narrativa está presente en la vida de los seres humanos” (Rueda, 2008, pág. 61). Se entiende la narrativa como un medio de expresión que refleja la identidad del individuo, en palabras de Ochs “la narrativa tiene la capacidad de limitar e incluso aprisionar, pero también ampliar y transformar la psique humana” (Ochs, 2000, pág. 297).

Entonces las narraciones, de acuerdo con Ochs (2000, págs. 272-282), pueden antes que nada, producirse de diversas formas: orales, escritas, cinéticas, pictóricas y/o musicales; las más frecuentes son las orales y las escritas, debido a la naturaleza de la comunicación. Estas a su vez, señala Ochs (2000), tienen sus raíces en sistemas culturales del conocimiento tales como las creencias, ideologías, valores, emociones, y dimensiones de orden social, entre otras. Es decir, que los sistemas culturales son de gran importancia para el desarrollo de una producción narrativa, ya que estos influirán indiscutiblemente en la percepción que se tenga acerca de eso que se cuenta, la cultura luego facilitará o no el

proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y la misma les permitirá o no a los aprendices asimilar las propiedades de una lengua junto a la cultura de otro país. Teniendo en cuenta que el Plan Nacional de Gobierno promueve el desarrollo académico de ELE, los aprendices pueden optar por visitar Colombia como una excelente opción que podría brindarles herramientas suficientes para fortalecer las producciones narrativas escritas desde una contextualización dentro de la cultura colombiana, ya que en un contexto particular centrado en cuentos míticos, narrativas conversacionales, redacción de cuentos, chismes o murmuraciones, sucesos narrativos personales, entre otros, la atención de los estudios se concentra regularmente en relación a la narrativa; la misma que adquiere una significación respecto a alguna propiedad de la cultura local.

Ochs misma (2000) exalta la habilidad de la narrativa para hablar acerca de las representaciones visuales, observarlas y señalarlas, debido a que los narradores en su mayoría emplean una multiplicidad de modalidades y no una sola. Los autores de las narrativas son tanto lectores como interlocutores que influyen en la dirección de la narración. Por tal motivo, es de vital importancia señalar que todas las narraciones describen una transición temporal de un estado de cosa a otro, estas pueden hacer referencia a un tiempo pasado, presente, futuro, hipotético u otro modo culturalmente relevante de pensar el tiempo (Ochs, 2000). Por tal motivo este proyecto tiene como eje central el pasado como tiempo específico con relación al paradigma verbal en donde encontramos el pretérito, pos-pretérito y copretérito.

Por otro lado, Ochs también resalta el principio de las narraciones como capaz de contar hechos predecibles y los relatos como sucesos dignos de mención en donde el objeto

acontecido tiende a ser la evaluación moral de un hecho habido de una acción o estado psicológico en relación con una serie de acontecimientos. El derecho de co-narrar es pues un derecho poderoso que abarca mundos pasados, presentes y futuros, además de mundos imaginarios (Ochs, 2000, pág. 295).

Así mismo, la narrativa, según Polkinghorne, es un esquema a través del cual los seres humanos brindan sentido a sus experiencias de temporalidad y a su actividad personal, o como lo ha dicho él mismo, la vida cobra sentido; ya que la narrativa es el marco sobre el que se comprenden los eventos pasados y se proyectan los futuros (Polkinghorne, 1989). Bruner señala la existencia de aquella forma del pensamiento distinta del razonamiento; aquella que construye no con argumentos lógicos o inductivos, sino historias y narrativas (Bruner, 1988). Este autor concluye que hay dos formas de pensamiento, cada una con su forma de ordenar la experiencia y construir la realidad. Son complementarias pero irreductibles; todo intento de someter o ignorar una a expensas de otra impide captar la rica diversidad del pensamiento.

Respecto a la misma premisa, McEwan y Egan señalan que “una narrativa, y esa forma particular de narrativa que llamamos relato, trata no sólo de hechos, ideas o teorías, o hasta de sueños, temores y esperanzas, sino de hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de alguien” (McEwan, 2005, pág. 10) y dentro de un contexto de las emociones de alguien; es decir que ésta revela la identidad del sujeto. “Los relatos no son nunca meras copias del mundo como imágenes fotográficas; son interpretaciones” (Gudmundsdottir, 2005, pág. 63).

Igualmente, el papel del hombre moderno y su necesidad de narrar es contextualizado por Baldini (2000) citado por Arenales Díaz quien señala que “el hombre moderno tiene la necesidad de narraciones porque en la narración encuentra espacio y tiempo para la propia vida” (2013, pág. 10), vida que cobra sentido según Gudmundsdottir “al utilizar la forma narrativa signamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integralidad, amplitud, y conclusión” (Gudmundsdottir, 2005, pág. 62), lo que lleva a investirlos de una significación moral.

De la misma manera , “la narrativa como forma discursiva se construye a partir del discurso y su relación con el lenguaje” (Van Dijk, 2000, pág. 22), luego el discurso a nivel de la oración es una forma de uso del lenguaje que será analizada a profundidad dentro de este proyecto, a sabiendas de que “el discurso narrativo se construye a partir de la vida, de la acción humana; la misma que es una obra abierta al igual que un texto cuyo significado está en suspenso por el hecho de abrir nuevas referencias y recibir nueva pertinencia, los hechos humanos están esperando asimismo nuevas interpretaciones que decidan su significación, además la acción humana está abierta a cualquiera que pueda leer” (Ricoeur, 1985, pág. 59).

Además, al hablar de fortalecer la producción de textos narrativos es necesario recopilar los conceptos fundamentales de los expertos frente a narrativa, en donde se aclare la relevancia de los textos narrativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera en este caso. “Los seres humanos son eminentemente sujetos discursivos que manejan discursos sociales en una acción comunicativa significativa” (Martínez z, 1997, pág. 8).

En conclusión, la narrativa en sí misma o textos narrativos escritos cortos que se señalan en esta propuesta son propios de la esencia misma de la vida, el todo referente al tiempo, razones, motivos, deseos, infortunios, cultura y el cambio. El eje central de las narrativas no es más que el redescubrir el mundo de la academia y los fracasos o éxitos que nos fortalecen como individuos impotentes ante la inclemencia de una historia que pocas veces tenemos el poder determinar.

1.1.6. Coherencia y Cohesión

En este apartado se mencionan a groso modo las relaciones entre concordancia temporal, cohesión y coherencia en narrativas como antesala al sistema temporal verbal en el que se articula la concordancia temporal y se determina puntualmente cómo ésta afecta directamente la coherencia y la cohesión en una narrativa escrita corta.

Por consiguiente, en este proyecto, la coherencia será tratada desde la congruencia de tiempo y aspectos en el discurso narrativo que, claramente, van de la mano con lo que representa la concordancia temporal en narrativas escritas cortas. El discurso narrativo en su condición de producción, está constituido, por un lado, por el relato de la historia, en la cual los personajes, sucesos y lugares de la historia se interrelacionan en un ámbito temporal que lo individualiza y lo circunscribe; el mundo narrado, por un lado, y la situación narrada por otro, ámbito en el cual se ubica el narrador en el momento de la enunciación narrativa (Schiffrin, 1994).

La “Coherencia discursiva” implica la representación mental de un texto coherente, lo cual involucra una red de nudos y conexiones determinados como cohesión y cuya estructura es lineal o local y jerárquica o global (Givón, 2001).

Por otra parte, es pertinente aclarar que la coherencia dentro de los textos narrativos está ligada a la concordancia de tiempo en oraciones, así como a la relación de elementos cohesivos en su interior, habidos de una naturaleza semántica y significativa. Esto nos llevaría a relacionar la cohesión con el nivel léxico, gramático y de conexiones sintácticas dentro de un texto; la misma que es definida por Halliday y Hasan (1976) citados por Rodríguez (1998) como unidad semántica; es decir las partes que se encuentran relacionadas para dar sentido a un texto. Si bien la coherencia puede ser resaltada como una propiedad textual por la cual los enunciados que forman un texto se refieren a la misma realidad, la cohesión es la propiedad del texto que nos permite identificar si los enunciados se relacionan entre sí y la concordancia temporal directamente relacionada con ambas es entonces la relación articulada de elementos cohesivos que representan un mensaje coherentemente mediante las inflexiones y su correspondiente sentido.

1.1.7. El sistema temporal verbal

A continuación, se desarrollan los conceptos propios del apartado lingüístico y se esclarece el papel de la concordancia temporal en el proceso de fortalecimiento de las narrativas escritas cortas desde la necesidad evidenciada a ese respecto.

El modelo gramatical es sin duda alguna esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, tenemos que enseñar gramática puesto que, sin ella, la

probabilidad de que la comunicación no sea efectiva es demasiado alta, la coherencia de un texto o discurso se vería interrumpida por elementos morfológicos o sintácticos, asimismo la coherencia entre oraciones carecería de completa concordancia a causa del desconocimiento verbal, tal como se aborda el tema desde esta propuesta. Las dificultades de la enseñanza de la gramática han surgido a partir de la distinción entre gramática y comunicación, la cuestión es que éstas dos son inseparables, puesto que hablamos de una gramática para la comunicación. Posteriormente, surge de la necesidad comunicativa del hablante, y la falta de gramática como autónoma.

La gramática del discurso en la que se concentrará este trabajo busca analizar la concordancia temporal en narraciones escritas cortas, las formas verbales dentro de las oraciones a partir de ciertas categorías narrativas como la persona y número del sujeto, el tiempo del atributo y el significado o frase a los cuales el verbo está o no subordinado, el mismo que frecuentemente resulta ser un verbo, como lo señala la gramática española de Bello (2009). El mundo narrado y la situación narrada como referente, se constituyen en una sucesión de acontecimientos dentro de un marco de tiempo y lugar en el que se da la descripción de los acontecimientos como señala Lieberman (2009). Además, el esquema de exploración dentro de los tiempos verbales en este proyecto se ciñe a la identificación de las desinencias como atributo de los verbos en cuanto al pretérito indefinido o perfecto¹⁵ y

¹⁵El pretérito indefinido se abordó en este trabajo bajo la nomenclatura simple de pretérito, y se entiende por el que expresa la acción verbal ocurrida y culminada en el pasado (Florit, 2013).

el copretérito o pretérito imperfecto¹⁶ dentro de las narraciones escritas cortas. El uso de las flexiones en pasado es en gran medida una opción estilística que hace el aprendiz a partir de la perspectiva que asuma en la narración, de igual forma, el dominio de las inflexiones en los aprendices turcos va de la mano con una práctica dentro de unidades textuales como lo señala Areizaga (2015). Ahora bien, según Areizaga (2015, pág. 18), las particularidades del español como lengua extranjera sugieren una contextualización en un tiempo aislado para facilitar la asociación de la desinencia a un tiempo exacto, “Carlos estaba corrigiendo su tesis cuando Juan se cayó”, en la acción en progreso, por ejemplo, se emplea el verbo estar y el gerundio para describir las acciones mediante un tratamiento didáctico de los pasados del indicativo. En este estudio se considera a la vez que los usos del pasado presentan variación dialectal y el profesor de ELE requiere establecer el contexto al momento de incluir referencias léxicas y practicarlas en el aula mediante la nomenclatura simplificada de pretérito e imperfecto (Areizaga, 2015, pág 18). Por lo tanto, es pertinente mencionar que en este proyecto se sitúa una referencia léxico-semántica desde cinco departamentos de Colombia como contexto en el que se desarrollan los acontecimientos que centralizan las narrativas escritas de los aprendices turcos.

Se puede partir del siguiente ejemplo: “Cuando llegué ella cantaba en la ducha” en donde se evidencia una acción simultánea al pretérito y cabe esclarecer que la norma dice que el verbo subordinado va a tener una dependencia sintáctica con el verbo principal, el

¹⁶ El copretérito o pretérito imperfecto se abordó en este trabajo bajo la nomenclatura simple de imperfecto, y se entiende por el que expresa una acción verbal que no se ha finalizado o es simultánea al pretérito desde el estar y el gerundio (Florit, 2013).

pretérito en este caso (Lieberman, 2009, pág.155). En esta oración hay coherencia y cohesión, así como en “Me dijo que saldríamos a las 8” – en donde la acción a su vez referencia el origen anterior al mismo. En el paradigma verbal que comprende este estudio se entienden formas simples¹⁷ y compuestas¹⁸ del tiempo que se establece en narrativas cortas de descripción de situaciones en aras de fortalecer posteriormente la macro-estructura textual de los aprendices. Bello (2009) señala que el pretérito significa la anterioridad del atributo al acto de la palabra y el copretérito o imperfecto, tal como se aborda en este trabajo, representa la coexistencia del atributo con una cosa pasada y pone a la vista los adjuntos o circunstancia a modo de decoración del drama en narraciones.

El papel de la oración se significa desde funciones sintácticas o categorías gramaticales, y en este proyecto va de la mano con la existencia de una concordancia o no en el texto narrativo escrito por los aprendices, ésta refleja la cualidad de eficaz dentro del ámbito comunicativo lingüístico al existir o no concordancia verbal entre los componentes de la misma oración, si bien los principios planteados anteriormente sirven como marco de referencia gramatical para comprender la comunicación narrativa escrita, es necesario resaltar que la comunicación tiene características propias que se evidencian en la oración.

Es decir, que cuando un hablante en español dice “La semana pasada yo estaba en Chiquinquirá y me gusta mucho la catedral muy, muy bonita¹⁹”, emplea un uso no válido dentro de los parámetros de la norma para expresar una acción en pasado, y la

¹⁷Las formas simples son meras inflexiones del verbo (Bello, 2009, pág. 172).

¹⁸Las compuestas son frases construidas con el gerundio del verbo con una de las formas simples de estar en imperfecto que de acuerdo con el uso se llaman también auxiliares (Bello, 2009, pág. 172).

¹⁹Ver anexo III muestra 2

identificación de los componentes de esa oración permiten resaltar que la primera persona del singular realizó un viaje a Chiquinquirá como referencia temporal o subordinante y tras la conjunción se pierde el valor del pretérito y deja una incertidumbre en cuanto al uso del indicativo presente, cuando debiese haber concordancia con la subordinante y la subordinada. Existen diferentes tipos de oración por lo que es substancial indicar que aunque no sea una categoría a analizar en esta propuesta, la naturaleza de la oración facilita al investigador la exploración de esas narrativas escritas en cuanto a la correspondencia en el tiempo del atributo y el significado o frase a que el verbo está o no subordinado, el mismo que frecuentemente resulta ser un verbo, como lo señala la gramática española, Bello (2009). Las oraciones subordinadas pueden ser clasificadas como nominal o sustantiva cuando desempeñan cualquiera de las siguientes funciones: sujeto, complemento directo o complemento indirecto; algunas veces se utiliza “que” o alguna preposición para marcar la subordinación. “Dijo que lavarí tarde”. Adverbial, cuando desempeña la función de complemento circunstancial de la subordinante; es decir, que se utilizan las unidades léxicas “donde, cuando, como, cuanto, para que, porque...” como elementos que marcan la subordinación. “Planchará cuando caiga la noche”. La oración adjetival ocurre cuando actúa como atributo de alguno de los sustantivos presentes en la oración subordinante. “Las profes que no pasaron el examen vienen mañana”.

En contraste, las oraciones coordinadas se clasifican en copulativas, disyuntivas, adversativas, explicativas, consecutivas y distributivas. Las oraciones copulativas relacionan oraciones simples con el sentido de unión o adición “Ella no toma ni fuma”; las oraciones disyuntivas indican que se debe elegir entre dos o más posibilidades. Cada

oración simple se interpreta, entonces, como una alternativa “vienes mañana o no te pago”; además las oraciones adversativas relacionan oraciones que se oponen o contraponen entre sí (estuve en casa pero no comí) , las explicativas son aquellas en las que una oración aclara o explica el significado de la otra (los niños son terribles, es decir, no hacen caso), las oraciones consecutivas son aquellas en las que oración es consecuencia de la otra (llegas tarde por tanto no alcanzas); y las oraciones distributivas son en las que a través de las oraciones se distribuyen acciones, atributos o circunstancias (Estas niñas son inteligentes, aquellas juiciosas) (Florit, 2013).

Para concluir este apartado es necesario señalar que a pesar de la necesidad latente de los aprendices por fortalecer sus narrativas escritas y el reconocimiento de este fenómeno de la concordancia temporal entre el pretérito y el imperfecto se manifiesten relacionados; el fin último de esta propuesta va más allá de factores netamente lingüísticos. Si bien es cierto que la gramática es parte fundamental de la lengua, este proyecto no busca centralizar la intervención pedagógica bajo los constructos dogmáticos de la gramática como núcleo integrador, por el contrario, busca contribuir con el descubrimiento de la multiplicidad de elementos que enriquecen los procesos de enseñanza del español como lengua extranjera.

1.1.8. Competencia discursiva escrita

Teniendo en cuenta el objetivo de fortalecer la producción de textos narrativos en esta investigación y el hecho de que la narrativa es una forma discursiva, según Baldini (2000.p 6), es necesario aclarar que un aprendiz es competente en lengua extranjera cuando

es capaz de relacionar los cuatro saberes establecidos en el Marco Común Europeo (MCE). La escritura es un instrumento indispensable de la vida real, que requiere de una motivación avanzada o básica y en este proyecto la competencia en términos de escritura se desarrolla a partir de unas estructuras narrativas simples que se articularán en un futuro para la consecución de narrativas complejas y científicas.

Dentro de la capacidad establecida como competencia se resalta que las prioridades del texto son la coherencia, la cohesión y la adecuación, además que dentro de estas prioridades es indispensable que exista un *input* que podría ser generalmente una lectura que posibilite la interiorización de criterios, en este caso, criterios temporales (Jhonson, 1981). Estos criterios son la contextualización con relación a la finalidad del escrito, la motivación e integración de otras destrezas, al igual que la necesidad de proporcionar documentos auténticos con una finalidad real. Por lo tanto, para el componente de diseño de esta propuesta se incorporaron lecturas que permiten a los participantes tener un referente que equivale al *input* discursivo.

Por otro lado, Krashen (1982) explica la competencia discursiva escrita como el conjunto de conocimientos de gramática y de la lengua que los escritores han almacenado en su memoria y la actuación es la composición del texto, o conjunto de estrategias comunicativas que utilizan los autores para producir un escrito. En otras palabras, la capacidad de producir textos con sentido, que se perciban como un texto coherente y adecuados a la situación y al tema (Fernández, 1991).

1.1.9. Interculturalidad

A continuación, se presenta el apartado contextual de esta propuesta, el cual enriquece la concepción del investigador como agente consciente de un todo permeado por la diversidad cultural.

En este proyecto, la interculturalidad, igual que los textos narrativos, parten de la realidad en la que los seres humanos “soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, crecemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas” (Hardy, 1977, pág. 13). La interculturalidad no sólo hace parte de los textos narrativos, los compone desde su polisemia, en donde la producción de textos narrativos escritos es de gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, debido a que cada vez que nos comunicamos, estamos contando historias, narrando quienes somos, haciendo parte a otros de la cultura. Según McEwan y Egan “Una narrativa, y esa forma particular de narrativa que llamamos relato, trata no sólo de hechos, ideas o teorías, o hasta de sueños, temores y esperanzas, sino de hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien” (2005, pág. 10).

Esta perspectiva revela la identidad del sujeto, la cultura en sí y la interpretación que el mismo tiene de la realidad. Una muestra de este asunto puede verse en la manera en que la narrativa se concentra en algún contexto particular y adquiere una significación respecto a alguna propiedad de la cultura local, tal como lo señala Ochs (2000, págs. 272-282), quien también afirma que las narraciones pueden ser orales, escritas, cinéticas,

pictóricas y musicales. Éstas tienen sus raíces en sistemas culturales del conocimiento como las creencias, ideologías, emociones, valores, modelos de acción y dimensiones de orden social. Por tal motivo, y de acuerdo con la importancia del componente intercultural en un mundo globalizado, esta propuesta contiene parte de la contextualización cultural colombiana, representada en fragmentos de películas colombianas.

Por otro lado, la interculturalidad en lenguas extranjeras se entiende como la capacidad de entender los saberes esenciales que definen qué tan competente es un hablante de lengua extranjera (Delors, 1996). Así mismo, “la dimensión intercultural” en la enseñanza de lenguas busca desarrollar al aprendiz como hablante intercultural o mediador, capaz de relacionar múltiples identidades y evitar la ‘estereotipación’ (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002).

En consecuencia, en la sociedad actual se trata de educar interculturalmente a una sociedad diversa, pudiendo afirmar que ha llegado a ser multicultural, como afirma Sedano, (1997) citado por Sáez (2006, pág. 861):

“Vivimos en una sociedad multicultural. España es un conjunto de pueblos de diversas culturas y lenguas tradicionales. Colombia a su vez, es un territorio majestuoso habido de diversas culturas indígenas, lenguas autóctonas, y espacios plenos de multiculturalidad. La diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad se da en la capacidad de transgredir la tipificación del contexto en el que interactúan personas de diferentes culturas que están ahí, y la capacidad de apropiar un comportamiento común en el que no se transgrede al otro”.

De igual forma, a partir del Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural (DMIS-Developmental Model of Intercultural Sensitivity) se describen las perspectivas y comportamientos del usuario de lenguas frente a la diferencia cultural y se señala el “continuo” incremento de la conciencia cultural, la comprensión del otro, y la asimilación de la diferencia, esto se fomenta mediante el descubrir la cultura objeto y por ende facilita la adquisición de la lengua objeto (Bennett, 1993).

Como señala Ramírez (2005) citado por Guerrero (2009, pág. 90) “vivimos en una cultura cuyos discursos son el producto de una reducción causada por las estrechas relaciones con las circunstancias con las cuales se produce la comunicación”; la exhortación de la interculturalidad en educación brinda la opción de formar una conciencia, en este caso, en el aprendizaje de lenguas, acerca de la importancia de reconocer y respetar a los diferentes participantes dentro de una comunidad multicultural. La misma que facilitará intercambios interculturales al incorporar la visión de humanidad e igualdad al discurso que comprende nuestra sociedad.

Según Guerrero (2014, pág. 25), “la exotización, la violencia, el anacronismo, la ignorancia e incluso su racismo, son representaciones que dominan las acciones sociales y las posibilidades de la educación intercultural en el medio colombiano y latinoamericano”, por lo tanto, la interculturalidad ofrece una perspectiva en la que la tolerancia y el descubrir del otro posibilitan los intercambios interculturales desde el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cual está en consonancia con Ipiña (1997) citado por Guerrero (2014, pág. 25), cuando afirma que “en América Latina la interculturalidad se ha asumido como una forma de tolerancia, aceptación positiva y entusiasta de las diferencias.”

Puede concluirse que la implementación de la interculturalidad en esta propuesta resultó enriquecedora, ya que la diversidad étnica y cultural se transforma en algo enriquecedor a partir de un reconocimiento entre iguales, del respeto a la diversidad y el fomento del intercambio. Sólo así conseguiremos que el multiculturalismo se transforme en interculturalismo. Éste es el reto (Sáez, 2006).

Para cerrar este apartado, cabe anotar que la oportunidad de desarrollar este estudio con estudiantes turcos ha permitido al investigador atesorar la complejidad de la diversidad cultural. Esta experiencia ha sido gratificante en términos de contrastar distintas visiones del mundo alrededor de un pretexto lingüístico que facilita la comprensión del otro, la comprensión del todo que vivimos y esperamos vivir, la insatisfacción del estereotipo, la expectativa de lo mundano y lo trascendental y más que nada, la plenitud de libertad que invade las aulas de una nueva concepción social.

Antes de pasar el siguiente apartado cabe mencionar que todo lo referente a las herramientas virtuales para la enseñanza se relaciona con la innovación constante, que, de cierta forma, ofrece un canal de acceso rápido a la información y al redescubrimiento de nuevas formas de interacción.

1.1.10. B-Learning

La educación se ha visto en gran medida enriquecida a raíz de la incursión tecnológica que ha evolucionado desde tres aspectos esenciales, el aumento de la información, su acceso y almacenamiento, las nuevas formas de la comunicación, interacción y experiencias para construir el conocimiento, además de la capacidad de

comprensión y tratamiento de la información (Gargallo, y otros, 2001). Las TIC pueden hacer un aporte a la formación mediante diferentes elementos como la ampliación de la oferta informativa, la creación de entornos más flexibles para el aprendizaje, la eliminación de barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes, el incremento de las modalidades comunicativas, potencialización de los espacios y entornos interactivos, además de favorecer tanto el aprendizaje independiente como el autoaprendizaje colaborativo y en grupo (Cabrero, 2006).

De igual forma, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un elemento esencial en los diferentes contextos que hoy en día son vistos como medios de interacción entre los individuos, estos modernos medios de interacción poseen unas características especiales que deben ser resaltadas debido al papel que los mismos están adquiriendo en el campo de la educación. Tanto así que la globalización de la educación ha propiciado la creación de programas académicos virtuales alrededor del mundo, con el fin de ampliar la oferta académica y brindar la posibilidad a los estudiantes de otras regiones o países de ingresar a la educación virtual. La modalidad de enseñanza-aprendizaje B-learning conllevaría en este proyecto a la aplicación de estrategias y metodologías concretas para la transmisión de la información, la virtualización y estructuración puntual de los contenidos de acuerdo a la necesidad de los aprendices, la planificación de diversas actividades en producción escrita en ELE y la modelación de una unidad didáctica por WhatsApp (Cabero y Gisbert, 2005).

Uno de los inconvenientes que pueden sobresalir al momento de recurrir a las TIC en ELE es la falta de materiales educativos que existe en Colombia. En este sentido el

concepto de “objeto de aprendizaje” descrito por Chan (2002, pág. 112) debe cumplir con características tecnológicas, lingüísticas, didácticas e innovadoras para establecer claramente la necesidad de los aprendices en ELE; es decir que, en relación con el diseño de materiales, estos deben responder a principios científicos didácticos (Cabero y Gisbert, 2005).

No obstante, en Colombia es bastante frecuente que a nivel de educación superior se busque ahondar en la modalidad B-learning mediante la implementación de plataformas interactivas que no cumplen con las necesidades de los usuarios.

1.1.11. Las plataformas interactivas

La globalización de la educación ha sido el móvil por el cual el aprendizaje basado en la Web es una tecnología ampliamente utilizada en estos días, la evolución de las nuevas tecnologías de la comunicación ha provocado el surgimiento de plataformas gestoras de aprendizaje, las cuales permiten organizar los contenidos y actividades. Existen plataformas LSM²⁰ costosas y difíciles de sostener, sin embargo, existen también plataformas con software libre con código de propietario con código abierto. La plataforma Moodle por ejemplo, escogida en un principio por el docente investigador, es una plataforma de código abierto por la que se debe cancelar un valor anual. Esta cuenta con todos los beneficios de las plataformas virtuales, permite interacción entre los aprendices, desarrollo de contenido,

²⁰ Plataformas de sistema de gestión de aprendizaje que permite organizar materiales y actividades de formación mediante herramientas virtuales.

facilita la distribución de archivos y permite al docente modificar el contenido y los diferentes recursos virtuales de acuerdo con las necesidades de los aprendices.

No obstante, los mismos estudiantes sugirieron cambiar de interface pues demostraron que esta herramienta requería de tiempo y esfuerzos innecesarios, lo cual en un principio para el investigador señaló una falla en el diseño de la misma, sin embargo, posteriormente, los participantes preguntaron: “no se puede otra cosa profe, no sé, “WhatsApp, por que no practicamos en Whatsapp”. Esto dio una proyección más cercana a los estudiantes y tras un modelamiento detenido se optó por utilizar esta herramienta en el proyecto.

La modalidad B-learning permite al aprendiz tener acceso al conocimiento desde los valores, elemento fundamental de la educación y esencia del hombre que se forma (López, 2003). Las plataformas virtuales están sustentadas desde una pedagogía constructivista social, en donde el rol del docente y el aprendiz cumplen funciones específicas.

La teoría constructivista del aprendizaje plantea que el conocimiento no es una mera copia de la realidad, sino por el contrario, es una construcción del ser humano en sí (Carretero, 1993). La gestión del aprendizaje en ambientes virtuales se encuentra estrechamente relacionada con los recursos y herramientas que brindan la posibilidad de combinar texto, sonido e imagen, es decir, que el aula virtual permite mezclar estática y dinámica, además de proporcionar a los estudiantes contextos comunicativos específicos de acuerdo con las necesidades de los aprendices.

A continuación, se presenta la herramienta virtual que se empleó para el modelamiento de la unidad didáctica.

1.2. WhatsApp

El paradigma de la comunicación se vio modificado en el siglo XXI con la aparición de la Web, los cambios que ésta trajo para los medios de comunicación han modificado todo tipo de constructo predecesor (Scolari, 2008). La mensajería celular original se codifica mediante la interfaz SMS, la misma que a medida que transcurría el tiempo limitaba la cantidad de caracteres, el tipo de archivos que se compartían y la posibilidad de personalizar los mismos. Luego surgió una herramienta de ‘*chat*’ que reduce distancias en segundos, la comunicación a lo largo del globo es una realidad y WhatsApp como aplicación de telefonía celular lo ha logrado.

WhatsAppInc, 2015 afirma que “WhatsApp es una aplicación de mensajería móvil para múltiples sistemas operativos, que utiliza la conexión de internet del teléfono móvil para chatear con otros usuarios de WhatsApp” (WhatsApp, 2016). Este modelo revolucionario surge en el 2009 para Apple y a mediados del 2013 anunció su versión gratuita para Android. En el 2014 esta aplicación fue comprada por Facebook Inc y la información específica acerca de sus creadores no está confirmada, puesto que hay diferentes versiones al respecto; lo cierto es que esta aplicación diseñada para telefonía celular ha cambiado la forma de comunicarse alrededor del mundo y a petición de los participantes de este proyecto fue incluida como interfaz virtual (WhatsApp, 2016). Si bien es cierto que la accesibilidad a la información es crucial para los aprendices de ELE del

siglo XXI, la incorporación de la aplicación para teléfonos celulares WhatsApp dentro de este proyecto fue el resultado del trabajo en conjunto entre el docente investigador y los participantes.

Finalmente, es necesario señalar que los elementos que debe tener la mediación de una unidad didáctica en WhatsApp parten de la naturaleza de la investigación. Es decir, que con base en lo señalado, el docente investigador tiene la autonomía de diseñar e implementar una propuesta didáctica acorde con el fenómeno abordado.

Si en el presente estudio se busca fortalecer una necesidad de narrativas escritas cortas desde el pretérito y el imperfecto, se debe reflexionar en cuanto a la necesidad del referente léxico que se menciona en el apartado del sistema temporal e incorporarlo mediante algún recurso. Así mismo, los ejercicios de producción de narrativas escritas que se sugieren introducir mediante un texto de entrada deben ser incluidos dentro de la propuesta. A su vez, si se resalta la importancia de la contextualización cultural en el objeto de estudio, se deben seleccionar las características culturales a trabajar, y el tipo de herramienta que contenga esas características. De igual forma, cuando el aprendiz está familiarizado con este tipo de elementos, la investigación cualitativa cobra valor y el estudio que se lleva a cabo puede ser evaluado en concordancia con lo establecido al iniciar la intervención (Muñoz J., 2001). Además al ser constante la reflexión y la acción, tienen que reflejarse en una práctica consistente y permanente de los aprendices, en relación con la propuesta (Usher, 1996).

1.1.12. Unidad didáctica

Las unidades didácticas son unidades de programación de enseñanza con un tiempo determinado que se consolidan mediante la participación de los estudiantes y las características de la intervención pedagógica que se requiere (Belmar, 2014).

A su vez, la unidad didáctica se fundamenta en un modelo de trabajo relativo a un proceso de enseñanza aprendizaje completo, este modelo didáctico aparece muy ligado a las teorías constructivistas, se utiliza como medio de planificación de lo que se va a realizar, en relación con la susceptibilidad de variación en un contexto determinado (Silva, 2014).

Medina citada por Pinto (Zambrano, 2009) la describe como toda unidad de trabajo de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje que responde en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo. Por ello, la unidad didáctica supone una unidad de trabajo en la que se deben precisar los objetivos, contenidos, las actividades de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una atención más adecuada a la diversidad del estudiante.

Por otro lado, es necesario resaltar que la consecución de una unidad didáctica puede tener varios tipos de acuerdo con la perspectiva del educador. A continuación, se señalan tres modelos de unidad didáctica de Sans citado por Pinto y Zambrano (2009) en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El primero, es un modelo de enseñanza fundamentado en principios estructuralistas hacia un desarrollo de las ramas de la lingüística como la morfología y la sintaxis.

El segundo, es un modelo desestructurado o *non-funtional approach* como se le conoce en inglés, bajo la premisa de los diálogos como contexto inmediato, que puede brindar al estudiante la posibilidad de interactuar y asimilar los contenidos en medio del proceso de implementación fuera del eje central lingüístico.

El tercero, es un modelo de enseñanza por tareas que se cimenta en un propuesta francesa “la perspective actionnelle”, para desarrollar unas actividades comunicativas por medio de la organización secuencial de pasos a seguir en la resolución de tareas comunicativas.

Sin embargo, aun atendiendo el esquema de tipos de modelos de unidad didáctica de Sans como ejemplo, es necesario resaltar que el profesor de lenguas extranjera es capaz de adaptar los componentes que considere necesarios dentro de la unidad didáctica a utilizar en la intervención pedagógica que se planea. Si bien es cierto que la referencia a unidad didáctica evoca una enunciación de intereses y necesidades de los aprendices, es también cierto que para el diseño en términos pedagógicos, o la adaptación de material didáctico contextualizado, no se debe centralizar la posibilidad de construcción de este tipo de herramientas en autores o editoriales (Nuñez & Télles, 2008).

En consecuencia, como la unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un fenómeno constituido por diferentes elementos de contenido, contextualización e innovación, es el docente quien a partir de su conocimiento sistémico de lengua, la experticia en el campo de la enseñanza y su creatividad, establece los parámetros y la secuencialidad de la unidad didáctica dentro del contexto en el que se desarrolla la practica pedagógica (Pineda, 2008).

En esta propuesta el docente investigador busca armonizar la relación entre los diferentes elementos que se relacionan en el proceso de enseñanza de ELE, y el diseño por el que se opta en esta propuesta es el resultado del dialogo entre docente y participantes, la consecución de los objetivos frente a la necesidad de fortalecer las narrativas escritas cortas, la importancia de la cultura en el proceso de enseñanza de ELE, y el interés de los aprendices por utilizar una herramienta virtual de fácil acceso para ellos.

2. CAPÍTULO II

2.1. Marco metodológico

En este capítulo se presentan los constructos metodológicos de la propuesta, a partir del modelo de investigación, el diagnóstico, la caracterización de la propuesta, la Unidad Didáctica, la implementación de la propuesta, el análisis de la información recolectada, además de las conclusiones generales y específicas que surgen de la misma.

2.2. Metodología

La investigación acción es el modelo de investigación que soporta este estudio debido a la concepción del docente como investigador activo, en donde se busca descubrir lo que se hace y debe hacerse dentro del aula. Es muy común en el campo de la investigación acción el estudio de nuestra propia aula, así como los fenómenos que evidenciamos dentro de ella, para posteriormente reflexionar en torno a nuestra propia práctica docente.

En este proyecto, este método es adoptado y modificado por el docente investigador en concordancia con las características de la investigación y los objetivos que se establecen

(Creswell, 2002). De esta forma se busca fortalecer procesos en los estudiantes y enriquecer el quehacer pedagógico del docente investigador. La investigación acción fomenta un cambio en la escuela, promueve un enfoque de educación centrado, empodera a los individuos a partir de proyectos colaborativos, y nos sitúa a los educadores como aprendices que buscan hacer estrecha la brecha entre la práctica docente y el paradigma concerniente a la educación. Como docente investigador este método nos incentiva a reflexionar en cuanto a las prácticas docentes y promueve un proceso de diversificación de alternativas que se centren en la innovación.

Existen diferentes modelos de investigación acción que es necesario resaltar antes de definir el característico de esta propuesta; todos encausados a concatenar la relación entre práctica docente y el cambio generado a partir de la reflexión. Se establece desde la década de los 40 el cómo las ciencias sociales se producen desde un marco de la sociología de la intervención²¹. Lewin (1946) psicólogo, fue el creador de esta línea de investigación en la que la praxis cobra reconocimiento y la investigación se articula desde un proceso cíclico con el fin de descubrir los aspectos que pueden ser mejorados o modificados. La necesidad de la investigación, la acción y la formación se explora desde los mismos, como elementos que deben permanecer unidos en beneficio conjunto (Lewin, 1946).

Las fases esenciales dentro del modelo de investigación son la planeación, la práctica, la observación y la reflexión (Kemmis, 1985). Estas a su vez se articulan para dar paso a otro

²¹Se entiende por sociología de la intervención, la herramienta para reflexionar sobre sus experiencias en la intervención por procesos y agencias de socialización (Rafael Merino, 2007).

ciclo en donde las mismas van a permitir al investigador mejorar paulatinamente la práctica docente.



Gráfico 1. Investigación acción Kemmis 1985

De igual forma, este modelo se fundamenta desde el constructo de que la investigación acción no solo se constituye como mediación entre práctica y moral, sino también como ciencia crítica (Kemmis, 1985). El mismo modelo de investigación ha sido la base para futuras interpretaciones que buscan acercar el modelo a la realidad del investigador. Lomax (1990) citado por Latorre (2003) asume la investigación acción como una intervención en la práctica profesional en pro de una mejora. Bartolomé (1986) citado también por Latorre (2003) señala que esta es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente los elementos planteados por Lewin y agregando la importancia del trabajo en equipo, y la posibilidad de un facilitador en el proyecto. Más tarde, Usher (1996) mantiene la visión en espiral de Kemmis y afirma que tanto la reflexión como la acción tienen que identificar los elementos de la investigación como parte permanente de la práctica docente.

Este proyecto se guio bajo el modelo en espiral que se recopila de las diversas visiones de la investigación acción, Usher (1996, pág. 43) resalta que docente y aprendices deben estar involucrados para que exista una mejora dentro de la investigación acción; puesto que es así como se lleva a cabo la labor docente. En este proyecto el docente fue investigador, participante y observador, la coordinación del programa, las directivas y los aprendices sabían del propósito de utilizar la herramienta virtual WhatsApp para fortalecer las narrativas escritas cortas en español de los estudiantes del programa de licenciatura de la Universidad La Gran Colombia. Todo esto fue expuesto al inicio del proyecto en donde se resaltó la importancia de su cooperación en aras de fomentar la investigación. En este punto la investigación acción visualiza un cambio conceptual que no afecta el resultado de sus factores, Stringer (1999) citada por Cortes (2013) señala que la primera fase es la observación, luego pensar, y posteriormente actuar. Las tres dentro de un esquema de espiral que para este proyecto se ven ya inmersas en el modelo planteado por Kemmis como predecesor.

Por otro lado, la investigación acción ha sido debatida por numerosos académicos, a inicios del siglo XXI McNiff (2002) establece una serie de categorización ceñida a 12 características puntuales a considerar dentro de esta investigación. Entre las más importantes se resaltan las siguientes: el compromiso hacia el mejoramiento de la educación, un tipo de pregunta de investigación específica, y el monitoreo sistemático que genera la validación de la información, entre otras. Este tipo de modelo se relaciona desde la concordancia de narrativas de los aprendices, allí, como eje lingüístico de la propuesta, conlleva a buscar un esquema similar para el análisis de la información, luego los

elementos que a lo largo del proyecto se han sumado como el valor de la interculturalidad y el rol de las nuevas tecnologías de la información; hacen que se reflexione en cuanto a la categorización que será presentada en el diseño metodológico de esta propuesta.

Sin embargo, Beatty (2003) exploró la investigación acción dentro del nuevo paradigma de la comunicación, es decir que desde su perspectiva el rol de la web dentro de CALL²², como sujeto, trajo consigo una reconceptualización del modelo en espiral de Kemmis. Para él la metodología de la investigación acción sólo enuncia planeación, actuación y reflexión. A su vez atribuía desde la planeación la identificación de problemas y una ruta que pudiese explorar posibles soluciones, luego en la actuación el investigador no solo implementa un cambio, sino que hacía un registro del resultado obtenido; esto por medio de alguna interfaz virtual, y finalmente en la reflexión Beatty resaltaba “certain openness to unexpected results is also encouraged in action research” (2003, pág. 191). Si bien es cierto su planteamiento es lógico, para esta investigación el esquema tradicional no discierne de efectividad o recae en dilemas semánticos, como puede catalogarse al modelo de Beatty; este puede llevar a afectar la naturaleza del estudio, al atribuir características propias de un modelo holístico que despersonaliza un elemento tan importante como la observación.

Lee (2000) combinó los modelos de Kemmis y la versión de Beatty de investigación acción aplicada en CALL, pero ahondó en la importancia de la observación dentro del ciclo. Además, dentro de este proyecto el docente investigador a su vez

²² CALL: Computer Assisted Language Learning.

concuera con la observación dentro del ciclo como esencial, por tal motivo esta concepción hace parte de los lineamientos conceptuales de la metodología de la investigación y la caracterización del modelo; si bien McNiff (2002) plantea una secuencia lógica de características, la extensión de las mismas no ayuda a delimitar el tipo de información obtenida.

Finalmente, la propuesta metodológica de Beatty (2003) se articula desde una aplicación tecnológica, por lo que las características propuestas por Beatty se relacionan más con la naturaleza de esta investigación. Los constructos de acción de Beatty son conceptualización, implementación, e interpretación.

En la siguiente tabla se refleja la implementación de la propuesta desde el modelo de investigación presentado anteriormente.

Conceptualización
Proceso de enseñanza-aprendizaje: Se observó que las producciones escritas de los estudiantes turcos carecían de concordancia temporal entre el pretérito y el imperfecto, este caso se evidenciaba principalmente en la construcción de descripciones, informes, reportes, entre otro tipo de textos. Se observó que al enfrentar una producción escrita los participantes empleaban una serie de estrategias, habitualmente relacionadas con la utilización de traductores en línea. De igual forma, los estudiantes buscaban respuesta a sus interrogantes mediante preguntas a sus compañeros. Es decir, que tanto la virtualidad, como el trabajo conjunto eran componentes esenciales para la realización de las narrativas escritas de los participantes turcos. Por tal motivo, Se buscó fortalecer las narrativas escritas mediante la implementación de una Unidad didáctica virtual en WhatsApp, mediante la cual los participantes podían interactuar en tiempo real, compartir archivos, imágenes, y links. Al final de cada intervención, las

correcciones correspondientes se realizaban en conjunto, la retroalimentación en cuanto a sus producciones escritas se realizaba en cada fase.

Identificación de Partida: La implementación de una interface 3.0 denominada WhatsApp en donde la interacción simultánea, la accesibilidad que tenían a la misma, y las múltiples características de la aplicación para teléfono celular, permitían a los aprendices compartir fácilmente sus producciones escritas, comentar acerca de ellas y realizar secuencias de conversación en torno a la concordancia temporal entre el pretérito y el imperfecto.

Identificación objeto: Se esperaba mejorar las producciones narrativas escritas de los aprendices mediante la constante interacción. De igual forma, se esperaba que los aprendices contribuyeran unos a otros en el proceso de interiorización de la norma en contextos culturales específicos. La apropiación de esta herramienta en el ámbito educativo como recurso de fortalecimiento en su desarrollo como estudiantes del programa de Licenciatura.

Implementación

Procedimiento: El presente estudio se realizó en 14 sesiones presenciales y 24 virtuales divididas en tres momentos; cada momento con secciones de la Unidad Didáctica en las que se desarrollaron el componente léxico-semántico y la concordancia temporal. Estas se realizaron en La Universidad La Gran Colombia y en la fundación NENUFAR. El ambiente virtual fue la interfaz 3.0 WhatsApp. En esta investigación los participantes tomaban sesiones presenciales una vez por semana, en esta sesión el docente les proporcionaba una contextualización cultural de Colombia y personajes de diferentes regiones. A su vez los participantes relacionaban su cultura y realizaban ejercicios de referencia semántica, en donde se buscaba permitir a los aprendices reconocer la naturaleza de la norma.

Los estudiantes realizaban ejercicios de referencia semántica mediante la triangulación del objeto real, el concepto, y la definición del mismo. En clase, los aprendices se apropian de la conceptualización que posteriormente se reflejaba en sus narrativas en WhatsApp

Posteriormente se desarrollaban unos micro-textos, en los que se resaltaba el correcto uso de la norma, se pedía a los aprendices que respondieran preguntas en donde el imperfecto establece el contexto a concluir por el pretérito.

Comparación entre Narrativas: Cada participantes incrementó el número de aciertos al producir narrativas escritas cortas con relación al inicio del proyecto. La implementación de los ejercicios mediante WhatsApp permitió a los participantes apropiarse gradualmente de la norma, y describir situaciones mediante el apropiado uso entre imperfecto y pretérito, a medida que aumentaba la práctica.

Interpretación

Efectividad: El análisis e interpretación de la información relacionada con anterioridad en esta investigación se presenta como compendio del desarrollo de la concordancia temporal entre el pretérito y el imperfecto, en las producciones narrativas cortas; los resultados obtenidos mediante la aplicación señalan un mayor uso coherente de la norma, un rango de referencia léxico-semántico más elevado, y un elemento de mediación cultural apropiado.

Recomendaciones: Las recomendaciones están centradas en este proyecto desde la necesidad de explorar más a profundidad diferentes constructos señalados en esta investigación. Las mismas se enmarcan explícitamente en la parte final de este capítulo.

Por otro lado, el método de investigación cualitativa como estudio de exploración, de acuerdo con Strauss &Corbin (1998) involucra la continua interacción entre la recolección de datos y el análisis de los mismos. En este proyecto, se comenzó a analizar la información de la encuesta hecha a los docentes en un principio, luego la entrevista con los estudiantes del programa de licenciatura. Y en un tercer momento, las producciones escritas de los chicos. De acuerdo con Strauss &Corbin (1998) la primera fase en la investigación cualitativa parte de la observación de patrones, similitudes y tendencias. Los estudios

cuantitativos a su vez no pueden quedarse en un reconocimiento observatorio, por el contrario estos deben ser reconocidos dentro de la naturaleza procesual, en la que no hay una forma única de cumplir con el objetivo de la investigación per se.

La interpretación de los datos recopilados es orientada hacia la significación de un patrón de creatividad que no se comprende como mecánico (Denzin& Lincoln, 2012). Dentro de esta investigación las muestras de narrativas reflejan cómo el aprendiz va apropiándose de la norma para posteriormente realizar narraciones escritas cortas y coherentes a partir de la asociación del contexto y la adecuación de la norma. En la naturaleza de la investigación cualitativa el análisis de datos en un elemento que discusión que ejemplifica la significación. “No hay un momento particular en el que el análisis de datos inicia” (Stake, 1995, pág. 71), es decir, que a lo largo de la investigación es necesario interpretar los datos obtenidos, agrupar patrones, clasificar líneas o vertientes, y enmarcar las posibles dimensiones que conlleven a la comprensión del fenómeno.

En esta investigación, la naturaleza de los datos y el fenómeno por explorar se yuxtaponen en la investigación cualitativa. No obstante, algunos elementos cuantitativos se utilizan para la concatenación de la información, además de la categorización de los elementos; los mismos que al pertenecer a las ciencias sociales, re-significan la relevancia de hallazgos y conclusiones para la consecuente comprensión desde una perspectiva cualitativa.

2.3. Contexto

Esta investigación se llevó a cabo en la ciudad de Bogotá, Colombia. En una Universidad ubicada en el Oriente de la ciudad, en el Barrio La Candelaria; la Universidad La Gran Colombia, fundada en febrero de 1951 por Julio César García Valencia; es una institución de educación superior creada para suplir la demanda de los estudiantes que necesitaban cumplir con sus estudios profesionales en la franja nocturna. La Universidad La Gran Colombia incursiona como precursora en la educación nocturna y es reconocida por haber sido cimentada bajo principios católicos, sociales y científicos.

Al interior de la Universidad La Gran Colombia coexisten las Facultades de Economía, Arquitectura, Derecho, Contaduría, Posgrados y Ciencias de la Educación. De igual forma, la Facultad de Ciencias de la Educación está compuesta por las Licenciaturas en Sociales, Literatura, Matemáticas, Filosofía e Inglés. El programa de Licenciatura en Inglés es el más grande al interior de la Facultad de Ciencias de la Educación y se ofrece en dos jornadas, diurna y nocturna. Este estudio se desarrolla únicamente en la jornada diurna, debido a que los estudiantes de nacionalidad turca se encuentran en este momento inscritos en esta jornada.

2.4. Población

El orientador de este proceso, profesor titular de tiempo completo en la Universidad La Gran Colombia, lleva a cabo esta investigación como proyecto de grado de su Maestría en Didáctica de las Lenguas extranjeras en la Universidad Libre. El docente investigador es Licenciado en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre de Colombia, tiene más de

10 años de experiencia en diferentes instituciones educativas. Sus campos de estudio han sido la competencia comunicativa intercultural, las narrativas, TIC, Lingüística Aplicada, además de la enseñanza de lenguas extranjeras inglés, francés y español. En la Universidad La Gran Colombia lleva trabajando por tres años como docente de Lingüística, Pragmática, y como responsable del acompañamiento a los estudiantes turcos que estudian en la Licenciatura en Inglés. En este momento como producto de esta investigación se ha desarrollado un convenio Internacional entre La Universidad La Gran Colombia y La Fundación NENUFAR²³, como mediación de intercambios académicos con Universidades en Turquía (Ver anexo V). De igual forma esta propuesta ha sido presentada en el IV congreso internacional en ELE realizado en la Universidad Sergio Arboleda del 18 al 20 de Agosto del 2015 (Ver anexo VI).

Los participantes seleccionaron La Universidad La Gran Colombia para llevar a cabo su proyecto de formación en el programa de Licenciatura en Inglés. Ellos están becados por la Fundación NENUFAR, vienen a Colombia por su propio interés, la Fundación cubre sus gastos de estudio en la Universidad que ellos prefieran con el requisito de tener un buen desempeño académico. Los participantes escogieron la licenciatura como su proyecto de vida y Colombia como destino debido a dos razones esenciales:

²³ La Fundación NENUFAR es una fundación sin ánimo de lucro que tiene como Misión el difundir la cultura turca en Colombia, la fundación tiene convenios en Colombia con la Universidad del Rosario, La Universidad Nacional de Colombia, La Universidad de Antioquia, la EAN, El politécnico Gran Colombiano, y La Universidad Gran Colombia gracias a la gestión realizada a partir de este proyecto.

- Primero: Según los aprendices en Turquía la imagen de la educación en Colombia es positiva, lo cual corroboran después de haber cursado unos semestres.
- Segundo: Los aprendices ejercen la religión musulmana, lo cual genera cierta dificultad para tramitar visas en países de habla inglesa.

Por otro lado, la lengua materna de los aprendices y su experiencia en torno al proceso de adquisición del español e inglés como lenguas extranjeras son factores determinantes que se deben tener en cuenta a la hora de la caracterización. Para tres de los aprendices la lengua turca es la lengua materna, para los otros dos es la lengua Kurda, esto de acuerdo con el lugar de proveniencia de los aprendices. Los participantes tomaron en primera instancia clases de español en la Universidad Nacional por cuatro meses. Luego tomaron clases otros cuatros meses en la Oficina de Relaciones Internacionales de Turquía en Bogotá (NENUFAR). Tras haber estudiado por ocho meses español como lengua extranjera y haber vivido en la ciudad de Bogotá por más de un año, deberían haber tenido un nivel B1 al iniciar su estudio formal en La Universidad La Gran Colombia. Esto, de acuerdo con el tiempo que dedicaron a su formación en ELE, se esperaría observar que estaban en la capacidad de elaborar descripción de imágenes, narración de situaciones hipotéticas simples y narración de anécdotas simples (textos narrativos cortos). No obstante, al momento de comunicarse mediante escritos se evidencian dificultades para narrar acontecimientos de su vida cotidiana, falencias de pertinencia léxica y/o coherencia al momento de describir la transición temporal de un estado a otro.

Una vez los participantes realizaron la formalización de su matrícula la decana de la Facultad de Ciencias de la Educación²⁴ solicitó a la coordinación del programa de inglés se realizará un seguimiento a los estudiantes internacionales con el fin de proporcionar acompañamiento tanto en los procesos de adaptación, como en el proceso de adquisición de las lenguas extranjeras. En ese momento el docente investigador que realizó este proyecto inició el acompañamiento junto a dos profesores de tiempo completo de la Universidad La Gran Colombia: Jonathan Cuesta y Dolly Morantes, quienes se encargaron de iniciar el fortalecimiento de los procesos de adquisición del inglés como lengua extranjera.

Los estudiantes y la Fundación NENUFAR estuvieron interesados en ser parte de este proyecto debido a la necesidad de fortalecer sus procesos académicos. No obstante, las múltiples responsabilidades académicas y la imposibilidad de aumentar el horario de las sesiones presenciales llevaron al docente a buscar una herramienta virtual que pudiese contribuir en el proceso de fortalecimiento de la concordancia temporal en las narrativas escritas. De igual forma, gracias a la activa participación de los estudiantes turcos, la aplicación para teléfonos celulares WhatsApp fue sugerida como herramienta mediadora de los ejercicios por realizar. Es necesario resaltar que su desempeño oral en español es básico, por lo que desarrollar niveles de escritura profundos requerirá de un trabajo secuencial, en donde se desarrollen las habilidades de acuerdo a la necesidad de los aprendices.

²⁴ Rosalba Osorio Cardona es el nombre de la decana de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Es decir, que en esta parte del estudio se ha presentado el modelo de investigación que caracterizó el análisis de este fenómeno, así como la relación entre la investigación acción y el proceso a partir de un esquema de conceptualización, implementación e interpretación. De igual forma la metodología de que se adoptada y modifica por el docente investigador en concordancia con las propiedades de la investigación y el impacto que esta pueda alcanzar (Creswell, 2002).

Por otro lado, se resalta la prioridad de este proyecto al interior de la Universidad La Gran Colombia debido a las características propias de la institución, la población internacional que hace parte del programa de Licenciatura en inglés, y el convenio que tiende a involucrar más participantes turcos a futuro.

2.5. Procedimiento e instrumentos

Las fases establecidas dentro del presente proyecto de investigación se presentan a continuación, junto a la respectiva profundización de los componentes abordados.

Fase 1 – Autorización

En primera instancia, el proyecto de investigación acción fue presentado a los estudiantes de nacionalidad turca, ofreciéndoles la oportunidad de desarrollar su nivel de lengua como resultado de esta experiencia, los estudiantes se sintieron cobijados por la Universidad Gran Colombia y aceptaron sin problema. Cada estudiante firma una carta de consentimiento que es anexada en el numeral nueve de los anexos. De igual forma el representante de la fundación NENUFAR y supervisor Académico AlihIsan es informado de la investigación a partir de las narrativas, y este a su vez expresa su interés por mostrar

el resultado de este proyecto en Turquía al finalizar la implementación. Por otro lado, La Universidad La Gran Colombia fomenta la investigación como parte de su misión y visión institucional, por lo que la decana de la Facultad es gestora misma del desarrollo de este tipo de proyectos al interior de la Facultad de Ciencias de la Educación. La coordinación del programa de inglés en consecuencia no sólo autoriza, sino que además supervisa la realización de este proyecto.

La naturaleza de la investigación acción se articula desde instrumentos de recolección semi-estructurados o no estructurados como en la presente investigación, en la que se emplean documentos, observaciones, entrevistas, y encuestas (Creswell, 2003).

Fase 2 – Fiabilidad

Para este proyecto se emplearon tres instrumentos empíricos dentro de la investigación acción. El primero es la encuesta realizada a los docentes, la cual tuvo como objetivo el indagar frente al proceso de aprendizaje de los estudiantes turcos de la Universidad La Gran Colombia. Esta encuesta tuvo 8 preguntas abiertas, en las que se busca reconocer las similitudes entre la concepción de los docentes acerca del proceso académico de los aprendices. Bell señala “que una encuesta se considera Buena, solo si es diseñada específicamente acorde con los objetivos de la investigación” (1993, pág. 67).

Para la realización de la encuesta se tomó como referencia el modelo de Stake (1995), en donde se recopila información cualitativa, y cuantitativa. A través de esta encuesta se encontraron datos en común, que señalan la necesidad de fortalecer el español como lengua extranjera, la dificultad para producir textos escritos, y la carencia de los

participantes en torno al proceso académico. La encuesta fue presentada a la Coordinación del programa de inglés, los comentarios, y las sugerencias hechas contribuyeron para la modelación de las preguntas finales.

Por otro lado, se vio necesario aplicar otro instrumento en aras de complementar la información obtenida mediante la encuesta. El segundo instrumento es una entrevista semi-estructurada con 5 preguntas abiertas, en donde se buscaba indagar en cuanto a la percepción de tres estudiantes de la facultad que compartieron el aula de clase con los extranjeros. El investigador debe ser neutral, los docentes de la Facultad de Educación señalan una condición en particular en el proceso académico de los participantes, no obstante una mirada cercana como la de algunos de sus compañeros de clase podría arrojar elementos importantes a considerar en la investigación. Es esencial evadir las discusiones, y debates entre el entrevistador y el entrevistado (Merriam, 1998, pág. 78).

Finalmente, el tercer instrumento empleado para el reconocimiento de las falencias en las narrativas de los aprendices fue la observación. Esta consistió en analizar las producciones escritas de los aprendices. Se analizaron dos muestras de producciones escritas que se presentan en el anexo III. La primera muestra deja ver un tipo de texto bien desarrollado que dista mucho de lo descrito por los docentes y compañeros de clase. Por tal motivo, fue necesario realizar la segunda muestra; en la que se evidencian patrones de carencia de concordancia temporal al emplear tanto pretérito como el imperfecto en textos narrativos cortos. En este proyecto la “Coherencia discursiva” implica “la representación mental de un texto coherente; involucra una red de nudos y conexiones, cuya estructura es a la vez lineal o “local” y jerárquica o global” (Givón, 2001).

La segunda muestra evidencia una discrepancia de la norma desde “el discurso narrativo, en su condición de producción, constituido, por un lado, del relato de la historia, en la que los personajes, sucesos y lugares de la historia se interrelacionan en un ámbito temporal que lo individualiza y lo circunscribe; el mundo narrado por un lado y la situación narrada por otro, ámbito en el que ubica el narrador en el momento de la enunciación narrativa” (Shiffrin, 1994).

Fase 3 – Diseño e implementación

A continuación se presenta el diagnóstico con el respectivo análisis que surge de las encuestas, las entrevistas, y la observación.

2.5.1. Diagnóstico

En aras de dar seguimiento al proceso académico de los estudiantes turcos del programa de Licenciatura en Inglés, se realizó un proceso diagnóstico compuesto por tres etapas:

El diagnóstico consistió en una encuesta aplicada a docentes de la Facultad, una entrevista a algunos estudiantes que comparten clase con ellos, además de un proceso de observación dentro del aula. La encuesta estructurada con 8 preguntas abiertas fue aplicada a 10 profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia, y arrojó unos resultados en común frente a las necesidades y carencias que afectan el desempeño académico de los jóvenes. Los docentes encuentran sumamente complicado el manejo de contenidos complejos en el aula, dificultades para comprender los argumentos de los estudiantes, y para producir textos académicos en general. Al momento

de hablar un estudiante extranjero tiende a comunicarse de una u otra forma; aun cuando no haya un uso óptimo de estructuras, conjugación verbal, artículos, e incluso vocabulario. Mientras que la producción textual exige el desarrollo de una secuencia de ideas claras, y conceptos fundamentados. Ahora bien, si los aprendices como es el caso; son parte de un programa de pregrado, el nivel de competencia que los usuarios de lengua deben manejar es avanzado como lo supone la norma, a su vez, las habilidades comprendidas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera; deben responder a complejos niveles de interpretación en un proceso académico formal.

La encuesta realizada a los docentes (D) tuvo como objetivo el indagar frente al proceso de aprendizaje de los estudiantes turcos de la Universidad La Gran Colombia. Esta encuesta tuvo 8 preguntas abiertas, en donde se encontraron las siguientes similitudes entre las respuestas:

D1: “Les falta saber unir ideas, es difícil entender lo que escriben”

D2: “El nivel es muy bajo, no pueden hacer un ensayo”

D3: “No saben escribir un texto”

D4: “Si quieren pasar tienen que estudiar mucho, porque les falta mucho”

D5: “Es un problema, no saben español, no pueden hacer un resumen”

(Encuesta 001 Marzo 2015)

Lo anterior es un pequeño fragmento que muestra de las dificultades que los profesores de las áreas de pedagogía e investigación del programa de la licenciatura ven en los estudiantes turcos que se encuentran inscritos en la Licenciatura en Inglés de la Universidad La Gran Colombia (Ver Anexo I).

Después de la encuesta se realizó una entrevista semi-estructurada con 5 preguntas abiertas, en donde se buscaba indagar en cuanto a la percepción de tres estudiantes (E) de la facultad que compartieron el aula de clase con los extranjeros. Dentro de sus respuestas se encontraron similitudes como:

E1: “Naaaa, pues es difícil entender cuando escriben algo así, para clases, o eso”

E2: “Les falta conjugar verbos, son buenos saben español, de pronto la, le, y todo, es chistosos no ponen la, los, el”

E3: “Escriben raro”

E4: “No se entiende”

E5: “Uyy claro, si resumen, es raro cuando resumen, es como ideas, ponen ideas, sí ideas”

(Encuesta 002 Marzo 2015)

Lo anterior es un pequeño fragmento que muestra algunas similitudes entre las entrevistas que se realizaron a tres compañeros al azar que tomaron clases con los estudiantes turcos de la Universidad La Gran Colombia. (Ver Anexo II)

En una tercera parte se les pidió a los aprendices turcos que compartieran sus producciones escritas del semestre pasado. No obstante, en la primera muestra se obtuvo un tipo de texto bien desarrollado, que no concordaba con lo descrito por los docentes y compañeros. (Ver Anexo III)

En el párrafo anterior se ve que hay algunos errores con relación a signos de puntuación, sin embargo, el texto como académico es muy claro y bien estructurado. Al distar tanto de lo descrito por los docentes y compañeros de los aprendices turcos se ve la

necesidad de tomar una segunda muestra dentro del mismo punto de observación. Tras verificar entonces el nivel de la producción escrita de estos estudiantes el resultado fue:

“ellos estaban un bar. Una de sus rutinas noches. Después llega un grupo al bar. Creo que esto grupo son latinoamericanos. Enseguida ellos bailar con grupo” (Ver Anexo III).

(Encuesta 003 Marzo 2015)

De acuerdo con lo descrito anteriormente es posible señalar que las producciones escritas utilizadas por los estudiantes turcos no fueron hechas por ellos, o que hubo gran influencia de algún traductor en los textos realizados por ellos. Así mismo, que existe una falta de concordancia temporal entre oraciones compuestas en las producciones escritas de los futuros docentes. Por tal motivo, la observación de sus trabajos escritos en inglés y español de primer semestre constituyeron la parte más esencial del diagnóstico de la propuesta. El análisis reflejó que los estudiantes tienden a trabajar en grupo con estudiantes colombianos, se evidenció un discurso avanzado con vocabulario complejo que no corresponde al demostrado por los estudiantes turcos del programa de licenciatura de la Universidad La Gran Colombia.

A continuación se presenta la Unidad Didáctica que hizo parte de la acción pedagógica desde la asociación conceptual y un análisis de referencia léxico-semántica.

2.5.2. Diseño de La Unidad Didáctica

La Unidad Didáctica²⁵ en este proyecto estuvo compuesta por una parte presencial y una virtual, cada modalidad tenía a su vez unas intervenciones y componentes específicos:

En la modalidad presencial se hacía una exploración de la cultura de origen de los aprendices, luego un acercamiento a la cultura colombiana a través de cinco departamentos específicos. La exploración a la cultura de origen de los aprendices se hacía por medio de charlas y entrevistas informales dentro del espacio de clase. Posteriormente se destinó la película colombiana “Mi gente linda Mi gente bella” del director Harold Trompetero para el acercamiento a la cultura objeto, esto en vista de que en la película seleccionada había gran variedad de elementos culturales correspondientes al lugar de procedencia de los personajes. Por tal motivo, se escogieron cinco personajes de distintos departamentos y se profundizó en el descubrir de las mismas dentro de la investigación. Si bien es cierto, la modalidad presencial contó con dos horas semanales, la modalidad virtual se inicia consecutivamente tras la sesión presencial. Una vez se han realizado la lectura de la sinopsis de la película, algunos ejercicios de referencia semántica con expresiones vistas, la proyección de los videos por regiones y el desarrollo de las narrativas contextualizadas, se inicia el análisis correspondiente al fortalecimiento de la concordancia temporal en las narrativas escritas en cada sesión.

²⁵Ver anexo VIII: Unidad didáctica

En la Unidad Didáctica cada modalidad presencial y/o virtual complementa la otra. Para el desarrollo de la Unidad Didáctica hubo tres momentos de producción de narrativas, cada momento contó con intervenciones tanto presenciales como virtuales. Es decir que cada momento estuvo compuesto por dos sesiones de trabajo presencial y cuatro virtuales. A su vez, cada sesión presencial determinaba dos virtuales, y cada corpus de sesión estaba constituido desde la categorización hecha por regiones las cuales se seleccionaron de acuerdo a las interpretaciones y caracterizaciones de los cinco actores escogidos.

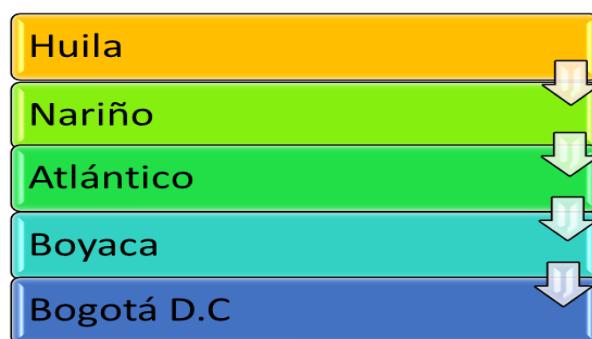


Gráfico 2. Departamentos seleccionados de acuerdo a las caracterizaciones hechas en la película *Mi gente linda Mi gente bella*”

En cada sesión los participantes exploraban componentes de la cultura objeto, socializaban elementos de la cultura de origen y se adaptaban las narrativas al contexto. En esta Unidad didáctica se tiene como referencia semántica el modelo de Richards (1923), en el que se emplea una triangulación gráfica entre objeto real, concepto y definición. Esta adecuación a la investigación cualitativa se realizó en la modalidad presencial y proporcionó un conexo semántico que se explicará a profundidad en el análisis de datos.

El contenido lingüístico de la propuesta se desarrolló con base en un material específico que se utiliza a nivel nacional e internacional para la enseñanza del español como lengua extranjera, estos textos son: “Español para Extranjeros” de Álvaro Calderón Riviera, “Aula Internacional” de Roberto Castrón y Eva García “Estrenos de cine, Short Spanish Films and Activities Manual” de Mandy Groszko y “Avanzando: Gramática española y lectura” de Carmen Salazar, Rafael Arias y Sara de la Vega. De ellos se tomaban ejercicios tradicionales enfocados en la diferenciación entre el pretérito y el imperfecto y se modificaban; cada ejercicio se realizaba en una sesión de clase y constaba de unas fases específicas, cada ejercicio gramatical que se extraía de estos textos se enfocaba a partir de las características culturales de los participantes turcos. Las fases que tenía cada sesión eran: Vocabulario, referencia semántica y gramática.

En el siguiente fragmento se observa la adecuación de ejercicios gramaticales a la realidad de un estudiante turco en medio del ramadán²⁶.

Completa los espacios con la forma verbal que corresponda.

“El mes pasado ayuné todo el día.”

“En la mañana fui a la universidad. “

“Cuando llegué, asistí a mis clases.”

“Yo leía un libro mientras mis compañeros estaban comiendo.”

“Después desayuné con mis amigos cuando el sol se ocultó...”

(Taller 001 Marzo 2015)

²⁶ Ramadán es una celebración de los musulmanes en la que hay un ayuno prolongado, oración en conjunto, y al finalizar un gran banquete.

A continuación se desarrolla a profundidad la información obtenida durante la implementación de la Unidad Didáctica, así como el efecto de la misma en los distintos componentes dentro de esta investigación.

Fase 4 – Interpretación

La información cualitativa señala que la primera fase es la observación, luego pensar y posteriormente actuar Stringer (1999); al ser un fenómeno cíclico se espera observar cuál ha sido el impacto de la acción, en aras de evidenciar por medio de un método de análisis de la información, si existe un conocimiento científico o no.

2.6. Análisis de datos

Con el fin de responder a la pregunta de investigación establecida en este proyecto, se empleó un modelo de análisis por contenidos en categorías de relevancia (Flick, 2002). De esta forma se buscó articular la información recopilada y delimitar los datos en concordancia con los objetivos de la investigación y las categorías emergentes en los estudios cualitativos.

Las categorías establecidas como referente son tomadas de los objetivos de esta investigación. Por ende, el determinar con anterioridad las posibles categorías es denominado como la codificación de categorías y es muy útil dentro del modelo de análisis por contenidos (Hardy M. B., 2004).

De igual forma, el componente pragmático de este estudio se relaciona con el análisis de datos, y la asignación de una nomenclatura a los hablantes de acuerdo con lo

establecido desde la implicación de las proposiciones (Yule, 1996). Los participantes a lo largo del análisis de datos serán reconocidos bajo la codificación que se presenta a continuación:

Tabla 1

Codificación inicial para análisis de datos

CÓDIGO	USUARIO
A	OMER
B	FARUK
C	NISANUR
D	RUMEYSA
E	OSAHN

A continuación se presentan las categorías establecidas en concordancia con los objetivos de esta investigación y la naturaleza de la misma. También, se desarrollan los momentos, y las sesiones junto con la codificación de los datos a partir de las categorías.

Las categorías son:

1. Componente léxico-semántico --- Referencia
2. Narrativas desde la utilización del pretérito y el imperfecto – Concordancia temporal

El presente estudio se llevó a cabo en 14 sesiones presenciales y 24 virtuales divididas en tres momentos; cada momento con secciones de la Unidad Didáctica en las

que se desarrollaron el componente léxico-semántico y la concordancia temporal. Estas sesiones tuvieron como escenario La Universidad La Gran Colombia, La fundación NENUFAR y el ambiente virtual de la interfaz 3.0 WhatsApp.

2.6.1. Primer momento

El primer momento de esta investigación se compone por seis sesiones, tres introductorias y tres que abarcan los contenidos de la unidad. Este primer momento se da tanto en la Fundación NENUFAR como en la Universidad, con el fin de provocar un estado de proximidad mayor de los aprendices con el proyecto. Surge entonces del investigador un cuestionamiento a partir de la noción cultural de Byram & Fleming (2001). ¿Cómo son los encuentros humanos en los que se desarrolla la multiplicidad de la identidad del individuo?

En la Fundación siempre han recibido al docente investigador con muestras culturales, culinarias, musicales, entre otras. Por tal motivo el primer momento conlleva en particular tres sesiones presenciales en las que el investigador proyecta resaltar la importancia cultural de Colombia y realiza una presentación general de la geografía de Colombia, una presentación más detenida de la distribución cultural por departamentos, y finalmente señala características propias del territorio Colombiano y los dialectos al interior del país mediante la utilización de una película Colombiana.

Con el fin de determinar la posición de los estudiantes, se desarrolló una encuesta teniendo en cuenta la escala de Likert fueron: 1 = totalmente de acuerdo; 2 = de acuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = en desacuerdo y 5 = totalmente en desacuerdo. La siguiente figura es una representación gráfica donde es posible ver que todos los estudiantes

Turcos tienen una percepción muy diferente de acuerdo a la siguiente aseveración:

Colombia es un excelente lugar para vivir.

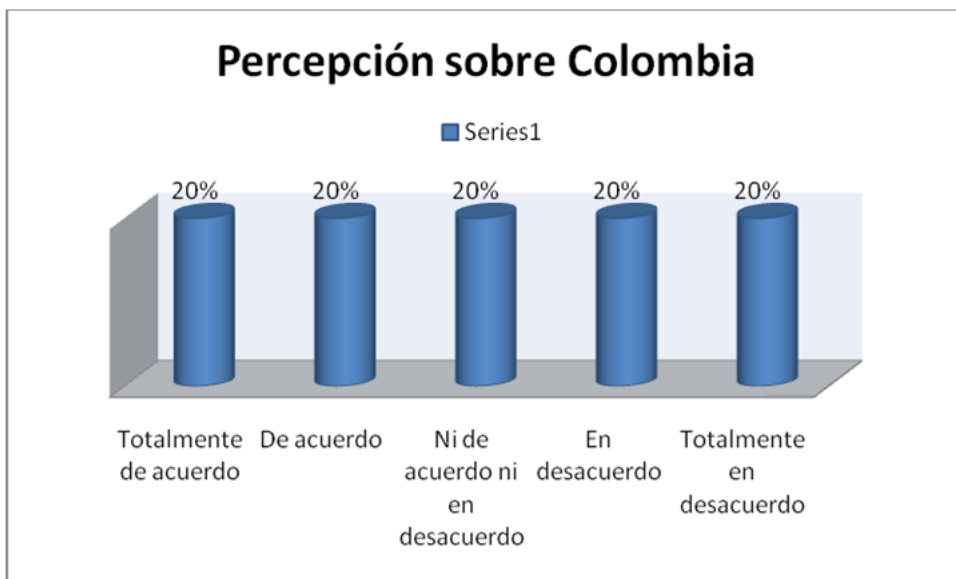


Gráfico 3. Percepción sobre Colombia

A continuación se les preguntó si sabían sobre la diversidad en Colombia y cuatro de cinco participantes aseguraron desconocer la diversidad cultural de Colombia.

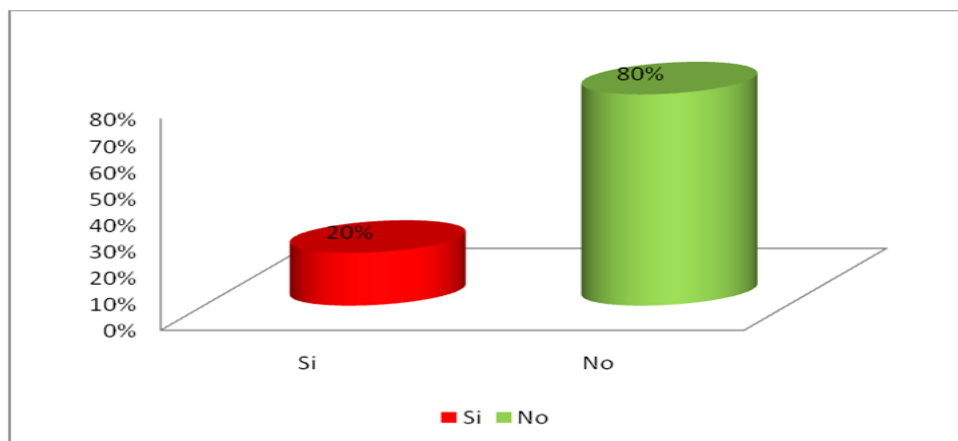


Gráfico 4. Conocimiento sobre la diversidad en Colombia

Los participantes responden en un principio que Colombia es un país hermoso, lleno de gente amable y lugares bonitos. Sin embargo, casi la totalidad de los participantes Colombia expresa su desconocimiento en cuanto a la diversidad cultural en Colombia.

Posteriormente se comparte la sinopsis de una película que se verá en la siguiente sesión.

Para la siguiente sesión se evidencia que los aprendices no tienen el suficiente conocimiento cultural para el reconocimiento de expresiones típicas en Colombia. A pesar de usar herramientas en línea, los aprendices identificaron únicamente el 20% del léxico que apareció en la sinopsis. Por tal motivo, su comprensión del texto fue baja.

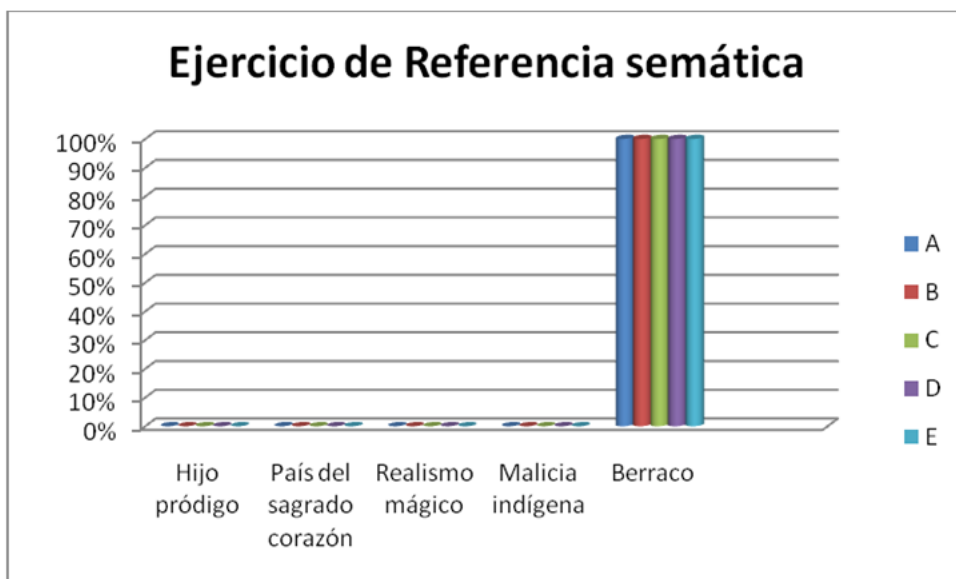


Gráfico 5. Referencia léxico-semántica

En la gráfica se observa la falta de referencia léxico-semántica en torno a las expresiones presentadas y como de 5 expresiones los participantes interpretan correctamente una sola. (A, B, C, D, E corresponden a la codificación dada a los estudiantes Turcos.)

En la segunda sesión presencial se mostró a los participantes el modelo de referencia de Richards empleado en el proyecto. Se les mostró la triangulación entre objeto real, con imágenes de la película, definición y concepto. Es decir, se les mostró que cuando se habla de adquisición de nuevo vocabulario se necesita una imagen, una definición y finalmente la palabra o expresión. Esto se desarrolló con la sinopsis de la película.

En la tercera sesión, se vio la película Colombiana “Mi gente linda Mi gente bella” dirigida por Harold Trompetero. Se escogieron cinco personajes de la película de diferentes regiones de Colombia, y se explicó a los chicos que a partir de estos personajes, departamentos y sus capitales se desarrollaría el proyecto de escritura y el reconocimiento de la cultura colombiana.

En la cuarta sesión del primer momento, se desarrolló en dos semanas a raíz de la necesidad de introducir por separado los segmentos culturales que caracterizarían la producción de narrativas contextualizadas. La primera semana se presentó el departamento del Huila, se pidió a los aprendices señalar el personaje de la película que provenía de este departamento.

Luego, en términos de la unidad didáctica es necesario esclarecer que la primera sección que se trabaja por departamento, brinda al aprendiz el concepto y una definición por medio de sinónimos y se le pide que halle una imagen en una revista para representar ese concepto.

De este ejercicio se puede concluir que los aprendices disfrutaron la actividad desde un modelo de enseñanza tradicional en primaria. Se observó que A hizo asociación entre dos de los conceptos mediante una foto que tenía en la que compartía con B. No obstante la colocación de los conceptos señala una posible ambigüedad sintáctico-semántica en este ejercicio por parte de A. También una visión más agresiva desde la elaboración de conceptos avanzados con relación a los otros participantes. No obstante este componente señala una referencia semántica asertiva al contar con un sinónimo como definición.

A continuación se muestra la gráfica de análisis, además de la asociación de C en cuanto al término culeco como una constante en el grupo, y la particularidad señalada por A en el mismo ejercicio:²⁷

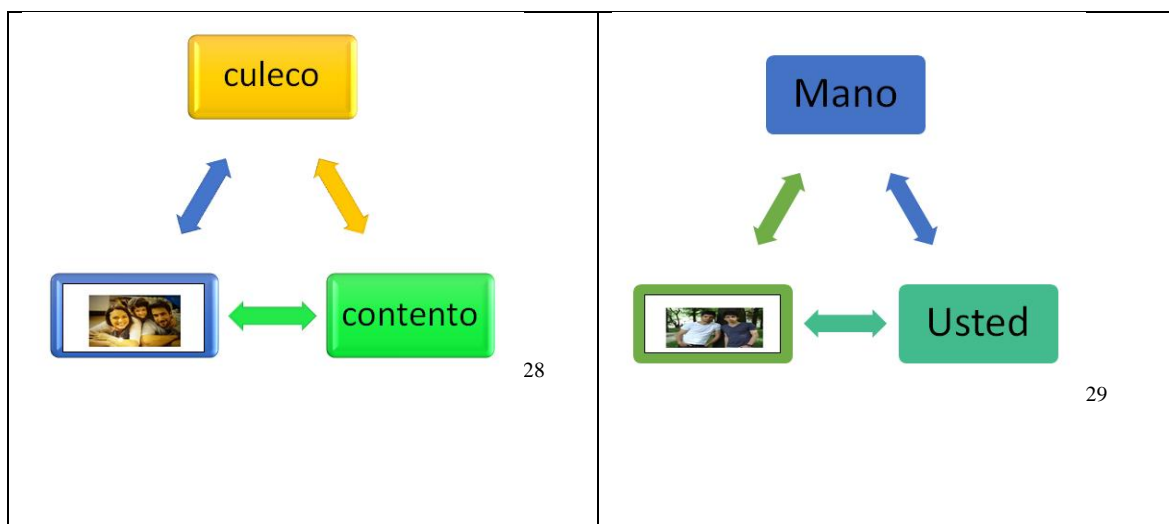


Gráfico 6. Modelo de referencia léxico-semántico construido por los participantes,

²⁷La letra mayúscula corresponde al participante, mientras que p, q, r son las intervenciones de los participantes y la flecha señala el modelo de análisis pragmático de Implicature (Yule, 1996).

²⁸ Referencia léxico-semántica del participante "C" que caracteriza la asociación del grupo.

²⁹Referencia léxico-semántica del participante "A" que sobresale por la inclusión de su realidad en el ejercicio.

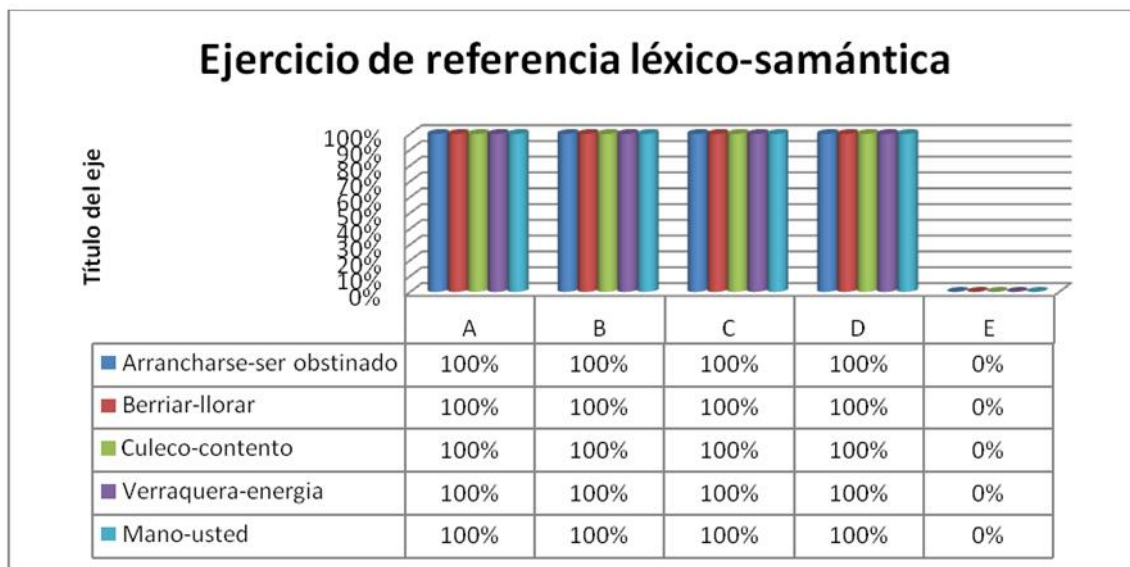


Gráfico 7. Referencia léxico-semántica

La gráfica muestra una apropiación del concepto por parte del 80% de los aprendices, se observa un patrón de asertividad del 83% en contraste con lo ocurrido en el ejercicio anterior. Cabe aclarar que el grado de dificultad en este ejercicio es menor, ya que no se manejaron expresiones sino palabras. Así mismo, en el ejercicio anterior la única respuesta correcta fue la de una sola palabra.

Referencia

Los participantes identificaron en un 83% la referencia léxica correspondiente mediante la utilización de los sinónimos. La triangulación de los conceptos escogidos proporcionada por los aprendices carece de definición. Ellos vuelven a emplear los sinónimos en el siguiente ejercicio, lo que indica que los participantes asocian rápidamente patrones.

Una vez la sección léxico-semántica finaliza, los participantes desarrollaron el ejercicio de concordancia temporal. En este ejercicio los participantes deben leer un diálogo y preparar la narrativa que responda al interrogante planteado en el ejercicio. Este ejercicio busca que el aprendiz contextualice la situación y establezca una secuencia narrativa en concordancia con la norma. Antes de la siguiente sesión presencial los aprendices deben compartir sus respuestas a través de WhatsApp.

Concordancia temporal

A continuación se presenta el texto de entrada que fue leído por los aprendices, además de la pregunta focalizada. Es necesario señalar que las narraciones de los aprendices tienen tres posibles situaciones narradas por representar.

	A- Sumerce, no olvide a su hijo? B- No señor, tranquilo que el chino culeco outica viene pa ca B- Ole chino! deje de berriar.	¿Qué pasó en el dialogo? Cuenta la historia entre Don Humberto el papá, Don Pedro, el compadre, y Juanito, el hijo.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

De este ejercicio se obtuvieron los siguientes datos:

Ap: El señor pedro olvida su hijo y señor Humberto dice no olvide su hijo y señor llama su hijo dice no berrear hijo.

Bp: El señor Humberto dice, le dice no olvide a su hijo y el amigo señor Pedro dice no, dice ya viene al amigo

Cp: El señor su amigo de Pedro dijo que no olvida al hijo, y el señor llama su hijo que berrea

Dp: Señor amigo dice no olvide hijo, Pedro llama su hijo, el esta llorando.

Ep: señor Humberto pide señor Pedro no olvide su hijo, señor pedro responde tranquilo viene outica, no llore dice el papá

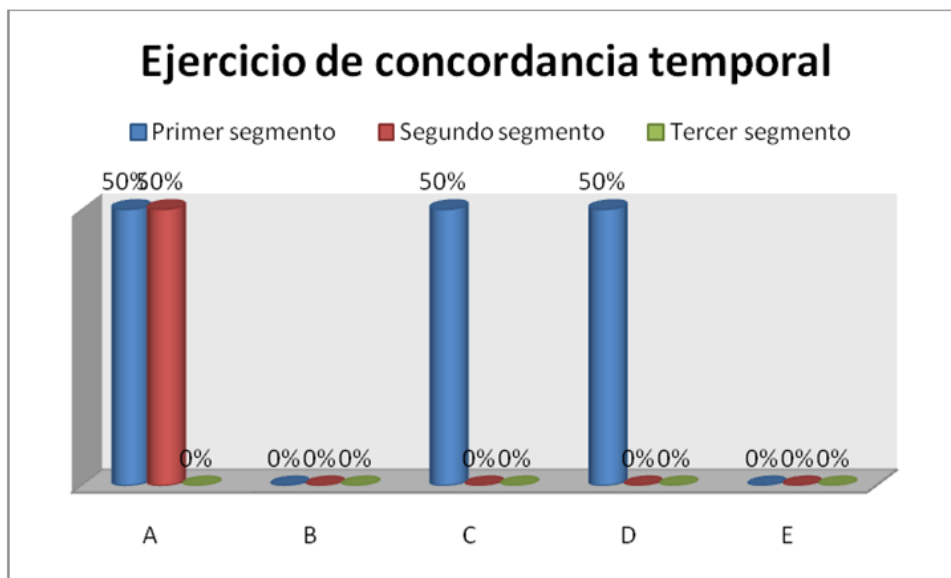


Gráfico 8. Concordancia temporal

Con base en los tres posibles segmentos de narrativas escritas cortas, se establecen las categorías de participantes, segmento construido y porcentaje. De encontrarse las narrativas de los aprendices dentro de una opción válida del pretérito o imperfecto esta suma 100%, de presentarse acercamiento a la norma se establece 50%. Por último, en caso de carecer de correspondencia temporal en términos de modo o desinencia; se marca como 0%. En la narrativa que los estudiantes realizaron hay un acercamiento a la norma de acuerdo con la gráfica, pero el acercamiento no cumple con la asociación a partir de concordancia temporal desde la categorización verbal. No obstante, uno de los participantes realiza ya en la primera muestra un acercamiento a la descripción de un pasado en 50% lo que indica que su narrativa en esta primera sesión equivale al 13% de un 26% de la muestra. Finalmente, se envía un video a los participantes mediante la aplicación para que

puedan reconocer y comentar en cuanto a las principales características del departamento del Huila³⁰.

Referencia

En el segundo componente del ciclo se presentó el departamento de Nariño y Pasto capital; se pidió a los aprendices señalar el personaje de la película que provenía de este departamento y se prosiguió con la implementación de la Unidad Didáctica.

La segunda sección de la unidad brinda al aprendiz el concepto y una definición por medio de sinónimo. Esta vez, se les pide a los participantes que hallen una imagen en powtoon³¹ para representar ese concepto. Los aprendices realizaron la triangulación semántica con mayor facilidad. Se observó que los participantes A-E asociación los conceptos 1-3 con facilidad. No obstante el concepto 4; la expresión “a cada marrano le llega la noche buena” necesitó de una explicación mediante dichos colombianos y uno turco.

³⁰ El video que se compartió con los estudiantes fue: <https://www.youtube.com/watch?v=RElrSyfcn6I>

³¹ Imagen tomada de: https://www.google.com.co/search?q=powtoons&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwilyYDtue7LAhUDax4KHZDSBycQ_AUIBygB&biw=1517&bih=734&dpr=0.9#imgrc=pMDHhiJH8hfxM%3A

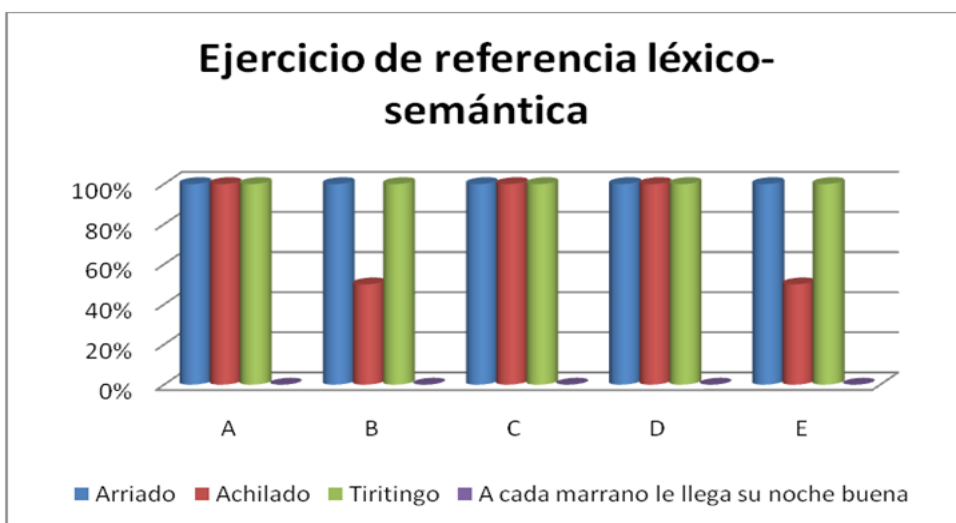


Gráfico 9. Referencia léxico-semántica

En la gráfica se señala una referencia semántica asertiva al contar con un 73% correspondiente a bueno, y tan solo un 27% de oportunidad de mejoramiento. En la gráfica se muestra la apropiación de la actividad por participante. Se puede observar que B/ E obtuvieron un resultado un poco menor al de los otros participantes debido a la necesidad de acudir a su lengua materna y a sus compañeros para comprender al numeral 2 en este ejercicio. Tras finalizar el reconocimiento léxico-semántico, el docente presentó el diálogo en parejas, los participantes lo leyeron y adjuntaron la grabación en el grupo.

Concordancia temporal

A continuación se presenta el texto de entrada que fue leído por los aprendices, además de la pregunta focalizada. Es necesario señalar que las producciones de los aprendices tuvieron 3 posibles segmentos de construcción de narrativas.

➤ Ejercicio: Lea el dialogo en parejas.

<p>A- El Tiritingo estaba aullando arriado!</p> <p>B- No diga, ¿Y lo pilló la mujer?</p> <p>A- Cuando entro la señora se puso todo achilado.</p> <p>B-No le digo, a todo marrano le llega su noche buena.</p>	<p>¿Qué pasó en el dialogo?</p> <p>Cuenta la historia entre el pastuso y su vecino.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------

Ap: Un señor pastuso grita y la señora ve al señor por hacer algo malo, el vecino dice que eso le pasas a la gente mala.

Bp: el señor pastuso estaba aullando arriado, y la mujer su esposa ve al señor, y el amigo le digo a todo marrano le llega su noche buena.

Cp: el pastuso le cuenta a su vecino el estaba gritando, por eso su esposa lo ve y lo castiga

Dp: Un señor pastuso estaba aullando arriado su esposa lo ve y dice a todo marrano le llega su noche buena

Ep: Tiritingo estaba aullando veloz / cuando entro la señora y cuando se puso todo achilado/ cuando digo a todo marrano le llega su noche buena

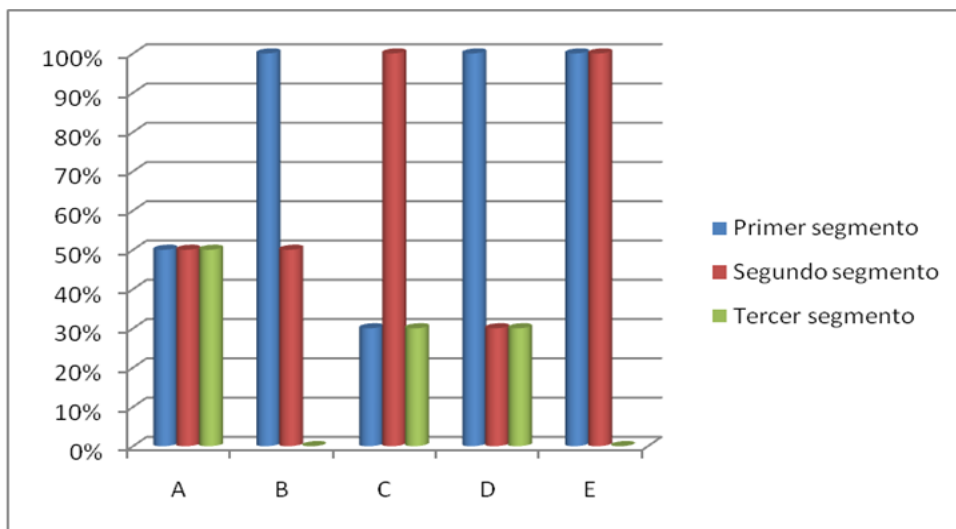


Gráfico 10. Concordancia temporal

Los participantes tenían tres posibles situaciones narradas por expresar. Estas se muestran en la gráfica nuevamente como segmentos. De concordar la desinencia del verbo con las categorías narrativas de Bello (2009) se representa 100% y equivale a la ejecución de la norma. Por otro lado, el acercamiento a la norma en término de las mismas categorías representa un 50% de ejecución. Finalmente, de no existir correspondencia temporal, ni muestra de un acercamiento en la producción de la narrativa se cataloga como 0%.

En la narrativa que los estudiantes realizaron hay un mayor acercamiento a la norma, de acuerdo con la gráfica el acercamiento no cumple con asociación a partir de concordancia temporal desde la categorización verbal. No obstante, uno de los participantes realiza dos acercamientos en cuanto al pretérito y el imperfecto. En esta gráfica la tabla señala una inconsistencia relacionada con la concordancia temporal. Sin embargo, el rango de distancia entre la norma y la realidad de las narrativas escritas aumenta significativamente. En esta segunda etapa la muestra arroja un 33% en consecuencia con la norma. Además un 10% como tendencia al obtener resultados homogéneos por parte del participante A.

Tras finalizar esta sesión se envió un video de Pasto³² a los participantes. Posteriormente en la tercera sesión se volvió a ver el vídeo y se señalaron características del territorio colombiano. Se habló de los Tumaco, los Incas y su imperio, los colonos y la cultura rica en mitos y leyendas, el dedo de Dios y Cumbal como patrimonio nacional. En

³² El video del departamento de Nariño se encuentra aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=l1Hsk1hHu2Y>

esta tercera sesión se dio ejemplos de narrativas cortas a los estudiantes a partir del video. Se señaló los errores cometidos y una posible estrategia para futuras producciones escritas. La estrategia se trataba de dejar la segunda parte de la oración en la interrupción del primero.

Tras considerar los resultados obtenidos, el investigador deja descansar a los aprendices una semana antes de iniciar con el segundo momento. Esto debido a las responsabilidades escolares que los aprendices tienen en la Universidad. Durante este tiempo el docente comparte por medio de la aplicación con los estudiantes, sin mencionar actividades o responsabilidades adicionales.

2.6.2. Segundo Momento

El segundo momento de esta investigación se compone por tres sesiones presenciales, en donde se desarrolla la asociación de conceptos, la referencia léxico-semántica y la introducción al texto de partida para las narrativas que compartirán por medio virtual. Cada sesión a su vez buscará acercar más a los estudiantes a la cultura colombiana por medio del desarrollo de la concordancia temporal entre el pretérito y el imperfecto en narrativas cortas contextualizadas.

Este segundo momento se da en las aulas de la Universidad La Gran Colombia. A partir de lo observado en el primer momento, se podría esperar que la apropiación a la norma se desarrolle a medida que los aprendices cursan el respectivo semestre y se les provea más espacios de producción de textos cortos a partir de modelos establecidos. Por

tal motivo, el segundo momento conlleva en particular tres sesiones enfocadas en el departamento del Atlántico y el departamento de Boyacá. Cada sesión presencial conlleva un contenido virtual que se desarrolla mediante WhatsApp.

Antes de la primera sesión del segundo momento se comparte mediante el grupo un video³³ de Barranquilla, mediante la aplicación WhatsApp se habla de la importancia de Barranquilla, del realismo mágico mencionado en la película y característico de García Márquez. Se menciona el Carnaval de Barranquilla, sus características gastronómicas, además de la historia del personaje que aparece en el video.

Al iniciar la sesión presencial los aprendices tenían una perspectiva del Atlántico, y las principales características de Barranquilla. La conceptualización de la primera actividad se realizó nuevamente por medio de imágenes tomadas de internet. Los participantes realizaron la actividad sin ningún inconveniente, todos acertaron en la representación de las palabras. No obstante, señalan que entienden los sinónimos brindados en la guía, más no las palabras por sí mismas.

Los aprendices señalan que es muy complejo aprender la variedad de significados que encuentran para una palabra; en especial les llaman la atención las palabras “pelo” y “pelar”.

³³El presente es el video que se compartió: <https://www.youtube.com/watch?v=aCWRPqLt0wE>

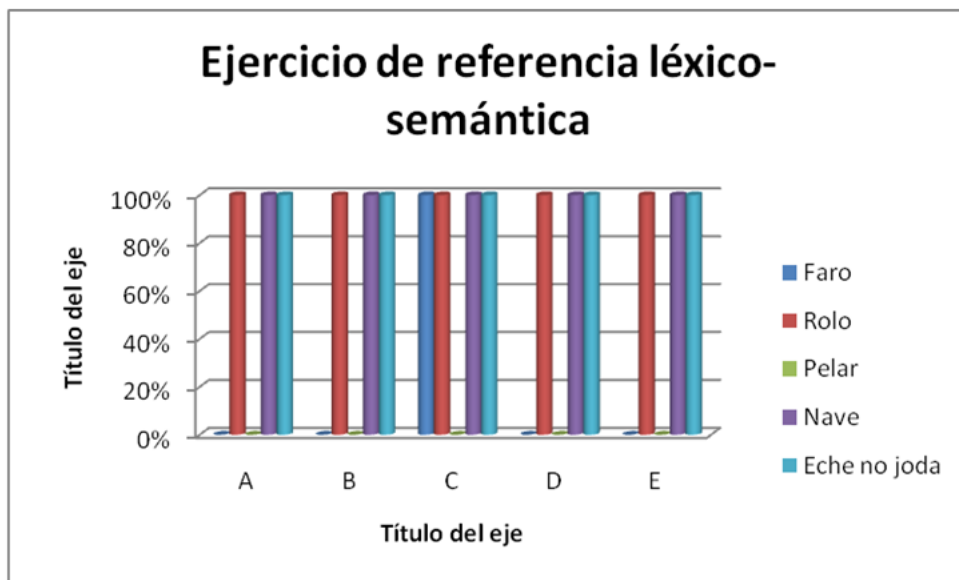


Gráfico 11. Referencia léxico-semántica

En la gráfica se muestra un ejercicio de referencia léxico-semántica en el que la asociación de una imagen con el concepto y la triangulación mediante el modelo de Richards representa el 100%. Es importante señalar que el 100% de los participantes demuestran asimilación de los sinónimos para reconocer el significado de las palabras. Para el 70% de los aprendices las palabras empleadas eran desconocidas o tenían otra significación. El 30% coincidió con la palabra de faro-semáforo, el 100% entendían pelo como cabello y pelar como la acción de cocina, de retirar la cáscara de una patata.

De igual forma el 100% de los aprendices no tuvo dificultad para hacer la representación referencial de las palabras con las imágenes que ya habían empleado y los sinónimos de la misma guía. Finalmente se presentó el diálogo a los participantes, estos preguntaron por dos palabras en especial: nave y rolo. Se aclaró a los participantes que rolo

es una denominación a las personas provenientes de la capital. De igual forma, se les aclaró que la palabra nave hace alusión al carro de Tito.

Concordancia temporal

A continuación se presenta el texto de entrada que fue leído por los aprendices, además de la pregunta focalizada. Es necesario resaltar que de acuerdo con las la competencia narrativa escrita se genera un fortalecimiento de las narrativas mediante el texto de entrada. (Esto es un constituyente de la propuesta)

Por otro lado, la situación que se planteó en el diálogo contó con 4 segmentos que corresponden a la posibilidad de incorporar dos narrativas en imperfecto y verificar las posibles flexiones que se presenten del modo indicativo.

➤ Ejercicio: Lea el dialogo en parejas.

A: Eche no joda! B: Que pasó costeño Ajoda, pelaron al tito primo B: ¿Cuándo costeño? B: El man estaba limpiando la nave, se bajaron dos rolos y lo pelaron primo.	¿Qué pasó en el dialogo? Completa la historia del costeño.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------

Ap: El señor Tito estaba limpiando cuando los rolos lo matan

Bp: El costeño estaba llamaba a Tito y señores rolos la matan

Cp: Tito estaba limpiando su nave y dos rolos bajaron de su moto, y lo pelaron

Dp: El man estaba limpiando la nave, cuando se bajaron dos rolos de su carro y le mataron

Ep: Tito limpio la nave y lo mataron cuando limpiaba la nave

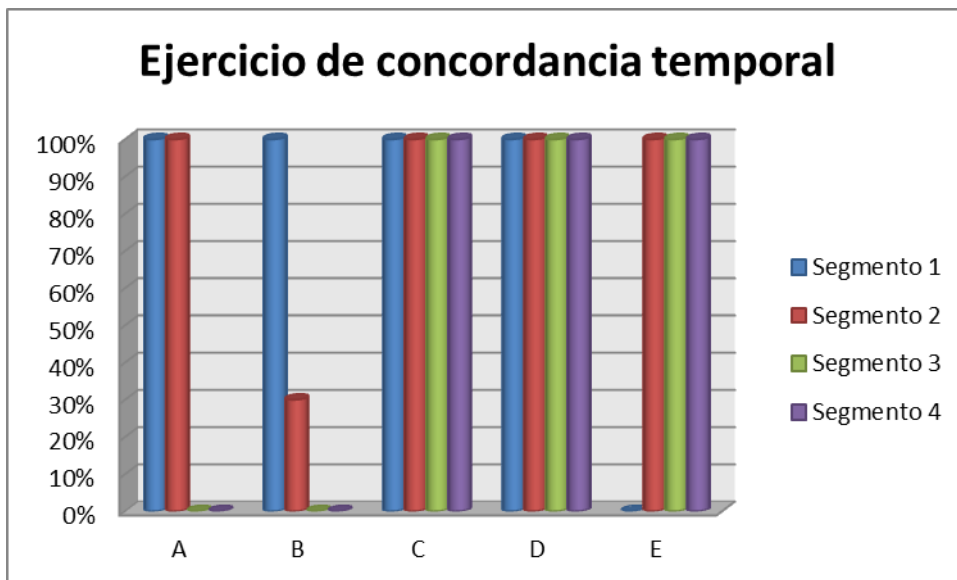


Gráfico 12. Concordancia temporal.

En la gráfica anterior se evidencia un desarrollo de concordancia temporal del 63% de acuerdo con las 22 posibles intervenciones ejemplificadas por las narrativas de los participantes. Estas se analizan a partir de relaciones entre la oración subordinante y la subordinada, en la gráfica se hace una estadística entre los participantes y las dos posibles relaciones en cada caso que se construyen narrativas en cuanto al mundo narrado. Estas intervenciones a su vez señalan una asimilación de la norma mayor en un 30% con relación a la anterior muestra. A continuación se presenta una actividad adicional realizada mediante la aplicación para celular WhatsApp. Se espera poder contrastar los resultados de las mismas y el diálogo de la unidad, esto debido a que un resultado tan favorable no se esperaría obtener tan pronto.

Actividad: Los participantes tenían que reconocer la persona proveniente de Barranquilla en la primera foto y describir posteriormente una situación en la que ella aparecía en la película.



Ap: Silvia estaba bailando cuando todos pelearon

Bp: Silvia estaba bailando y los señores estaban peleando

Cp: Silvia estaba bailando y pelearon los señores todos

Dp: Sylvia estaba bailando cuando pelearon todos pelea Silvia igual

Ep: Silvia estaba bailando y todos pelaran

La siguiente grafica muestra dos segmentos a analizar en relación con las categorías narrativas de Bello, en términos de pretérito e imperfecto. Este ejercicio tuvo como finalidad el corroborar el estado de las narrativas escritas cortas de los aprendices.

³⁴ La imagen se usó para la verificación del avance identificado de una sesión a la otra en un 33%. Los participantes debían reconocer la persona proveniente de Barranquilla.

³⁵ La imagen se usó para contextualizar la narrativa con el personaje proveniente de barranquilla.

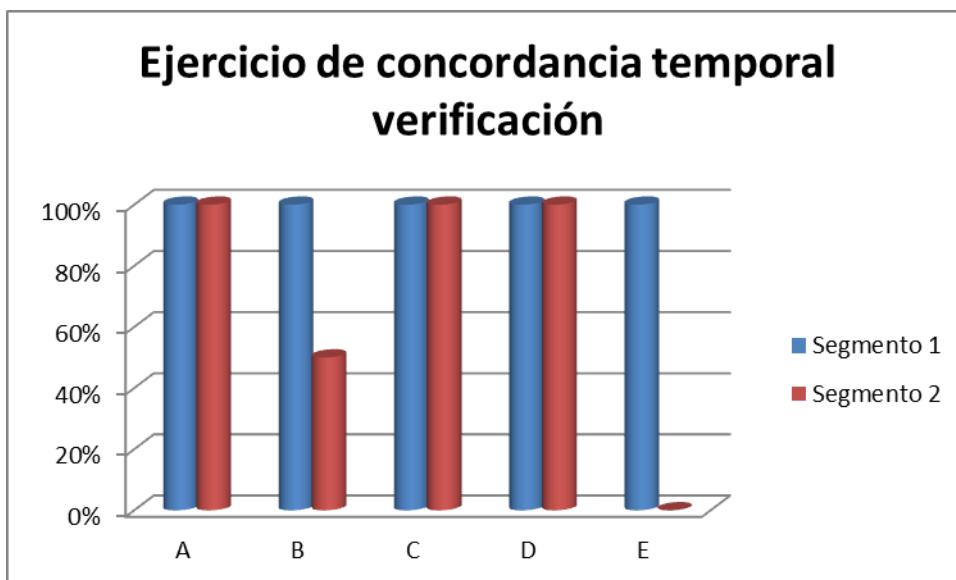


Gráfico 13. Concordancia temporal.

En la gráfica se observa un 80% en términos de concordancia a partir del pretérito, es decir que los aprendices son conscientes de la utilización del pretérito al momento de describir acontecimientos por medio de narrativas cortas. La falta de correspondencia verbal disminuye en este momento en el pretérito. Hay que continuar la exploración con las siguientes sesiones para identificar la asimilación de la norma. A su vez, se observa que los aprendices han mejorado mucho la asociación de la norma con esquemas establecidos en los contextos proporcionados con anterioridad.

En la siguiente sesión el escenario se traslada a Boyacá; los aprendices han demostrado una apropiación mayor de la norma. La asociación cultural atrae la atención de los participantes y facilita la aparente apropiación de la norma hasta el momento. En la sesión presencial se trabajó conjugación de verbos en pretérito, los verbos escogidos por

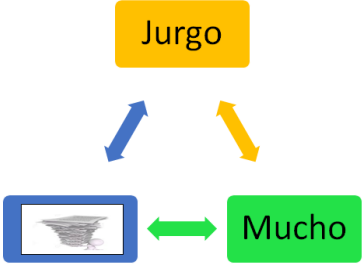
los aprendices fueron: ir-hacer-decir-pelear. De estos ejercicios los aprendices reforzaron la subordinación a partir del pretérito y el imperfecto. Además la contextualización de los ejemplos empleados por los aprendices reflejan relaciones próximas a su cotidianidad, el profesor, el templo, su oración, la comida, la Universidad y su país de origen. Esto al Tener sus raíces en sistemas culturales del conocimiento como lo son: creencias, ideologías, valores, emociones y dimensiones de orden social entre otras (Ochs, 2000).

Referencia

El siguiente segmento exigía a los estudiantes identificar los conceptos de forma gráfica. Ellos escogieron las revistas (herramienta que ya habían utilizado). Mediante recortes, señalaron no solo el concepto, sino que además agregaron un ejemplo anticipado. Por tal motivo, se evidencia que los aprendices no solo mecanizan la norma, sino también los ejercicios. Esto podría indicar que los aprendices ya saben que la siguiente sesión va a incorporar los mismos elementos que se han venido trabajando a lo largo del proyecto. Surge luego el cuestionamiento: ¿Será positiva la mecanización de los ejercicios?, ¿Podrá esta mecanización de los ejercicios y la norma afectar positivamente las producciones textuales de los aprendices?

Para dar respuesta a estos interrogantes el docente investigador se plantea hacer una modificación en la siguiente sesión.

En este punto, una muestra de las producciones realizadas por los aprendices señala elementos de concordancia temporal dentro de la sección de referencia léxico-semántica.

<ul style="list-style-type: none">✓ Sumercé – usted✓ Antón – entonces✓ Embejucada – de mal genio✓ Jurgo – mucho✓ La patrona – La Virgen de Chiquinquirá✓ Tiestos – loza✓ Vísperas – tiempo anterior a fecha importante	 <p>Ap³⁶: Sumerce fue cuando Silvia peleaba</p> <p>Bp: Sumerce estaba peleando y Silvia peleaba</p> <p>Cp: Usted estaba peleando jurgo</p> <p>Dp: N/A</p> <p>Ep: N/A</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

³⁶Si bien la letra mayúscula corresponde al participante, es necesario recordar que p es una convención de análisis en pragmática que se le da a las oraciones como ya se mencionó anteriormente.

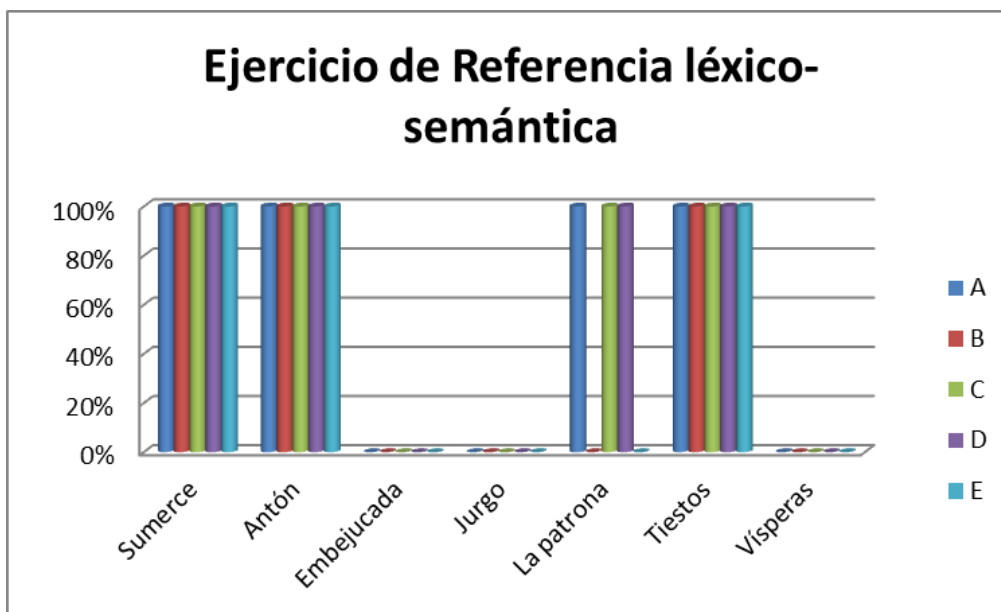


Gráfico 14. Concordancia temporal.

En la gráfica se puede observar cómo en esta ocasión se obtiene el 51% en términos de acierto en la relación léxico-semántica. Se observa una apropiación de concordancia temporal que denota este momento en la investigación como la producción autónoma de oraciones; en donde Ap sobresale por la ejemplificación realizada y se nota un proceso de asociación de la norma al interior de narrativa con una connotación léxica diferente, “la narrativa tiene la capacidad de limitar e incluso aprisionar, pero también ampliar y transformar la psique humana” (Ochs, 2000, pág. 297). De igual forma se denota que los elementos culturales marcados con mayor fuerza en esta sección representan desconcierto en cuanto al manejo del concepto. Cuando se contextualizan elementos propios de la cultura objeto es necesario establecer un referente cultural que permita asociar el concepto con la cultura de origen, como se resalta en el modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural de Bennett (1993). Tras ser ejemplificado en clase presencial posteriormente,

los aprendices reconocen la expresión “la patrona” desconocida por el 100% de los aprendices al momento de la actividad. También ocurre lo mismo con la palabra víspera. La cual necesitó un contexto cultural turco³⁷ para ser asociada. Una vez los aprendices realizaron la patrona como protección y la víspera como momento de la preparación para el Ramadán

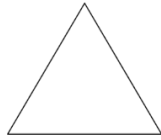
Finalmente, La palabra “Jurgo” fue comprendida fácilmente, más su utilización distaba mucho de su naturaleza sintáctica. Por tal motivo, fue necesaria una ejemplificación desde la anteposición del artículo masculino, singular indefinido.

Concordancia Temporal

A continuación se presenta el ejercicio de descripción que se modificó para el componente virtual. Además, la tabla con la representación de elementos asociados desde la concordancia temporal observada en las producciones de los aprendices.

³⁷ La patrona es el mismo Alá para los turcos, ellos no entendían fácilmente la divinidad otorgada a más de un ser, en este caso culturalmente a la virgen, y al contextualizar con la jefe fue más comprensible. La víspera se asoció con el Ramadán

- ✓ Vísperas – tiempo anterior a fecha importante
- Escoja una palabra y haga el análisis referencial semántico.



- Ejercicio: Describa la escena en la que Pan y agua y Vigo están hablando mientras la esposa e hija de Pan y agua están arriba.

Ap:El señor Pan y agua estaba hablando a Vigo, cuando la hija arregló, maquilló ...

Bp:La mamá y la hija estaban vistiendo y Vigo habló con señor Pan y agua

Cp:Pan y Agua estaba mostrando a Vigo la casa, cuando Norma se vistió

Dp:El señor Pan y agua estaba mostrando el cuadro, y su hija estaba hablando con su esposa...

Ep:Vigo estaba mirando el cuadro con el señor y su hija estaba con la señora

Observamos que en este caso las categorías se modifican. Se establece el tiempo pretérito del indicativo y el imperfecto como categorías directas, en relación con la descripción de la situación narrada. De acuerdo con la posible subordinación, las inflexiones de los verbos, y la concordancia con el sujeto se determinó si la narración escrita manifestaba concordancia temporal. De ser así aparece en la tabla con la representación numérica de 100%, de manifestar un acercamiento significativo a la norma en alguna de las categorías mencionadas se representa con 50. En caso de carecer de concordancia temporal se refleja como 0%.

En este ejercicio la utilización del imperfecto mejora considerablemente como es la tendencia en las últimas sesiones. La descripción de las situaciones en un tiempo sin finalización es del 85% en relación con las narrativas de los aprendices. No obstante la concordancia temporal entre la utilización del pretérito y el imperfecto baja con relación a las otras. Como elemento común se encuentra que en el ejercicio anterior hubo una característica específica de verbo pronominal, que pudo haber causado la interferencia presentada. La concordancia Verbal señalada en esta muestra es del 20%, con relación a pretérito e imperfecto.

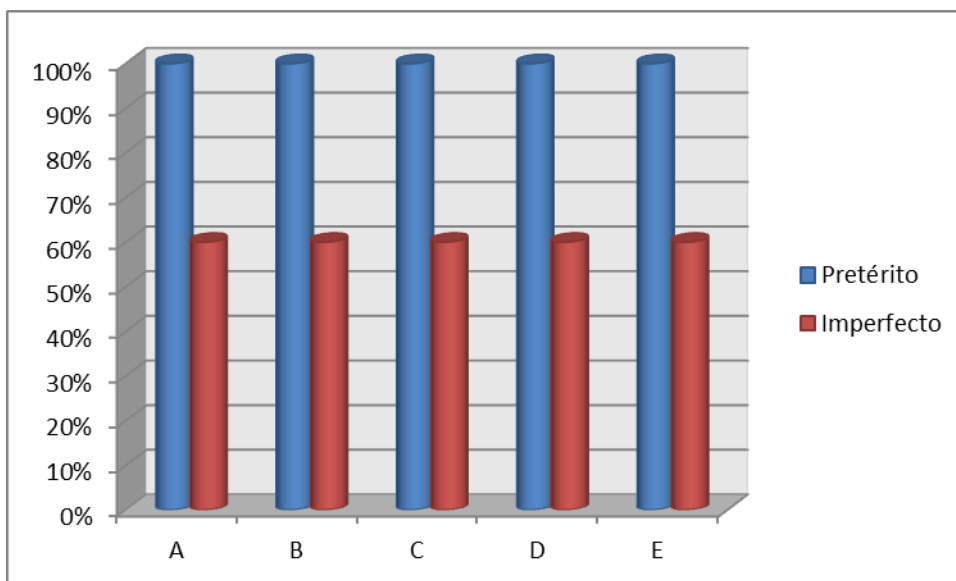


Gráfico 15. Concordancia temporal.

Para finalizar esta sesión se envía un video por WhatsApp³⁸, los estudiantes comentan cosas positivas acerca de las maravillas de Boyacá, y se da inicio a la comparación entre las maravillas de Boyacá y las de Estambul (capital de Turquía).

Posteriormente, en la siguiente sesión presencial se socializó con los estudiantes los resultados obtenidos. Se realizaron correcciones en cuanto a la utilización de verbos pronominales, el pretérito y la consecución de ideas. Los aprendices son conscientes de los errores presentados, y se muestran positivos para la sesión capitalina.

2.6.3. Tercer Momento

El tercer momento de esta investigación se compone por tres sesiones presenciales, en donde se desarrolla la asociación de conceptos, la referencia léxico-semántica, y la introducción al texto de partida para las narrativas que compartirán por medio virtual. Cada sesión a su vez buscará acercar más al docente investigador a la cultura turca, y a los aprendices a la cultura colombiana por medio del desarrollo de espacios de intercambio cultural a través de narrativas³⁹; ya que las narrativas pueden producirse de diversas formas y debido a la naturaleza de la comunicación, estas a su vez tienen sus raíces en sistemas culturales del conocimiento Ochs (2000).

³⁸ La siete maravillas de Boyacá: <https://www.youtube.com/watch?v=ODde9KG-XvQ>

³⁹ Anexo VI.

Ap:

EL ISLAM Y EL CRISTIANISMO

ISLAM

El islam es un religión monoteísta basada en la creencia en Allah, el único Dios del islam el cual no puede ser comparado con nada ni nadie pues no tiene semejante, el nombre Allah no tiene forma plural ni genero. La palabra islam significa paz y sometimiento a Allah, la palabra Musulman es la palabra que se utiliza para nombrar al que se somete a Allah y este es su significado.

El islam tiene sus cimientos en 5 pilares los cuales son:

1. Declarar que no hay Dios sino Allah y que el profeta Muhammad (la paz y las bendiciones sea con él) es su profeta y mensajero.

Este tercer momento se da en las aulas de la Universidad Gran Colombia. A partir de lo observado en los dos primeros momentos. Se esperaba observar que sus narrativas escritas cortas reflejan una mayor apropiación de la norma. En especial en esta sesión, las dos primeras sesiones. En las que los aprendices abordarán contextos de la cultura turca. Los aprendices continúan empleando herramientas virtuales para la realización de sus trabajos escritos en la Universidad La gran Colombia. En el fragmento anterior se evidencia que el uso de estas herramientas, y un tiempo doble del estimado normalmente puede facilitar el éxito académico de los aprendices en las diferentes tareas que tiene que realizar como estudiante, en cuestión de narrativas.

Es necesario señalar que a lo largo de la intervención el participante A se ha caracterizado por una asociación de la norma superior en comparación con los otros participantes. No obstante, C, D, E han mostrado una evolución a la fecha de 35% a 65% como media, en consecución de la correspondencia temporal entre el pretérito y el

imperfecto. Ahora bien en las sesiones planteadas para la culminación de este proyecto se realiza una contextualización de la norma, los ejercicios tradicionales y la mecánica de la unidad didáctica junto con la cultura turca musulmana. Esto, debido a que cuando el aprendiz está familiarizado con este tipo de elementos en la investigación, la riqueza investigativa cobra valor (Muñoz J., 2001). Además al ser constante reflexión y acción, tienen que reflejar una práctica consistente y permanente de los aprendices (Usher, 1996).

De igual forma, se plantea la articulación con la virtualidad como espacio de interacción en torno a lo concerniente con la concordancia temporal. Se podría esperar que la apropiación a la norma se desarrolle a medida que los aprendices cursan sus respectivos semestres, y se les provea más espacios de producción de textos cortos a partir de modelos establecidos. Por tal motivo el tercer momento conlleva en particular tres sesiones enfocadas en el descubrimiento de la literatura turca, la música, la comida, la religión musulmana, las tradiciones, y el sistema educativo turco. Además del estudiante turco en Bogotá.

Cabe aclarar que fue necesario extender estas tres sesiones a cinco, de las cuales, tres estuvieron a cargo de los participantes. Ellos realizaron muestras culturales en la Universidad La Gran Colombia, socializaron un personaje culturalmente conocido como Tarkan, que podría ser el equivalente al realismo mágico en la Literatura Colombiana. Además, el asesor académico de los chicos en Colombia interpretó instrumentos musicales típicos de Turquía, y compartieron una muestra culinaria con la comunidad. Estas sesiones contaron con la colaboración de la coordinación del programa de inglés, distintos docentes

de la Facultad de Ciencias de la Educación y estudiantes del programa de Licenciatura en Inglés.

Debido a la necesidad de modificar lo estipulado se desarrollaron tres sesiones presenciales en las que se compartió con la comunidad las características culturales de la cultura turca. A partir de esa experiencia, se contextualizó un modelo de ejercicio tradicional y se realizaron ejercicios de concordancia temporal mediante WhatsApp. Ver (Anexo IV

Por otro lado, en la cuarta sesión se aborda el estudiante turco en Colombia. Se introduce la última parte de la unidad didáctica, y la ciudad de Bogotá como realidad próxima. En esta sesión los aprendices realizan grabaciones a sus compañeros de clase y señalan las expresiones o palabras más utilizadas por los bogotanos. Es necesario denotar que los participantes ya tenían palabras en mente que efectivamente se encontraron en las grabaciones realizadas por los participantes.

Las palabras que surgieron del ejercicio como comunes en los bogotanos fueron:

- parcero
- todo bien
- hermano
- severo
- guapo

De estas palabras, los participantes escogieron una para el análisis léxico-semántico, realizado en grupo. La palabra escogida fue hermano.

Los aprendices emplean diccionario, comparten sus ideas y rápidamente uno de los aprendices muestra una foto con sus compañeros de clase e indica que todos ellos son hermanos, dicen todo el tiempo “hermano” **A**; es el participante, y todos ríen aceptando la afirmación del participante.


Se puede observar que la construcción de una referencia léxico-semántica en grupo toma más tiempo en comparación con la individual. Esto, a raíz de la rápida discusión que surge entre los aprendices. Los mismos que emplean su lengua materna turca al momento de aclarar a otro participante sus ideas. De igual forma encontramos que la referencia léxico-semántica realizada por los aprendices corresponde a un 95%. Lo que indica que el trabajo en grupo si podría facilitar la comprensión de narrativas escritas. A su vez, el uso de su lengua materna, y la posibilidad de interactuar con otros en esta parece brindar mayor seguridad al momento de argumentar sus ideas.

Se finaliza la sesión con la proyección de la situación que van a describir en grupo, la misma que se comparte como imagen por WhatsApp. Es necesario tener en cuenta que los aprendices van a describir la situación en grupo, teniendo en cuenta lo trabajado a lo largo de este proyecto en torno a narrativas escritas cortas. A continuación, se presenta una tabla con el texto de entrada y una imagen para contextualizar la escuela; al aparecer



se trata de un emoticón utilizado en la conversación.

Los participantes A/C/D inician la producción del texto.

<p>A: Estaba mirando cuando el cucho llegó!</p> <p>B: No, ¿Y entonces que pasó?</p> <p>A: Pues el man me llevó a rectoría, y me dejó un buen rato esperando mientras hablaba con la rectora.</p> <p>Luego, me llamarón, me dijeron que de acuerdo a las reglas yo quedaba expulsado.</p> <p>B: ¿Y sus papas que le dijeron?</p> <p>A: Pues mi papá me mandó a estudiar a un colegio distrital.</p>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

Ap: que es cucho?

Cp: cucho es el profe

Dp: cucho dicen a personas mayores

Bp: Es un colegio

Ap: estudiante y profesora

Cp: no, es profesor y levó a rectoria con rectora

Dp: el profesor llevó a estudiante a rectoría

Ap: hablan dos amigos

Cp: un amigo estaba contando

Cp: contando: 🖥️

Bp: dice un problema

Ep: dijo

Dp: un estudiante dijo a su amigo que profesor me llevó a rectoría

Bp: lo llevó lo

Ap: un muchacho dijo a su hermano que su profesor lo llevó a rectoría

BP: si, (lengua turca)

Dp: (lengua turca)

Ap: (lengua turca)

Ep: castigó

Cp: (lengua turca)

Cp: lengua turca

Cp: 📱

Bp: el estudiante esperaba mientras el profesor habló con la rectora

Ap: (lengua turca)

Cp: (lengua turca)

Ap: un muchacho dijo a su amigo que su profesor lo llevó a rectoría, y mientras esperaba el profesor habló con la rectora

Ep: un muchacho dijo a su hermano que su profesor lo llevó a rectoría (lengua turca)

Cp: luego le dijeron que quedaba expulsado 📱

Dp: 📱 (lengua turca)

Bp: su amigo preguntó que paso

Ep: (lengua turca)

Ap: un muchacho dijo a su amigo que su profesor lo llevó a rectoría, y mientras esperaba el profesor habló con la rectora. Luego le dijeron que quedaba expulsado y su amigo le dijo que su papá lo mandó estudiar en un colegio distrital.

Cp: (lengua turca) 🇹🇷

Cp: si teacher

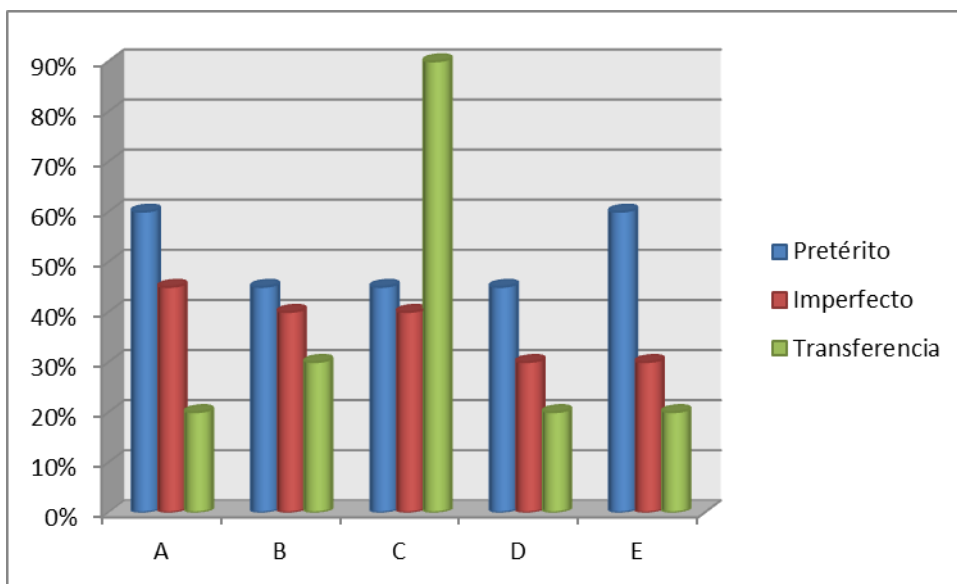


Gráfico 16. Concordancia temporal.

Se observa que el participante A lidera la estructuración de la narrativa corta. El participante C participa activamente e incorpora emoticones a la conversación, además de elementos esenciales que se transmiten en lengua turca; como se observa posteriormente con la corrección al texto conjunto. El participante E participa poco, no obstante sus intervenciones dan muestra de aclaraciones o aportes complementarios. B se caracteriza más por la contextualización de la situación, que por su aporte en términos de concordancia

temporal. De lo anterior se observa que el grupo de aprendices se acercan a la adecuación de la norma en un 87%. Se observa de igual forma que la puntuación afecta ligeramente la concordancia en este ejercicio, la lengua turca sirve como medio de explicación, reconocimiento de la norma. Además, al interior de la narrativa la intervención en lengua turca parece haberse reflejado también en la referencia léxico semántica del uso de la palabra hermano en el texto. Se observa que la codificación de la información mediante la interface virtual facilita la interacción y la corrección del ejercicio. A su vez, se reflexiona en cuanto a la viabilidad de usar Google Drive para este ejercicio.

3. CONCLUSIONES GENERALES

En términos generales, se puede concluir que la propuesta metodológica implementada en este proyecto jugó un rol importante en el fortalecimiento de las narrativas escritas cortas en el grupo de estudiantes turcos del programa de Licenciatura en inglés de la Universidad La Gran Colombia, esto se concluye, en relación con el cumplimiento de los objetivos planteados para el desarrollo de esta investigación.

En primera instancia, el primer objetivo específico buscaba explorar las producciones narrativas en términos de concordancia temporal entre el pretérito y el imperfecto en las narrativas. Esto se consolidó a partir del chat y la situación narrada bajo las categorías narrativas comprendidas en la gramática de Bello (2009) y el marco de tiempo y lugar en el que se da la descripción de los acontecimientos como señala Lieberman (2009). Se observó que el rango de acierto por segmentos en términos de concordancia temporal entre pretérito e imperfecto al inicio de esta propuesta era de 33% y al finalizar fue de 65%, por lo que surge una mecanización paulatina de la norma mediante contextualizaciones didácticas.

Por otro lado, Ochs (2000) señala que las narrativas tienen sus raíces en sistemas culturales del conocimiento y el segundo objetivo específico buscó contextualizar estas narrativas mediante la incorporación de unos aspectos culturales de referencia léxica que facilitaron el proceso de fortalecimiento de las narrativas escritas cortas como lo señala Areizaga (2015) y el hecho de que tras haber contextualizado el referente léxico-semántico, se evidenció un rango de acierto que pasó del 20% al 64% una vez finalizada la intervención pedagógica.

Finalmente, para alcanzar el tercer objetivo específico, se sistematizó la información recopilada a lo largo de la investigación, de lo cual se concluye que: a lo largo del proyecto se evidencia como los ejercicios de referencia léxico-semántica presentan mayor número de aciertos al momento de la realización. Por consiguiente se concluye que el esquema de referencia léxico-semántica de Richards (1923), en el que se emplea una triangulación gráfica entre objeto real, concepto y definición, no solo se fortaleció en cuanto al número de aciertos por participante, sino que a su vez, contribuyó con el fortalecimiento de las narrativas escritas cortas en concordancia con lo establecido por Areizaga(2015), en cuanto a que este referente es de vital importancia para el establecimiento de la relación temporal de las categorías del verbo en las narrativas. De igual forma, el otro componente de la unidad didáctica estuvo centrado en narrativas a modo de diálogo corto, en los que se empleaba el léxico previamente trabajado para cada sesión, y se les solicitaba a los participantes que hicieran la descripción de lo que sucedía en los diálogos usando narrativas cortas. De este punto debe subrayarse que tal como sucedió con los ejercicios de referencia, el número de aciertos en correspondencia con la norma, en cuanto a concordancia temporal entre el pretérito y el imperfecto, aumentó como en la medida en que se avanzaba en el número de sesiones. Esto permite señalar que efectivamente el modelamiento de este tipo de ejercicios fortalece las producciones narrativas escritas cortas de los aprendices.

Para dar por terminado el apartado de las conclusiones, es necesario señalar que la presente investigación permitió al docente investigador fortalecer sus habilidades investigativas en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en Colombia.

Mediante la implementación de este estudio, se hizo una representación académica de la Universidad libre y La Universidad La Gran Colombia en el IV Congreso Internacional de español como lengua extranjera, realizado en la Universidad Sergio Arboleda, en Bogotá, del 18 al 20 de agosto del 2015. Por otra parte, se consolidó el convenio de cooperación internacional con la Fundación NENUFAR y la Universidad Canik Basari, para el desarrollo de futuras investigaciones conjuntas. Se hizo un reconocimiento público por parte la Universidad la Gran Colombia, por la labor investigativa llevada a cabo con los estudiantes extranjeros de Turquía y, finalmente, este estudio, se sitúa como antecedente del proyecto de “*Narratives inquiries for academic writing purposes*”, que se adelanta en la Universidad La Gran Colombia.

3.1. Recomendaciones para futuros estudios

Este estudio fue concebido desde la concepción personal de un profesional en educación como docente investigador. Este estudio permitió compilar un apropiado referente teórico bajo el nuevo enfoque de educación en el siglo XXI; cimentado desde conceptos de gran relevancia, que a medida que transcurre el tiempo, son redescubiertos a partir de la investigación. Cabe aclarar que los temas que giraron en torno a este estudio son puntos centrales de numerosas discusiones académicas, los cuales son interesantes y trascendentales dentro de la práctica educativa, donde el docente investigador busca comprender la naturaleza de un fenómeno.

A partir de una reflexión en torno al fenómeno de las producciones escritas de los aprendices y la falta de concordancia temporal en las oraciones que escribían, se llegó a

establecer una categorización de elementos indispensables dentro de la unidad didáctica, que debe explorarse continuamente por parte de los investigadores.

Este estudio evidenció que los aprendices utilizan diferentes estrategias para realizar producciones escritas en español. Sin embargo, a medida que los aprendices iban realizando los ejercicios planteados, se evidencia que de alguna forma la mecanización de la norma se da, además el contenido lingüístico mediante la re-contextualización de ejercicios tradicionales deja ver el gran valor que tiene el ahondar en el reciclaje⁴⁰ pedagógico en la enseñanza de ELE.

La evidencia encontrada en cuanto a las actitudes de los estudiantes en torno al género y al error, señalan que es necesario profundizar en esta variable, e incluso reflexionar en cuanto a las dinámicas de aula; a partir del concepto moral de equidad, el cual, dentro de la investigación cualitativa, sirve para entender la naturaleza de la descripción de un fenómeno que exalta la desproporción en la relación entre unos y otros (Gómez, 2013).

Por otro lado, la inclusión de herramientas virtuales como WhatsApp permite profundizar en las narrativas de un aprendiz dentro de diferentes círculos sociales, facilitando el análisis de la adaptación del discurso, los componentes gramaticales y los préstamos lingüísticos que pueden o no variar dentro de diferentes grupos sociales. Esto

⁴⁰Estrategia pedagógica en la que se reutilizan y adaptan las ideas de colegas pedagogos con una variedad de cambios determinados por los diferentes contextos en los que se lleva a cabo la intervención pedagógica (O'Donnell&Allen, 2005).

subraya la importancia de analizar el fenómeno de las narrativas transmedia⁴¹, un campo que el investigador descubre a partir de este proyecto y que se inscribe dentro de las tendencias contemporáneas en investigación.

Este estudio es sólo un abre bocas de la multiplicidad de bondades que se integran dentro una propuesta metodológica mediada por la virtualidad, que lejos de decirlo todo, busca incentivar a otros docentes investigadores para analizar en profundidad la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera, haciendo uso de los recursos del siglo XXI.

Finalmente, el presente proyecto y su proceso de investigación no finalizan en esta instancia. Se requiere ahondar en el análisis del discurso, diferentes tipos de aproximación a la información desde las narrativas transmedia, la incorporación de componentes interculturales en la enseñanza del ELE, y la difusión de una gramática para la comunicación desde un enfoque contemporáneo.

⁴¹“La convergencia del lenguaje facilita las relaciones interpersonales en donde se fragmentan las audiencias y se ve necesario el término de Narrativas Transmedia para explicar la forma en que se están contando historias” (Scolari, 2008).

4. ANEXOS

A continuación, se relacionan los anexos; los archivos se adjuntan en versión virtual en formato PDF, ACC, TXT, JPG.

4.1. Anexo I

Formato de encuesta a los docentes

Encuesta

¿Qué clase orienta en la Universidad La Gran Colombia?

¿A qué facultad, o a qué carrera pertenece?

¿Hace cuánto trabaja en la Universidad La Gran Colombia?

¿Conoce estudiantes extranjeros que estudien en la Universidad La Gran Colombia?

¿Cómo describiría el desarrollo académico de los extranjeros?

¿Por qué?

Encuesta a los docentes de la Licenciatura en Inglés de la UGC.

Encuesta

¿Qué clase orienta en la Universidad La Gran Colombia?

pedagogía

¿A qué facultad, o a qué carrera pertenece?

F.C.E

¿Hace cuánto trabaja en la Universidad La Gran Colombia?

3 años

¿Conoce estudiantes extranjeros que estudien en la Universidad La Gran Colombia?

SI los jóvenes que vienen de Turquía

¿Cómo describiría el desarrollo académico de los extranjeros?

malo

¿Por qué?

No entienden los temas a tratar hay que exigirles curso de español para entrar a la universidad.

Encuesta

¿Qué clase orienta en la Universidad La Gran Colombia? Filosofía de la Educación, Sociología, d
Modelos Pedagógicos, Innovaciones Pedagógicas y Educativas, TIC en E.

¿A qué facultad, o a qué carrera pertenece?

Ciencias de la Educación

¿Hace cuánto trabaja en la Universidad La Gran Colombia?

16 meses

¿Conoce estudiantes extranjeros que estudien en la Universidad La Gran Colombia?

Sí, 3 estudiantes turcos

¿Cómo describiría el desarrollo académico de los extranjeros?

Es un proceso lento que presenta dificultades en
cuanto a carencia de estrategias para su acom-
pañamiento

¿Por qué?

Los estudiantes no comprenden el español.* No hay un
equipo interdisciplinario para planeación, diseño,
implementación y evaluación de estrategias de ense-
ñanza para estudiantes extranjeros.

No se cuenta con un semestre de preparación o
acompañamiento.

No se cuenta con un acompañante traductor para que
comprendan a cabalidad el proceso de aprendizaje

* Los procesos de lectura y escritura en español
presentan muchas dificultades porque su dominio
del español es básico

En expresión oral no cuentan con fluidez porque
se les dificulta expresar sus ideas

Encuesta

¿Qué clase orienta en la Universidad La Gran Colombia?
Habilidades comunicativas

¿A qué facultad, o a qué carrera pertenece?
F.C.E.

¿Hace cuánto trabaja en la Universidad La Gran Colombia?
4 años

¿Conoce estudiantes extranjeros que estudien en la Universidad La Gran Colombia?
2 chicos de primer semestre y otro de 5.

¿Cómo describiría el desarrollo académico de los extranjeros?
Los chicos Turcos no se hacen entender, van perdiendo la asignatura y Enrique es muy bueno.

¿Por qué?
No es claro lo que dicen, sus trabajos son buenos, pero en los exámenes escritos no se les entendida

Encuesta

¿Qué clase orienta en la Universidad La Gran Colombia?

Democracia

¿A qué facultad, o a qué carrera pertenece?

Lic. Letras

¿Hace cuánto trabaja en la Universidad La Gran Colombia?

12 años

¿Conoce estudiantes extranjeros que estudien en la Universidad La Gran Colombia?

He conocido estudiantes de Costa Rica y Ecuador en intercambio

¿Cómo describiría el desarrollo académico de los extranjeros?

En general es bueno, pero hace falta que estudien, especial porque la oferta muchas explicaciones por eso, a punto de vista

¿Por qué?

No son claros en las actividades que hacen

Encuesta

¿Qué clase orienta en la Universidad La Gran Colombia?

Inglés - Investigación II Español

¿A qué facultad, o a qué carrera pertenece?

Educación

¿Hace cuánto trabaja en la Universidad La Gran Colombia?

4 años

¿Conoce estudiantes extranjeros que estudien en la Universidad La Gran Colombia?

Si

¿Cómo describiría el desarrollo académico de los extranjeros?

Los estudiantes pueden ser muy juiciosos en su desarrollo académico pero la dificultad que presentan está en el idioma.

¿Por qué?

Encuesta

¿Qué clase orienta en la Universidad La Gran Colombia?

Breakthrough English

¿A qué facultad, o a qué carrera pertenece?

Licencias de la Educación

¿Hace cuánto trabaja en la Universidad La Gran Colombia?

4 años y medio

¿Conoce estudiantes extranjeros que estudien en la Universidad La Gran Colombia?

Sí, 6.

¿Cómo describiría el desarrollo académico de los extranjeros?

Puede ser mucho mejor, se ha dado muy lentamente.

¿Por qué?

Porque aún falta unificar criterios en cuanto a las estrategias pedagógicas que se podrían utilizar y el compromiso de los estudiantes no ha sido el mejor.

Encuesta

¿Qué clase orienta en la Universidad La Gran Colombia?

lógica matemática

¿A qué facultad, o a qué carrera pertenece?

Lic. en inglés

¿Hace cuánto trabaja en la Universidad La Gran Colombia?

7 años

¿Conoce estudiantes extranjeros que estudien en la Universidad La Gran Colombia?

Si, 4 chicos de segundo semestre

¿Cómo describiría el desarrollo académico de los extranjeros?

Bueno, aunque a veces es difícil entender lo que escriben y en mesas redondas se expresan incoherentemente.

¿Por qué?

Creo que les falta dedicación

Encuesta

¿Qué clase orienta en la Universidad La Gran Colombia?

Fonética e Inglés

¿A qué facultad, o a qué carrera pertenece?

Licenciatura en Inglés

¿Hace cuánto trabaja en la Universidad La Gran Colombia?

Un año.

¿Conoce estudiantes extranjeros que estudien en la Universidad La Gran Colombia?

Si

¿Cómo describiría el desarrollo académico de los extranjeros?

Bueno en nivel general

¿Por qué?

Su esfuerzo y dedicación se ven reflejados en sus resultados. Aunque hay casos particulares que denotan problemas cognitivos en relación con la lengua.

Encuesta

¿Qué clase orienta en la Universidad La Gran Colombia?
PEDAGOGÍA

¿A qué facultad, o a qué carrera pertenece?
Fac. Humanidades - Inglés

¿Hace cuánto trabaja en la Universidad La Gran Colombia?
15 AÑOS

¿Conoce estudiantes extranjeros que estudien en la Universidad La Gran Colombia?
UNOS TURCOS, UNA MEXICANA
Y UN INDIGENA.

¿Cómo describiría el desarrollo académico de los extranjeros?
PRESENTAN DEFICIENCIAS SU NIVEL COGNITIVO
ESTA POR DEBIDO DE SU COMPAÑEROS

¿Por qué?
LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CHICOS TAL VEZ
EL NIVEL DE SU EDUCACIÓN LA QUE
REFLEJAN EN SU DESEMPEÑO.

Encuesta

¿Qué clase orienta en la Universidad La Gran Colombia?

cydelos

¿A qué facultad o a qué carrera pertenece?

Licenciatura en Inglés y Sociales

¿Hace cuánto trabaja en la Universidad La Gran Colombia?

6 años

¿Conoce estudiantes extranjeros que estudien en la Universidad La Gran Colombia?

algunos

3

jóvenes

2

mujeres

¿Cómo describiría el desarrollo académico de los extranjeros?

*les necesitaría reforzar la escritura
y la expresión oral*

¿Por qué?

*se les dificulta darse a entender en
cuanto a temas académicos.*

4.2. Anexo II

Entrevista a los estudiantes, compañeros de clase de los estudiantes extranjeros.

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

ENTREVISTA

2015-I

A continuación se recopila la Información obtenida de la entrevista informal semi-estructurada de preguntas abiertas, que se realizó a tres compañeros de clase de los aprendices que hacen parte de este estudio.

Las preguntas realizadas fueron:

Buenos días

¿Como estas?

¿Qué estás estudiando?

Las preguntas realizadas fueron:

Buenos días

¿Como estas?

¿Qué estás estudiando?

¿En qué semestre estás?

¿Qué clase ves con los estudiantes turcos?

¿Cómo te parece estudiar con ellos?

¿Qué puedes decirme de su proceso en clases?

¿Se comunican en inglés o en español?

¿Cómo te parece su nivel de lengua? (Español/inglés)

¿Trabajan juntos, o individualmente?

COHERENCIA TEMPORAL EN NARRATIVAS ESCRITAS CORTAS. LA ENSEÑANZA DE ELE MEDIANTE LA APLICACIÓN WHATSAPP

Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
No sí, chévere! Compartir en clases con ellos es bueno, sí, aprender la cultura, practicar, sí, sí!	Me parece muy bueno tener clase con ellos, es muy bueno para mí proceso, y aprendemos mucho.	Trabajamos juntos, y pues nos ayudamos, yo les corrijo por que escriben chistosos, y ellos me corrigen a veces, o salen con preguntas que no se cómo

Muy interesante!, es importante hablar con ellos. Hablan bien, Nisa y Faruk hablan muy bien, son los mejores	Nos ayudamos en trabajos, Omer escribe y yo le corrijo, a veces hablamos y me enseñan turco, me enseñan saludos, y básico, cosas básicas.	responder. Me parece muy bueno que tengamos estos compañeros en la Gran Colombia. Aprendemos de su cultura, los
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Muy interesante!, es importante hablar con ellos. Hablan bien, Nisa y Faruk hablan muy bien, son los mejores A veces no se les entiende, Bueno trabajamos en equipo, todos.. En inglés no les va tan bien, mejor en español, pero en trabajos es raro como escriben, sí... Sí, pues ejercicios en inglés, oraciones y eso, sí, pero no un texto grande, o algo así...	Nos ayudamos en trabajos, Omer escribe y yo le corrijo, a veces hablamos y me enseñan turco, me enseñan saludos, y básico, cosas básicas. En inglés son buenos, sí, pero mejor hablan, mejor español, escriben bien también, bueno; hay cosas raras de verbos, , palabras mal, pero en general bien, bien. Mejor español que inglés, pero escriben raro, bueno hablan y escriben raro, pero es normal porque no es su lengua, y estudian acá y todo, y hacen las tareas, y sus trabajos bien, y todo.	responder. Me parece muy bueno que tengamos estos compañeros en la Gran Colombia. Aprendemos de su cultura, los musulmanes, , turco, y podemos enseñarles cosas nuestras también. Saludos y cosas por el estilo. Los ejercicios de inglés los hacen bien, hacen trabajos bien, cometen errores, sí, pero quedan bien, yo trabajo con ellos y siempre hacemos cosas muy interesantes. Bueno, a veces tienen errores, porque no son de Colombia, entonces pues escriben con errores, pero hablamos y corregimos, Omer es muy bueno en gramática.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Todos estuvieron de acuerdo con el hecho de sentirse motivados al tener contacto directo con extranjeros en el aula de clase. Ellos señalan a su vez que sus compañeros de nacionalidad Turca se pueden comunicar en español, pero que les cuesta mucho hablar inglés. De igual forma dicen que a veces es necesario ayudarles en los trabajos escritos, porque usan demasiado el traductor; y a veces es difícil entender los textos que escriben en español. Mientras que en inglés por el momento solo tienen que hacer oraciones simples.

4.3. Anexo III

Narrativas recolectadas

Primera muestra

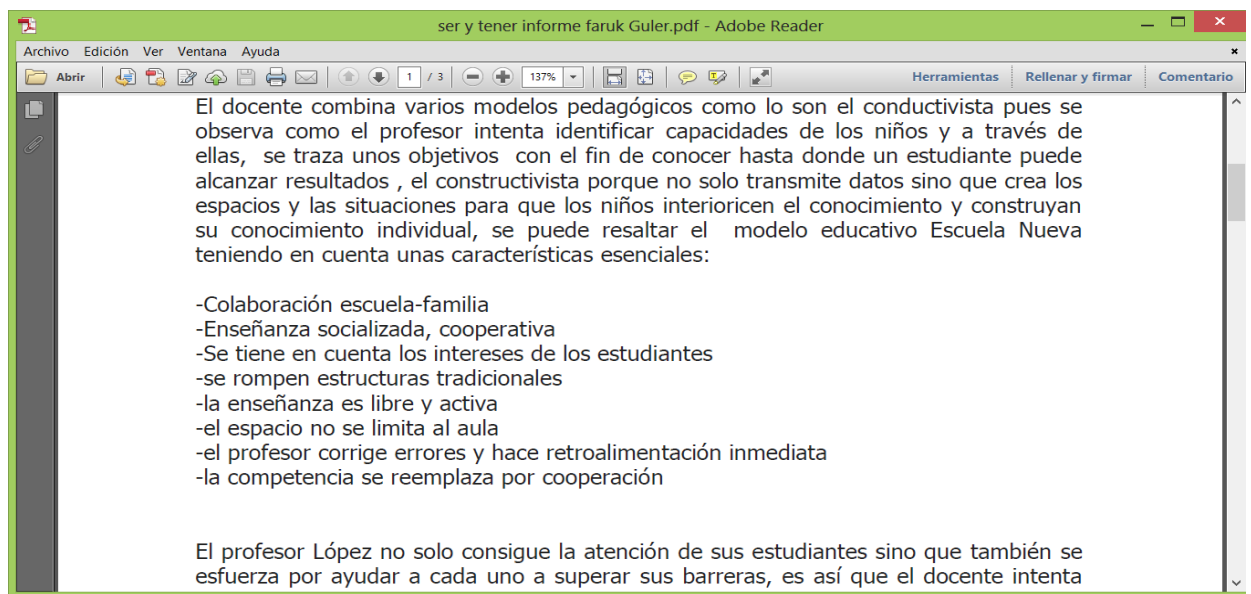
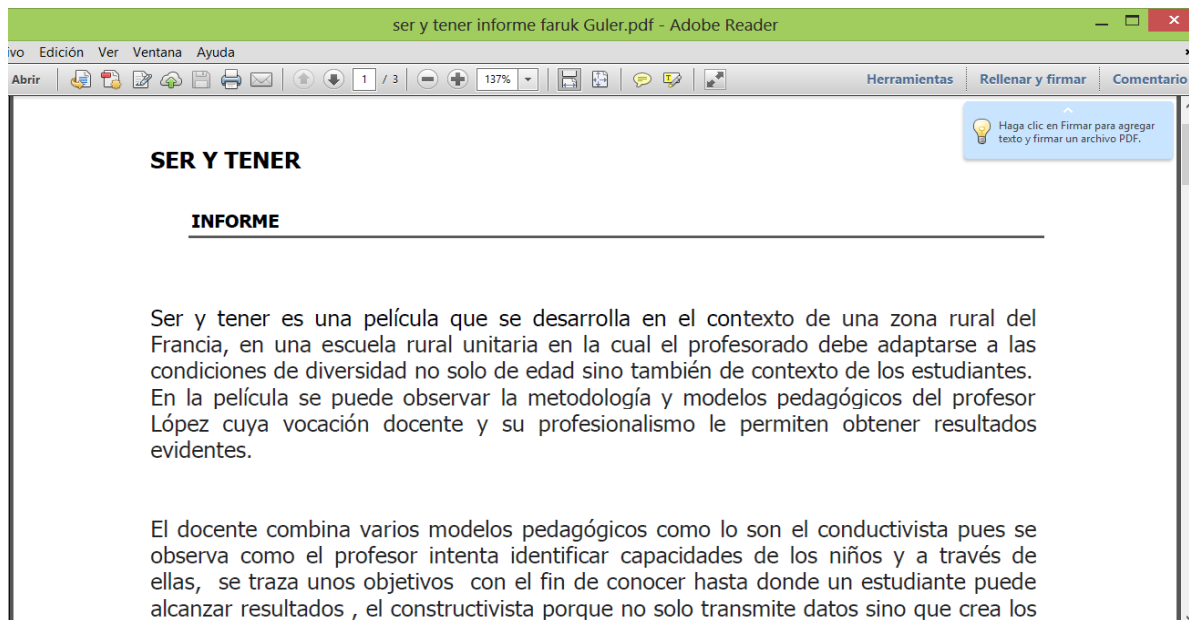
“El modelo constructivista percibe el proceso de enseñanza y aprendizaje como una construcción personal y colectiva, en el cual el docente hace una reflexión constante sobre su práctica y utiliza el error como indicador de los procesos, dando una libertad al alumno para que a través de las herramientas que le proporciona el maestro, logre ver críticamente los conceptos y la información y así mismo lo adquiera de forma significativa dándole valor, es decir que el proceso de aprendizaje permite generar nuevos conocimientos a partir de lo ya existente además de interiorizar la información para que el alumno logre construir su conocimiento individual, es decir que considera que el ser humano construye su saber interactuando con su entorno y también a través de su reflexión interna.

En el constructivismo se considera que el aprendizaje no debe limitarse a lo memorístico, a transmitir información y registros sino que percibe la necesidad de que el estudiante se concientice y construya su propia estructura cognitiva.

Por tanto la enseñanza se vuelve una actividad crítica que con ayuda de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes les permitirá básicamente aprender a pensar sobre el pensar.

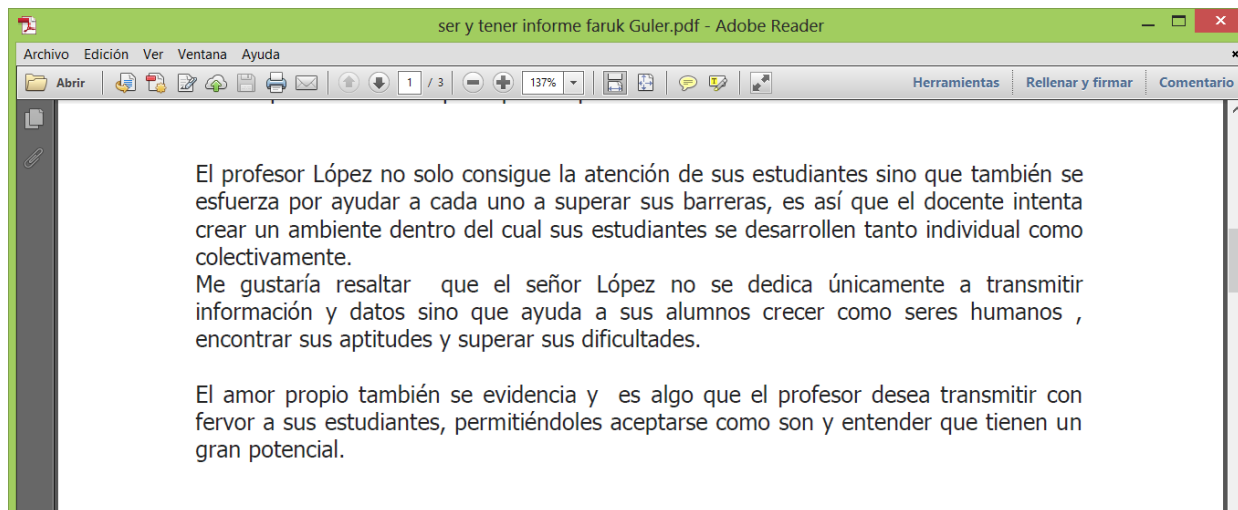
Para que los resultados sean satisfactorios el docente debe tener en cuenta aspectos como los intereses, necesidades y contextos de sus alumnos. Tener en cuenta estos aspectos le permitirá facilitar el aprendizaje según las necesidades individuales de los estudiantes en un ambiente colectivo como lo es el aula de clases, así que se puede decir que además de ser mediador el rol del docente es investigativo.

El alumno para aprender realiza diferentes conexiones cognitivas que le permiten utilizar operaciones mentales y con la utilización de sus conocimientos previos puede ir armando nuevos aprendizajes”

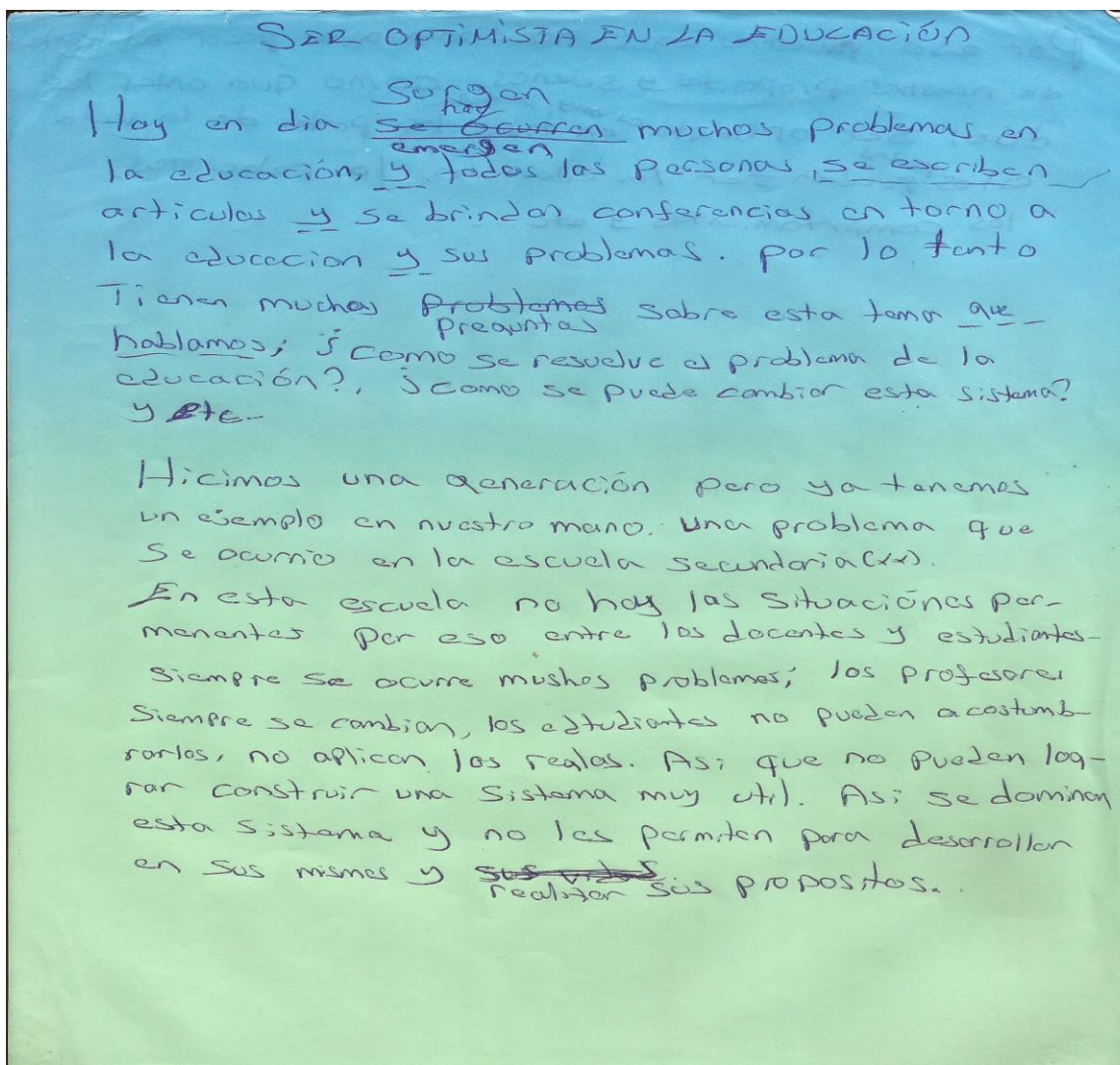


COHERENCIA TEMPORAL EN NARRATIVAS ESCRITAS CORTAS. LA ENSEÑANZA DE ELE MEDIANTE LA APLICACIÓN WHATSAPP

128



Segunda Muestra



En la actualidad entre los docentes y los estudiantes no se pueden comunicar exactamente. Eso es el gran problema de (en) la actualidad.

Porque comunicar es muy importante para las personas. Especialmente comunicar es muy importante entre los estudiantes y los docentes.

Por ejemplo; Hoy en día los estudiantes no conocen exactamente sus docentes. Solo saben sus nombres y solo pueden ver a sus docentes en el clase.

Entonces ¿Que podemos hacer para conocer a los docentes? y también ¿que podemos hacer para comunicar exactamente con los docentes? ¿Como podemos comunicar muy bien?

Siempre escuchamos que hay problema entre los docentes y los estudiantes. y también siempre escuchamos que los estudiantes no escuchan a los profesores, no le gustan a los profesores.

Todo esto problema que no conocimos a nuestra docentes.

Primero que todo para arreglar esta problema los docentes tienen que explicar exactamente sus características. Después pueden conocer la familia de sus estudiantes. Eso es muy importante para conocer sus estudiantes. Porque cuando conocemos la familia de los estudiantes, podemos analizar la características de los estudiantes. Por que los jóvenes es un espejo de los padres. y también los docentes tienen que entender muy bien a sus estudiantes. Osea tienen que saber sus estudiantes ¿que quieren?, que quiere decir?"

Los docentes sí ya saben todo osea sí ya conocen a sus estudiantes pueden comunicar facilmente.

Además los docentes sí conocen a sus estudiantes, los estudiantes pueden gustar a sus docentes. los estudiantes sí le gustan a sus docentes, pueden escuchar con atención a sus docentes. También los

introducción (6 iris)

¿Cuáles el problema? ← Generalidad de lo que voy a hablar
→ Debe mencionar los posibles argumentos.

En los tiempos de estos años, hay mucha guerra en la parte de oriente. Los países poder, que siempre quieren dominar al otros ~~países~~ países lo que tienen buenos productos para sus beneficios. Especialmente en las regiones que tienen petroleras. Y eso ~~se influye~~ será una causa entre las capitales ~~sociales~~ sociales, pero el poder público.

Durante de estos tiempos, ~~es decir~~, La gente se influyen de estos problemas graves por ejemplo, Las personas que habitan en Siria o Irak, deben emigrar a otro local. Por qué ocurre así? Por que El Gobierno de Estados Unidos, Esto atormentando sobre los Iráquies. Por que hay muy buenos recursos de las tierras de ~~to~~ petróleo. Al lado de es, hay unas grupos pandilla que quieren aprovechar de este caso. Y eso es un suprimiento, un tormento de ellos lo que ~~inaplican~~ inaplican. No hay la paz, la vida que se pueda ni algunas oportunidades para sobrevivir.

Resulta que, podemos decir se destruye la belleza de ~~la~~ ser humano con la Mordaleza del mundo también.

Que

Con Una Vista o Con Un Dicho

En esta etapa; en las escuelas no hay respeto ni a los profesores y ni entre ^{los} estudiantes. Generalmente los estudiantes piensan que los extranjeros no tienen derecho en otro país. ^Y ~~otra~~ ^{otra} opción es que no ^{se} empatizan con los profesores.

La señora Martínez trabaja en una escuela en Estados Unidos. La señora es Latina Americana. Todos los gentes saben que en Estados Unidos hay un gran problema. La problema es que la carrera de nacionalidad. Por la problema mucha persona se murió. Entonces ¿qué tenemos que hacer para que este problema no interese a la educación?

Todas los personas tienen una idea sobre todo. A veces estos pensamientos se pueden pasar del familia al niño. Por eso un profesor tiene que conocer muy bien con la familia del estudiante y estudiante. Tiene que saber el punto del básico del estudiante. Si sabe muy bien; un profesor puede comunicar más fácil con estudiantes. Puede mostrar "la realidad del mundo" o esfuerzos del profesor al estudiante. Algunas estudiantes si le gusta al profesor, estudian en la escuela, pero si no te gusta no estudio. Por eso un profesor tiene que gustarse la clase a los estudiantes. Puede hacer actividades en la clase o en la fuera del escuela. Un estudiante no tiene que decir "no quiero entrar a la clase" si dice así es decir que el profesor no se incluye en la clase o al corazón del estudiante.

Y sospechamos que en el balance final de todas las cosas, un pequeño gesto de amor verdadero que hayamos hecho vale más que toda la materia y la energía del universo juntas. Por eso, sólo tiene sentido hablar, creer y esperar en Dios si El es sentido como prolongación del amor, en forma infinito.

ACTIVIDAD:

1. Leer primero todo el escrito.
2. Escribir un título de acuerdo a todo lo que encierra el contenido.
3. Subrayar dos frases que realmente le llaman la atención. Hacer un pequeño comentario justificando por qué las eligió.
4. Hacer un comentario a la frase subrayada en este escrito.
5. ¿Cómo podría aplicar usted el mensaje de este escrito, desde una perspectiva antropológica, a su propia vida?

AUTOEVALUACION.

Teniendo en cuenta su ASISTENCIA, PUNTUALIDAD, RESPONSABILIDAD, PARTICIPACION y demás aspectos formativos del PEG, valore su desempeño académico y formativo encerrando en un círculo una de las siguientes letras.

E: Excelente B: Bueno A: Aceptable D: Dispuesto(a) a mejorar.

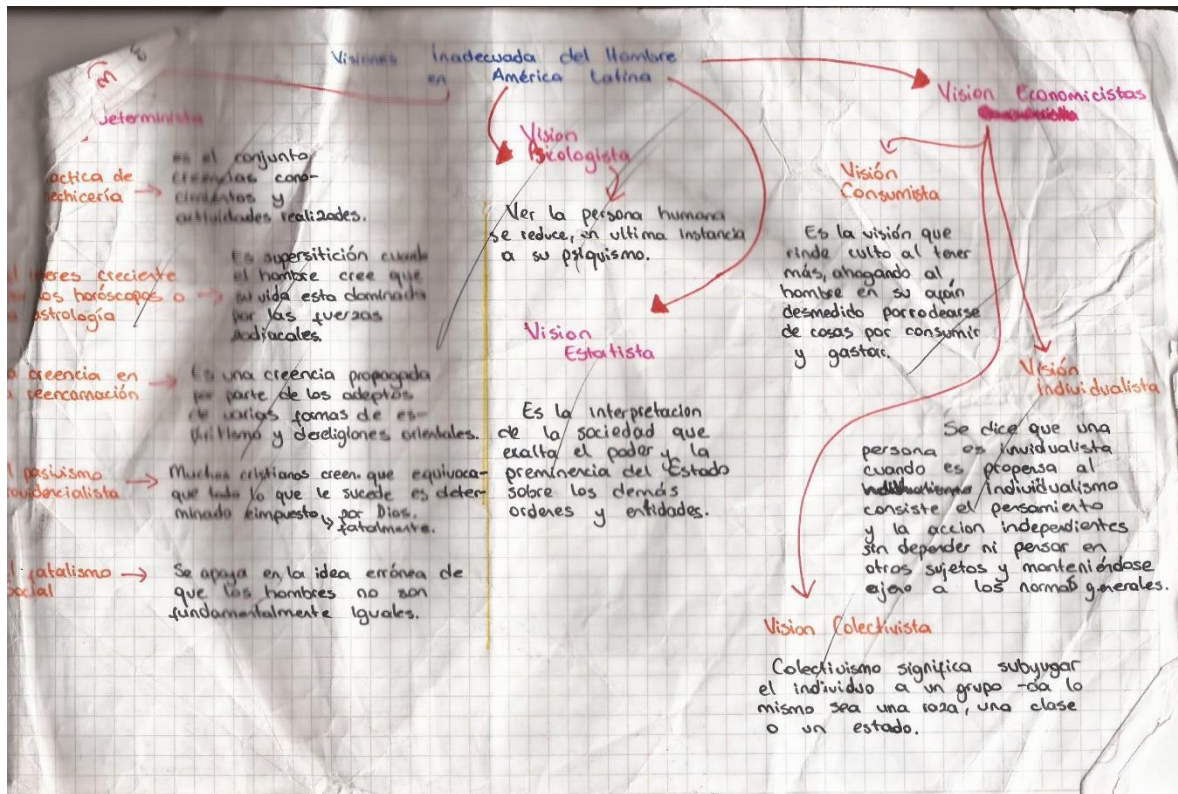
(B)

① 1-En todo plantamiento cultural hay una concepción determinado sobre el ser humano. Es más importante que respetar a otra cultura. Por ejemplo yo soy turca pero vivo en Bogotá, si yo no respeto a cultura de Colombia, es muy difícil para vivir en Colombia porque hay mucha diferencias.

② Costamos incompletos porque nosotros no sabemos que para que vivimos. Nosotros vivimos para Dios o sea para ganar al cielo, o para vivir en buena calidad. Desafortunadamente hay en día, especialmente los jóvenes no saben a esto. Nosotros tenemos que saber a Dios. Tenemos que preguntar ¿Por qué Dios nos cree? a nos propio.

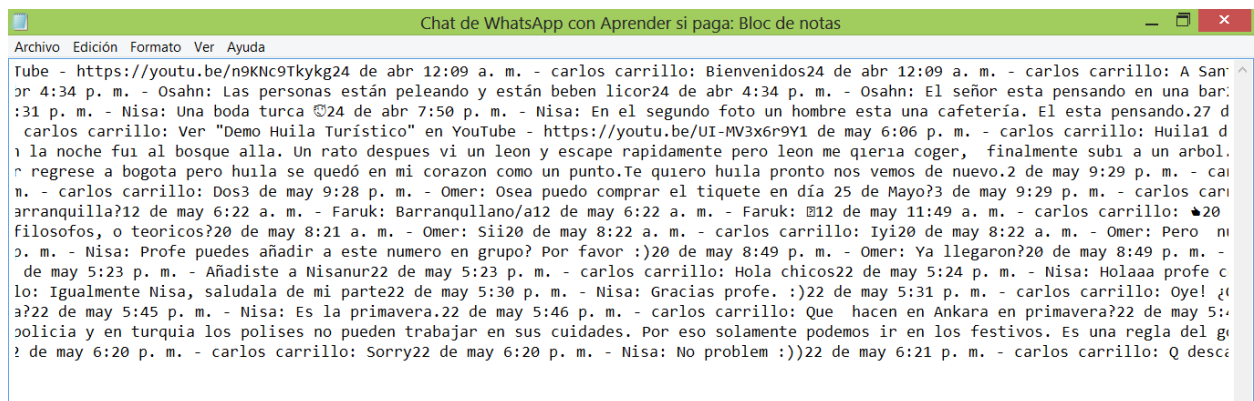
④ Nosotras no tenemos mucho tiempo para vivir y ganar el amor del Dios. No sabemos, cuando vamos a morir. No sabemos que vamos a estar en el cielo después de morir. Por eso tenemos que vivir muy bien para ganar al cielo. A veces ganar al cielo es muy fácil, un poco amor, un poco respeto y un poco comprensión a las demás.

⑤ Para aplicar este mensaje, como lo dije en ^e el paragrafo arriba no tenemos mucho tiempo. Primero que todo tenemos que respetar a las culturas y las vidas de los demás. Hay un dicho en Turquía, "piensa bonito, viva bonito" por este razon, Tenemos que pensar bonito sobre a los demás. y me parece hay algo más importante de todo, tenemos que recordar al Dios en todas cosas bonitas. Dios nos regaló esta vida para que ser...



4.4. Anexo IV

Narrativas y muestras (Chats)



COHERENCIA TEMPORAL EN NARRATIVAS ESCRITAS CORTAS. LA ENSEÑANZA DE ELE MEDIANTE LA APLICACIÓN WHATSAPP

Chat de WhatsApp con Aprender si paga: Bloc de notas

Archivo Edición Formato Ver Ayuda

olombia24 de abr 12:10 a. m. - Faruk: Thank you teacher24 de abr 12:11 a. m. - Faruk: Voy a ver24 de abr 12:11 a. m. - carlos carrillo: IMG-20150424-WA0010.jpg (archivo adjuntado)-----Enviado por WhatsApp24 de abr 6:37 p. m. - carlos carrillo: En la primera foto existen dos hombres que están divertidos en la fiesta y creo un hombre está cantando o bailando y 08 p. m. - carlos carrillo: El domingo pasado fui a Huila1 de may 6:09 p. m. - carlos carrillo: Hacía un día hermoso1 de may 6:09 p. m. - carlos carrillo: mucho en el arbol. Luego tome una decision para regresar a mi campo. Por fin estaba en campo con mis companeros. Continue a divertirme. La pasada semana me fui a Huila, algunas personas me mencionaron muchas veces sobre de este lugar por eso tuve mucho curiosidad, mañana hablamos y te explico3 de may 9:29 p. m. - Nisa: Compralo y escribe una carta 📧3 de may 9:30 p. m. - Omer: Ok profe hablamos3:13 a. m. - carlos carrillo: ¿Qué hacen chicos?20 de may 8:14 a. m. - Omer: Tengo exámenes profe👀20 de may 8:14 a. m. - Osahn: Estaba en turco, cómo entendemos en español? No sé20 de may 8:22 a. m. - carlos carrillo: Jejeje20 de may 8:23 a. m. - carlos carrillo: ii. Yo llegue antes de 2 horas a Ankara.20 de may 8:50 p. m. - Omer: Que chévere20 de may 8:50 p. m. - Nisa: Sii 😊 tu vas hoy cierto?22 de may 5:24 p. m. - carlos carrillo: Quisiera que me contaran ¿Cómo es Turquía?22 de may 5:24 p. m. - Nisa: Es perfecto :D22 de may 5:36 p. m. - Nisa: Estábamos yendo a la casa de amiga de mi mama ;)22 de may 5:36 p. m. - carlos carrillo: Generalmente hacemos picnic.. :)22 de may 5:47 p. m. - Nisa: Disfrutamos..:)22 de may 5:49 p. m. - carlos carrillo: mmm, ya22 de may 6:10 p. m. - Nisa: Regla del estado*22 de may 6:10 p. m. - carlos carrillo: Wow, que interesante22 de may 6:11 p. m. - carlos carrillo: Gracias. hasta luego profe :))

Chat de WhatsApp con Aprender si paga: Bloc de notas

Archivo Edición Formato Ver Ayuda

24 de abr 12:05 a. m. - Create el grupo "Aprender si paga"24 de abr 12:05 a. m. - Cambiaste el icono del grupo24 de abr 12:07 a. m. - Osahn: Santandero24 de abr 4:34 p. m. - Osahn: Huliano24 de abr 4:34 p. m. - Osahn: Atlantiano24 de abr 4:34 p. m. - Osahn: Atlent personas, dos personas estan riendo y están bailando pero una persona creo que esta preocupado24 de abr 7:30 p. m. - Nisa: En el primer thankyou👉30 de abr 11:52 p. m. - carlos carrillo: PTT-20150430-WA0000.aac (archivo adjuntado)30 de abr 11:53 p. m. - Osahn: PTT-20150501-WA0028.aac (archivo adjuntado)1 de may 6:14 p. m. - Nisa: Thank you teacher. 📧2 de may 9:25 p. m. - carlos carrillo: La semana arbol. Espere mucho en el arbol. Luego tome una decision para regresar a mi campo. Por fin estaba en campo con mis companeros. Continúe y may 5:37 p. m. - Osahn: Muy bien profe Yo tambien quisiera ir a Huila pero que tengo que hacer no entendi?3 de may 7:16 p. m. - Omer: a. m. - carlos carrillo: Ver "Barranquilla un territorio feliz de Colombia" en YouTube - <https://youtu.be/acWRPqLt0wE12> de may 6:16 a may 8:19 a. m. - Omer: Te estoy recumiendo que debes estudiar muy duro20 de may 8:19 a. m. - Omer: Sii20 de may 8:20 a. m. - Omer: Y y 8:28 a. m. - Melik salio20 de may 8:44 p. m. - Nisa: Hola. Profe Como esta?20 de may 8:44 p. m. - Nisa: Amigos como estan? :)20 de logia?20 de may 8:54 p. m. - Nisa: De nada 😊20 de may 9:57 p. m. - carlos carrillo: ¿ Todos presentaron sociología? Ciertoo20 de may juntado)22 de may 5:28 p. m. - carlos carrillo: Ankara?22 de may 5:28 p. m. - Nisa: Siii estoy en Ankara..22 de may 5:28 p. m. - carlos carrillo: Hay 4 estaciones.22 de may 5:43 p. m. - Nisa: Primavera verano invierno.. todoo22 de may 5:43 p. m. - carlos carrillo: Ahh sitamos a los abuelos ;)22 de may 6:07 p. m. - carlos carrillo: ¿Donde estan los abuelos?22 de may 6:08 p. m. - Nisa: Estan en otra bilado22 de may 6:15 p. m. - Nisa: Si ?22 de may 6:19 p. m. - carlos carrillo: Ahh, ya entendí, gracias👉22 de may 6:20 p. m. - Nisa:

Chat de WhatsApp con Aprender si paga: Bloc de notas

Archivo Edición Formato Ver Ayuda

carillo: ¿Qué sucede en el video?24 de abr 12:11 a. m. - Faruk: Una bella sin voz24 de abr 10:58 a. m. - Osahn: Buenas días a todos24 de abr 6:38 p. m. - Omer: Hola a todos! Me disculpo y el otro rie a él127 de abr 8:52 a. m. - Omer: En la segunda foto el hombre sueco que se sienta, está pensando en una cafetería 09 p. m. - carlos carrillo: Salí temprano, pues me sentía feliz1 de may 6:10 p. m. - carlos carrillo: Cuando llegué me senté en la plaza. Desafortunadamente pase una noche terrible pero el ambiente de huila me hizo feliz. Huila Me quede impresionado. Ayer regrese a Huila y me encontré una ciudad maravilla con sus bellas. Primero fui a pasear el centro de la Huila y mañana3 de may 9:30 p. m. - Omer: Es mejor5 de may 3:09 p. m. - carlos carrillo: Mañana no hay clases en la U5 de may 3:27 p. m. - carlos carrillo: Estamos en clase profe20 de may 8:15 a. m. - carlos carrillo: Facil o dificil20 de may 8:15 a. m. - carlos carrillo: ¿ En que clase?20 de may 8:23 a. m. - Omer: Hay que estudiar y leer ms duro20 de may 8:24 a. m. - carlos carrillo: Y ¿Comó haces para entenderlos?20 de may 8:50 p. m. - Nisa: Mañana es orden de mi viaje con Profe Carlos20 de may 8:52 p. m. - Nisa: Aa para ti mañana. Que pe20 de may 5:24 p. m. - carlos carrillo: ¿Por qué?22 de may 5:25 p. m. - Nisa: Porque mi familia esta en Turquía :) y ahora es caliente.22 de may 5:37 p. m. - carlos carrillo: Y que hora era?22 de may 5:37 p. m. - Nisa: Era como a las 2.22 de may 5:37 p. m. - carlos carrillo: Veo en la foto, ya entiendo.Por eso hacian picnic en Tenjo22 de may 5:49 p. m. - Nisa: Siii :))22 de may 5:51 p. m. - Nisa: Porque generalmente ve22 de may 6:11 p. m. - carlos carrillo: No sabía que tu papá era policía22 de may 6:11 p. m. - carlos carrillo: ¿Qué hacen los policías en Turquía?22 de may

COHERENCIA TEMPORAL EN NARRATIVAS ESCRITAS CORTAS. LA ENSEÑANZA DE ELE MEDIANTE LA APLICACIÓN WHATSAPP

135

Chat de WhatsApp con Aprender si paga: Bloc de notas

Archivo Edición Formato Ver Ayuda

24 de abr 10:58 a. m. - Osahn: Profe hoy tenemos clase si?24 de abr 11:36 a. m. - carlos carrillo: Si24 de abr 11:40 a. m. - Osahn: disculpan hoy no pude venir a clase porque estaba como un muerto24 de abr 6:39 p. m. - carlos carrillo: Describan las imagenes, por fa
ia o en su casa pero él está en Colombia creo que piensa sobre la cultura, los personas, los costumbres, los ámbitos de la gente col
a plaza, las personas eran amables.1 de may 6:10 p. m. - carlos carrillo: Después bailé un rato.1 de may 6:11 p. m. - carlos carrillo
rese a bogota pero huila se quedó en mi corazon como un punto.2 de may 9:28 p. m. - Faruk: La semana pasado fui a huila. Me encanta c
Huila. Mientras de estos momentos, vi una fiesta divertida y quise bailar también yo. Después visité unos parques naturales y me qued
7 p. m. - Faruk: Aww profe en serio?5 de may 4:37 p. m. - Osahn: Que hiciste profe? muy caro@5 de may 4:44 p. m. - Osahn: Profe! pod
clase estan?20 de may 8:16 a. m. - Omer: Jijjj moyyy facil20 de may 8:17 a. m. - Omer: Solamente me muero20 de may 8:17 a. m. - carlo
carrillo: ¿ Tienes alguno favorito?20 de may 8:25 a. m. - Omer: Jaa sii clarooo, Aristo Carlos20 de may 8:25 a. m. - carlos carrill
e pena. Mi celular cambie la hora otomaticamente por eso dije hoy @20 de may 8:52 p. m. - Nisa: La fecha tambien.20 de may 8:53 p. m.
ente.22 de may 5:26 p. m. - carlos carrillo: Ahh que bien me envias una foto de donde estas22 de may 5:26 p. m. - carlos carrillo: Po
la foto que hay mucho sol, ¿Ankara es caliente?22 de may 5:38 p. m. - Nisa: Uys profe es muy calientica pero como en junio va a ser r
nte vamos al picnic como minimum 2 familiares. Por eso es como encontrar para las familiares. :)22 de may 5:53 p. m. - carlos carrillo
de may 6:12 p. m. - Nisa: Pero ya no trabaja. Hace casi 3 semanas que termino su tiempo del trabajo.22 de may 6:13 p. m. - carlos car

Chat de WhatsApp con Aprender si paga: Bloc de notas

Archivo Edición Formato Ver Ayuda

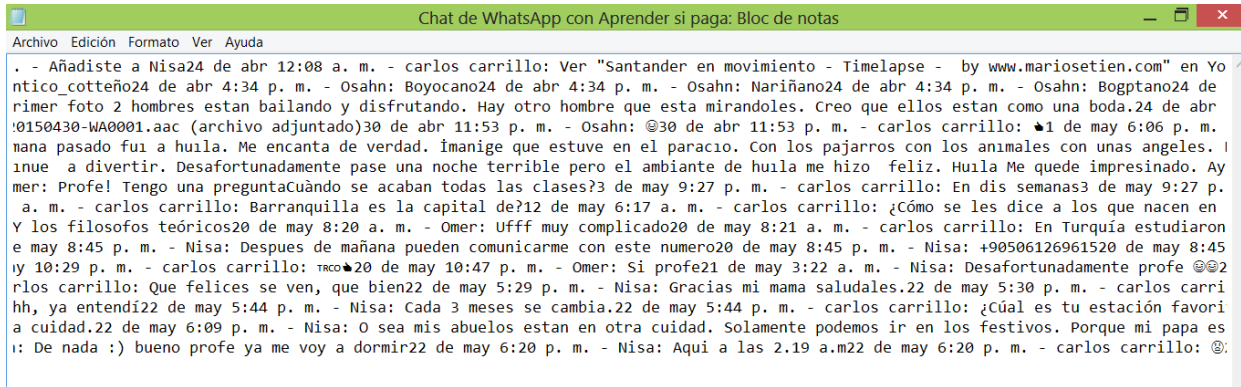
ias profesor24 de abr 2:39 p. m. - Nisa: Hola. Profe nosotras no podemos venir hoy.. Que pena! @24 de abr 4:34 p. m. - Osahn: Colomb
de abr 7:20 p. m. - Osahn: Profe faruk y yo tambien24 de abr 7:20 p. m. - Osahn: ?24 de abr 7:22 p. m. - carlos carrillo: No usted
a27 de abr 8:53 a. m. - Omer: Las personas..30 de abr 5:24 p. m. - Osahn: Professor mañana tenemos clase?30 de abr 11:49 p. m. - carl
úsica estaba relajante.1 de may 6:13 p. m. - carlos carrillo: Volví a Bogotá en la noche, cuando regresaba a casa en el carro pensab
lad. Imanige que estuve en el paracio. Con los pajarros con los animales con unas angeles. En la noche fui al bosque alla. Un rato des
reacionado eran magnificos en sus recursos naturales, especialmente los lugares turisticos me encanté y luego vuelvé por la noche a mi
enir un dia y dar 40 mil pesos ?5 de may 4:44 p. m. - Osahn: 5 de may 4:44 p. m. - carlos carrillo: @@@@5 de may 4:44 p. m. - carl
illo: ¿ Por qué te mueres?20 de may 8:18 a. m. - Omer: Por los examens20 de may 8:18 a. m. - Omer: Oze!! Esfuerza!20 de may 8:19 a. m.
l de qué habla?20 de may 8:26 a. m. - Omer: De Inglés20 de may 8:26 a. m. - Omer: Teoricamente20 de may 8:26 a. m. - Omer: Practicame
r: Bueno lo había imaginado:)20 de may 8:53 p. m. - Nisa: @20 de may 8:53 p. m. - Nisa: Feliz viaje!20 de may 8:54 p. m. - Omer: Gra
r22 de may 5:27 p. m. - Nisa: Mira profe mi mama y mi gata :D22 de may 5:27 p. m. - Nisa: IMG-20150522-WA0003.jpg (archivo adjuntado)
liente.22 de may 5:40 p. m. - carlos carrillo: Y ¿Por qué?22 de may 5:42 p. m. - Nisa: Porque ahora la temporada esta cambiando.22 de
lindo, Nisa22 de may 5:54 p. m. - carlos carrillo: Aca en Colombia en los festivis se suele ir a tierra caliente22 de may 6:04 p. m
: ¿ No entiendo, esta de vacaciones, o era algo así como un servicio comunitario?22 de may 6:13 p. m. - Nisa: Si algo asi22 de may 6

Chat de WhatsApp con Aprender si paga: Bloc de notas

Archivo Edición Formato Ver Ayuda

Que pena! @24 de abr 4:34 p. m. - Osahn: Colombia tiene cuantos departamentos?24 de abr 4:34 p. m.
de abr 7:22 p. m. - carlos carrillo: No ustedes ya lo hicieron24 de abr 7:22 p. m. - Rumeysa: En el foto hay tres
mañana tenemos clase?30 de abr 11:49 p. m. - carlos carrillo: No, mañana pueden descansar30 de abr 11:51 p. m. - Osahn: Ok teache
che, cuando regresaba a casa en el carro pensaba que debía volver al Huila.1 de may 6:13 p. m. - carlos carrillo: PTT-20
les. En la noche fui al bosque alla. Un rato despues vi un leon y escape rapidamente pero leon me queria coger, finalmente subí a un
cos me encanté y luego vuelvé por la noche a mi ciudad2 de may 9:29 p. m. - Faruk: Bien profe bien2 de may 9:29 p. m. - Faruk: B3 d
arlos carrillo: @@@@5 de may 4:44 p. m. - carlos carrillo: No5 de may 4:45 p. m. - Osahn: Siiiiii@12 de may 6:15
i. m. - Omer: Oze!! Esfuerza!20 de may 8:19 a. m. - carlos carrillo: Y el proyecto integrador estuvo complicado?20 de
icamente20 de may 8:26 a. m. - Omer: Practicamente20 de may 8:28 a. m. - carlos carrillo: Pero habla de inglés20 de ma
a: Feliz viaje!20 de may 8:54 p. m. - Omer: Gratsi señorita20 de may 8:54 p. m. - Nisa: Presentaste el examen de socio
sa: IMG-20150522-WA0003.jpg (archivo adjuntado)22 de may 5:27 p. m. - Nisa: IMG-20150522-WA0004.jpg (archivo ad
Porque ahora la temporada esta cambiando.22 de may 5:43 p. m. - carlos carrillo: Allá hay estaciones?22 de may 5:43 p. m
e suele ir a tierra caliente22 de may 6:04 p. m. - Nisa: Siiii.. En turquia22 de may 6:05 p. m. - Nisa: En los festivis vi
e may 6:13 p. m. - Nisa: Si algo asi22 de may 6:14 p. m. - carlos carrillo: No entiendo@22 de may 6:14 p. m. - Nisa: Como ju

COHERENCIA TEMPORAL EN NARRATIVAS ESCRITAS CORTAS. LA ENSEÑANZA DE ELE MEDIANTE LA APLICACIÓN WHATSAPP



4.5. Anexo V Convenio



4.6. Anexo VI

Socialización de propuesta en Congreso



4.7. Anexo VII

Muestra de Tercera observación

EL ISLAM Y EL CRISTIANISMO

ISLAM

El islam es un religión monoteísta basada en la creencia en Allah, el único Dios del islam el cual no puede ser comparado con nada ni nadie pues no tiene semejante, el nombre Allah no tiene forma plural ni genero. La palabra islam significa paz y sometimiento a Allah, la palabra Musulman es la palabra que se utiliza para nombrar al que se somete a Allah y este es su significado.

El islam tiene sus cimientos en 5 pilares los cuales son:

1. Declarar que no hay Dios sino Allah y que el profeta Muhammad (la paz y las bendiciones sea con él) es su profeta y mensajero.
2. Realizar las 5 oraciones diarias.
3. Pagar el zakaat. (Es un porcentaje para caridad)
4. Ayunar en el mes de ramadán.
5. Realizar la peregrinación a makka (mecca) si se cuenta con los recursos económicos.

Aunque estos son los pilares o principios del islam a través de esta religión se obtiene una guía para cada uno de los aspectos de la vida, en todos los campos y situaciones por lo que además de los pilares hay una serie de reglas necesarias para mantener el orden aquí se nombraran solo algunas de ellas:

1. Allah no puede ser asociado a nada ni nadie (no engendro ni fue engendrado). No adorar nada excepto Allah.
2. Creer en los angeles
3. Creer en los profetas la paz sea con ellos (todos los anteriores hasta el profeta jesus la paz sea con él)
4. Creer en el ultimo día
5. Creer en la resurrección
6. Creer en la revelación de Allah, el sagrado Corán.

4.8. Anexo VIII

Modelo por secciones de Unidad didáctica

Universidad La Gran Colombia

Licenciatura en inglés

Intervención 1

Vocabulario

Opita- proveniente del Huila

➤ Lea las palabras e identifíquelas en un contexto específico.

Imágenes tomadas de revistas.



- ✓ Arrancharse – ser obstinado
- ✓ Berlar – llorar
- ✓ Culeco – contento
- ✓ Sumerca – usted
- ✓ Verraquera – energía
- ✓ Mano – usted

➤ Escoja una palabra y haga el análisis referencial semántico.



➤ Ejercicio: Lea el diálogo en parejas.

A- Sumerca, no olvide a su hijo?	¿Qué pasó en el diálogo?
B- No señor, tranquilo que el chino culeco outica viene pa ca	Cuenta la historia entre Don Humberto el papá, Don Pedro, el compadre, y Juanito, el hijo.
B- Ole chino! deje de berlar.	

Universidad La Gran Colombia

Licenciatura en inglés

B- Metale verraquera manol C-Deje la arrechera pa	
------------------------------------------------------	--

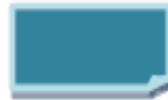
Intervención 1-2

Vocabulario

Pastuso- proveniente de Pasto

- Lea las palabras e identifíquelas en un contexto específico.

Imágenes tomadas de Powtoons.



- ✓ Arriado – veleno
 - ✓ Achilado – sonrojado
 - ✓ Tiritingo – débil
 - ✓ A cada marrano le llega su noche buena – A quien hace cosas malas el castigo le llega.
- Escoja una palabra y haga el análisis referencial semántico.



- Ejercicio: Lea el diálogo en parejas.

A- El Tiritingo estaba aullando arriado! B- No diga, ¿Y lo pilló la mujer? A- Cuando entro la señora se puso todo achilado. B-No le digo, a todo marrano le llega su noche buena.	¿Qué pasó en el diálogo? Cuenta la historia entre el pastuso y su vecino.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------

Universidad La Gran Colombia

Licenciatura en inglés

Intervención 1-3

Vocabulario

Costeño- proveniente de Barranquilla

- Lea las palabras e identifíquelas en un contexto específico.

Imágenes tomadas de internet.



- ✓ Pelo – mujer, novia, posible conquista
- ✓ Meque- golpe, drogas, sonido fuerte
- ✓ Pelar – asesinar, robar
- ✓ Faro – semáforo
- ✓ Eche no joda – Ah carajo, algo muy bueno, o algo muy malo.

- Escoja una palabra y haga el análisis referencial semántico.



- Ejercicio: Lea el diálogo en parejas.

<p>A: Eche no joda!</p> <p>B: Que pasó costeño</p> <p>A: Joda, pelaron al tito primo</p> <p>B: ¿Cuándo costeño?</p> <p>B: El man estaba limpiando la nave, se bajaron dos rolos y lo pelaron primo.</p>	<p>¿Qué pasó en el diálogo?</p> <p>Completa la historia del costeño.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------

Universidad La Gran Colombia

Licenciatura en inglés

Intervención 1-4

Vocabulario

Boyacense/Boyaco- proveniente de Boyacá

- Lea las palabras e identifíquelas en un contexto específico.

Imágenes tomadas de internet.



- ✓ Sumerce – usted
 - ✓ Antón – entonces
 - ✓ Embejuada – de mal genio
 - ✓ Jungo – mucho
 - ✓ La patrona – La Virgen de Chiquinquirá
 - ✓ Tiestos – loza
 - ✓ Vísperas – tiempo anterior a fecha importante
- Escoja una palabra y haga el análisis referencial semántico.



- Ejercicio: Describe la escena en la que Pan y agua y Vigo están hablando mientras la esposa e hija de Pan y agua están arriba.

Universidad La Gran Colombia

Licenciatura en inglés

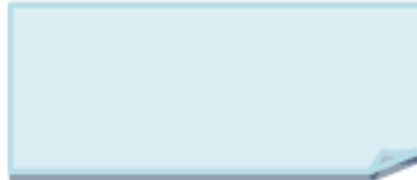
Intervención 1-3

Vocabulario

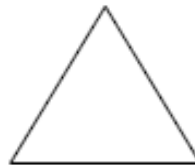
Cachaco/Rolo- proveniente de Bogotá

- Lea las palabras e identifíquelas en un contexto específico.

Imágenes tomadas por los estudiantes.



- Haga grabaciones de conversaciones en diferentes contextos y señale las expresiones típicas.
- Escoja una palabra y haga el análisis referencial semántico.



A: Estaba mirando cuando el cucho llegó!

B: No, ¿Y entonces que pasó?

A: Pues el man me llevó a rectoría, y me dejó un buen rato esperando mientras hablaba con la rectora.

Luego, me llamarón, me dijeron que de acuerdo a las reglas yo quedaba expulsado.

B: ¿Y sus papas que le dijeron?

A: Pues mi papá me mandó a estudiar a un colegio distrital.



4.9. Anexo IX

Autorización

Bogotá D.C.

Yo Rumeyra Önerbay identificado con pasaporte número 47490543 de nacionalidad Turca, autorizo a Carlos Carrillo, docente investigador de la Universidad La Gran Colombia para utilizar la información recolectada a lo largo del proyecto de concordancia temporal en narrativas escritas cortas, al igual que narratives inquiry by WhatsApp con fines académicos.

Atentamente,




COHERENCIA TEMPORAL EN NARRATIVAS ESCRITAS CORTAS. LA ENSEÑANZA DE ELE MEDIANTE LA APLICACIÓN WHATSAPP

144

Bogotá D.C.

Yo Nisanc Kurtaran identificado con pasaporte número 47004775 de nacionalidad Turca, autorizo a Carlos Carrillo, docente investigador de la Universidad La Gran Colombia para utilizar la información recolectada a lo largo del proyecto de concordancia temporal en narrativas escritas cortas, al igual que narratives inquiry by WhatsApp con fines académicos.


Atentamente,



Bogotá D.C.

Yo Omer Polat identificado con pasaporte número 170761 de nacionalidad Turco, autorizo a Carlos Carrillo, docente investigador de la Universidad La Gran Colombia para utilizar la información recolectada a lo largo del proyecto de concordancia temporal en narrativas escritas cortas, al igual que narratives inquiry by WhatsApp con fines académicos.

Atentamente,



Bogotá D.C.

Yo Feruk Güler identificado con pasaporte número W07413514 de nacionalidad TURQUÍA, autorizo a Carlos Carrillo, docente investigador de la Universidad La Gran Colombia para utilizar la información recolectada a lo largo del proyecto de concordancia temporal en narrativas escritas cortas, al igual que narratives inquiry by WhatsApp con fines académicos.

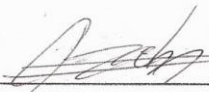
Atentamente,



Bogotá D.C.

Yo Osvaldo Korda identificado con pasaporte número 1779105162 de nacionalidad Urca, autorizo a Carlos Carrillo, docente investigador de la Universidad La Gran Colombia para utilizar la información recolectada a lo largo del proyecto de concordancia temporal en narrativas escritas cortas, al igual que narratives inquiry by WhatsApp con fines académicos.

Atentamente,



Bibliografía

- Areizaga, O. E. (2015). *Gramática para profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. Madrid: ES: Ediciones Díaz de Santos.
- Beatty, K. (2003). *Teaching and Researching Computer Assisted Language Learning*. London: Pearson Education, Longman.
- Bell, J. (1993). *Doing your Research Project. A Guide to First-time Researchers in Education* .
- Bello, A. (2009). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Washington D. C.: US: Editorial Linkgua USA.
- Belmar, L. (s.f). *Propuesta didáctica para el estudio contrastivo del léxico en el sector de Lenguaje y Comunicación*. Scielo.
- Bennett, M. J. (1993). "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity.". Yarmouth, ME: Intercultural Press: R.M. Paige. 2nd edition. .
- Bridgman, P. (1927). *The Logic of Modern Physics*. New York: MacMillan .
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. . Barcelona: Gedisa.
- Byram, M., & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural Dimension in language teaching- A practical introduction for teachers*. Strasbourg : Council of Europe.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(1), Edición electrónica:
<http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf> .
- Cabero, J., & Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales formativos*. Sevilla: MAD.
- Cabrero, J. (2006). *Bases pedagógicas de e-learning*. Bogotá: Norma.
- Carretero, M. (1993). "Constructivismo y educación". . Buenos Aires: Aique .
- Chan, M. E. (2002). Objetos de aprendizaje: una herramienta para la innovación educativa. *Revista Apertura, Innova, Universidad de Guadalajara*.

- Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. London: Sage Publication Ltd.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid.
- Cortés, L. H. (2013). *Instrumentos investigación cuantitativa*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research*. Columbus, Ohio: Pearson.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa. Vol. 1.* . Barcelona: Gedisa.
- Díaz, M. Á. (2013). Educación Física Narrativa y Sentido. La Narrativa y el Sentido en y de la Educación Física para una Educación más Pertinente. *Revista Corporeizando*, 5-24.
- Durán Howard, K., & Reyes Fierro, M. (2005). *Modelo Virtual- Presecial de Aprendizaje de Lenguas en la UJED*. Juárez: Centro Universitario de Auto- Aprendizaje de Lenguas. Universidad de Juárez del Estado de Durango.
- Ferguson, C. A. (1991). *Conference synthesis*. Nueva York: Foreign Language Acquisition Research and the Classroom. .
- Fernández, S. (1991). "*La competencia discursiva*". Alburquerque, R. (ed.).
- Flick, U. (2002). *An introduction to Qualitative Research. Second edition*. United Kingdom: Sage.
- Florit, A. M. (2013). *Una gramática para el aula: reflexiones sobre el sistema de la lengua*. Córdoba: AR: Editorial Brujas.
- Freed, B. F. (1991). *Current realities and future prospects*. Nueva York: Foreign Language Acquisition Research and the Classroom.
- Gargallo, B., Suárez Rodríguez, J., Morant Navasquillo, F., Marín Viadel, J. M., Martínez Torrecillas, M., & Díaz García, M. I. (2001). *Modelos de integración de las TIC en los centros educativos*. Valencia: Universidad De Valencia.

- Gass, S. (1990). *As quoted in contexts, processes, and products in second language acquisition and foreign language acquisition*. Clevedon, U. K: Second Language Acquisition and Foreign Language Learning.
- Givón, T. (2001). *Syntax*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gómez, B. R. (2013). Una variante pedagógica de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación* , 1-9.
- Granada, B. G. (2001). *Concordancia local y coherencia narrativa. Una perspectiva discursiva para la enseñanza de la morfología verbal en ELE*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Granados, J. (2006). *Educación para la sostenibilidad en la universidad. Una experiencia de asignatura en créditos europeos (ECTS)*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Grennon Brooks, J. a. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. . Alexandria, VA: ASCD.
- Gudmundsdottir, S. (2005). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guerrero, J. (2009). Las representaciones que el diario El TIEMPO hace de los indígenas en Colombia. *Forma y Función vol. 22, n.º 2*, 71-91.
- Guerrero, J. (2014). La interculturalidad: usos y abusos. *Educación y Ciudad No26*, 15-28.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English* . London: Longman.
- Hardy, B. (1977). *Narrative as a primary act of mind*. . London: Bodley Head.
- Hardy, M. B. (2004). *Analyzing qualitative data*. London: Sage.
- Hernández, C. A. (2001). *Efectos de dos métodos de corrección en la escritura en ELE*. Valparaíso: Universidad Pontificia Católica de Valparaíso.
- Hernández, J. A. (2009). *Análisis de errores en la interlingua de estudiantes de español como lengua extranjera*. Bergen: Universitetet I Bergen.
- III Encuentro Internacional y IV Nacional de Español como Lengua Extranjera. (5 de Agosto de 2013). Investigaciones Desarrolladas por el Instituto Caro y Cuervo. *Investigaciones Desarrolladas por el Instituto Caro y Cuervo*. Medellín, Antioquia, Colombia.

- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. . *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 99-109.
- Jaramillo, G., & Zambrano, N. (2015). *Rutas de español por Colombia*.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture*. New York: NYU Press.
- JN, B., J, L., LL, S., & L, Y. (2000). *Collaborative inquiry in practice*. London: SAGE.
- Johnson, D. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. . *Educational Researcher* 10, 5-10.
- Kemmis, S. (1985). *Action research and politics of reflexión*. London: D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning*.
- Kramsch, C. (1990). *As quoted in contexts, processes, and products in second language acquisition and foreign language acquisition*. Clevedon, U. K: Second Language Acquisition and Foreign Language Learning.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* . California: University of Southern California.
- Lambert, W. E. (1990). *Cuestiones sobre la lengua extranjera y la enseñanza de la segunda lengua*. OBEMLA.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*.
- Lewin, K. (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. España: Editorial Popular
- Lieberman, D. I. (2009). *Temas de gramática del español como lengua extranjera: una aproximación pedagógica (2a. ed.)*. Buenos Aires.
- Lobato, J. S. (1994). *Aspectos Metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Centro Virtual Cervantes.
- López, G. (2003). *Sostenibilidad planetaria en la era de la sociedad de la información y del conocimiento. Camino al 2015: por un mundo y un futuro sostenible*. París: Camino al 2015: por un mundo y un futuro sostenible. París, UNESCO.
- Marín, F. M. (2000). *La lengua española en Internet, el español en el mundo*. Barcelona: Instituto Cervantes .

- Mariño, I. V. (2011). Aplicación de teorías constructivistas al uso de actividades cooperativas en la clase de E/LE. *RedELE*, 1-22.
- Martínez z, M. (. (1997). *Discurso, proceso significación. Estudios de análisis del discurso*. Cali: Universidad del Valle.
- McEwan, H. y. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McNiff, J. (2002). *Action Research Principles and Practice 2nd Edition*. London: RoutledgeFalmer.
- Merino, R., & De la Fuente, G. (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Complutense.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. . San Francisco: Jossey-Bass.
- Morel-Fatio. (1900). *Ambrosio de Salazar et l'etude de l'espagnol en France sous Louis XIII*. Paris.
- Muñoz J., Q. J. (2001). *Competencias Investigativas para profesionales que forman y enseñan ¿Cómo desarrollarlas?* Bogotá.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ochs, E. (2000). *Narrativa. El discurso como estructura y proceso . Estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- O'Donnell, &Allen, C. (2005). *Pedagogical Recycling: How Colleagues Change Colleagues' Minds*.*The English Journal*, 95(2), 58-64.
- Ogden, C. K., & Richards, I. A. (1923). *The meaning of meaning:a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism* . USA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación.
- Pérez, A. S. (2005). *Historia de la enseñanza del español como Lengua extranjera*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pérez, S. (8 de Enero de 2002). *Constructivismo*. Obtenido de <http://perso.gratisweb.com/real/num05/masobreconstructivismo.pdf>
- Polanco, I. (2010). Lopés Morales describe el poderio del español. *El informador*.

- Polkinghorne, D. E. (1989). Narrative Knowing and the Human Sciences. . *American Journal of Sociology*, 258-260.
- Rico, C. (2012). Principled Language Materials for the Development of Intercultural Communicative Competence. *Signo y Pensamiento* 60 , 130 - 154 .
- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Docencia.
- Rodríguez, M. d. (1998). *Gramática y conversación: mecanismos de coherencia*. Centro Virtual Cervantes.
- Rueda, J. L. (2008). Narración y Pedagogía: elementos epistemológicos, anteces y desarrollos de la pedagogía narrativa . *Revist Actualidades Pedagógicas Nº 51*, 59-72 .
- Ruíz, C. S. (2010). Español actual: Globalización e interculturalidad. *Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros (DECIRE)* , 75-89.
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 859-881.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Siguán, M. (2007). *Las lenguas y la globalización*.
- Silva, M. C., & Romero, B. Y. (2011). *Español Como Lengua Extranjera: Material Didáctico Fase 1*. Cartagena: 2011: Universidad EAN. En memorias de tercer Encuentro Nacional y Segundo Internacional de Español como Lengua Extranjera ELE. EnRedELE.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Soler Castillo, S. (2013). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. . *Signo y Pensamiento, XXXII Enero-Junio*, 64-80.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures*.
- Stringer, E. T. (1999). *Action research (2nd edn)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Temiño, S. R. (2012). *El español como recurso económico*. Fundación Universitaria Iberoamericana

Universidad La Gran Colombia. (06 de 01 de 2016). *Universidad la Gran Colombia*. Recuperado el 06 de 01 de 2016, de <http://www.ugc.edu.co/index.php/institucion/vision>

Usher, R. (1996). *A critique of the neglected epistemological assumptions of educational refesarch*. London: Routledge, 9-33. London: En D. Scott y R. Usher (Eds.). *Understanding educational research*. .

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

VanPatten, B. (1988). *Theory and research in second language acquisition and foreign language learning: On producers and consumers*. 99-109: Ideal, vol. 3.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Watson, J. B. (1925). *Behaviorism*. New York: Norton (trad. Esp. Paidós, 1972).

WhatsApp. (22 de Febrero de 2016). *WhatsApp*. Obtenido de www.whatsapp.com

Yela, M. (1996). La evolución del conductismo. *Psicothema*, 8 (Número Suplementario 1), 165-186 .

Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University.