



Ediciones UO

**LECTURAS PARA PROFESORES
DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA**

Una mirada desde la Universidad de Oriente

Mercedes Causse Cathcart
Celia María Pérez Marqués
(compiladoras)

**LECTURAS PARA PROFESORES
DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA**
una mirada desde la Universidad de Oriente

**Mercedes Causse Cathcart
Celia María Pérez Marqués
(compiladoras)**



Ediciones UO

Edición: Yamilka Pérez Joa

Corrección y composición: Carlos Manuel Rodríguez García

Diseño de cubierta: Adrian Amed García Jardines

© Mercedes Causse Cathcart, Celia María Pérez Marqués, 2020

© Sobre la presente edición

Ediciones UO, 2020

ISBN: 978-959-207-673-0

EDICIONES UO

Patricio Lumumba s/n

Altos de Quintero

Santiago de Cuba, Cuba

e-mail: edicionesuo@gmail.com

<http://ediciones.uo.edu.cu>



Índice

Introducción • 7

Estrategia de programación de contenidos relacionados con actos compromisivos en la enseñanza del español como lengua extranjera • **15**

El juego didáctico en el tratamiento del léxico en la enseñanza de español con fines académicos • **42**

Procedimientos metodológicos para el tratamiento a los tiempos del pasado del modo indicativo en ELE • **52**

Diseño de unidad didáctica para conectores discursivos en clases de ELE • **70**

Estrategia didáctica para incentivar la motivación en la enseñanza de español como lengua extranjera • **87**

Literatura y enseñanza de ELE: la ciudad desde los poemas de Efraín Nadereau • **111**

La ironía como recurso pragmático de la minificción: su lugar en las clases de ELE • **130**

Léxico-estadística y selección del vocabulario para la enseñanza del español como lengua extranjera en Santiago de Cuba • **147**

Las prácticas situacionales: propuesta para alcanzar el nivel A2 en la enseñanza de ELE • **169**

Propuesta didáctico-metodológica para el tratamiento al componente sociocultural en las clases de ELE a través del uso de materiales audiovisuales • **184**

Propuesta de un protocolo para la elaboración de un examen de nivel en soporte digital en ELE • **202**

Situación actual del desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE • **220**

La tutoría en el proyecto del Máster ELE-UO. Un proceso reflexivo-intercultural • **235**

De los autores y autoras • **255**

Introducción

En nuestros días, la enseñanza de lenguas extranjeras ocupa un lugar destacado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo y ampliación de las comunicaciones y el intercambio entre las naciones facilita el conocimiento de otras costumbres y culturas, a la vez que propicia que dicho proceso se considere una necesidad, un desafío y hasta un placer.

Por ello, es tan necesaria hoy la formación de docentes que contribuyan al logro de habilidades y competencias en los educandos interesados en esta área del conocimiento, lo cual exige programas cada vez más ajustados al desarrollo de la ciencia, de modo que garanticen un aprendizaje eficiente de la lengua extranjera.

De acuerdo con lo anterior, el profesor debe conocer diferentes técnicas y poseer habilidades que le permitan enfrentar la heterogeneidad presente en el aula, además de mantener la organización del proceso docente y el trabajo individualizado que se requiere. Esta es la razón por la que varios autores, entre los que se destacan Wen-Fen (2000) y Haycraft (citado por Rubio y García, 2013) coinciden en señalar que el papel del profesor de lenguas extranjeras sea el de director, consejero y modelo; cualidades que le permitirán conocer, de manera precisa, los últimos estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, lograr que los estudiantes tengan una participación destacada en el aula y se sientan motivados por utilizar la lengua meta tanto en el aula como fuera de ella, así como contribuir al aprendizaje cooperativo y la adquisición de habilidades de estudio.

Tales presupuestos motivaron a profesores de la Universidad de Oriente a preparar el programa de maestría *La enseñanza de*

*español como lengua extranjera*¹, desarrollado por el Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades durante cuatro ediciones, desde 2002 hasta 2017.

El programa se dirigió a profesionales necesitados de adquirir una formación específica en la enseñanza del español como lengua extranjera, quienes, en la mayoría de los casos, no habían recibido en su formación una preparación específica al respecto.

Los antecedentes de esta maestría pueden ubicarse en la larga experiencia que tiene la Universidad de Oriente en la enseñanza del español como lengua extranjera: cursos intensivos de español para especialistas extranjeros; cursos de español L2 para estudiantes extranjeros de pregrado y posgrado; cursos de español como lengua extranjera (ELE) en diferentes universidades no hispanas; cursos de formación de profesores de español para extranjeros, escuela de verano entre Burdeos III y la Universidad de Oriente. También se incluyen en esta trayectoria las investigaciones que sobre la didáctica del español se han desarrollado y el estudio de una literatura especializada publicada en forma de textos, artículos en revistas de impacto, programas de estudio, ponencias presentadas en eventos científicos, entre otros.

El programa contó con un claustro de experiencia, egresado de las ramas lingüística y literaria fundamentalmente, formado por profesores que ostentaban la condición de doctores y maestros del área filológica y pedagógica, y con un amplio conocimiento en estas prácticas. Es oportuno apuntar que esta maestría se justificó por la necesidad de profesionalizar a los docentes que tenían este encargo social, dado el grado de actualidad de ese tipo de enseñanza y por las transformaciones socioculturales en que puede influir, mediante un proceso instructivo-educativo (Cathcart, 2000).

¹La gestora y coordinadora de este programa, durante sus tres primeras ediciones, fue la Dra. C. Mercedes Cathcart, Profesora de Mérito de la Universidad de Oriente y especialista en esta materia.

La maestría tuvo como objetivo general que los cursistas profundizaran en las tendencias teórico-metodológicas contemporáneas aplicadas a la enseñanza del español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE) para elevar su profesionalidad, su nivel de conocimientos en lingüística y pedagogía, lo que propiciaría una formación más sólida en la didáctica especial de ELE y les permitiría la adquisición de habilidades investigativas en las esferas de acción del perfil de la maestría con un enfoque crítico y creativo.

Por el valor de los resultados obtenidos durante las cuatro ediciones que duró el programa, se decidió recoger en este libro *Lecturas para profesores de español como lengua extranjera: una mirada desde la Universidad de Oriente*, trabajos que muestran una panorámica de los muchos temas abordados en las tesis defendidas, escritos entre los autores y sus tutores, para poner en manos de los interesados en la materia un grupo de reflexiones teóricas, metodológicas y prácticas sobre esta enseñanza.

Los estudios constituyen propuestas metodológicas y didácticas para el desarrollo de habilidades y competencias, la enseñanza de la literatura en la clase de ELE, estudios sobre la selección del léxico que se debe enseñar, el uso del audiovisual y de las TIC en protocolos para exámenes de nivel.

El libro comienza con el estudio de Yarlenis Cabrera Ortiz e Irina Bidot Martínez en el que se analiza la necesidad de incorporar en programas y manuales contenidos relacionados con actos compromisos en el nivel avanzado de turismo científico de la Universidad de Oriente. El análisis se realiza a partir de presupuestos teórico-metodológicos que toman en consideración el vínculo entre lengua, cultura y sociedad con un enfoque pragmático, sustentados en la teoría de los actos de habla de Austin y Searle.

El trabajo de María Victoria Socorro Castillo, Yaritza Tardo Fernández y Danay Portales Victorero fundamenta una propuesta de sistematización de la competencia léxico-profesional que integra contenidos, recursos y estrategias a partir de dos categorías

relacionadas en unidad dialéctica, el tratamiento del léxico especializado y la implementación de los juegos didácticos que se despliegan en tres etapas: orientación, ejecución y sistematización.

En tanto, la propuesta de Lizandra Rivero Cruz y Yessy Villavicencio Simón es una alternativa para el tratamiento didáctico de los tiempos del pasado del modo indicativo en las clases de ELE, apoyada en aportes teóricos de investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas, el modelo de atención a la forma y la gramática pedagógica. Brinda una guía práctica para desarrollar, en sus estudiantes extranjeros, la adecuada asimilación de los significados, usos y rasgos diferenciadores de los pretéritos del modo indicativo, y la posibilidad de manejarlos en la producción espontánea y creativa de textos, tanto orales como escritos en el idioma español.

Por su parte, Daína Escobedo Lora y Ana María Guerra Casanellas presentan una unidad didáctica mediante tareas dirigida a los profesores como punto de apoyo para la enseñanza de los conectores discursivos en nivel B1 a través del uso de textos referidos a la publicidad de destinos turísticos de Santiago de Cuba. De esta forma, muestra lo ventajoso que resultaría que el estudiante se enfrente desde este nivel a los conectores discursivos, contenido que, por lo general, se planifica para niveles avanzados.

Nayra Simonó Veranes y Ana María Guerra Casanellas estudian la motivación por el aprendizaje de ELE en el contexto docente-educativo de la Universidad de Oriente. Analiza un aula de nivel avanzado cuyos estudiantes forman parte del proyecto colaborativo entre la Universidad de Augustana (Canadá) y la Universidad de Oriente. Proponen la utilización de métodos en la enseñanza idiomática que integren al componente cognitivo y afectivo, de modo que repercutan en la construcción de un aprendizaje significativo del español como lengua extranjera.

Asimismo, en este volumen se reconoce la importancia del uso de obras literarias en las clases de lenguas extranjeras en dos artículos. El primero de ellos, de los autores Carlos Manuel Rodríguez García, Ana Vilorio Iglesias y María Luz Rodríguez Cos-

me, muestra cómo el texto literario puede ser un medio didáctico para el desarrollo de la competencia sociocultural en la enseñanza de ELE. Los poemas de Efraín Nadereau (1940) sobre la ciudad de Santiago de Cuba se utilizan para planificar actividades en clases de prelectura, lectura y poslectura, así como otras de tipo extracurricular: visitas a museos, centros culturales y calles principales, apoyadas en el enfoque por tareas.

Mientras que el estudio de Alejandro Arturo Ramos Banteurt y Gretys Prada Matos está dirigido a estudiantes de ELE de niveles C1 y C2, pues según sus autores las necesidades comunicativas trascienden los límites del mero diálogo, a la vez que buscan desarrollar sus niveles interpretativos, sobre la base de textos asentados en este tipo de narración.

La léxico-estadística también está presente en esta selección de trabajos. Celia María Pérez Marqués, Leonor Grethel Sierra Salas y Haydeé Fernández Leyva ofrecen los principales aportes que en Cuba se han realizado desde esta disciplina a la enseñanza de ELE; en particular, a la selección del vocabulario. Aportan un material imprescindible para planificadores curriculares y profesores que tienen la misión de organizar y seleccionar el vocabulario que enseñarán a sus estudiantes.

No todas las propuestas han sido desde nuestra universidad, pues contamos con un estudio desde la facultad preparatoria del Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa, Holguín. Yiselis Estupiñán Zayas y Mercedes Causse Cathcart muestran cómo desarrollar habilidades lingüísticas en los estudiantes que aprenden en contexto de inmersión, a través de las prácticas situacionales.

El tratamiento a la ubicación por niveles dentro de la enseñanza de ELE ha sido insuficiente. Además, la práctica evaluativa actual en esta área en nuestro entorno todavía no se apoya en las facilidades que aporta la tecnología para el diseño, administración, revisión y análisis de exámenes.

Esta situación sirvió como motivación a Geisa Dávila Pérez y a Ana María Guerra Casanellas para la presentación de un artículo

alineado con la escala de dominio de la lengua presentada por el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes para el perfeccionamiento del proceso de ubicación de los estudiantes en las clases de ELE. Toma en consideración las posibilidades que ofrece el método de la modelación con el fin de construir un protocolo para el diseño del examen de nivel, sobre la base de presupuestos teóricos y regularidades internas y externas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Constituyen temas interesantes los dedicados a la utilización de medios audiovisuales para el desarrollo de competencias. Leticia Roses Nieves y María Teresa Barriel Guevara exponen el tratamiento al componente sociocultural en las clases mediante el uso de estos recursos, acompañados de una guía didáctico-metodológica. Esto facilita distinguir la diversidad cultural de la lengua meta y, a su vez, posibilita el intercambio comunicativo de los estudiantes en diferentes contextos de actuación.

La competencia conversacional es poco frecuente en este proceso de enseñanza, a pesar de ser uno de los objetivos más importantes en el afán de alcanzar la competencia comunicativa. Tal situación motivó a Yaneiris Castro Durán y Mercedes Cause Cathcart a realizar una revisión bibliográfica, tomando como base el análisis de varios materiales. A partir de ahí, reflexionan sobre la necesidad de emprender estudios que tengan como foco estas habilidades.

Cierra el libro el trabajo de María Teresa Barriel Guevara en torno a la tutoría en el proyecto del máster ELE-UO. Un proceso reflexivo-intercultural que expone una arista poco usual en investigaciones de este tipo, pues recoge las experiencias de la autora en el proceso de dirección de tesis de maestría en este programa.

Como puede apreciarse, son diversos los puntos de vista que se asumen sobre la enseñanza de ELE. Los que aquí se presentan exponen las experiencias de sus autores en la práctica de esta materia.

Sirvan, estas líneas para entregar a los interesados los resultados de un programa que contribuyó a la formación posgraduada

de varios especialistas, y a sus tutores o directores de tesis nos dio la oportunidad de profundizar, compartir saberes y experiencias con nuestros alumnos-profesores, demostrando una vez más que todos, en la difícil tarea de educar, siempre somos maestros y discípulos al mismo tiempo.

**Mercedes Causse Cathcart
Celia María Pérez Marqués
Arcilio Bonne Bravo**

Estrategia de programación de contenidos relacionados con actos compromisivos en la enseñanza del español como lengua extranjera

Yarlenis Cabrera Ortiz

Irina Bidot Martínez

El desarrollo de disciplinas como la Pragmática, la Lingüística aplicada, la Sociolingüística, entre otras, ha contribuido a nuevas perspectivas teórico-metodológicas que priorizan el enfoque comunicativo.

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) tiene como objeto el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices y contribuye a lograr la interculturalidad. Esta competencia ha sido definida, como esas herramientas que “no pueden ofrecerse a partir de actividades en las que se aísle al componente cultural, sino en las que se le integre dentro de un conjunto de actividades y se le presente dentro de una progresiva adquisición de conocimientos no solo lingüísticos sino también culturales” (García, 2004, p. 4).

Los estudios pragmáticos, por su parte, son útiles para el desarrollo de habilidades comunicativas de acuerdo con los contextos de inmersión sociocultural. Este proceso o interacción comunicativa se produce a través de actos de habla que pueden ser presentados y explicados según el contexto en que son producidos, quién los produce y lo que expresan.

El interés por asumir el estudio explicitado en este trabajo parte de la experiencia personal de sus autoras como profesoras de español como lengua extranjera y de criterios de otros colegas, los cuales han expresado la necesidad de perfeccionar los soportes para el aprendizaje de los estudiantes, e introducir en

sus clases contenidos pragmáticos que puedan ser reconocidos y producidos por ellos en contextos adecuados.

El proceso enseñanza-aprendizaje de ELE ha permitido detectar insuficiencias relacionadas con el tratamiento de los actos de habla, específicamente los ilocutivos, que resultan de vital importancia para el adecuado desarrollo de las cuatro habilidades: expresión oral, comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión escrita. La utilización en el aula de los manuales para la enseñanza constituyen soportes vitales para el proceso de aprendizaje, pero no logran completar el trabajo con estos actos, en especial para el desarrollo de la comunicación oral.

Dentro de los actos ilocutivos, los compromisivos generalmente son estudiados de forma superficial, lo que no permite un aprovechamiento efectivo de las estructuras propias de estos tipos de actos en situaciones reales de comunicación.

Para la investigación realizada, se seleccionó la teoría de los actos de habla por su pertinencia dentro de los estudios de español como lengua extranjera. Esta ofrece la posibilidad de que el alumno, a partir de las habilidades que adquiere durante el proceso de aprendizaje, utilice los actos ilocutivos, los cuales resultan vitales para establecer una comunicación adecuada entre los hablantes.

Se eligió la Universidad de Oriente (UO) para centrar el estudio, debido a su larga trayectoria en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este espacio resultó factible, teniendo en cuenta que el colectivo de idiomas de la facultad de Humanidades, recibe estudiantes extranjeros en la modalidad de turismo científico¹.

En el caso de la enseñanza en la UO, se trata de estudiantes de distintas nacionalidades, motivaciones e intereses. Se escogió el nivel avanzado por su mayor dominio del español y flexibilidad que en un nivel inicial o intermedio. Además, en el manual de

¹ Modalidad de estudio impartida a extranjeros que visitan el país por temas turísticos, comerciales o de intercambio académico.

este nivel (*Avancele III*), no se ofrecen ejercicios en función de los actos compromisivos, lo cual constituye una limitación para quienes terminan este ciclo de aprendizaje.

La utilización de los actos compromisivos resulta compleja para los discentes puesto que, en ocasiones, pueden no comprender cómo utilizarlos en el proceso comunicativo; de ahí la pertinencia de su análisis dentro de la clase de lengua. El conocimiento de este acto ilocutivo en específico es de gran utilidad para los estudiantes porque les permite reconocerlos y utilizarlos en la comunicación cotidiana. Se trata de contenidos que se aprenden desde lo lingüístico y que sufren transformaciones según el contexto en que se utilicen.

Los estudiantes extranjeros no solo deben adquirir estos contenidos, sino que necesitan utilizarlos en contextos adecuados, incluso si este uso no coincide con el de su lengua materna. Hay que prepararlos para enfrentarse a situaciones de comunicación más complejas que el acto de saludar, por solo citar un ejemplo.

La introducción en las clases del acto compromisivo les enseña qué estructuras se utilizan en el español para prometer algo a alguien, asumir un compromiso o garantizar que se realice algo; así como el empleo de frases o enunciados que remiten a esta acción, sin que para ello sea necesario, como ocurre en el idioma español, expresarlo de manera explícita.

El docente, por su parte, tiene que explicar estas estructuras y su funcionamiento durante la comunicación oral. Para ello se debe auxiliar de todos los aspectos que constituyen el vasto campo lingüístico del aprendizaje, desde el aula hasta, posteriormente, los contextos más amplios de inmersión. La capacidad de los alumnos para asimilar, reconocer y producir los distintos enunciados depende, en gran medida, de la eficacia del docente para transmitir los contenidos.

En aras de perfeccionar el uso de este tipo de acto, hemos decidido proyectar una estrategia de programación² a través de contenidos que no aparecen declarados con fluidez en el programa de nivel avanzado de turismo científico de la UO y su uso es limitado en el manual. Esta programación pretende realizar adecuaciones al programa que cada profesor elabora para incluir un contenido de uso limitado, como los actos compromisos, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, puede ser adaptada a otros niveles de enseñanza y a otros contextos de aprendizaje.

Para lograr el objetivo, nos hemos apoyado en un procedimiento propuesto por Estaire (2004) que planteaba la necesidad de combinar contenidos que no se trabajaban con profundidad. La investigación realizada se sustenta en la consecución de varias tareas articuladas en una unidad didáctica (ver anexo), las cuales contribuyen a perfeccionar el reconocimiento y uso de actos compromisos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Dentro de este proceso la relación lengua-cultura constituye un factor esencial. El concepto de cultura y su amplia dimensión muestra la necesidad de su incorporación dentro de este proceso. En tanto, la lengua es un ente vivo, en constante transformación, que recibe una enorme influencia de los patrones culturales que rigen el desarrollo de la sociedad.

El estudiante extranjero no solo debe aprender los aspectos lingüísticos, sino que ha de apropiarse de determinados patrones culturales que identifican las relaciones interpersonales y defien-

² Es un recurso didáctico que consiste en la secuenciación de varias tareas que, articuladas en una unidad didáctica, permiten la sistematización e integración de un contenido lingüístico y su función durante la comunicación de los discentes, a partir de la interpretación estratégica del diseño curricular de ELE, tomando como base presupuestos cognitivos, pragmáticos e interculturales. Este procedimiento se apoya en autores como Estaire (2004).

den las identidades de una sociedad específica. Entender y utilizar estos patrones en momentos adecuados posibilita una mejor aprehensión de los contenidos lingüísticos, sociales y culturales del medio en que aprende y produce la lengua.

El aprendizaje lingüístico-cultural ha alcanzado un mayor desarrollo a partir de la implementación, en las últimas décadas, de un enfoque que prioriza la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua: el enfoque comunicativo. A partir de este se demostró la importancia que tienen para los estudios de lengua disciplinas como la antropología, la etnografía de la comunicación y, por supuesto, la pragmática intercultural. Con el paso de los años y las nuevas investigaciones en el área de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, se ha demostrado la pertinencia de este enfoque como metodología que llega a completar los métodos tradicionales que se utilizaban para el aprendizaje de lenguas, fundamentados y enfocados hacia el contenido lingüístico.

Los métodos tradicionales potenciaban la formación de un hablante con competencia lingüística, teniendo en cuenta que los discentes recibían todo el contenido relacionado con este componente. Sin embargo, un factor de extraordinaria importancia como el contenido sociocultural quedaba relegado a un segundo plano y solo se enfocaba en el conocimiento de determinados aspectos de la cultura. De esta manera, se limitaba el aprendizaje pues, a pesar de reconocer y emplear las estructuras de una lengua específica, los estudiantes no eran capaces de interpretar determinados patrones culturales y convenciones sociales que encuentran respuesta en una disciplina como la pragmática.

La concepción de una dinámica de trabajo en la cual los contenidos lingüísticos, sociales y culturales se encuentren relacionados de forma orgánica puede dotar al alumno de habilidades que garanticen movilidad, interacción, acceso a la cultura, integración y entendimiento. Por tanto, la perspectiva intercultural, a través de la relación lengua-cultura-sociedad, permite desarrollar una

competencia en función de la realidad cultural, social y lingüística en los estudiantes de español como lengua extranjera.

Por otra parte, el estudio de la lengua en uso, desde la pragmática y la teoría de los actos de habla, constituye una vía de acceso imprescindible para el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello se debe tener en cuenta que el contenido lingüístico aplicado al contexto en que se producen los enunciados ofrece a los estudiantes mejores posibilidades de realización lingüística, acordes al medio social en que se desempeñan.

De modo que, resulta vital la interrelación lengua-cultura-sociedad desde un enfoque pragmático, aplicable a la enseñanza de una lengua extranjera, el cual le proporcionaría al discente el desarrollo de una competencia intercultural.

A pesar de que en las aulas se presta especial atención al contenido sociocultural, los estudiantes necesitan estrategias que les permitan enfrentarse a situaciones de choque cultural. A través de esas estrategias pueden interpretar el mundo según los patrones de la lengua que aprenden.

Se debe fomentar en el alumno el interés por establecer patrones de comparación e identificar aspectos que pueden o no coincidir con su realidad. Esto lo ayuda a adquirir habilidades útiles y necesarias para su desenvolvimiento dentro de un medio social complejo.

Dentro del sistema lingüístico, el significado semántico es gobernado por reglas formales y convencionales; mientras que el pragmático, por su parte, está regulado por principios que determinan el comportamiento social de los participantes en las situaciones de habla. La pragmática trata de establecer patrones que permitan identificar lo que quiere decir el otro y esto es posible a través de un factor esencial: el habla, a través de la cual se establece un contexto comunicativo, real y de grandes interacciones.

Como disciplina lingüística, incorpora diferentes estudios básicos (Frías, 2001, p. 15): teoría de los actos de habla, principio de cooperación, teoría de la relevancia, principios de cortesía;

además de los estudios sobre cortesía. La primera de estos apareció formulada en la obra póstuma *Cómo hacer cosas con palabras* (1982), del filósofo del lenguaje John Langshaw Austin. Entre los tipos de actos que define esta teoría se encuentran: locucionario, ilocucionario y perlocucionario³ (Austin, 1982, pp. 1-2).

Searle, por su parte, centró su estudio en los actos ilocutivos, porque son estos los que tienen un mismo contenido proposicional, aunque la fuerza ilocucionaria de la proposición varíe, en correspondencia con el uso que se haga de ella y el contexto en que se produzca. El hecho de que mucho de lo que decimos puede diferir teniendo en cuenta dicha fuerza ilocucionaria, con la que realizamos determinada acción, puede causar confusiones e infortunios durante el acto comunicativo (Frías, 2001, p. 12).

Austin presentó las formas funcionales de los actos de habla. Sin embargo, los estudios de Searle aclararon una cuestión importante para la enseñanza de lenguas extranjeras: no basta solo con decir algo, eso que decimos adquiere determinadas implicaciones y connotaciones y estos efectos no siempre son previsibles (Frías, 2001, pp. 15- 18).

Por este motivo, Searle (citado por Frías, 2001) resume los actos ilocutivos en cinco tipos (Frías, 2001, pp. 10- 11):

- **Los asertivos:** representan el estado de las cosas del mundo del emisor, afirman o niegan algo con la intención de aclarar lo que desea decir.
- **Los directivos:** persiguen modificar la conducta del receptor (órdenes, peticiones, consejos). Corresponden a la función conativa o apelativa de Jakobson.

³ El acto locucionario es el que se realiza solo con decir algo, comprende un acto fónico (emisión de sonidos), un acto fático (emisión de palabras) y un acto rético (el acto de usar esos términos con cierto sentido y referencia). El acto ilocucionario es el que se lleva a cabo al decir algo y tiene fuerza ilocucionaria. El acto perlocucionario es aquel que tiene lugar por haber dicho algo y su propósito es producir efectos (Escandell, 1996, pp. 57-58).

- **Los compromisivos:** el hablante se compromete en grados diversos a realizar una acción o adoptar una conducta futura determinada. Se incluyen actos como prometer, jurar, garantizar, ofrecer y ajustar.
- **Los expresivos:** son manifestaciones de los sentimientos y el estado anímico del que habla .
- **Los declarativos:** son aquellos mediante los cuales el hablante busca modificar alguna situación, cambian el estado de las cosas.

Es necesario que los estudiantes aprendan a diferenciar las implicaciones que tiene asumir conductas de compromiso o prometer algo en nuestra lengua. Para ello debe tener en cuenta que, en ocasiones, existen expresiones que no solo comprometen al hablante, sino que lo obligan a mantener determinada postura con respecto al otro. Si estos patrones se incumplen, pueden causar infortunios durante el proceso comunicativo y, al mismo tiempo, ofrecer una imagen negativa ante el receptor de la información, que proyectaría una respuesta en correspondencia con lo emitido por el emisor.

En aras de perfeccionar el empleo de este acto en específico, se realiza la estrategia de programación propuesta. Esta se basa en el diseño de actividades que permitan estudiar estos contenidos y sus características dentro del modelo de enseñanza del idioma español.

Para ello, se toman aspectos relacionados con la estrategia de programación como una vía de acceso a contenidos que, por lo general, no se analizan con profundidad en las clases de ELE. Esta estrategia persigue completar, a partir de tareas específicas y agrupadas en una unidad didáctica (ver anexo), un aspecto de la enseñanza de español como lengua extranjera que ha quedado relegado en las clases y que ha sido poco definido en los manuales trabajados.

Esta programación hace referencia a la adecuación del programa que cada profesor elabora, de acuerdo con las característi-

cas de sus alumnos (Aguirre, 2004, p. 655, citado por Hernández y Villalba, 2004, p. 2).

Como resultado de un período de experimentación, resultó necesario combinar contenidos que no aparecen trabajados con profundidad en los programas y manuales de enseñanza. Por este motivo, una estrategia con pasos metodológicos, a partir de una unidad didáctica, permite la integración a través del aprendizaje por tareas, que van de menor a mayor grado de complejidad y posibilitan la aprehensión de los contenidos.

Esta perspectiva pretende, en definitiva, la creación de materiales que desde lo comunicativo y lo didáctico resuelvan necesidades inmediatas y pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua. En este sentido, el profesor, como orientador y facilitador de los conocimientos, está capacitado para reflexionar en torno a diversas situaciones de aprendizaje que ocurren en el aula y cómo resolverlas en el menor tiempo posible. De esta manera contribuye a perfeccionar el aprendizaje y diseña alternativas que, en la práctica, resultan vitales para los estudiantes.

Este tipo de programación persigue una combinación entre tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico. Las primeras constituyen una unidad que permite organizar el aprendizaje desde lo funcional, apoyado por los contenidos lingüísticos que se trabajarán en cada secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las segundas contribuyen en la adecuada utilización de las estructuras lingüísticas teniendo en cuenta su contexto de realización.

La necesidad de realizar dicha programación se apoya, además, en la existencia de un currículo abierto y flexible que permita a profesores y estudiantes reflexionar en torno a las necesidades e intereses de estos últimos y su inclusión en los cursos de español. Por otro lado, para este tipo de trabajo resulta de vital importancia el análisis de las características del entorno en el cual se aprende la lengua y las potencialidades pedagógicas de los docentes. Estos elementos pueden, en definitiva, favorecer la actuación profesional docente-discente y la búsqueda de alternativas

favorables que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Los programas que diseña el colectivo de Idiomas de la UO responden a una necesidad objetiva de la enseñanza. Su organización y planificación está dirigida hacia la concepción de un sistema de contenidos y habilidades propios de la adquisición lingüística, estrechamente relacionados con el componente sociocultural cubano, en general, y santiaguero, en particular. Los docentes trabajan sobre los intereses de los estudiantes que aprenden la lengua y la necesidad que tienen de comunicarse en diversos espacios. En cada nivel, los programas planifican actividades de carácter práctico, con bases conceptuales para el logro de una competencia comunicativa integrada.

El alumno debe, en síntesis: comprender, producir, comparar y profundizar. En estos programas se definen las principales funciones comunicativas. No obstante, la declaración y explicación que se hace de ellas no es suficiente para el complejo mundo de la comunicación oral, en el cual deben insertarse los estudiantes de español como lengua extranjera. En el caso de los actos compromisos no están declarados con especificidad. En los manuales no se proyectan actividades en las que se haga un uso efectivo de estas estructuras en contexto de inmersión.

En los tres niveles, las clases están diseñadas con objetivos generales. Estos objetivos se apoyan en el enfoque comunicativo como metodología específica y establecen relaciones con los aspectos socioculturales de la lengua que aprenden. El conocimiento sociocultural se complejiza según el nivel alcanzado por los alumnos.

En los manuales de esta institución docente, el tratamiento de los actos ilocutivos está en función de determinados comportamientos de los hablantes. Entre ellos se pueden mencionar la cortesía, o expresiones negativas y agresivas, para identificar no solo la manera de actuar del que habla y la posición que asume ante el otro.

El análisis de los textos que se utilizan para la enseñanza en sus tres niveles mostró que el tratamiento de actos compromisivos es el que con menor frecuencia se utiliza en las actividades que desarrollan los estudiantes. De ahí se desprende que solo en tareas que incorporan materiales audiovisuales como es el caso de: “Video de Familia” y “Ni pocos, ni locos” (unidad 3 de *Avancele III*), hacen referencia a actos que comprometen la actitud futura del hablante como jurar y prometer.

A pesar de que cada una de las actividades que se recogen en los manuales obliga a los estudiantes a expresar opiniones, a reflejar su estado de ánimo, a argumentar, describir, narrar, entre otras; se debe tener en cuenta que estas no constituyen las únicas vías para fomentar el desarrollo de las habilidades comunicativas.

En conclusión, los actos compromisivos prácticamente no están reflejados en los manuales, a diferencia de los actos asertivos, directivos y expresivos, que se trabajan con detalle.

Aunque cada uno de los manuales complejiza el grado de la enseñanza-aprendizaje, con un fuerte peso para las estructuras gramaticales y su organización en el discurso oral, la ausencia de actos declarativos y compromisivos constituye una limitación que puede, sin lugar a dudas, perfeccionarse a través de actividades que utilicen estas estructuras.

En los objetivos de cada unidad se hace referencia a los actos de habla, pero el hecho trabajar con algunos de ellos deja una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje sin fundamentación aparente. A pesar de este tratamiento lingüístico-comunicativo que asume el aprendizaje, los actos compromisivos también pueden contribuir en la formación de los hablantes, pues dotan al alumno de otras herramientas para la comprensión de las intenciones comunicativas y los implícitos del lenguaje. Esto no ha

sido incorporado, de manera adecuada, en los programas y manuales de la UO⁴.

Por ello, se propone esta estrategia de programación con valor metodológico, que permite la incorporación de los actos compromisivos desde la clase de ELE. En este sentido, se debe tener en cuenta la importancia de la creación de materiales auténticos que contribuyan a completar y perfeccionar el trabajo dentro del ámbito académico y su posterior aplicación en la práctica.

Para el desarrollo de la estrategia surgió la necesidad de idear un procedimiento para el diseño de unidades didácticas con materiales que permitan incorporar este contenido en el aula de ELE. Este modelo didáctico se apoya en autores como: Nunan (1989) y Estaire, (2004). A continuación se exponen los aspectos fundamentales de la estrategia de programación de contenidos relacionados con actos compromisivos.

Los estudiantes de ELE en la Universidad de Oriente no utilizan con frecuencia estas estructuras porque no las reciben de manera profunda en el aula. Un uso adecuado del acto compromisivo permitiría perfeccionar más este tipo de enseñanza, en la búsqueda de alternativas que potencien la necesidad de comunicarse y hacerlo con efectividad.

El **objetivo general** de la estrategia es diseñar una estrategia de programación de los contenidos relacionados con actos compromisivos en el nivel avanzado de ELE de turismo científico en la UO para contribuir al perfeccionamiento de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes.

En tanto, su **objetivo didáctico** es perfeccionar la competencia intercultural de estudiantes de nivel avanzado de turismo cien-

⁴ Estas observaciones no constituyen elementos que demeriten su importancia. Por el contrario, pretenden contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza de ELE, en la búsqueda de un hablante cada vez más competente y dispuesto a asumir roles y patrones de comportamiento, acordes con la realidad en que se encuentra inmerso.

tífico de la UO a través de una estrategia de programación que los entrene en el uso de actos compromisivos, para fortalecer y sistematizar estos contenidos.

El papel del profesor en esta estrategia es de facilitador u orientador de las actividades que se realizan. La duración de estas depende de la rapidez con que los alumnos identifiquen las estructuras que, en otras ocasiones durante el proceso de aprendizaje, pudieron ser desapercibidas.

Dentro de la planeación estratégica se declaran los siguientes objetivos y contenidos.

Objetivo instructivo: que los discentes realicen e identifiquen actos ilocutivos (específicamente compromisivos) durante la comunicación oral para que se familiaricen con el contexto en que aprenden la lengua.

Objetivo educativo: que los alumnos sean capaces de reconocer el comportamiento lingüístico de los hablantes a través del uso de actos compromisivos, para comprender cómo se produce el discurso oral entre nativos y las múltiples interacciones que pueden ocurrir durante la comunicación.

Objetivo comunicativo general: que los estudiantes interactúen en otros espacios con nativos del idioma donde utilicen y reconozcan los actos compromisivos y su significado en situaciones específicas, a través de un uso adecuado de estrategias discursivas.

Objetivo sociocultural: que los estudiantes utilicen los actos compromisivos durante la práctica cotidiana del idioma y reconozcan las interacciones que se producen entre los hablantes; así como la aceptación y el respeto de las diferencias.

Contenidos funcionales: el reconocimiento de estructuras implícitas y explícitas (prometer, jurar, garantizar) que condicionan al hablante a realizar o no determinada acción.

Contenidos lingüísticos: el uso de estructuras verbales en presente, primera persona del singular y en futuro del modo indicativo. Vocabulario relacionado con actos compromisivos como prometer, jurar, apostar, garantizar y su uso en la comunicación.

Contenido sociocultural: el reconocimiento y la utilización de los distintos actos compromisivos, a partir de contenidos proposicionales comunes en español y el indicador de fuerza ilocucionaria presente.

La evaluación se realizará durante la clase, a partir de actividades orientadas para realizar en el aula y fuera de ella. Se utilizan, además: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Se propone la siguiente estructura:

- **Fase de preparación:** se explican los contenidos lingüísticos que recibirán los alumnos de nivel avanzado de turismo científico en la UO, que pueden estar apoyados por un material audiovisual o textual.
- **Fase de ejecución:** los estudiantes, luego de reconocer las estructuras más importantes y de identificar su uso en los materiales, desarrollan actividades de construcción de los enunciados.
- **Fase de evaluación:** se evalúan los resultados de las actividades realizadas. Permite que el profesor compruebe si resultó efectivo el tratamiento de los contenidos durante su aplicación práctica.

Se sugiere la utilización de los medios didácticos, pero el profesor debe seleccionar los que va a emplear, teniendo en cuenta las características de los alumnos y el fondo de tiempo disponible.

El docente debe reflexionar sobre cómo introducir estos contenidos en clases y para qué utilizarlos. Debe partir de los materiales que tiene para trabajar, de su conocimiento de la lengua materna y la experiencia pedagógica. Ello permitirá que utilice en el aula ejemplos concretos del empleo de este acto en específico.

Por otra parte, a partir del dominio de distintas estrategias discursivas, en las clases explicará los actos compromisivos y realizará actividades en función de que el alumno reconozca y utilice, de forma adecuada, estas estructuras.

Como parte de las acciones encaminadas al aprendizaje, las actividades deben despertar el interés de los estudiantes. De ahí la pertinencia del material audiovisual, en función del interés que puede suscitar en los estudiantes conocer cómo se manifiestan estos patrones de conducta y las relaciones familiares entre nativos de la lengua que aprenden.

A partir de los recursos disponibles en la asignatura, los alumnos recibirán el contenido. Deberán autogestionar su aprendizaje como resultado de una reflexión cultural dialéctica, a partir de las condiciones reales y las transformaciones que se producen.

Durante el desarrollo de las actividades, los estudiantes pueden identificar las intenciones comunicativas y pragmáticas de los enunciados y la significación que adquieren en determinados espacios y en situaciones comunicativas específicas. Las actividades no solo muestran la pertinencia de este análisis que se complejiza según las capacidades de los alumnos. Al mismo tiempo, ofrecen otras vías para acceder a una cultura determinada.

Se trata de actividades que pueden realizarse de forma individual, en elaboración conjunta entre docente-discente, como trabajo independiente en el aula y estudio independiente fuera de este espacio académico. Estas y otras formas que desarrollan el aprendizaje de una lengua extranjera permiten que los estudiantes se conviertan en protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello se produce a partir de una autogestión consciente del conocimiento.

El diseño curricular, en el enfoque por tareas, opta por programaciones de unidades didácticas que se estructuran sobre la base del entrenamiento de destrezas lingüísticas y sociales para aprender el uso pertinente de la lengua extranjera mediante la comunicación por necesidades inmediatas y de acuerdo con situaciones reales o simulaciones que refieren la realidad (Cesteros, 2004, p. 166 citado por Fonseca, 2013, p. 31).

En este sentido, el docente tiene que perfeccionar sus habilidades pedagógicas en función de las necesidades e intereses de los

alumnos que necesitan mejorar su uso de la lengua extranjera. La elaboración de la unidad didáctica, la cual puede incorporarse al manual *Avancele*, responde a una programación de contenidos.

Esta unidad didáctica se divide en dos partes: “Prepárese para aprender” y “Comunique”. En ambas se entrenan las cuatro habilidades: comprensión oral, auditiva, expresión oral y escrita, con el uso de materiales auténticos. En la primera, el estudiante tiene el primer acercamiento al tema, con ejercicios de mediana complejidad y en la segunda puede desarrollar ejercicios que exigen el uso de actos compromisos en función de la comunicación. Además, las actividades se distribuyen en tres secciones fijas para las unidades didácticas: Practique y aprenda, Reflexione, Recuerde lo aprendido.

Las distintas tareas de comunicación permiten comprender y comunicar. Cada una de ellas debe facilitar la próxima y, por último, la integradora. Asimismo, entrenan la perspectiva integradora de las cuatro destrezas comunicativas y la necesidad de perfeccionar el uso de estructuras que no se trabajan con profundidad en las clases.

Los materiales que apoyan el entrenamiento deben ser auténticos, se eligen de los propios espacios de interacción y se promueve en los alumnos la gestión y el interés por la búsqueda de otros materiales que apoyen las actividades. La estrategia de programación, en su conjunto, se convierte en una vía rápida y de fácil acceso para docentes y alumnos, en la búsqueda del perfeccionamiento de la enseñanza. Desde una perspectiva metodológica, se pueden encontrar soluciones didácticas que permitan mejorar la insuficiencia de un contenido que no se trabaja en programas y manuales.

La unidad didáctica propuesta ofrece un punto de partida para la incorporación del contenido en las clases de lengua extranjera. Las actividades y su desarrollo constituye una alternativa mediante la cual los estudiantes pueden acceder al conocimiento de manera más visible.

El uso de materiales auténticos, que reflejan hoy la realidad social, histórica, cultural y lingüística del cubano (y del santiaguero en particular) perfecciona el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Por otra parte, abre nuevos caminos para la creación de textos que sean un reflejo del espacio social en el cual vivimos e interactuamos durante la práctica cotidiana de nuestra más hermosa herencia: el idioma español.

Lengua-cultura-sociedad es una tríada compacta e inseparable y son elementos necesarios para la enseñanza del español como lengua extranjera, sobre todo para estudiantes que lo aprenden inmersos culturalmente. Solo así se apropian de rasgos lingüísticos específicos que se ofrecen en contextos sociales concretos.

El análisis de las destrezas más importantes, desde la comunicación oral de los estudiantes extranjeros, permitió detectar la pertinencia del tratamiento de actos ilocutivos en ELE. Para ello se ha tenido en cuenta, que estos aspectos del lenguaje contribuyen al perfeccionamiento del aprendizaje de lenguas y al uso apropiado de las distintas estructuras lingüísticas.

El tratamiento de la interculturalidad, a través de los actos compromisivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en el nivel avanzado de turismo científico de la UO, precisa de mayor atención por su carácter práctico durante la comunicación de los discentes.

El análisis de programas y manuales de esta institución, permitió diagnosticar que los actos compromisivos merecen una especial atención. Ellos no han sido abordados con la profundidad que otros actos, lo cual ha sentado las bases de que todos y cada uno de ellos, permiten la formación de un hablante integral y competente en lengua meta.

Es necesario que el libro de texto *Avancele III* (nivel avanzado) contemple el tratamiento de estos actos. Se sugiere que el tratamiento sea a partir de las diferentes elecciones que desde lo pragmático-comunicativo pueden realizar los estudiantes, a través de autogestión del conocimiento.

La proyección de una estrategia de programación que entrene el uso de actos compromisivos constituye un aspecto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, constituye una vía para incorporar en los textos contenidos que no han sido completamente atendidos. Esta estrategia fundamenta la necesidad de la aplicación del enfoque por tareas en la realización de actividades que hagan un uso adecuado de estos actos para desarrollar la comunicación oral de los estudiantes.

La unidad didáctica que se proyecta constituye una vía práctica para transmitir los contenidos relacionados con actos compromisivos y es, además, el punto de partida para realizar la programación. Los presupuestos teóricos, didácticos y metodológicos, expuestos permitirán complementar la formación de los docentes que enseñan el español como lengua extranjera. Igualmente, contribuyen a que los estudiantes que aprenden el español en Cuba fomenten los contenidos lingüísticos, pragmáticos y culturales, que identifican la cultura cubana y constituyen una alternativa necesaria para el aprendizaje del idioma.

Referencias bibliográficas

- AUSTIN, J. (1982). *¿Cómo hacer cosas con palabras?* Barcelona: Paidós.
- CESTEROS, P. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. España: Publicaciones de Universidad de Alicante.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Editorial Antropos.
- ESTAIRE, S. (2004). La programación de unidades didácticas a través de tareas. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_04Etaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811

- FONSECA ARRANZ, Y. (2013). *Directrices curriculares para la enseñanza del Español con Fines Académicos en el pregrado universitario*. (Tesis de maestría). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- FRÍAS CONDE, X. (2001). *Introducción a la Pragmática*. Madrid: Revista Philologica Románica.
- GARCÍA GARCÍA, P. (2004) *La cultura, ¿universo compartido? la didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas*. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_12Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e0c9af
- HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. Y VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2004). Diseño curricular para la enseñanza de español L2 en contextos escolares. *Fortele. Formación telemática en la enseñanza de español como lengua extranjera* (pp. 1-30). Murcia: Consejería de Educación y Cultura, España.
- NUNAN, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: C.U.P.
- ZANÓN, J. (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Anexo. Propuesta de unidad didáctica

Unidad I. Allí estaré

Clase 1

Tema: Mi familia. Su composición

Motivación. El profesor mostrará algunas imágenes o fotografías de familias asumiendo distintos roles.

Fase de preparación

En esta fase, el docente introduce el contenido de la unidad a partir de una serie de preguntas que constituyen tareas de comunicación, porque el estudiante a partir de lo observado puede expresar sus respuestas y, al mismo tiempo, es capaz de intuir el contenido que se estudiará en la clase.

La actividad I está compuesta por tres ejercicios de mediana complejidad, a partir de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico. Los ejercicios 1 y 2 exigen el reconocimiento de aspectos que mostrados en el texto audiovisual y permiten el desarrollo de la comprensión lectora, auditiva y la expresión oral en mayor medida. En el ejercicio 3 tienen su primer acercamiento al contenido lingüístico de la unidad. Esta actividad es de mediana complejidad, pues se trata de la preparación inicial de los estudiantes para enfrentarse a contenidos nuevos.

A continuación, formulará las siguientes preguntas:

- ¿Qué están haciendo las personas que aparecen en las imágenes?
- ¿Expresa su opinión sobre las actitudes que asumen?
- ¿Cómo es la composición de sus miembros?
- ¿Existen puntos de contacto entre la familia cubana y su familia?

A través de una tormenta de ideas los estudiantes serán capaces de reconocer e identificar los patrones de conducta de sus

miembros. Posteriormente el profesor introduce el contenido de la clase que estará relacionado con la familia cubana y los rasgos que la identifican. Durante esta actividad el profesor orienta la visualización en horario extraclase del filme *Conducta*, del director cubano Ernesto Daranas, que refleja distintas realidades de la sociedad cubana actual y las implicaciones que estas ejercen en la composición familiar.

Se incluye esta película que no está en los materiales del programa de nivel avanzado porque ofrece una perspectiva real y auténtica de las problemáticas más frecuentes en la sociedad cubana actual.

Antes del visionado del filme, el profesor ofrece algunas indicaciones a los estudiantes deben prestar especial atención durante la película, tales como: los diálogos entre los miembros de las familias y el uso de estructuras que expresen compromiso, promesa o garantía, además del comportamiento de los personajes de la trama y las circunstancias en las que asumen determinadas posturas. Los estudiantes utilizarán una guía de observación para prestar atención a aquellos aspectos de la trama que responden a este contenido en particular y su función durante la comunicación oral.

Luego de ver la película se proponen las siguientes actividades:

Actividad I

A) ¿Qué papel asume el niño dentro de su familia?

B) ¿Cómo es la composición de la familia de Chala?

C) ¿Cómo es la composición de otras familias en la película?
Ponga ejemplos.

D) Exprese su opinión sobre la conducta que asumen los personajes en el filme. Ponga ejemplos.

2. Responda verdadero o falso:

- Carmela es una maestra joven que llega por primera vez a esta escuela.

- Chala es un niño que vive en un medio familiar favorable.
- La madre de Chala tiene problemas con las drogas y el alcohol.
- El niño es enviado a un centro de conducta por ofender a la maestra Martha.
- Chala encuentra refugio en su maestra Carmela.

a) Explique por qué algunas de estas afirmaciones son falsas, apóyese en lo que ha visto.

3. Seleccione en el filme algunas expresiones que indican compromiso, promesa o garantía. Mencíonelas y exprese que significación adquieren dentro de la trama.

Fase de ejecución

Durante esta fase, los estudiantes deben hacer uso del contenido nuevo que están adquiriendo para utilizarlo en función de la práctica del idioma español. Por este motivo, las actividades II y III complejizan el grado de aprehensión de los contenidos.

En la actividad II, el ejercicio 1 desarrolla acciones encaminadas al desarrollo de la comunicación, se destacan: la comprensión lectora, auditiva y la expresión oral; son las habilidades de mayor peso. El ejercicio 2 potencia la expresión oral, el alumno debe emitir criterios sobre el tema abordado y en el 3, desarrolla la expresión escrita, puesto que el discente puede redactar sus ideas sobre lo que ha visto en la película.

La actividad III tiene ejercicios de apoyo lingüístico y de comunicación en su ejercicio 1; en tanto, el 2 potencia el contenido lingüístico ya que el estudiante ha de reconocer el uso en los enunciados de distintos actos ilocutivos y su empleo por los personajes del filme; y el 3 permite que expresen sus criterios a través de la comunicación y que para ello reconozcan y utilicen el acto compromisorio, como un aspecto más del funcionamiento de la lengua en uso.

Actividad II

1. Durante la película la maestra expresa lo siguiente: “El día que yo no decida lo que pasa en mi clase, hasta ese día soy maestra”.

a) ¿Qué cree usted que quiso decir con esta frase? Exprese su criterio a partir de la actitud de la maestra.

b) A partir de lo que ha visto, resuma los principales conflictos presentes en la película.

2. Señale qué escenas le gustaron y cuáles no. ¿Diga por qué?

3. Redacte un texto en el cual exponga sus principales impresiones sobre el filme. Debata con sus compañeros de aula sus ideas al respecto.

Actividad III

1. En la escena en que Chala habla con Ignacio:

Ignacio: Escúchame lo que te voy a decir, si me lo vuelves a mencionar otra vez nada más, vamos a ir a ver a Carmela y *el que te mete en la escuela de conducta soy yo.*

Chala: ¿Asere dime la verdad, por fin tú eres mi papá?

Ignacio: *Te juro* que no lo sé.

a) Las frases destacadas responden a un tipo de acto ilocutivo compromisorio. De las siguientes expresiones señale cuáles responden al significado de lo subrayado en el texto:

- El personaje asume una posición fuerte y de respeto que obliga a Chala a comportarse adecuadamente.
- Asume una actitud agresiva con el niño porque no le interesa lo que le ocurra a este.
- El personaje le dice al niño la verdad, ofrece una expresión sincera.
- Ignacio engaña al niño sobre su paternidad.
- Ignacio asume por vez primera el rol de padre.

2. Identifique en las expresiones que aparecen a continuación los distintos actos ilocutivos. Seleccione uno de ellos y exprese su criterio.

- a) Disculpe ahí Carmen.
- b) Como su nieto se va yo le voy a llevar las cosas todos los días.
- c) Abuela no me dejes embarca'lo en cuánto se acabe el curso vas para allá con nosotros.
- d) Mamá, usted sabe perfectamente de lo que estamos hablando aquí y mientras usted no lo asuma Chala será el que pague las consecuencias.
- e) Me hace falta el money asere, tengo que ayudar a mami.
- f) Yo quisiera saber quién te está apuntando a ti.
- g) No quiero que me quites los perros.
- h) Deme profe, yo le llevo la cartera.
- i) La maestra de Chala soy yo y me quito el nombre si no puedo con él.
- j) Mañana en las pocetas. –Ya está
- k) Y que no hay Dios que la quite mientras la maestra sea Carmela.

Clase 2

Tema: Las relaciones entre familiares en Cuba

3. Al final de la película, la maestra Carmela asume una posición digna que aparece a continuación:

Yo sé que crucé la raya, pero ponerme de este lado ha sido el único modo de estar en paz con mi conciencia. Si ustedes lo deciden, Carmela se va, pero Martha se queda. Yo solo quería enseñarte una cosa muy simple que tú has aprendido al pie de la letra. Ahora los años se encargarán de que sea mejor maestra que esta vieja, que solo va a jubilarse el día que no pueda subir por esa escalera. A mí tienen que botarme, me presillan esto a mi baja.

- a) Ofrezca su opinión sobre la actitud de la maestra.
- b) ¿Qué es lo más importante para ella?
- c) ¿Qué significado tiene para usted, la frase subrayada en el texto?
- d) ¿Qué acto ilocutivo aparece en esta frase? Comente y debata con sus compañeros, sus impresiones sobre esta temática.

Fase de evaluación

Actividad IV

Esta actividad constituye un resumen de todo lo analizado en el aula. Concluye el ciclo de actividades de menor a mayor complejidad y a partir de las cuatro destrezas comunicativas (comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita) se sistematizan los contenidos lingüísticos desarrollados durante la clase. Se propicia, además, el intercambio entre los estudiantes y el docente, para establecer una comunicación adecuada al contexto en que se produce la lengua.

Se formarán tres pequeños grupos en el aula. Un primer grupo observador y los otros dos realizarán un juego de roles. El segundo grupo (anfitriones) será el encargado de ofrecer información sobre la familia en Cuba, tales como: composición del núcleo familiar, profesiones, roles que asumen sus miembros, principales conflictos y preocupaciones... Mientras que el tercer grupo (visitantes) escuchará atentamente la información ofrecida para comprender el modelo familiar cubano y las características que lo identifican, así como las diferencias.

El grupo observador se encargará de señalar las dificultades en la expresión oral. Para ello debe tener en cuenta el empleo del léxico adecuado para el nivel en que se encuentran y de las estructuras gramaticales aprendidas en clases (concordancia de sustantivo y adjetivo; de sustantivos y verbos, uso de pronombres y preposiciones, etc.)

Los alumnos deben entregar, además, un texto escrito sobre este tema, que como trabajo independiente contribuye a perfeccionar el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el modelo familiar cubano.

Tarea final

Constituye el cierre de este ciclo de aprendizaje. A partir de la proyección de una investigación sobre el tema estudiado en la unidad, en un espacio social específico, en este caso, una comunidad santiaguera. La exitosa culminación de este proyecto investigativo permite la aprehensión y sistematización de un contenido que ha sido poco analizado en las clases.

Para realizar esta tarea el alumno debe apoyarse en el profesor y en la búsqueda de información sobre el comportamiento de la familia santiaguera, en sentido general. De esta búsqueda debe seleccionar los aspectos más importantes que la distinguen y el medio en que se desenvuelve; pueden elegir la zona de estudio. Esta actividad puede realizarse en grupos pequeños.

Elija una comunidad santiaguera y realice un proyecto de investigación sobre la familia, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Ubicación.
- Tipo de comunidad.
- Composición del núcleo familiar (cantidad de miembros).
- Cómo es la convivencia de sus miembros.
- Nivel cultural de cada miembro de la familia.
- Relaciones interpersonales y reglas de convivencia.
- Realización de un cuestionario a los miembros de la familia que incluya aspectos relacionados con los actos compromisivos.
- Problemáticas o conflictos más frecuentes en el seno familiar.

Mediante este proyecto de investigación, los estudiantes pondrán en práctica los contenidos estudiados y realizarán una selección de los actos ilocutivos más frecuentes en el núcleo familiar cubano a través de la interacción con sus miembros. Por otro lado, identificarán qué importancia tiene para la familia en Cuba: asumir un compromiso, prometer o garantizar algo, realizar un juramento.

El cuestionario puede ser elaborado por el profesor a partir de los intereses de los estudiantes. A partir de este, y las respuestas de los encuestados, se podrán seleccionar expresiones o enunciados comunes que emplean los nativos cuando utilizan los actos ilocutivos compromisivos.

Los resultados de esta investigación se expondrán en el aula de forma oral, a partir de criterios y valoraciones sobre este comportamiento lingüístico y cómo se manifiesta en el medio familiar santiaguero. Ello contribuye al perfeccionamiento de la comunicación oral dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La tarea final integra y sistematiza los contenidos recibidos en el espacio académico. Permite que, de forma conjunta, el docente junto a sus alumnos, como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, se apropien de los contenidos relacionados con actos compromisivos y la importancia que estos tienen para el vasto campo lingüístico del aprendizaje de español como lengua extranjera.

El juego didáctico en el tratamiento del léxico en la enseñanza de español con fines académicos

María Victoria Socorro Castillo
Yaritza Tardo Fernández
Danay Portales Victorero

La actividad lúdica es atractiva, motivadora, entretenida y a menudo desafiante, ya que activa los mecanismos de aprendizaje. Es un recurso pedagógico de gran valor que potencia el enriquecimiento del vocabulario, el desarrollo de la competencia comunicativa y léxica general (Concepción, 2004; Baretta, 2011; Ledo, 2011), así como de la competencia léxica para fines específicos (Gómez de Enterría, 2001).

Sin embargo, resultan limitados los estudios sobre la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia léxica en la formación preparatoria, aun siendo esta un aspecto prioritario en la enseñanza del español con fines académicos (EFA).

En el presente artículo se ofrece como propuesta una estrategia didáctico-lúdica para el desarrollo de la competencia léxico-profesional de estudiantes no hispanohablantes en la formación preparatoria en Medicina a partir del análisis de principios fundamentales. Esto permite sustentar una lógica de sistematización didáctica del tratamiento del léxico especializado y la implementación de los juegos didácticos en las clases de EFA.

La competencia léxico-profesional y la lúdica. Su dinámica en la enseñanza de EFA

La competencia léxico-profesional es el dominio especializado de un campo académico y la capacidad para utilizarlo en un determinado contexto laboral o disciplina.

Su análisis es vital para el logro de una comunicación profesional como una actividad sistemática en el aula (Lewis, 2000; Nation, 2001). Al respecto el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2002) considera a la competencia léxica como una subcompetencia y la define como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo.

La metodología aplicada se basa en los fundamentos lingüísticos, cognitivos y psicológicos de dicha competencia, así pues, debe tenerse en cuenta su sistematización en los contextos adecuados.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia léxico-profesional en idioma español para estudiantes no hispanohablantes debe considerarse la existencia de condiciones adecuadas para que adquieran y desarrollen las capacidades necesarias para el conocimiento de la lengua y su contexto de uso.

De acuerdo con Álvarez (2000), en la dinámica “cobran vida los problemas, los objetivos, contenidos y métodos”. En este caso en particular, se dirige a la adquisición del léxico especializado a través de actividades lúdicas como recurso pedagógico importante.

De este modo, el juego didáctico no solo propicia la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que además contribuye en el aprendizaje de la lengua meta. Es decir, beneficia lo instructivo, lo formativo y lo emocional, por tanto eleva la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia léxico-profesional.

La actividad lúdica proporciona una significativa y divertida práctica del idioma en todos los niveles y grupos de edades. Puede ser utilizada para practicar las habilidades en cualquier etapa del proceso didáctico (Wright, Buckerly y Betteridge, 2006). Además, los juegos son estimuladores del aprendizaje y facilitan una comunicación efectiva (Matos, 2001).

Su elaboración surge como resultado de las necesidades de aprendizaje del EFA y cumple con los principios metodológicos de autenticidad, tolerancia al error, no trivialidad y control de la realidad de acuerdo con los criterios de Jensen (1995), González (1995) y Krashen (1996).

La estrategia se sustenta en fundamentos teórico-metodológicos desde lo pedagógico para la enseñanza de EFA, los que permiten valorar los rasgos distintivos de los lenguajes especializados. De ahí que la perspectiva lúdica se reafirma como un recurso que interpreta la lógica didáctica que se propone y orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia léxico-profesional en los contextos de actuación del estudiante.

Se reconoce, por tanto, la necesidad de replantear los diferentes recursos pedagógicos para el trabajo con el léxico a partir de la influencia positiva que ejercen las actividades lúdicas en el tratamiento especializado, dinamizado por el desarrollo de dicha competencia como alternativa coherente.

Ella comprende el tratamiento del léxico especializado en idioma español, lo que significa situar al estudiante frente a la diversidad de términos que les son útiles para comunicarse profesionalmente. Por consiguiente, se redimensiona su tratamiento desde los planos cognitivo, de la acción y de la actuación. El primero fundamenta la necesidad de un aprendizaje significativo, el intercambio, el análisis y la reflexión sobre temas relacionados con la carrera; en el segundo, por su parte, se estimula la participación directa y activa en las actividades; y el último permite la toma de conciencia del significado social del desempeño profesional de manera autónoma. Todo ello favorecerá un entorno lúdico dinámico en el que el intercambio grupal se convierte en una premisa esencial.

La implementación de juegos didácticos convierte al estudiante en protagonista de su desarrollo lingüístico. Se resignifica la actividad lúdica como proceso intencional para el perfeccionamiento de la competencia léxico-profesional, teniendo en cuenta que su fundamento es la necesidad de prepararlo lingüísticamente para comenzar su carrera universitaria e insertarse en un contexto cultural diferente, a partir de organizar, implementar, controlar y ejecutar las orientaciones para estos cursos.

La relación entre el tratamiento del léxico especializado y la implementación de juegos didácticos se sintetiza en la competen-

cia léxico-profesional, como elemento dinamizador de la lúdica desplegada, entendida como el proceso de su adquisición, consolidación y uso a través de un proceso lógico de recursos y estrategias en situaciones comunicativas profesionales reales.

Estos fundamentos sustentan la necesidad de revelar las particularidades didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia léxico-profesional en la formación preparatoria para cursar carreras universitarias.

Estrategia didáctico-lúdica para el desarrollo de la competencia léxico-profesional en el EFA

La estrategia que se propone deviene en una alternativa didáctica que permite replantear la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes no hispanohablantes. Es contentiva de etapas y acciones que contribuyen a sistematizar la competencia léxico-profesional.

Se concibe como un sistema abierto y flexible, por lo que es susceptible de ser modificada y rediseñada en dependencia de los niveles, intereses y necesidades. Cuenta con una estructura dinámica constituida por acciones interrelacionadas, lo que confiere coherencia científico-metodológica para su implementación.

De esta forma, la estructura general de la estrategia tuvo en cuenta (Hierrezuelo, 2013):

- La valoración de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia léxico-profesional en estudiantes no hispanohablantes.
- El análisis de las premisas y requisitos para cubrir las necesidades específicas de comunicación formal y funcional.
- La determinación del objetivo estratégico.
- La integración de etapas, objetivos específicos y acciones didácticas.

- Replanteamiento de la perspectiva didáctica de un sistema de control y evaluación.

Esta valoración permite determinar las premisas, favorables o no, que condicionan los requisitos para su puesta en práctica, entre los que se encuentran: el diagnóstico de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, el léxico de la carrera, sus intereses y necesidades específicas, así como el dominio de la metodología de los juegos por parte de los docentes.

La precisión de las premisas y los requisitos permite en un nuevo momento de síntesis, precisar el objetivo estratégico que orienta la concreción de los juegos didácticos y disminuye las insuficiencias de los estudiantes en este campo.

De esta forma, se proponen etapas, objetivos específicos y acciones didácticas a ejecutar por profesores y estudiantes en diferentes momentos. Esto se realiza mediante un sistema de control y evaluación de la estrategia cuyo objetivo es valorar las transformaciones cualitativas y el nivel de eficiencia de las acciones ejecutadas.

Por tal motivo, se proponen tres etapas, cada una con sus correspondientes objetivos específicos y acciones didácticas, ellas son: orientación, ejecución de los juegos didácticos y sistematización de la competencia léxico-profesional.

1. Etapa de orientación de los juegos didácticos

Objetivo específico: favorecer la orientación de los juegos didácticos para una adecuada comprensión de los estudiantes.

Acciones didácticas. El profesor debe crear un clima agradable de trabajo, que propicie la libre expresión, el intercambio de opiniones, criterios y reflexiones. Asimismo, debe explicar las reglas del juego grupal, el objetivo, los medios, materiales e instrucciones, entre otros aspectos. El estudiante, por su parte, deberá conocer el tema del juego, su carácter competitivo, respetar las reglas, todo bajo una atmósfera distendida y agradable que propicie el intercambio de opiniones, criterios y reflexiones.

2. Etapa de ejecución de los juegos didácticos

Objetivo específico: implementar los juegos didácticos.

Acciones didácticas. El profesor deberá estar seguro de su implementación, conocerlo, motivar y transmitir su espíritu a todo el grupo de estudiantes, premiar con justicia a los ganadores, actuar como un facilitador o animador y nunca como juez, propiciar e incentivar el uso del léxico general y especializado conocido, fomentando la responsabilidad del estudiante por su propio aprendizaje.

Mientras que el estudiante deberá adquirir el léxico relacionado con la carrera a través de los juegos como estímulo para expresar valoraciones sobre temas de la especialidad, reforzar las relaciones comunicativas con el grupo, sobre la base del respeto, la cooperación, el intercambio y la toma de decisiones colectivas.

3. Etapa sistematización de la competencia léxico-profesional

Objetivo específico: consolidar la competencia léxico-profesional a través de la aplicación del léxico especializado para la pertinente comunicación profesional.

Acciones didácticas. El profesor estimulará juicios críticos, individuales y grupales sobre temas de la especialidad, teniendo en cuenta su aplicabilidad para resolver situaciones comunicativas reales en diferentes contextos. Asimismo, propiciará espacios de reflexión como vía para sistematizar y evaluar dicha competencia y el grado de compromiso alcanzado.

En cambio, el estudiante deberá reflexionar sobre las experiencias y procesos vinculados a su carrera; integrar y aplicar, de manera espontánea, el léxico apropiado a los contextos donde se desempeña, así como reconocer sus dificultades y necesidades de aprendizaje para sistematizar el proceso de desarrollo de la competencia léxico-profesional. De igual modo, aplicar y generalizar los conocimientos lingüísticos, contenidos y estrategias para resolver situaciones específicas en sus diferentes contextos de actuación.

Finalmente el estudiante debe valorar críticamente el desarrollo lingüístico alcanzado, así como compartir experiencias y vivencias con otros estudiantes en sus contextos de desempeño y de formación académica.

Sistema de control y evaluación de la estrategia

Este momento de la estrategia tiene como objetivo valorar las transformaciones cualitativas en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia léxico-profesional en la enseñanza del EFA a través del nivel de eficiencia de las acciones que se ejecutaron en las etapas propuestas.

La estrategia tiene un carácter flexible, lo que permite realizar adecuaciones pertinentes en la medida en que se cumplan las acciones planificadas. Por tanto, se evalúa de forma sistemática, de ahí que no constituye un último estadio, sino un elemento dinamizador de cada una de sus etapas.

Evaluar los logros en el desarrollo de la competencia léxico-profesional en estudiantes no hispanohablantes de la preparatoria en la enseñanza de EFA, a través de la aplicación de la estrategia, implica:

- Significar la lúdica como recurso didáctico utilizado para fomentar la competencia léxico-profesional.
- Precisar el cumplimiento de los objetivos instructivos concebidos desde la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha competencia a través de sistematizar el léxico especializado y las etapas de la estrategia.
- Valorar nuevos temas basados en las necesidades de aprendizaje desde la formación preparatoria, a partir de recomendaciones para fortalecer la competencia comunicativa profesional de los estudiantes.

Los indicadores que permitirán evaluar el impacto de esta estrategia están dirigidos a dos aspectos fundamentales: primero, en la evaluación de la pertinencia, que expresa en qué medida

han sido efectivas las condiciones para consolidar la estrategia didáctico-lúdica en la enseñanza de EFA y sistematizar, de este modo, la competencia léxico-profesional. Han de valorarse los siguientes aspectos:

- Cumplimiento de los objetivos y acciones didácticas, en correspondencia con los juegos didácticos en la enseñanza preparatoria.
- Nivel de integración del léxico especializado, de los juegos didácticos, de la competencia léxico-profesional.
- Nivel de sistematización de la competencia léxico-profesional en los juegos y en la diversidad de contextos.

En segundo lugar, la evaluación del impacto, que se identifica a partir de los beneficios que genera la dinámica propuesta en la preparatoria del estudiante no hispanohablante. De este modo, desarrolla su comunicación profesional en diversidad de contextos, según la aplicabilidad del léxico especializado adquirido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia léxico-profesional es un aspecto prioritario en el EFA, lo que lleva a los profesores e investigadores a enfatizar en el perfeccionamiento de su dinámica. Por ello se valora la potencialidad del juego didáctico como recurso pedagógico para la adquisición del léxico especializado, así como el desarrollo de los modos de actuación del estudiante no hispanohablante, actitudes y valores.

Por consiguiente, se propone una estrategia didáctico-lúdica que permite conjugar los diferentes componentes: el del léxico especializado, los juegos didácticos y la sistematización de la competencia léxico-profesional.

La estrategia didáctico-lúdica que se propone es una alternativa pertinente para replantear la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia léxico-profesional en la preparatoria del EFA. Valora la dinámica del proceso, premisas y requisitos que permiten determinar el objetivo estratégico, esto

direcciona la didáctica de los juegos didácticos desde la competencia léxico-profesional y de la integración de tres etapas con su correspondiente sistema de acciones didácticas, a través de un sistema de control y evaluación.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ VALIENTE, I. (2000). *Caracterización de la dinámica del proceso docente educativo de la educación superior*. Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran, Universidad de Oriente, Cuba.
- BARETTA, D. (2011). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *RedELE*, 7.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya S.A.
- CONCEPCIÓN PACHECO, J. A. (2004). *Estrategia didáctica lúdica para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés de estudiantes de especialidades*. (Tesis de doctorado). Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara, Cuba
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (coord.) (2001). *La enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos*. España: Edinumen.
- GONZÁLEZ, D. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- HIERREZUELO ALVARADO, D. (2013). *Estrategia didáctica de intervención sociocultural laboral del profesional de Estudios Socioculturales*. (Tesis de maestría). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

- JENSEN, E. (1995). *Teaching with the Brain in mind*. USA: Turning Point Publisher.
- Krashen, S. D. (1996). *The input hypothesis: issues and implications*. London. Logman.
- LEDO VALCÁRCEL, C. (2011). Los juegos, una alternativa en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 28, 1-8.
- LEWIS, M. (2000). *Teaching collocations. Further developments in the lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- MATOS COLUMBIÉ, C. (2001). El desarrollo de la expresión oral mediante juegos didácticos en estudiantes de primaria. *VII Simposio Internacional de Comunicación Social*. Centro de Lingüística Aplicada, Santiago de Cuba, Cuba.
- NATION, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: University press.
- Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning*. London: Cambridge University Press.

Procedimientos metodológicos para el tratamiento a los tiempos del pasado del modo indicativo en ELE

Lizandra Rivero Cruz
Yessy Villavicencio Simón

La gramática se define como el conjunto de reglas pertenecientes al modelo teórico que describe la competencia lingüística y está considerada como uno de sus principales componentes. Aunque la implementación del enfoque comunicativo desplazó la preeminencia de la gramática a un segundo plano, la práctica docente demuestra que no se puede prescindir de su enseñanza y aprendizaje, pues con ella se construye el conocimiento en la lengua meta.

El término gramática suscita varias nociones, ya que observa su carácter polisémico como concepto, según sea objeto de estudio del lingüista o del profesor de lenguas extranjeras. Por tanto, se distinguen:

- La gramática general o teórica, que se circunscribe al estudio de una determinada teoría sobre el lenguaje y las lenguas.
- La gramática descriptiva, que consiste en el estudio y la descripción sistemática y detallada del conjunto de reglas y usos de una lengua, tal como se manifiestan en una determinada realidad sociohistórica.
- La gramática normativa o prescriptiva, que examina las propiedades del lenguaje por encima de las particularidades de una determinada lengua y explica lo que se considera correcto, es decir, socialmente aceptable.

También existe una gramática implícita, que permite al hablante comunicarse de forma competente y comprensible con el medio, producir textos deduciendo las reglas a partir del uso y

ejercer un control de su propia actuación y la comprensión de los demás. Esta gramática implícita se desarrolla de manera intuitiva, sin necesidad de instrucción formal. Por lo que se diferencia de la gramática explícita, vinculada a la enseñanza y el aprendizaje de las estructuras gramaticales en contextos académicos, caracterizada por explicar el conocimiento mediante normas y descripciones que funcionan como guía para el uso correcto de la lengua (Martín, 1998).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática explícita en las clases de lenguas extranjeras ha transitado por diferentes periodos históricos que determinan sus principales tendencias metodológicas. Ello ha propiciado el surgimiento y el declive de varios métodos como reacción ante la supuesta o evidente ineficacia de los anteriores (Ortega, 1998). Tal fue el caso del enfoque comunicativo, alternativa a las limitaciones de otros anteriores, en particular, el tradicional y audioral.

De acuerdo con Ortega (1998), el aspecto fundamental del enfoque comunicativo constituye la visión de que aprender la lengua significa comunicarse en ella (expresarse, interactuar y negociar). Esta premisa, al menos en teoría, motiva que la atención del aprendiz debe ser llevada al significado (comunicación) y no a la corrección formal (gramática).

No obstante, los profesores de español como lengua extranjera no abandonan la enseñanza gramatical en su práctica docente, a pesar de que la didáctica de esta conserva las recetas estructuralistas y conductistas del método audioral. Lo anterior, en parte, es motivado por el desconocimiento de cómo planificar, de forma adecuada, el tratamiento a los contenidos formales acorde con los principios teóricos y prácticos del enfoque comunicativo.

En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de los tiempos del pasado del modo indicativo constituye uno de los contenidos gramaticales más complejos de aprender y de explicar en la clase de español como lengua extranjera (ELE). La elección de un determinado tiempo de los que dispone el sistema verbal para referirnos

a un evento depende, en gran medida, de las intenciones del hablante¹.

Aunque existen numerosas investigaciones sobre la categoría tiempo verbal (Cartagena, 1999; Rojo y Veiga, 1999; Castañeda, 2006; Palacio, 2009, 2016; Montero, 2013; Rivero, 2013; Soler, 2015; Rivero, Villavicencio y Fernández, 2017), se observa que sus aportes aún son insuficientes, pues no se han centrado en analizar qué pasos debe seguir el profesor para sistematizar una mejor comprensión de los significados y usos de los tiempos verbales que expresan pasado.

Por consiguiente, el objetivo de esta exposición consiste en explicar procedimientos metodológicos como alternativa didáctica para la enseñanza comunicativa de estos tiempos verbales, conforme a las normas lingüísticas del contexto sociocultural donde se aprende la lengua española. Igualmente, se expone una secuencia de actividades comunicativas cuya finalidad es mostrar a los docentes la implementación de dichos procedimientos en el contexto de la clase y, de esta manera, corroborar su factibilidad y pertinencia metodológica.

La alternativa que se propone para el tratamiento didáctico de los tiempos del pasado del modo indicativo en las clases de ELE constituye una síntesis práctica de las más recientes aportaciones de las teorías sobre adquisición de segundas lenguas, el modelo de atención a la forma y la gramática pedagógica. Se brinda una guía práctica para desarrollar en los estudiantes extranjeros la adecuada asimilación de los significados, usos y rasgos diferen-

¹La noción de tiempo es una representación abstracta y subjetiva del momento o época donde se produce la acción verbal; por tanto, denota un periodo que no coincide cronológicamente con el momento real de la enunciación. Ello constituye una de las dificultades del aprendizaje de los tiempos de pasado del modo indicativo en español, pues no expresan lo anterior de manera constante: ya me *dirás* cómo te fue; *quería* hablar contigo; ahora mismo *iba* a llamarte (Rivero, 2013).

ciadores de los pretéritos del modo indicativo. De este modo, se posibilita ayudarlos en la producción espontánea y creativa de textos orales y escritos en el idioma español.

El primer procedimiento consiste en exponer al discente muestras de lengua significativas que garantizan dirigir su atención hacia la estructura gramatical objeto de aprendizaje, en este caso, los tiempos del pasado del modo indicativo. Mediante un proceso inductivo se favorece el procesamiento de la información implícita contenida en las muestras de lengua (*input*) como paso previo a su internalización (*intake*) y la formulación en el alumno de una hipótesis inicial del uso de estos tiempos.

La atención a la forma se materializa a partir de la observación del fenómeno gramatical objeto de estudio, por su frecuencia de aparición o realce tipográfico (*enhancement*) en los textos seleccionados. La finalidad es establecer relaciones entre el significado comunicativo que se aporta en el *input* y la forma lingüística que se resalta. En este punto, es válido destacar que estos tiempos verbales deben sobresalir del resto del caudal lingüístico presente en la muestra de lengua por su contenido comunicativo, novedad o alta frecuencia de uso.

Para lograr la observación inductiva de los tiempos del pasado del modo indicativo, el profesor de ELE puede valerse de varios elementos motivadores. Estos preparan anímicamente al estudiante para la actividad metalingüística que desarrollarán, con la posterior aplicación de otros procedimientos.

Uno de estos recursos podría ser preguntas que hagan referencia a la comprensión global y específica de la muestra de lengua utilizada para la presentación del contenido, las cuales se formularán utilizando la forma verbal conjugada en los tiempos del pasado del modo indicativo según el caso. El propósito es que el alumno extranjero se vea obligado a responder con la forma verbal que será objeto de estudio en la clase, lo que originará el empleo de una estructura cuyo significado él desconoce.

Otra variante es la observación del uso de expresiones conjugadas en los tiempos pasados del modo indicativo en una secuencia breve de una película o programa de televisión. Para ello se debe seleccionar el fragmento que se utilizará en la clase, pues la presencia de esos tiempos debe ser reiterada. En este sentido, la explotación del material auténtico, no solo refleja el contexto de uso real y probable de las estructuras gramaticales en la lengua española en función comunicativa, sino también motiva al estudiante a observar y analizar muestras de lengua que difieren de las típicas, elaboradas y simplificadas, empleadas con regularidad para la presentación del contenido gramatical en las clases de idiomas.

Pueden existir limitaciones en cuanto a la selección de las muestras de lengua por carencia de textos auténticos o medios de enseñanza (grabadora, computadora, copias impresas) acordes con la exposición a la lengua. En este caso, es recomendable realizar actividades fuera del aula como visitas a museos, excursiones a sitios históricos y lugares de interés. De este modo, los estudiantes tienen la oportunidad de exponerse a un *input* comprensible y variado, cuya calidad se garantiza mediante el contacto y la interacción con nativos.

En última instancia, los textos auténticos para trabajar en las clases podrían sustituirse por otros elaborados por el docente, siempre que produzcan efectos de naturalidad y estén contextualizados a las normas sociolingüísticas del medio donde se encuentre inmerso el aprendiz.

En un segundo momento, se puede pedir al discente que formule una regla gramatical del uso de los pasados del modo indicativo en el idioma español con el propósito de desarrollar su reflexión metalingüística mediante la instrucción explícita y la corrección formal. Esto permitiría establecer en la clase un flujo de conocimientos entre profesor y estudiante, para lo cual el docente puede aportar datos que guíen al alumno a conformar la regla gramatical que establece el significado y los usos de los tiempos pasados del modo indicativo.

A partir del análisis de los datos y ejemplos, el alumno sintetizaría su propia regla, la cual sería verificada o refutada en la práctica mediante las tareas. Incluso, se podrían realizar técnicas grupales con el objetivo de conformar una regla general que contenga los puntos de vista de todos sus integrantes, lo que también propiciaría la interactividad alumno-alumno.

Luego de la exposición a la lengua, se procede a sistematizar el contenido aprendido mediante tareas formales o de aprendizaje que fomenten la sensibilidad lingüística del aprendiz extranjero. La práctica o sistematización debe ser esencialmente comunicativa, aunque se trabaje con estructuras gramaticales. Por lo que las tareas planificadas precisan vincularse con los conocimientos y las experiencias cotidianas del discente, puesto que los conceptos abstractos se asimilan mejor cuando se corresponden con aspectos prácticos de la realidad. De este modo, se garantiza un aprendizaje significativo y duradero.

Para la sistematización, se pueden usar, en un primer momento, ejercicios de entrenamiento que posibiliten fijar las inflexiones morfológicas de las formas verbales, en caso de que los estudiantes extranjeros las desconozcan. Se debe tener en cuenta que los ejercicios reproductivos constituyen la antesala de actividades más complejas; por tanto, se debe limitar la utilización excesiva de estos en la clase.

Se recomienda el empleo de tareas de análisis y reflexión formal que presenten un vacío comunicativo (no tienen modelo o ejemplo) y planteen la búsqueda de soluciones. Asimismo, se sistematiza el contenido en diversos contextos comunicativos que demuestren la aplicabilidad de las reglas gramaticales del uso y desarrollen las habilidades lingüísticas (relacionar, asociar, comparar, analizar).

Finalmente, para verificar la interiorización de los significados y usos de los tiempos pasados del modo indicativo se orienta una práctica comunicativa mediante tareas que integren el aspecto comunicativo y formal de la lengua española. La interiorización

se comprueba mediante la producción creativa de textos por parte del alumno, quien estará capacitado para hablar o escribir sin monitorizar la corrección de su discurso. De esta forma, el uso de los tiempos pasados del modo indicativo devendrá un proceso inconsciente.

Aunque en la clase se da prioridad a las actividades orales, se precisa potenciar tareas de producción escrita porque permiten al docente identificar errores que pueden no ser detectados en la interacción oral. Estas constituyen una manera de evaluar los logros que ha alcanzado el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la corrección de errores debe realizarse de manera cuidadosa. Si el error se produce en la expresión oral se puede ofrecer la variante correcta sin interrumpir el flujo de la conversación, o bien, sugiriendo nuevas maneras de conformar el texto sin modificar la intencionalidad del discente si la producción es escrita. Asimismo, se deben fomentar las estrategias para la autocorrección y la corrección entre alumnos con el objetivo de disminuir la influencia del profesor y facilitar la interactividad de la clase.

En esta fase final, será importante hacer consciente al aprendiz de los progresos obtenidos para que autoevalúe el desarrollo de las clases y el grado de conocimientos adquiridos. Para el éxito de esta fase resulta imprescindible orientar tareas comunicativas que puedan realizar los estudiantes. Por ello, se exigirán actividades que sean acordes con su nivel de lengua y sus posibilidades materiales y cognoscitivas reales.

Las tareas de aprendizaje y comunicativas para potenciar la sensibilidad lingüística de este estudiante son más complejas de diseñar si se comparan con los *drills* tradicionales. Ello exige mayor cantidad de tiempo y esfuerzo por parte del profesor de ELE para su elaboración. Sin embargo, su aplicación permitiría concentrar la atención del estudiante en actividades más motivadoras, cuyas ventajas se denotan en su crecimiento intelectual y la

incorporación del conocimiento explícito en la memoria a largo plazo. Además, con tareas de este tipo, las secciones de gramática dejarían de contemplarse como aburridas, simplistas y mecanicistas para considerarse como un verdadero ejercicio de reflexión y comunicación.

Práctica contextualizada de la enseñanza comunicativa de los tiempos del pasado del modo indicativo

La práctica docente de la enseñanza de los tiempos del pasado del modo indicativo toma en consideración el análisis descriptivo del uso de estos en detrimento del análisis pragmático que establece la relación texto-contexto. Esto indica un insuficiente dominio de sus connotaciones por parte de los alumnos no hispanohablantes que impide su uso apropiado en el intercambio comunicativo.

De ahí que se plantee como objetivo de la secuencia didáctica: analizar los usos de los tiempos pretéritos indefinido y perfecto del modo indicativo para desarrollar las habilidades comunicativas en lengua española mediante el intercambio sociocultural de los estudiantes sobre sus experiencias en el contexto cubano.

La aplicación parcial de los procedimientos propuestos se realizó en el segundo semestre del curso escolar 2014-2015 en el nivel elemental de ELE de la Universidad de Oriente durante una clase encuentro. Dada las características *sui generis* de los cursos de turismo académico, el grupo muestra estuvo integrado por dos estudiantes de nacionalidad italiana y otro francesa. Todos poseen un nivel de lengua A2 y necesitan perfeccionar sus conocimientos y habilidades de la lengua española. La estudiante francesa recibe clases de español por primera vez en Cuba, pero antes lo había estudiado en Francia con una profesora mexicana, según lo referido por ella. Sin embargo, los dos estudiantes italianos han estudiado varias veces español en la Universidad de Oriente, aunque aún presentan dificultades comunicativas.

Para la aplicación de los procedimientos se seleccionaron los siguientes criterios:

1. Nivel de recepción y producción de los discentes extranjeros durante la clase en correspondencia con el aprendizaje de los contenidos gramaticales en la lengua española.
2. Comportamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la oposición indefinido-perfecto mediante la aplicación de los procedimientos.
3. Nivel de satisfacción logrado en los discentes luego de la implementación de la propuesta.

La propuesta de actividades está orientada a desarrollar las cuatro destrezas: comprensión auditiva y lectora, expresión oral y expresión escrita. De manera que, se han estructurado en tres fases de acuerdo con los procedimientos elaborados, como principio clave para lograr el objetivo planteado.

1. Fase de exposición a la lengua, cuyo objetivo es lograr la asimilación inductiva de los alumnos a partir de la presentación del contenido lingüístico por el profesor. Previo a la etapa de exposición, se trabajan los aspectos básicos de la comprensión lectora y el vocabulario con la intención de que no se originen dudas en los estudiantes que puedan desviar su concentración de la tarea metalingüística. Luego, la atención a la oposición indefinido-perfecto del modo indicativo se ejecuta mediante la reiteración de su utilización en la muestra de lengua seleccionada y en el discurso del profesor. Ello motiva a los aprendices a indagar por el significado de los tiempos verbales y en qué aspecto radica la diferencia entre estos.

Después, se procede a la reflexión metalingüística y concertación de la regla gramatical para lo cual es preciso que el profesor dibuje una línea temporal en la pizarra y con la ayuda de los estudiantes; se sitúan las acciones expresadas en pretérito indefinido o pretérito perfecto del modo indicativo extraídas del *input*. Este ejercicio gráfico permite a los alumnos comprender que el empleo

de ambos pretéritos no obedece a los marcadores temporales o a la distancia de las acciones con respecto al presente, sino a la intencionalidad de expresar las acciones y eventos como próximos o alejados de su actualidad psicológica.

En este punto, los discentes emitieron sus valoraciones en cuanto a la utilización de los tiempos verbales objetos de estudio en la lengua española guiados por los datos del *input*, otros ejemplos complementarios del profesor y su experiencia como hablantes. Tal actividad posibilitó la configuración y redacción de la regla general que normaliza el empleo de la oposición indefinido-perfecto del modo indicativo en la variante sociolingüística cubana.

En la aplicación del procedimiento de exposición, al desplazar las funciones tradicionales asumidas por el profesor y situar a los alumnos en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se observó en ellos una actuación más reflexiva, crítica y activa. Asimismo, el ambiente de cooperación entre los alumnos fue favorable para la puesta en práctica de las acciones del docente, lo que condujo a un proceso participativo e interactivo.

2. Fase de práctica significativa contextualizada, que consiste en la ejecución de ejercicios reproductivos de transformación de frases, preguntas respuestas y tareas de análisis y reflexión formal. Estas exigen a los discentes italofonos un mayor grado de concentración en los recursos lingüístico-estratégicos adquiridos a lo largo del curso. La sistematización mediante tareas de reflexión formal permitió a los estudiantes verificar la factibilidad de sus hipótesis y la aplicabilidad de la regla antes conformada, lo que originó en ellos altos niveles de satisfacción.

3. Fase de producción creativa mediante tareas comunicativas secuenciadas por una temática específica, con el propósito de consolidar el conocimiento gramatical adquirido y la utilización de la regla en situaciones comunicativas contextualizadas. Las tareas comunicativas desplegadas en esta etapa estaban dirigidas a la ejecución de la tarea final que consistió en la redacción de un texto por los alumnos para ser presentado en un debate, en el cual

se evaluaron como indicadores la creatividad de los aprendices, la adecuación sociolingüística del texto elaborado y el dominio de las estructuras gramaticales, en particular, la oposición indefinido-perfecto del modo indicativo.

Luego de la exposición de los alumnos y el debate se dieron a conocer los resultados los cuales concientizaron a los estudiantes de sus progresos e insuficiencias. Esto los motivó a continuar profundizando en la sistematización del contenido gramatical seleccionado como objeto de estudio en las clases².

En conclusión, durante la implementación parcial de los procedimientos para la enseñanza y el aprendizaje de la oposición indefinido-perfecto del modo indicativo, se constataron:

1. Altos niveles de desarrollo de los aprendices italófonos en la materialización de cada una de las fases de construcción de su conocimiento gramatical. Esto posibilitó la apropiación de los tiempos verbales objetos de análisis y un mayor grado de corrección en su producción oral y escrita en la lengua española.
2. Comportamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje consecuente con la lógica sistematizada en los procedimientos didácticos aplicados, lo cual permitió reorientar la actuación del profesor y la de los estudiantes dentro de la clase de español como lengua extranjera.
3. Identificación personal de los alumnos con el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que facilitó la cooperación conjunta de los miembros del grupo y la eficacia de la interacción comunicativa profesor-alumno.

Estos elementos corroboran la factibilidad de los procedimientos para la didáctica de ELE, pues ofrecen una organización y secuencia lógica del trabajo docente con acciones específicas

² El resto de la secuencia didáctica se muestra en el anexo de este trabajo. [Nota del Editor].

que permitirán al profesor orientar la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje con indicadores de los niveles de logros que irán adquiriendo los estudiantes en la apropiación del contenido gramatical objeto de estudio.

En resumen, la situación didáctica demostrada revela la necesidad de una adecuada integración de actividades comunicativas y contenidos gramaticales en el proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo a un diagnóstico de las necesidades de los estudiantes. Es por ello que se sugiere que los procedimientos se ejecuten en clases, según las características y necesidades reales de los estudiantes extranjeros, la edad, los estilos de aprendizaje e incluso la lengua materna.

Referencias bibliográficas

- CARTAGENA, N. (1999). Los tiempos compuestos. En Bosque, I. y Demonte, V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (tomo 2, pp. 2937-2975). Madrid: Espasa-Calpe.
- CASTAÑEDA, A. (2006). Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto / indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas. *Rael, Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 5, 107-140. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254299>
- MARTÍN PERIS, E. (1998). Gramática y enseñanza de segundas lenguas. *Carabela*, 43, 5-32.
- MONTERO CÁDIZ, M. (2013). *La anterioridad al momento del habla y sus formas de expresión en el español de Cuba*. (Tesis de doctorado). Universidad de Cádiz, España.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1998). Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE. *Rilce*, 14, 325-347.

- PALACIO ALEGRE, B. (2009). Pretérito imperfecto de indicativo: valor operativo y contraste con el pretérito indefinido. La primera actividad para la clase de ELE. *RedEle*, 15. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_01/2009_redELE_15Palacio.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d
- PALACIO ALEGRE, B. (2016). Gramática cognitiva-operativa: limitaciones de una instrucción única. El caso de imperfecto/indefinido en el aula de ELE. *MarcoELE*, 22, Recuperado de http://marcoele.com/descargas/22/palacio-imperfecto_indefinido.pdf
- RIVERO CRUZ, L. (2013). *Enseñanza-aprendizaje de la oposición indefinido-perfecto del modo indicativo a itálofonos: sistema de procedimientos*. (Tesis inédita de maestría) Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- RIVERO CRUZ, L., VILLAVICENCIO SIMÓN Y. Y FERNÁNDEZ DOMECH, S. (2017). Presupuestos teóricos-metodológicos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la oposición indefinido-perfecto del modo indicativo a estudiantes itálofonos. *Santiago*, 42, 67-78. Recuperado de <http://revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/2122/2176>
- ROJO G. Y VEIGA A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En Bosque, I. y Demonte, V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (tomo 2, pp. 2867-2934). Madrid: Espasa-Calpe.
- SOLER MONTES, C. (2015). *El pretérito perfecto compuesto en español: normas, usos y aplicaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera*. (Tesis de doctorado). Universidad de Nebrija, Nebrija, España.

Anexo. Ficha de la secuencia didáctica

Tema: Enseñanza-aprendizaje de la oposición indefinido-perfecto del modo indicativo para el desarrollo de la competencia gramatical.

Nivel de referencia (según *MCER*): A2

Destrezas: se sugiere trabajar de manera integrada las cuatro destrezas: comprensión lectora y auditiva, expresión escrita y oral.

Contenidos gramaticales: pretérito indefinido y pretérito perfecto del modo indicativo.

Contenidos funcionales: narrar situaciones del pasado; preguntar y responder por experiencias personales y valorar experiencias.

Contenidos léxicos: se centran en diversas experiencias en el contexto cubano relacionadas con viajes (ciudades cubanas, transporte, alojamiento, entre otros) y en otros países hispanohablantes.

Tiempo destinado: 2 sesiones de 90 minutos cada una (180 minutos de la clase).

Propuesta de actividades

Actividad de precalentamiento

Para motivar a los estudiantes en su primer encuentro, diagnosticar sus conocimientos sobre el español y analizar sus intereses, necesidades y motivaciones con respecto al aprendizaje del idioma; proponemos realizar las siguientes preguntas:

- ¿Cuántos idiomas usted habla?
- ¿Dónde usted estudió español antes?
- ¿A cuántos países hispanohablantes usted ha viajado?
- ¿Qué (o cuáles) países usted ha visitado?
- ¿Usted hablaba español cuando visitó esos países?
- ¿Cuántas veces usted ha venido a Cuba?
- Antes de venir a Cuba, ¿usted hablaba español?

Actividad de expresión oral

Para dinamizar la clase y favorecer la comunicación intercultural entre los aprendices, se orienta la actividad número 12 de la página 122 del libro *Aprendamos Español* (parte 1, La Habana, editorial Félix Varela, 2006):

Cuéntanos alguna situación difícil que te ocurrió, por no saber español, cuando llegaste a Cuba y cómo la solucionaste.

Actividad de expresión escrita

Para el desarrollo de la actividad anterior se orienta la escritura de un texto, de manera individual, para que puedan recordar la situación y luego leerlo. Esto propicia el diagnóstico tanto de la expresión escrita como la expresión oral a partir de la socialización de las experiencias individuales en la clase. A continuación, mostramos el texto redactado por la aprendiz francesa:

Para mi secundo viaje en Cuba, debia ir a ver amigos en Trinidad. Quería comprar un pasaje en Viazul para organizarme pero no entendaba nada de lo que diciaba la persona. Un amigo mio que habla muy bien el italiano vino a ayudarme para preguntar y despues el día de mi despedida, porque no habiamas pasaje pero tenia la posibilidad de inscribirme en la lista de espera y tener la suerte de poder irme al ultimo momento. Todo se pasó bien, pero si habia estado sola, habria estado perdida.³

Redactado el 21 de noviembre del 2014

Actividad de interacción oral

A partir de la lectura del texto por este estudiante, surgen comentarios y valoraciones sobre la situación contada. Se observa

³ Se ha respetado la ortografía del texto de la estudiante. [*Nota del Editor*].

un proceso participativo e interactivo tanto estudiante-estudiante como profesor-alumnos.

Durante la revisión de los textos escritos y los comentarios, se aprecia que ambos alumnos italofonos emplean el pretérito perfecto del modo indicativo en lugar del indefinido con frecuencia, tanto en su discurso oral como en la expresión escrita. De ahí que la docente explica esta inadecuación según el contexto cubano y enfatiza que se usa con mayor frecuencia el indefinido que el perfecto a diferencia de España, por ejemplo.

Actividad de comprensión lectora

En torno a los viajes a otras ciudades cubanas, los estudiantes escucharán atentamente un diálogo sin apoyo visual. Se realiza una lectura modelo para la adquisición de una correcta pronunciación (página 89, de *Aprendamos Español I*). Luego se pregunta por la comprensión global del diálogo y su verificación; se orienta una actividad del manual, la cual consiste en marcar las respuestas correctas de un listado de frases según lo escuchado (p. 90).

Se entrega el diálogo impreso y con antelación a la segunda lectura del texto, se explican las preguntas de comprensión detallada que aparecen en esa página del manual, con la finalidad de que los estudiantes conozcan el objetivo de su lectura. Se lee nuevamente el texto y antes de responder a las preguntas orientadas, primero se pregunta si comprenden las palabras de significado desconocido en el texto. Estas interrogantes permiten evaluar la comprensión lectora y la expresión oral. Después los estudiantes representan el diálogo mediante la lectura oral y se corrige al finalizar.

Explotación didáctica de los contenidos gramaticales y funcionales

Con el objetivo de introducir el contenido lingüístico comunicativo, se orienta que mencionen las frases en las que los personajes narran una situación, preguntan, responden por experiencias personales y valoran algunas experiencias. Se comprueba la comprensión de esta actividad, pues su ejecución permitirá explicar las diferencias y similitudes de usos del pretérito indefinido y el

pretérito perfecto del modo indicativo. Para ello se emplea el libro *Español para todos I* (Universidad de Oriente, 2012) para presentarles el cuadro gramatical de la página 98 sobre las diferencias entre el pretérito indefinido, el pretérito perfecto y pretérito imperfecto como una guía para su uso adecuado.

Se comprueba la comprensión del contenido gramatical presentado y luego se prosigue a la práctica de ejercicios analíticos, cuya finalidad es la asimilación y sistematización de los tiempos objetos de estudio. Se comprueba si existen algunas dudas en la realización del ejercicio.

Después de un tiempo determinado, se revisan las respuestas y se realizan las correcciones necesarias, tanto por el profesor como por otro estudiante. Se observa que los estudiantes responden sin dificultades sobre el uso del tiempo adecuado, aunque aún presentan problemas para conjugarlos verbos.

Algunos de los ejercicios indicados permiten explicar la relativa oposición indefinido-perfecto ligada a uso de los marcadores temporales, pues con esta actividad los alumnos deben ampliar las frases dadas utilizando expresiones como últimamente, en estos días, recientemente, esta semana, entre otras. Las respuestas de los estudiantes fueron las siguientes:

- a) El año pasado fui varias veces a casa de mis padres, pero este año he ido/fui una sola vez.
- b) Todos los años paso mis vacaciones en Varadero, pero últimamente las pasé/he pasado en Trinidad.
- c) Siempre voy a la universidad los lunes y miércoles por las mañanas, pero esta semana fui el martes y el jueves.
- f) Nunca hago ejercicios y como muchos dulces y alimentos ricos en grasa pero últimamente he empezado una dieta.⁴

⁴ Se ha respetado la ortografía del texto de la estudiante. [*Nota del Editor*].

Las respuestas de los estudiantes permiten explicar que, si bien un adverbio suele utilizarse más con un pretérito u otro, esto no significa que rija obligatoriamente indefinido o perfecto en todos los contextos de uso; por lo que no es recomendable el uso de estos tiempos según el marcador. En el contexto cubano, el indefinido se utiliza con regularidad junto a los adverbios como *hoy, esta mañana, esta semana*, entre otros, que algunos hablantes usan con el perfecto, tal es el caso de algunas regiones de España.

En Cuba coexisten las dos formas, pero se emplea con mayor frecuencia el indefinido, pues el perfecto muestra significados más específicos que limitan su uso. De igual modo, la selección de uno u otro tiempo verbal depende de la elección del hablante de acuerdo con su intención y finalidad en la situación comunicativa.

Finalmente, se orientan actividades independientes para sistematizar el contenido estudiado. Una de estas actividades es la siguiente:

1. Imagine que el verano pasado hizo un viaje por varias ciudades de Cuba con unos amigos o su familia. Decida cuánto tiempo estuvieron en cada sitio, qué ruta hicieron, en qué medio(s) de transporte, etc., y explíquese lo a un compañero. Puede usar:
 - a) a pie; en bicicleta; en tren; en avión; en guagua; en carro
 - b) unos días; dos días; una semana; un mes
 - c) Estuvimos en...; Fuimos a...; Nos quedamos en...
 - d) Primero...; Después (de)...; Luego...; Al final...

(Adaptado del libro *Intercambio I*)

Diseño de unidad didáctica para conectores discursivos en clases de ELE

Daína Escobedo Lora
Ana María Guerra Casanellas

La enseñanza de los marcadores discursivos (MD) es un aspecto importante para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Son los responsables de aportar suficiente fluidez al discurso oral y escrito de los aprendices, tornándolo expresivo, espontáneo y dinámico (Consejo de Europa, 2002, § 3.4).

En la actualidad, los estudios sobre la enseñanza de los marcadores discursivos empiezan a cobrar importancia por parte de investigadores de la lingüística hispana tales como José Portolés (1998), María Martín Zorraquino (2004), entre otros. Sin embargo, en la mayoría de las clases de español como lengua extranjera (ELE) se ofrece poca información relacionada con los planteamientos propuestos por estos estudiosos y, por consiguiente, se suele adaptar su enfoque desde una perspectiva únicamente gramatical (Nogueira, 2005, p. 1).

La enseñanza, tanto a nativos como a estudiantes de ELE, de los MD y los conectores enfrenta aún la dificultad que supone la falta de estudios en torno a su didáctica. Es decir, resultan escasos los trabajos dedicados a ofrecer propuestas que ayuden al docente a enseñar eficazmente el manejo de estas unidades lingüísticas (Nogueira, 2005, p. 2).

Dicha escasez de estudios, al parecer, puede ser explicada por el hecho de que muchos autores y profesores de lengua extranjera (LE) todavía no valoran de manera adecuada la competencia pragmática en sus trabajos. En una LE, esta competencia supone la habilidad de usar una extensa variedad de estrategias textuales y discursivas para que el aprendiz maneje una interacción comunicativa con los demás.

Por ello, aprender a usar los MD es de extrema importancia para poder comunicarse con éxito en una LE. Es más, se puede afirmar que el empleo adecuado de esos elementos por los aprendices de una segunda lengua puede indicar que los aprendices ya poseen un mayor dominio de la LE (Nogueira, 2005, p. 4).

Esta propuesta didáctica que se diseña está dirigida a profesores de ELE del nivel intermedio, como punto de apoyo para la enseñanza de los marcadores discursivos, en particular, los conectores. Según textos consultados, disímiles son las propuestas que reservan la enseñanza de los MD y conectores para niveles avanzados. Sin embargo, no resulta descabellado pensar en estrategias que favorezcan la enseñanza de estas unidades lingüísticas en niveles inferiores, como el intermedio. El propósito es que los estudiantes los utilicen de una manera más fácil y amena y, por consiguiente, se familiaricen con el empleo de estos elementos antes de recibir las clases sobre los MD planificadas para niveles avanzados.

Debido al carácter polifuncional de los MD y conectores, en la que un mismo elemento puede tener valores pragmáticos distintos según el contexto de uso, surgen dificultades relacionadas con el cómo, cuándo y dónde usarlos correctamente. Por tanto, será necesario que el profesor de ELE lleve a cabo la enseñanza de los marcadores siempre en el ámbito del discurso, para eso habrá de usar en clases materiales auténticos en los que el aprendiz pueda observar, aprender y analizar el funcionamiento de esas unidades.

Los MD se encuentran relacionados con el contexto comunicativo y con la finalidad del género al que pertenece un determinado discurso. Así pues, su enseñanza-aprendizaje en relación con las secuencias textuales permite, tanto al aprendiz como al docente, que se conozcan y aprendan las partículas discursivas que, por su propio valor semántico-pragmático, son peculiares de la estructura específica de cada tipo de secuencia.

El presente estudio sirve como punto de partida para el incremento de propuestas que contribuyan a mejorar la introducción de los MD en las clases de ELE, en especial, los conec-

tores discursivos (aditivos, consecutivos, y contrargumentativos) propuestos por Martín Zorraquino y Portolés (1999), a partir del análisis de textos publicitarios. La seleccionados de estos responde al tipo expositivo-argumentativo, aunque también contienen secuencias descriptivas dado por el género: discurso publicitario de destinos turísticos.

Este tipo de secuencia textual supone un distinto modo de organización del discurso, unas convenciones propias (Calsamiglia y Tusón, 2007, p. 92), así como unos marcadores que pueden ser peculiares en la estructura específica de la secuencia. En este sentido, Montolío Durán (2001, pp. 42-43) afirma que, en los textos de tipo expositivo-argumentativo, el empleo de los conectores resulta más relevante que en otros.

Unido a esto se seleccionan algunos conectores representativos de cada subclase (aditivos: y, además, incluso; consecutivos: por eso, pues, entonces; y contrargumentativos: pero, en cambio, sin embargo), por ser conectores que no solo predominan en estas secuencias textuales, sino porque también suelen ser más utilizados. En niveles de enseñanza inferiores, el estudiante comienza a elaborar textos de menos complejidad, emplea dichas unidades con mayor frecuencia y abusa de ellos porque carece todavía de una variedad de conectores de la que puede disponer.

A partir de lo expuesto, resulta necesario insistir en que la unidad didáctica que se propone se diseña para la enseñanza de los conectores ya mencionados y se centra en una serie de orientaciones metodológicas y actividades para que los profesores lleven a sus aulas de ELE del nivel B1 (umbral) o intermedio. De modo que, se presenta la unidad didáctica mediante una serie de pasos estructurales, entre los cuales se proponen tareas o actividades sencillas, adaptadas a las características de este nivel.

Las actividades se dirigen hacia el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua de manera integrada. Tienen como objetivo que los estudiantes de ELE del nivel intermedio utilicen, de manera eficaz, los conectores seleccionados mediante el uso

de textos publicitarios, en aras de construir el sentido del discurso oral y escrito y, por consiguiente, contribuyan a fortalecer su competencia comunicativa.

Para la conformación del corpus del presente estudio se han tomado secciones de la *Guía Turística de Santiago de Cuba* (2009), concebida con fines comerciales. La *Guía* se considera como una forma de publicidad escrita y se trata de significantes verbales junto a significantes icónicos que sirven de apoyo al sentido del texto escrito. La temática del enunciado global es la invitación a visitar la ciudad con todas sus atracciones: datos del país, excursiones a lugares históricos y paisajes naturales, hoteles, actividades náuticas, ocio y recreación, manifestaciones culturales representativas de la cultura santiaguera.

Esta guía turística se puede localizar en los centros de información del turismo, agencias de viajes, así como en las páginas web. Se consideró este tipo de texto puesto que es uno de los primeros a los que el extranjero se enfrenta cuando visita un país desconocido, y a los que casi nunca se muestra indiferente ante las opciones que se publicitan. De tal manera, no solo constituyen textos atractivos para el visitante, sino que se convierten en un vehículo perfecto para enseñar contenidos culturales en la clase de ELE.

Las actividades o tareas planificadas en la unidad didáctica se apoyan en textos seleccionados por el profesor, a partir de los cuales los estudiantes pueden discutir sobre sus temas –relacionados con la publicidad de destinos turísticos de Santiago de Cuba y manifestaciones culturales, en sentido general–, así como producir textos comparando la realidad cubana con la de sus países. De tal modo, se ponen en funcionamiento las unidades lingüísticas seleccionadas, al tiempo que se patentiza el componente cultural en que se sustenta el objetivo de la investigación .

La metodología empleada en la unidad didáctica es el enfoque por tareas, en la cual las tareas o actividades conducen a conclusiones que posibilitan a los estudiantes practicar los conectores discursivos que están aprendiendo.

El diseño de la unidad didáctica mediante tareas

La propuesta de la enseñanza mediante tareas surge como evolución y consolidación de los enfoques comunicativos. Se centra en la forma de organizar, secuenciar y realizar las actividades de la clase. El objetivo didáctico básico de la enseñanza comunicativa mediante tareas es el desarrollo de la capacidad de interactuar lingüísticamente de forma adecuada en diferentes situaciones, integrando las habilidades necesarias.

Por tanto, la programación basada en tareas se articula sobre la base de que los alumnos necesitan conocimientos comunicativos; de modo que, cuando participen en un proceso de intercambio verbal tienen que poner en juego sus conocimientos lingüísticos y textuales relacionados con las reglas sociales determinadas.

Existen muchas definiciones de tarea en los últimos años y todas ellas comparten la idea de que su ejecución supone un uso comunicativo de la lengua. Nunan (1989, p. 10) la interpreta como “[...] una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma”.

Más tarde, en el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, pp. 9-10) se define como: “[...] cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo”.

En resumen, la definición de tarea acorde con el marco de planificación de la unidad didáctica que se propone en este estudio lleva implícita consideraciones de orden pedagógico. Por tanto, se plantea que una tarea es: “[...] cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella, y posea determinadas características” (Martín Zorraquino, 2004, p. 27). Esas características son las siguientes (Martín Zorraquino, 2004, p. 28):

- La ejecución de esta actividad se convierte así en el propósito de la tarea, del cual nacen todas las actividades que la integran.
- Se realiza mediante la cooperación e interacción de los alumnos, que utilizan la lengua que están aprendiendo para ejecutar la tarea a lo largo de sus diferentes fases.
- Se estructura en fases y pasos sucesivos e interrelacionados, que vienen determinados por las propias características del propósito que se quiere conseguir, así como por criterios de orden pedagógico.

En atención a lo expuesto, se esboza el concepto de unidad didáctica planteado por Estaire y Zanón (1990), considerado uno de los más completos para sustentar el objetivo de esta investigación:

La unidad didáctica es una unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitados (Etaire y Zanón, 1990, p. 15).

A continuación, se presenta el diseño de la unidad didáctica a partir la estructuración que aporta Estaire (2009) en su marco de programación de unidades didácticas. Como se muestra en la figura 1, la programación es una trama de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico dividida en tres sesiones de clase, adecuadas al contexto educativo. Cada una de las tareas de la secuencia tiene como objetivo “alimentar y facilitar” la realización de las tareas que le siguen, es especial, la final.

La unidad didáctica se presenta con una serie de explicaciones que permitan revelar en qué consiste cada uno de los pasos o etapas que conforman la unidad.

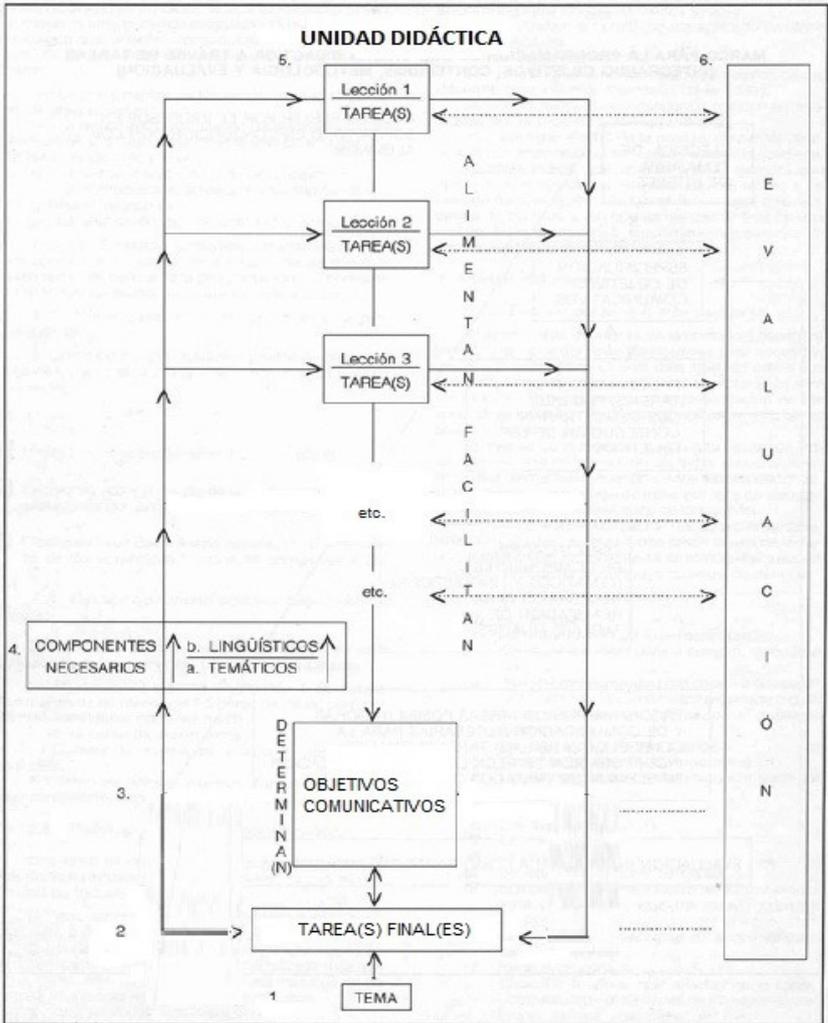


Figura 1. Esquema de la unidad didáctica

Fuente: Modificaciones al modelo de Estaire (2004, p. 17)

Algoritmo de trabajo

Antes de explicar los pasos de la unidad, es válido referir algunos pasos previos que son necesarios que el profesor considere antes de implementar la propuesta metodológica, los que permiten realizar una caracterización y fundamentación global de la propuesta.

Paso previo 1: descripción del grupo a quien va dirigida la unidad didáctica. El profesor debe tener en cuenta los datos biográficos de los estudiantes, características individuales, intereses y expectativas, necesidades y pertinencia a una realidad sociocultural determinada. Esta caracterización resulta necesaria para escoger temas motivadores que favorezcan el desarrollo de la tarea final.

Paso previo 2: duración de la unidad didáctica. El docente debe tomar en consideración el tiempo de duración de la unidad didáctica. Esta propuesta se divide en tres lecciones de una hora y quince minutos cada una, para un total de cuatro horas de clase. Las lecciones hacen énfasis en uno de los contenidos de la unidad, como es el gramatical, en particular los conectores discursivos. Cada lección se dedica un tipo de conector: en la primera, los aditivos; en la segunda, los consecutivos; y en la tercera, los contrargumentativos. En las lecciones dos y tres, se suman los contenidos de las lecciones anteriores de manera sucesiva.

Una vez señalados los pasos previos a la unidad, se procede a explicar los pasos de la unidad didáctica como tal.

Paso 1. Elección del tema

El tema de la unidad didáctica se concibe de manera global y la dota de coherencia puesto que será el contexto en el que se desarrollarán todas las tareas. Debe ser el centro de interés o el foco de atención. Puede generar varios subtemas que los alumnos perciban como lógicos y coherentes.

El tema escogido para la unidad didáctica “Vacaciones en Santiago de Cuba” se considera pertinente según el nivel de lengua

que tienen los estudiantes; al mismo tiempo, interesante y motivador para los alumnos.

Paso 2. Elección y programación de la tarea final

Se fija el final al comienzo de la programación, incluso antes de planificar los pasos que guiarán hacia él, puesto que las posteriores decisiones que tome el docente y el trabajo que realicen los alumnos se derivará de la tarea final. De esta forma, el aprendiz puede medir su capacidad en la lengua que aprende.

Esto motivará a los estudiantes durante la ejecución de las tareas de apoyo y les ayudará a tomar conciencia de la importancia que tiene cada actividad para acercarse más a la consecución de la tarea final, la cual se planifica para que se realice de manera individual.

De acuerdo con lo anterior, se programa como tarea final de la unidad didáctica: planificar un viaje a Santiago de Cuba.

Paso 3. Establecimiento de los objetivos de la unidad

Para establecer los objetivos se toma como punto de partida la tarea final que se ha diseñado en el paso anterior. Será una tarea comunicativa en la que los alumnos tendrán que “hacer algo” en español. El profesor, por su parte, debe tener en cuenta qué capacidades deben desarrollar los alumnos para llegar a completar la tarea final, es decir, qué acciones concretas o actividades previas realizarán para completar la unidad.

Por lo tanto, es posible que una vez diseñadas esas tareas previas (paso 4 del procedimiento) se tenga que hacer algún ajuste en los objetivos que se habían planteado. Se deberán reformular algunos, incluir otros y eliminar los que no formen parte del proceso de aprendizaje.

Los objetivos se redactan en infinitivo, no se especifican en términos de contenidos o recursos lingüísticos que el alumno necesitará manejar, puesto que estos contenidos se especificarán en el paso siguiente.

De acuerdo con lo anterior, los objetivos que dependen de la tarea final programada y que más se ajustan a la unidad propuesta en la tesis, son que los estudiantes sean capaces de:

- Pedir y dar información.
- Pedir y dar opiniones.

Paso 4. Establecimiento de los contenidos de la unidad

En este momento se vuelve a analizar la tarea final y los objetivos de la unidad con el fin de comenzar la especificación de los contenidos. El docente debe preguntarse cuáles son los elementos que necesitarán los estudiantes para trabajar y resolver la actividad final que se propone. En este punto, el nivel de los estudiantes puede limitar al profesor en los componentes que se seleccionan como necesarios.

Lo más recomendable es que los contenidos deban recogerse aunque, en algunas ocasiones, puedan supeditarse a la negociación con los estudiantes. En una programación mediante tareas parece contradictorio que se formulen los contenidos de forma específica. Sin embargo, puede ayudar a los alumnos a verificar qué ha aprendido, cuándo y por qué.

De igual modo, se pueden declarar contenidos lingüísticos, comunicativos, léxicos y culturales. En cuanto a los primeros, en el caso particular de la unidad didáctica propuesta, se estudian los conectores discursivos desde su explicación semántico-pragmática, luego se definición y se ofrecen sus clasificaciones.

En cambio, los contenidos léxicos están supeditados a los gramaticales. La selección de vocabulario que el profesor trabajará depende de decisiones previas, sobre todo, referentes al tema de la unidad. Mientras que los contenidos funcionales recogen todas las funciones que contiene un acto de habla. Estos son “[...] actos sociales que un enunciador puede llevar a cabo en la lengua extranjera (también llamados funciones): presentarse, preguntar la hora, pedir permiso, ofrecer, aceptar, rechazar...” (Estaire, 2009, p. 36).

Por último, se incorporan a la unidad los contenidos culturales. Sería adecuado que el profesor trabaje temas relacionados con la cultura, historia, política, geografía, economía, entre otros.

Es imprescindible que estos contenidos culturales aparezcan contextualizados. Ello permite que el alumno pueda interpretar adecuadamente la información e inferir la relación entre uso de la lengua y la situación comunicativa, pues para explicar cualquier aspecto lingüístico resulta necesaria su presentación en un contexto de uso.

De esta forma, solo desde el análisis pragmático se podrá acceder a la interpretación de los sentidos. El estudiante de una LE necesitará de la información que le aporte el espacio comunicativo y, en muchos casos, de las explicaciones que el profesor proporcione para asimilar los hechos lingüístico-culturales.

Paso 5. Planificación de las actividades previas

En el paso 4 se comienza con la fase que más tiempo suele llevar: el diseño de la secuencia de tareas que capacitará a los alumnos para la realización de la tarea final que se ha programado. El profesor debe pensar en un grupo de actividades, las cuales no debe diseñar, sino únicamente indicar cómo sería la organización de la secuencia, características y diferentes tipos de tareas, y qué se podría trabajar en ellas.

Se considera necesario conocer la distinción metodológica entre actividades de aprendizaje o posibilitadoras (o de apoyo lingüístico) y tareas comunicativas. Será la relación que se establece entre el tema y la tarea final, y los objetivos y contenidos la que determine el diseño de esta secuencia.

Por ejemplo, si uno de los objetivos para la tarea final es que el alumno sea capaz de pedir y dar información, se podría incluir en la secuencia una tarea de comunicación basada en la comprensión de un texto sobre un destino turístico determinado. Si, por otra parte, se ha establecido como contenido lingüístico (gramatical) el empleo de los conectores aditivos, quizás, a partir de la

tarea comunicativa anterior, se podría incluir una tarea de apoyo para focalizar la atención al elemento lingüístico que se trabaja, en este caso, los conectores aditivos.

El objetivo de las tareas de apoyo lingüístico es proporcionar a los estudiantes un dominio fluido de este sistema, sin exigirles que lo usen con fines comunicativos. Son un apoyo para las tareas de comunicación, puesto que dotan de recursos lingüísticos necesarios para realizar las tareas de comunicación. Ello significa que estas deben estar contextualizadas en el tema de la unidad, ser significativas y atender la forma y la comunicación.

Por su parte, las tareas de comunicación implican a todos los aprendices en la comprensión, producción o interacción en la lengua que aprenden. Mientras realizan esta tarea tienen centrada su atención en lo que se expresa, más que en la forma lingüística. Las tareas finales son tareas de comunicación que se realizan al final de la unidad. En ellas, el estudiante ha de activar e integrar su conocimiento pre-comunicativo y sus destrezas a fin de utilizarlos para la comunicación de significados.

Resulta importante que las tareas queden totalmente supeditadas a las características del curso y las necesidades del alumno, es decir, han de ser adecuadas y apropiadas para los estudiantes. Existen varios tipos de actividades que se pueden adaptar a cada grupo o a cada contexto de enseñanza si se tienen en cuenta las cuatro destrezas básicas que el alumno debe practicar de forma integrada. Las cuatro habilidades están integradas en la unidad didáctica, aunque en ciertas ocasiones se aprecia un predominio de unas con respecto a otras.

Así, se recomienda clasificar las actividades dependiendo de la destreza que predomina en cada una de ellas, pero la integración de destrezas es básica; por ejemplo, a la hora de hacer un resumen de un texto escrito, el estudiante puede hacerlo escrito u oral; por lo tanto, a la destreza de comprensión escrita se suman la de expresión oral o escrita y si, además, debe ponerse de acuerdo con un compañero, se suma también la de comprensión oral.

Por consiguiente, cuando se diseñan las actividades se debe tener en cuenta qué pedimos al alumno y este debe tener claro lo que tiene que hacer. Lo fundamental es que comprenda en todo momento lo que hace y por qué.

A modo de ejemplo, se ofrecen algunas ideas para la programación de las tareas comunicativas y de apoyo lingüístico en correspondencia con las cuatro habilidades de la lengua:

- **Comprensión oral:** comprender el significado global, de las ideas principales, de la estructura y la organización del discurso; identificar las palabras que marcan la estructura del texto, entre otras.
- **Comprensión escrita:** preguntas de comprensión extensiva para obtener la idea general del texto, inventar un principio o un final de determinada idea, trabajo de léxico.
- **Expresión oral:** diálogos dirigidos en los que los alumnos siguen unas pautas marcadas por el profesor; exposiciones cortas para practicar del discurso, que facilitan después la interacción de los demás compañeros en una discusión del tema; juegos de roles.
- **Expresión escrita:** redactar un texto empleando los conectores adecuados, elegir el conector apropiado en una actividad de selección, organizar los temas seleccionados para un escrito y decidir su secuencia.

En consecuencia, el docente debe velar porque la tarea sea interesante para el alumno, la cantidad de pasos, la complejidad o no de las instrucciones, la cantidad de información que se espera que el alumno procese, cantidad de contexto facilitado con anterioridad a la tarea y el tiempo necesario para completarla.

Por lo que se refiere a la secuenciación de las actividades, esta viene de la mano de la gradación de las tareas. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, la secuenciación es: “[...] la acción de ordenar las acciones didácticas (contenidos, textos, ejercicios, actividades y explicaciones) con el propósito pedagógico de faci-

litar su aprendizaje por parte de los alumnos y adecuarlas a sus capacidades”(Estaire, 2009, p. 46).

Es la interacción que se produce entre todos estos factores lo que dificulta la gradación de las tareas en una unidad didáctica. No obstante, deben tenerse en cuenta todos estos aspectos para que los alumnos no se sientan perdidos y para dotar a la unidad de la coherencia y cohesión exigibles. Es importante que la secuencia diseñada lleve al alumno a la realización de la tarea final. En palabras de Estaire (2009, p. 61):

Segundo punto que debemos tener en cuenta durante la programación de la secuencia es la comprobación de que cada una de las tareas que diseñemos realmente “alimente” la tarea final y facilite su realización. [...] Esta relación estrecha entre la tarea final y las tareas que le preceden, subraya el papel que en el aprendizaje por tareas juega la tarea final como eje vertebrador del proceso de programación y del trabajo en el aula.

Paso 6. Procedimientos e instrumentos de evaluación

Como sexto paso y parte integral de la programación, se planifica la forma en que el profesor y los alumnos realizarán la evaluación de todo el proceso de aprendizaje realizado a lo largo de la unidad.

La evaluación se aplica durante todo el proceso de realización de la unidad didáctica y a todos sus componentes, evaluando también el interés por el tema de la unidad didáctica y por los contenidos de aprendizaje relacionados. Se puede enriquecer el aprendizaje modificando algunas de las actividades, o diseñando otras que ayuden a continuar con el aprendizaje o a consolidarlo y reforzarlo.

En cuanto a la evaluación, se indica la evaluación sumativa. Esta tiene lugar al final de una etapa y su finalidad es la de valorar si la realización del plan ha sido satisfactoria teniendo en cuenta

los objetivos que se habían planteado. Asimismo, la evaluación puede operar con dos tipos distintos de datos: los cuantitativos y los cualitativos. Concretamente, la que prevalece es la evaluación de carácter cualitativo: se compone de observaciones e informes que no pueden traducirse en cifras o estadísticas.

Un aspecto importante es determinar si la unidad didáctica funciona y, en caso de que la respuesta sea negativa, qué elementos deben modificarse y cómo. De este modo, la evaluación no trata solo de determinar si los alumnos han logrado alcanzar los objetivos establecidos en el diseño de la unidad didáctica, sino de comprobar en qué medida se ha respondido a las necesidades y expectativas de los alumnos.

Consideraciones finales

Como se aprecia, el empleo del método por tareas adquirió gran importancia para la programación de unidades didácticas como procedimiento efectivo para combinar y equilibrar las tareas que conforman una secuencia desde una perspectiva tanto comunicativa como didáctica.

Por tanto, la unidad didáctica, constituida desde una perspectiva semántico-pragmática y sustentada en el componente cultural, se diseña en torno a un género como la publicidad. Se considera interesante el empleo de este género también por motivos que exceden lo puramente lingüístico. La reflexión lingüística no puede hacerse, en el caso de los conectores, sin tener en cuenta el contenido cultural del texto que sirve de contexto para la interpretación de estas unidades.

Asimismo, vincular el empleo de textos publicitarios sobre destinos turísticos en las clases de ELE resulta interesante por cuanto son uno de los primeros a los que el extranjero se enfrenta cuando visita un país desconocido, y a los que casi nunca se muestra indiferente ante las opciones que publicita, independientemente de la modalidad de turismo que asuma. Estos textos no solo son atractivos para el visitante, sino que constituyen una vía

idónea para que los estudiantes aprendan a utilizar estas unidades de manera fácil y amena —familiarizándose con su empleo antes de cursar niveles avanzados— y para que aprendan contenidos culturales y, por consiguiente, fortalezcan su competencia comunicativa.

Referencias bibliográficas

- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Instituto Cervantes. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- ESTAIRE, S. (2004). El diseño de unidades didácticas mediante tareas. *RedELE*, 1. Recuperado de: http://2004_redELE_1_04Estaire.pdf
- ESTAIRE, S. (2009). Programación de unidades didácticas. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_01.htm
- ESTAIRE, S. Y ZANÓN, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Barcelona: Ariel.
- GUÍA SANTIAGO DE CUBA (2009). Oficina Nacional de Información Turística. Recuperado de: www.cubatrabavel.cu
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. Y PORTOLÉS J. (1999). Los marcadores del discurso. En Bosque, I. y Demonte, V. (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (tomo 2, pp. 4051-4212). Madrid: Espasa Calpe.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (2004). El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla.

- MONTOLÍO DURÁN, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- NOGUEIRA, A. (2005). Los marcadores del discurso en los manuales del nivel B2 usado en Brasil. *Actas FIAPE, I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*, Toledo, España. Recuperado de: <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/fiape.pdf>
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- PORTOLÉS, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

Estrategia didáctica para incentivar la motivación en la enseñanza de español como lengua extranjera

Nayra Simonó Veranes
Ana María Guerra Casanellas

Es la comunicación una necesidad del ser humano como sujeto biopsicosocial, que se expresa desde la infancia más temprana cuando este comunica inicialmente sus demandas fisiológicas, luego las carencias afectivas y, en la medida que desarrolla su pensamiento, procesos más complejos. La imprescindible búsqueda de la comunicación en la sociedad conduce al aprendizaje de la lengua materna; en el ambiente familiar comienza el desarrollo del hombre como sujeto.

De manera similar, el aprendizaje de lenguas extranjeras está motivado por la necesidad de comunicarse, bien porque el sujeto se encuentra inserto en un contexto donde lo requiere, o bien por razones de diversa índole: académicas, culturales, laborales, entre otras. En cualquiera de los casos, la motivación es el conjunto de condiciones psíquicas que regulan, con carácter inductor, el comportamiento; es la que determina la dirección (el objeto-meta) y el grado de activación o intensidad del comportamiento; refleja procesos afectivos, cognoscitivos y volitivos de la personalidad (González, 1976).

El presente estudio analiza la motivación hacia el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), en el contexto docente-educativo de la Universidad de Oriente. Se analiza un aula de nivel avanzado cuyos estudiantes forman parte del proyecto colaborativo entre la Universidad de Augustana, Canadá y la Universidad de Oriente, Cuba.

Resulta necesario, para el éxito de estos proyectos e investigaciones cooperadas, el aprendizaje del español por los estudiantes

canadienses imbricados en el proyecto, cuya lengua materna es el inglés, a fin de que logren comunicarse en el medio cubano.

Luego de una exploración diagnóstica, se advirtió la necesidad de incidir positivamente en las emociones que se generan en el aula de español como lengua extranjera y, por ende, en la motivación del alumnado. Se propone, entonces, la utilización de métodos en la enseñanza idiomática que integren al componente cognitivo, el componente afectivo y repercutan en la construcción del aprendizaje del español como lengua extranjera. En tal sentido, este trabajo expone el diseño de una estrategia didáctica para incentivar la motivación en el aula de ELE.

La motivación en la construcción del aprendizaje de español como lengua extranjera

Cuando se habla de la motivación en el aprendizaje, es frecuente encontrar —incluso en contextos académicos— quienes la entienden como las actividades que realiza el profesor al iniciar una clase para captar la atención del alumnado y e introducir el contenido que tratará. Esta visión reduccionista, en primer lugar, sitúa la responsabilidad de motivar de manera exclusiva en el docente, y deja fuera las condiciones afectivas, cognitivas y volitivas de la personalidad que también intervienen en la motivación, que no es una parte de la clase, sino un entramado de procesos psicológicos que se manifiestan durante toda la enseñanza cuyo funcionamiento es determinante en el éxito del aprendizaje (Antich *et al.*, 1987).

Función reguladora de la motivación en el aprendizaje de ELE

La motivación hacia el aprendizaje de una lengua extranjera se explica desde los motivos que conducen, por necesidades comunicativas, al aprendizaje de un código lingüístico diferente al natural. Las maneras en la que dichos motivos se refuerzan o se desvanecen por los estímulos que el sujeto reciba y los que él mismo sea capaz de generar determinan la automotivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, la motivación es la que conduce al sujeto a iniciarse en el aprendizaje de la lengua extranjera, por una necesidad comunicativa, y es también, en la medida que el sujeto aprenda la lengua extranjera, la que mantiene y refuerza su actitud hacia el aprendizaje. Dado el propósito de lograr aprendizajes en ELE, la actuación pedagógica debe centrarse en el incentivo de la motivación intrínseca. Ello supone que el alumno esté dispuesto para aprender (Haddad, 1986).

La función de la enseñanza del idioma no se limita a la adquisición de conocimientos lingüísticos ni habilidades comunicativas, sino que estimula el desarrollo humano, el autoconocimiento y el fomento de la autoestima y la autonomía (Bermúdez y Pérez, 2003). Ello es posible con una enseñanza motivada, flexible y abierta que involucre a los alumnos como totalidad y les permita lograr aprendizajes no solo en la situación actual sino en el futuro, pues es conocimiento duradero, útil y funcional.

A continuación, se presentan cinco premisas, como resultado de un análisis crítico de las principales teorías y consideraciones en torno a la función de la motivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que fundamentan la estrategia didáctica que se expondrá luego.

1. Todos los seres humanos, dotados de un coeficiente intelectual, exentos de disfunciones cerebrales y/o físicas que inhiban el aprendizaje lingüístico, tienen capacidades para aprender y adquirir lenguas para comunicarse, lengua materna y lenguas extranjeras.
2. En la efectividad del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera incide, de manera definitoria, la motivación, pues expresa las necesidades que mueven al sujeto al aprendizaje y es la que permite la construcción de aprendizajes desde la integración entre los procesos afectivos y cognitivos de la personalidad.
3. El nivel de motivación que se tenga en el aprendizaje de una lengua extranjera puede variar, acrecentarse o disminuir

según sean los estímulos recibidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. No existe una metodología única ni irrevocable para enseñar o aprender lenguas extranjeras, como tampoco existen estímulos que funcionen en igual medida, con el mismo grado de aceptación o rechazo, en todos los individuos.
5. Es esencial que el profesor de lenguas conozca a sus estudiantes desde la psicología para distinguir los estímulos que los motiven en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y para seleccionar las herramientas metodológicas adecuadas con un grupo de estudiantes, en una situación específica.

Estrategia didáctica para la motivación en el aula de ELE

A partir de la valoración de la importancia de la motivación en los resultados de aprendizaje satisfactorios en el aula de ELE, se diseña una estrategia para la motivación en la enseñanza de español como lengua extranjera, que se adapta al modelo de mediación educativa. Se fundamenta en la concepción de la enseñanza del lenguaje, a partir del empleo de métodos productivos que garanticen la participación activa y consciente de los alumnos, en la apropiación de los conocimientos y la posibilidad de operar con ellos, lo que debe traducirse en un mayor dominio de la lengua y en su empleo efectivo en diferentes situaciones (Roméu, 2006).

Esto quiere decir que las tareas propuestas llevarán implícita la búsqueda de la creatividad, promover en el estudiante el uso de las herramientas lingüísticas con fines creativos y estimuladores de su intelecto y, además, la utilización del lenguaje en situaciones auténticas.

En primera instancia, para el diseño acertado de la estrategia, se precisa delimitar las características del proceso de enseñanza-aprendizaje donde operará la misma. En tal sentido, se consideraron las particularidades observadas en la enseñanza de ELE en la Universidad de Oriente, concretamente en un aula de nivel

avanzado, con estudiantes canadienses del proyecto Augustana. La exploración incluyó la revisión y consulta de los programas de estudio y los materiales docentes utilizados en la enseñanza del idioma, entrevistas a alumnos y profesores, aplicación de cuestionarios y observación a clases.

El proyecto abarca diferentes áreas de estudio, en especial, aquellas vinculadas a las ciencias naturales, la ecología, la biología, la protección de ecosistemas; pero también otras relacionadas con la psicología, las relaciones internacionales, la economía, la historia y la cultura de los países que acogen a ambas universidades. Resulta necesario el aprendizaje del español, a fin de que los estudiantes logren comunicarse exitosamente en el contexto cubano, por la existencia de diferencias lingüísticas importantes, ya que la lengua oficial es el inglés, con el francés como segunda lengua.

Se obtuvo la caracterización del grupo en aspectos específicos vinculados con las aristas cognitiva, emotiva y volitiva de la personalidad, que van desde los conocimientos previos relacionados con el objeto de aprendizaje, los intereses personales, hasta los modos de aprender y rasgos del carácter. Se delimitaron las principales motivaciones de los sujetos, sus expectativas, tendencias y las dificultades que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se encuentran inmersos.

Los estudiantes del aula de nivel avanzado de español son jóvenes, cuyas edades oscilan entre los 22 y 26 años. Los estudios de español que reciben en el aula de nivel avanzado de español en la Universidad de Oriente tienen fines académicos. Los conocimientos lingüísticos que aprenden, resultan aplicables, además, en otro curso de prácticas ecológicas y ambiente marino, donde necesitan comunicarse con profesores y alumnos cubanos.

Se detectaron, asimismo, otras motivaciones intrínsecas para el aprendizaje de español, como el deseo de aprender una nueva lengua, el interés por la cultura cubana, conocer lugares turísticos en Cuba e intercambiar con los cubanos en su lengua, conocer costumbres y leer obras literarias escritas en español. La existencia

de estas motivaciones implica que el objeto de la enseñanza no se limite al español con fines académicos. El profesor de ELE deberá, aun cuando estos cursos son de corta duración, integrar en las clases aspectos culturales de interés.

Los resultados revelan la necesidad de implementar propuestas didácticas que enfatizen en el vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo en las actividades, lo que motiva la construcción de aprendizajes. Los niveles de motivación inicial son idóneos. En una escala del uno al diez, los valores seleccionados para evaluar los deseos de aprender al comenzar las clases son todos superiores a cinco. Esto evidencia que los alumnos cuando iniciaron este curso de ELE se encontraban motivados.

Durante el curso de español estos niveles variaron produciéndose un incremento en dos estudiantes, que representa un 28,5 % del total de los diagnosticados; un descenso en cinco encuestados representa un 57,1 % y no cambió un alumno, para un 14,2 %. Dos de los extranjeros cuya motivación decreció, ubican la misma, actualmente, con valores por debajo de cinco, muestra de un descenso considerable.

En cuanto a los modos de aprender y las actividades preferidas para asumir las tareas de aprendizaje, se señalan como las más atractivas el desarrollo de ejercicios de escritura creativa, actividades teatrales, divertimentos donde deba actuar, desplazarse, hacer mímica, entre otras. Estas preferencias deben ser atendidas por el profesor al diseñar las actividades de aprendizaje para que respondan a los intereses de los discentes. Las principales dificultades identificadas durante la exploración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que atentan contra la motivación y la obstaculizan, fueron:

1. Poco conocimiento de las emociones de los estudiantes en el aula.
2. Escasa consideración de las diferencias individuales y los estilos de aprendizaje.
3. Dificultades en la corrección de errores.

4. Entendimiento de la motivación en el aprendizaje como responsabilidad del profesor.
5. Escasos medios didácticos para impartir las clases.
6. Diferencias culturales que no se manejan adecuadamente en algunas ocasiones.
7. Desbalance entre la extensión del contenido a impartir y el tiempo de enseñanza.
8. Existencia de emociones negativas, tales como tensión, miedo al fracaso, aburrimiento, que inhiben el aprendizaje y contribuyen a la desmotivación.

Ante las dificultades encontradas, se propone como alternativa una estrategia didáctica que asume el enfoque por competencias orientado a la acción que sugiere el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), y no el enfoque comunicativo que se utiliza actualmente en la Universidad de Oriente, pues este último no se corresponde con el carácter integrador de la estrategia.

Se siguen las medidas que sugiere el MCER (Consejo de Europa, 2002, p. 3.), principalmente las que se refieren a continuación:

- Fundamentación de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos.
- Definición de objetivos útiles y realistas lo más explícitamente posibles.
- Desarrollo de métodos y materiales apropiados.

Estos principios metodológicos, además de ser eclécticos porque permiten la articulación de varios métodos y procedimientos en la enseñanza del idioma, conceden un lugar importante a la motivación para el éxito en el aprendizaje. Es una metodología centrada en la acción, que considera a los usuarios que aprenden una lengua como agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas, hablando de estas “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más sujetos utilizando estratégicamente sus competencias específicas en pos de un resultado concreto (Ellis, 2005).

Diseño de la estrategia didáctica para incentivar la motivación

La estrategia didáctica parte de considerar las necesidades de aprendizaje que se resuelven en el proceso de enseñanza-aprendizaje diagnosticado, las características de los sujetos implicados en este proceso, así como las condiciones espacio-temporales y materiales con que se cuenta. Estos factores determinan la finalidad u objetivo esencial de la misma, lo que conduce a la puesta en práctica de una metodología con la cual se llevan a cabo una serie de tareas para conseguir los propósitos iniciales y otros que puedan surgir en la didáctica de ELE. La estrategia tiene como finalidad motivar el aprendizaje de español como lengua extranjera, lograr su construcción como aprendizaje, y que este se desarrolle con un mínimo de tensión y un máximo de eficacia.

Se inicia con la caracterización de los alumnos, de manera individual y grupal, para que las actividades estén acordes con la edad, los intereses, los conocimientos previos y otros aspectos cognitivos y culturales. Incluso, los sujetos que se inician en el estudio del español tienen conocimientos culturales acerca de las sociedades hispanas, o algunas nociones sobre la lengua meta que constituyen el punto de partida que el profesor debe considerar al iniciar el proceso docente.

Los conocimientos previos pueden ser el dominio o las habilidades del hablante en su lengua materna, puesto que inciden en la aprehensión de los nuevos contenidos lingüísticos. Ello entraña que el docente no se limite a diseñar actividades estandarizadas para todos los alumnos; al tomar en cuenta la existencia de puntos de partida distintos, las actividades de enseñanza serán diferenciadas.

Otro propósito es, justamente, desarrollar un clima psicológico de distensión y emociones positivas, en el cual los docentes, como asesores del proceso sean capaces de considerar las motivaciones personales de los estudiantes y sus intereses propios. Para ello se sugiere que los componentes principales que forman

parte de la situación de aprendizaje —espacio, estudiante, maestro, contenidos educativos y medios— funcionen en armonía.

El desarrollo exitoso de actividades de aprendizaje con una base afectiva y cognitiva integradora, contribuye a crear un clima psicológico adecuado en el aula. Ello implica una sensación de bienestar emocional y un fuerte sentimiento de pertenencia al grupo, en cada uno de sus miembros.

Otro aspecto tiene que ver con el propósito de la enseñanza de una lengua extranjera, que consiste en que el estudiante aprenda y adquiera las habilidades necesarias para comunicarse en dicha lengua; por tanto, el contenido lingüístico que se imparta debe estar acorde con el desarrollo de tales habilidades. En tal sentido, se tiene como finalidad que los contenidos lingüísticos sean funcionales y operativos para los estudiantes.

Las principales etapas que se conciben en la aplicación de la estrategia didáctica son: diagnóstico inicial de la motivación en ELE, aplicación de actividades motivadoras y evaluación de los logros obtenidos (figura 1). A continuación, se exponen las principales características de cada una de las etapas.

Etapa 1: Diagnóstico inicial de la motivación en ELE

La primera etapa de la estrategia motivadora incluye el diagnóstico inicial de la motivación. Tiene como propósitos:

- Diagnosticar el estado de motivación en los estudiantes para el aprendizaje de ELE. Ello incluye: necesidades, expectativas, actitudes e intereses del alumno con el aprendizaje.
- Examinar conocimientos previos en el aprendizaje de ELE.
- Delimitar emociones y situaciones afectivas que puedan obstaculizar el aprendizaje.
- Explorar las potencialidades del alumno: destrezas y modos de aprender mediante los cuales los estudiantes acceden de manera más fácil al conocimiento.

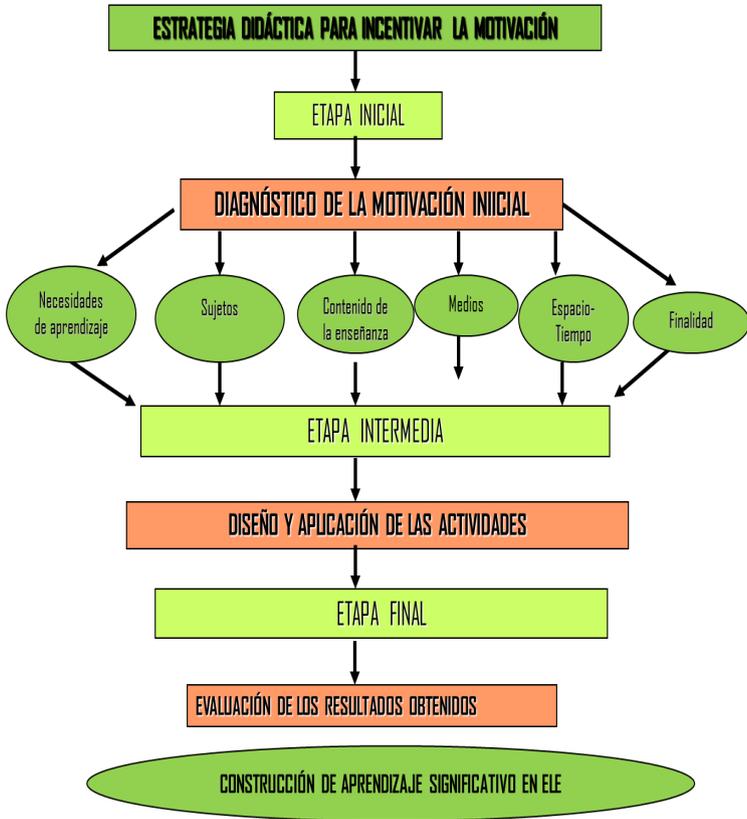


Figura 1. Diseño de la estrategia didáctica

Se recomienda el estudio de cada alumno mediante la utilización de un sistema de técnicas, cuyo procesamiento puede hacerse de una manera sencilla, adecuándolo a las condiciones objetivas de la situación de enseñanza-aprendizaje. Para realizar el diagnóstico inicial, se propone la utilización de los siguientes métodos y técnicas: completamiento de frases, técnica de los diez deseos, composición, tests, técnicas de dinámica grupal, observación, entrevista, entre otros que el profesor considere pertinentes.

Se elaboró un instrumento de diagnóstico de la motivación en el aprendizaje de ELE que indaga sobre las emociones de los estudiantes en el aula, sus expectativas, la importancia que cada

uno le concede al grupo y su rol en este, así como detectar sus preferencias en cuanto al modo en que se presentan las actividades de aprendizaje.

Toma como referente el registro de la actividad y el método directo e indirecto (Ramdi), desarrollado por el psicólogo y profesor González Serra (2001, pp. 211-229), quien se destaca por sus aportes al estudio de la motivación en el contexto cubano. Otro método que se tuvo en cuenta fue el Modelo integral para el crecimiento personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mircrep), de los profesores Bermúdez Morris y Pérez Martín (2003, pp. 175-187). Fue aplicado en Cuba y en Ecuador con resultados importantes en el logro de aprendizajes formativos y propiciadores del crecimiento personal, en su fase diagnóstica, explora en las motivaciones de los alumnos y en sus modos de aprender.

El instrumento de diagnóstico cuya aplicación se sugiere al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE está integrado por cinco preguntas que indagan en los procesos afectivos y cognitivos involucrados en el aprendizaje. No es un cuestionario cerrado, pues integra preguntas de respuesta rápida —selección de una opción— con otras de procesamiento y creación, en las que el alumno debe emitir juicios, y a partir de su vocabulario en español, emplear palabras propias en la confección de su respuesta. Esto permite, además de evaluarlo psicológicamente, diagnosticar el dominio del idioma que tiene el estudiante, de acuerdo con el nivel en que se encuentra.

La primera actividad del diagnóstico se basa en el método Ramdi. Dicha actividad es conocida como la técnica de los diez deseos, que consiste en que el sujeto complete el enunciado “yo deseo...” de diez maneras diferentes. En este ejercicio el sujeto manifestará de forma libre sus aspiraciones; el orden en que las describa permite comprender las prioridades.

El profesor de ELE puede contactar si el aprendizaje del español está entre ellas y qué lugar ocupa, así como percibir si el alumno manifiesta otros deseos vinculados al aprendizaje del

idioma que puedan incidir en él como móviles. Se examina el componente volitivo de la personalidad de los sujetos, uno de los determinantes afectivos de la motivación.

En la segunda interrogante se analizan los motivos para aprender ELE. Se ofrecen varios incisos con los motivos más frecuentes para el aprendizaje de una lengua extranjera, y el estudiante debe seleccionar cuál o cuáles lo impulsan para aprender español. En caso de que alguno sienta que los suyos no se relacionan entre los descritos, también tiene la oportunidad de declararlos.

El hecho de que se ofrezca una serie de motivos para que el estudiante ubique los suyos entre estos, no es arbitrario. Los motivos listados son reconocidos y clasificados en varios textos (González, 1976; Antich, 1987) como intrínsecos y extrínsecos, lo que permite que el profesor, tome en consideración cuántos estudiantes aprenden movidos por razones personales y cuántos por la presencia de un refuerzo exterior y, en consecuencia, cuál motivación se necesita promover y estimular en el aula.

La tercera pregunta tiene que ver con las características de la situación de enseñanza; cuánta repercusión tienen en el estudiante desde su perspectiva; cuáles son las condiciones, sobre todo en el orden afectivo, que modifican el aprendizaje. En esta actividad el alumno clasificará con valores numéricos del uno al cinco, cuánta importancia concede a las condiciones descritas en los incisos. Puede elegir el máximo de valor para todas las condiciones, o puede no parecerle importante ninguna, o variar la clasificación según entienda. Los factores que se exponen entrañan una respuesta afectiva por parte del sujeto, pues tienen que ver con sus relaciones en el aula, el manejo del error, la potenciación de la autonomía y la creatividad en las actividades de aprendizaje.

En la cuarta pregunta se presentan varias enunciaciones para que el estudiante las complete desde su perspectiva. Es una pregunta de respuesta abierta, cuyo propósito fundamental es que el estudiante formule juicios valorativos en torno a lo que aprende, cómo lo hace, cuáles destrezas o habilidades propias emplea para

el aprendizaje y necesita potenciar en el proceso de enseñanza, a través de las tareas que se planteen.

La quinta pregunta es útil para el diseño de actividades que respondan a las características del educando, sus competencias, habilidades, así como su percepción y estilo de aprender. En la pregunta se ofrecen una serie de acciones que pueden ejecutarse con función motivadora en una clase de ELE y se solicita al alumno que las organice en una escala del 1 al 10, según sus preferencias y posibilidades personales —actitudes y aptitudes— para desarrollarlas.

Desde la etapa de diagnóstico es importante que se cree un clima de armonía y cooperación para el aprendizaje que propicie que los estudiantes se sientan libres para expresarse. Se propone el diagnóstico inicial como primer paso en la aplicación de la estrategia didáctica para la motivación en ELE. Aun así, es necesario que durante todo el proceso el profesor verifique el éxito de las actividades de aprendizaje que se desarrollen en el aula, para lo cual se sugiere se empleen cuestionarios como el utilizado en la presente investigación que indaga sobre las emociones de los estudiantes y su perspectiva respecto al proceso docente en el cual se encuentran inmersos, para comprobar el estado de la motivación en el nivel avanzado de español.

Etapa 2: Diseño y aplicación de actividades motivadoras

Las actividades motivadoras que se apliquen se basarán en los resultados de la etapa inicial. En su diseño se consideraron las características cognitivas y emotivas de los estudiantes; por ello, se integran contenidos lingüísticos, literatura, teatro, ecología y se proponen actividades de escritura creativa, entre otros ejercicios que pueden resultar de interés.

Tienen como característica esencial la vinculación entre el contenido lingüístico como componente cognitivo, con el componente afectivo de la personalidad. En ellas se plantea el aprendizaje como un proceso en el cual deben integrarse ambas esferas de la personalidad, para que lo aprendido sea relevante en el sujeto

y perdure como conocimiento. Al diseñar actividades motivadoras se deben considerar las necesidades de aprendizaje, para qué son las actividades, a quién están dirigidas, el contenido, los medios de enseñanza disponibles y las características del entorno o ambiente de aprendizaje.

La definición de los elementos que conforman las actividades motivadoras debe realizarse durante la etapa de diagnóstico, lo que muestra una interrelación y dependencia entre las etapas y evidencia la importancia de que no se omitan pasos en su ejecución. Los propósitos generales de los ejercicios son, en primer lugar, impartir el contenido del programa de estudios mediante actividades que generen placer y satisfacción al aprender, y potenciar el aprendizaje en los diferentes estilos y vías para acceder al conocimiento. Tal cuestión conduce a atender a las diferencias en el aula y que ningún estudiante se sienta excluido.

Etapa 3: Evaluación de los logros obtenidos

Evaluar los resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia es útil y enriquecedor para el proceso de enseñanza-aprendizaje porque permite la retroalimentación. Se recomienda identificar logros y desaciertos a partir de la comprobación de conocimientos y a través de la valoración que tienen los estudiantes de su propio aprendizaje.

Entre las actividades motivadoras que se sugieren en el siguiente acápite se incluye una dedicada a la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje por los estudiantes a partir de un ejercicio en el cual apelarán a la imaginación y la creatividad. Otro modo de evaluar la expresión oral es la creación de talleres, espacios para el debate con temas de interés para el alumnado. Se sugiere, además, como un requerimiento importante para el éxito del proceso de enseñanza constructiva, la sistematicidad en las evaluaciones para medir los logros de los estudiantes, a medida que el proceso avanza y, en tal sentido, modelar y reconfigurar, de ser necesario, las actividades de aprendizaje.

Se sintetizan las siguientes acciones como líneas fundamentales que el profesor de ELE debe tener presente al evaluar los resultados de los alumnos:

- Presentar las evaluaciones como la oportunidad de medir el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrecer ayuda a partir de las dificultades.
- Permitir el error y con él la autorregulación.
- Evitar mensajes que incidan negativamente en la valoración de los alumnos.
- Dar más valor a aprender que a tener éxito o fracaso.
- Mostrar un modelo de enseñanza flexible que admita adecuaciones en función de las necesidades manifiestas de los alumnos en la evaluación de los contenidos recibidos.

Actividades de aprendizaje motivadoras en el aula de ELE

Las actividades que propone la estrategia tienen en cuenta los contenidos y objetivos educativos del programa de español para el nivel avanzado en la Universidad de Oriente. La habilidad principal que se potencia es la expresión oral, pues es en esta destreza donde se manifestó una mayor inhibición en los estudiantes, por las emociones de inseguridad y miedo al error en clases. Se trabaja, además, la lectura y comprensión de textos, la producción escrita mediante el análisis de obras literarias en español.

Todas las actividades están dirigidas a la enseñanza de español como lengua extranjera en el nivel avanzado. En la presentación que se hace de cada una de ellas se puntualizan los objetivos específicos que persiguen, las destrezas que desarrollan, así como los procedimientos que deben atenderse con su aplicación, los cuales pueden ser modificados según las características de los estudiantes con que se trabaje.

Actividad 1: ¿Qué haces de noche?

Descripción de la actividad: se desarrolla a partir del análisis del minicuento “En el insomnio”, de Virgilio Piñeira. Se vincula la enseñanza de contenidos lingüísticos con el estudio de la literatura cubana, lo que es motivador para los estudiantes, pues los acerca al conocimiento cultural de la lengua meta. Está prevista para desarrollarse durante un turno de clases.

Objetivos:

- **Gramaticales:** identificar los tiempos verbales presente y pretérito del modo indicativo; conjugar los verbos dormir, soñar y otras formas verbales que expresen actividades que se realizan habitualmente durante la noche; practicar las variantes pronominales en forma proclítica y enclítica en el español.
- **Léxicos:** usar el vocabulario relacionado con los momentos del día, así como el léxico utilizado para describir la noche y para describir los estados de ánimo.
- **Culturales:** comprender el minicuento como un género de la literatura latinoamericana, la aproximación a la obra de Virgilio Piñeira, uno de sus más fieles exponentes en el contexto cubano; motivar a los estudiantes a la lectura de obras literarias escritas en lengua española.

Habilidades comunicativas que desarrolla: se propicia la lectura y comprensión de textos escritos, la comprensión auditiva y la expresión oral; se promueve también la producción escrita de textos breves, oraciones simples a partir de la comprensión de la obra literaria que se analiza.

Procedimientos:

1. El profesor inicia la actividad conversando con los estudiantes acerca de sus actividades durante la noche, a qué hora se duermen y cómo es su sueño. Les propone que recuerden o imaginen una noche en la que no pudieron dormirse bien.
2. Se sugiere que, a partir de lo que recuerden o imaginen, redacten un breve texto que se adecue al título “El insomnio”.

3. El profesor introduce el minicuento de Virgilio Piñeira “En el insomnio”, puntualizando que fue escrito por un importante intelectual cubano, quien cultivó además de la narrativa, el teatro, la poesía y la ensayística. Se pueden dar a conocer otros datos de interés sobre el autor.
4. El relato original se presentará con espacios en blanco para que los estudiantes completen a partir de lo que escuchen durante la lectura que realizará el profesor. El profesor leerá el minicuento dos veces.
5. Luego de la revisión de la actividad anterior realizará preguntas de comprensión a los estudiantes. Una vez que se han familiarizado con el minicuento, el profesor propone comentar por dúos si existen semejanzas entre los textos redactados por ellos al principio de la clase y el cuento original.
6. A partir de los ejercicios 2 y 3, realizar las siguientes preguntas: ¿qué opinan del final del minicuento?, ¿esperaban que fuera ese el final o los sorprendió? Redacte otro final para el cuento en el que utilice algunos de los verbos que se emplean en el cuento estudiado, pero conjugándolos en pretérito del modo indicativo. Esta actividad puede desarrollarse en clase o de manera individual durante el estudio independiente.

Actividad 2: En el mar...

Descripción de la actividad: estimula el pensamiento creativo y asociativo en los estudiantes, permite que se valore el proceso de enseñanza-aprendizaje y la disposición emocional de los alumnos para aprender. Es una actividad para desarrollarse de forma oral por toda la clase en el aula o en algún espacio al aire libre que se seleccione. Se vincula con las temáticas ecológicas que despiertan el interés en el alumnado al que está dirigida.

Objetivos

- Gramaticales: usar distintos tiempos verbales: presente del modo indicativo, presente del modo subjuntivo; construir

oraciones atributivas; ejercitar la conjugación de los verbos ser, estar, sentir, desear y gustar.

- Léxicos: usar el vocabulario en general; emplear el léxico relacionado con los ambientes marinos, la ecología, la biodiversidad; sustantivos y adjetivos para expresar sentimientos, estados de ánimo; emplear la metáfora y el símil.
- Culturales: identificar ambientes marinos cubanos, animales y plantas que habitan en estos ambientes.
- Pedagógicos: evaluar el proceso docente educativo, la motivación de los estudiantes y su estado emocional en el mismo; desarrollar la creatividad y la inteligencia emocional.

Habilidades comunicativas: expresión oral.

Procedimientos:

1. El profesor presenta la actividad. Están todos de pie en círculo; propone que cierren los ojos unos instantes e imaginen que su aula de español está en el fondo del mar, que su aula es un océano y cada uno de ellos es un animal marino, o una planta dentro de ese entorno.
2. Les pregunta de forma pausada, procurando no romper el clima de paz que se ha creado con la meditación: ¿cómo es ese mar?, ¿qué aspecto tiene en general?, ¿qué lugar ocupan ustedes dentro de él?, ¿cómo son y cómo se sienten? Se espera un tiempo breve antes de que los alumnos contesten.
3. El profesor dará un tiempo para que se agrupen y representen teatralmente su clase como un entorno marino, cada uno deberá actuar en correspondencia con el animal o planta que seleccionó. En la actuación, aun cuando el profesor no lo haya orientado de manera explícita, los alumnos manifestarán su estado de ánimo, su sentido de pertenencia con el grupo, su posición en este. Los estudiantes deben incorporar texto en sus representaciones, para hacerlas más dinámicas y creativas.

4. Previo a la actuación, el grupo se presentará y cada cual dirá el personaje que actuará, y por qué lo escogió, teniendo en cuenta las características biológicas de esa especie.

Actividad 3: La cesta

Descripción de la actividad: se inserta dentro de la unidad didáctica dedicada a la culinaria, en la cual los estudiantes conocen nombres de frutas, vegetales y otros alimentos de nuestra cultura. Estimula el pensamiento creativo y asociativo; permite que se valore el proceso de enseñanza-aprendizaje y la disposición emocional de los alumnos para aprender.

Objetivos

- Gramaticales: practicar los tiempos verbales presente del modo indicativo y presente del modo subjuntivo; construir oraciones atributivas; conjugar los verbos ser, estar, sentir, desear y gustar.
- Léxicos: practicar léxico relacionado con la unidad didáctica de alimentos, frutas, vegetales; utilizar adjetivos para describir formas, sabores, olores; sustantivos y adjetivos para expresar sentimientos, estados de ánimo; emplear la metáfora y el símil.
- Culturales: identificar frutas tropicales, vegetales y alimentos característicos de la zona geográfica.
- Pedagógicos: evaluar el proceso docente educativo, la motivación de los estudiantes y su estado emocional en el mismo; desarrollar la creatividad y la inteligencia emocional.

Habilidades comunicativas: expresión oral.

Procedimientos:

1. El profesor presenta la actividad a los estudiantes. Están todos de pie en círculo, previamente puede utilizarse alguna dinámica para lograr concentración y armonía en el grupo. Les propone que cierren los ojos unos instantes e imaginen que su aula es una cesta que tiene frutas, vegetales... Les sugiere

además que ellos —es recomendable que el profesor se incluya y hable en primera persona del plural— son cada uno de los componentes de esa cesta. Les da unos segundos en silencio para que piensen.

2. Les pregunta de forma pausada, procurando no romper el clima de paz que se ha creado con la meditación: ¿cómo es esa cesta?, ¿qué aspecto tiene en general?, ¿qué lugar ocupan ustedes dentro de la cesta?, ¿por qué ustedes son esa fruta o vegetal y no otro?, ¿cómo son y cómo se sienten? Se espera un tiempo breve antes de que los alumnos contesten. Cada alumno irá respondiendo a las preguntas, describiendo lo que imaginaron. En la descripción de cada uno, aun cuando el profesor no lo haya orientado de manera explícita, los alumnos manifestarán su estado de ánimo, su sentido de pertenencia o no con el grupo, su posición en este. Si la actividad se desarrolla en un espacio amplio, se podrá sugerir a los estudiantes que se muevan en el espacio buscando su ubicación en la cesta, a partir de lo que han descrito.

Una vez expuestas las actividades de la estrategia se recomienda al profesor de ELE evaluar los logros obtenidos a partir de su implementación, en el sentido de comprobar si estas posibilitan que se incremente la motivación y, en consecuencia, se obtengan aprendizajes como resultado del proceso de enseñanza.

La estrategia es una solución factible para la integración del componente emotivo y el cognitivo en la enseñanza de español como lengua extranjera. Funciona como un sistema que parte del diagnóstico de las necesidades, como el primer elemento motivador del aprendizaje, luego permite que estas se resuelvan en las actividades que se proponen y, finalmente, evalúa los logros obtenidos por los estudiantes, los cuales manifiestan en su competencia comunicativa, y permite la valoración del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

La concepción de una estrategia didáctica para incentivar la motivación en el nivel avanzado de español, aula del proyecto

Augustana en la Universidad de Oriente, permite la integración, en las actividades de aprendizaje de ELE, de los componentes afectivo y cognitivo de la motivación.

Al partir de las experiencias previas y la base cognitivo, afectivo y volitiva de la personalidad del estudiante, la estrategia favorece la construcción de aprendizajes en la lengua meta.

El instrumento de diagnóstico de la motivación en ELE constituye una herramienta que posibilita a los profesores realizar la caracterización psicológica de sus estudiantes, y la definición de las principales necesidades de aprendizaje e intereses que debe atender en el aula.

La metodología que sustenta la estrategia didáctica revela la necesidad de un enfoque integrador en la concepción de la enseñanza idiomática, donde las actividades de aprendizaje incluyan los contenidos lingüísticos y contenidos afectivos que expliciten las motivaciones del alumno en el aprendizaje de español.

Referencias bibliográficas

- ANTICH DE LEÓN, R. ET AL. (1987). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana: Pueblo y Educación.
- BERMÚDEZ MORRIS, R. Y PÉREZ MARTÍN, L. (2003). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana: Pueblo y Educación.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. Recuperado de <http://wwwcvc.cervantes.es/obref/marco>.
- ELLIS, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.

- GONZÁLEZ SERRA, D. (1976). *Criterios y métodos para el estudio de la motivación*. La Habana: Editora Universitaria.
- HADDAD SLIM, M. (1986). *Psicología y aprendizaje: una aventura intelectual*. México: MacGraw-Hill.
- ROMÉU, A. (2006). *El enfoque cognitivo, comunicativo y socio-cultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Anexo. Guía para la actividad 1 ¿Qué haces de noche?

Minicuento “En el insomnio”, de Virgilio Piñeira

El hombre se acuesta temprano. No puede conciliar el sueño. Da vueltas, como es lógico, en la cama. Se enreda entre las sábanas. Enciende un cigarrillo. Lee un poco. Vuelve a apagar la luz. Pero no puede dormir. A las tres de la madrugada se levanta. Despierta al amigo de al lado y le confía que no puede dormir. Le pide consejo. El amigo le aconseja que haga un pequeño paseo a fin de cansarse un poco. Que en seguida tome una taza de tilo y que apague la luz. Hace todo esto pero no logra dormir. Se vuelve a levantar. Esta vez acude al médico. Como siempre sucede, el médico habla mucho pero el hombre no se duerme. A las seis de la mañana carga un revólver y se levanta la tapa de los sesos. El hombre está muerto pero no ha podido quedarse dormido. El insomnio es una cosa muy persistente.

Ejercicios

1. Escuche atentamente la lectura del minicuento “En el insomnio” de Virgilio Piñeira. Para su mejor comprensión, complete los espacios en blanco con las palabras que escuchó:

El hombre se _____ temprano. No puede conciliar el sueño. Da vueltas, como es lógico, en la cama. Se enreda entre las sábanas. Enciende un cigarrillo. _____ un poco. Vuelve a apagar la luz. Pero no _____ dormir. A las tres de la madrugada se levanta. Despierta al amigo de al lado y le confía que no puede dormir. Le pide consejo. El amigo le _____ que haga un pequeño paseo a fin de cansarse un poco. Que en seguida tome una _____ de tilo y que apague la luz. Hace todo esto pero no logra dormir. Se vuelve a levantar. Esta vez acude al médico. Como siempre _____, el médico habla mucho pero el hombre no se duerme. A las seis de la mañana carga un revólver y se _____ la tapa de los sesos. El hombre está muerto pero no ha podido quedarse dormido. El _____ es una cosa muy persistente.

2. Localice en el texto, formas verbales que pertenezcan a una de las conjugaciones de los siguientes infinitivos: volver, despertar, levantar, apagar, encender, acostar.

a) Diga los accidentes gramaticales de las formas verbales encontradas en el texto.

b) ¿Qué tiempo verbal predomina en la narración? ¿A qué razones crees que obedece el empleo de este tiempo?

3. Busque en el texto otras palabras que se relacionen por su significado con la palabra dormir.

Literatura y enseñanza de ELE: la ciudad desde los poemas de Efraín Nadereau

Carlos Manuel Rodríguez García

Ana Vilorio Iglesias

María Luz Rodríguez Cosme

La literatura en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) ha ido ganando espacio en los últimos años¹ a pesar de la oposición y la crítica de algunos investigadores, sobre todo, de aquellos que abogan por el enfoque comunicativo y reducen la importancia del texto escrito por su marcado carácter connotativo, ajeno a veces al habla coloquial.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) subrayó la importancia de la literatura dentro del contexto pedagógico por encima de su calidad artística al afirmar que “cumple muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos” (p. 60). Este criterio la desprende de su condición de obra de arte y la valora como un medio de enseñanza. Mientras, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006) la incorporó dentro de sus “referentes culturales” y estableció un inventario que dividió en tres fases: aproximación, profundización y consolidación. Ambos documentos, rectores en la enseñanza

¹ Sobre este tema pueden ampliarse en Montesa y Garrido (1990), Sitman y Lerner (1994), Mendoza Fillola (2004, 2006), Sanz Pastor (2006), Albaladejo García (2007), Acquaroni Muñoz (2007), Montesa (2010), Bernal Martín (2011), Babae y Bt Wan Yahya (2014), Boquete Martín (2014), Colectivo de autores (2012 y 2015), Fuentes Chaves (2015), Plaza Velasco (2015), Zúñiga Lacruz (2015), Cacciabue y Zamora (2015), Calvo Valios y Tabernero Sala (2015), Enríquez (2016) y Rodríguez García (2017).

de lengua, valoran la utilidad del texto literario y promueven su uso. De modo que estos, en dependencia del género, consiguen mostrar tanto los comportamientos sociales, como los principios básicos que definen a una comunicad como portadora de patrones identitarios que necesitan formar parte de los programas de clases.

En nuestro contexto universitario, la literatura resulta poco empleada, generalmente se utilizan textos breves, de poca complejidad. En cambio, se prefieren cuentos o poemas cortos, sobre todo en niveles iniciales. De todos modos, a nivel internacional, es posible encontrar propuestas de textos literarios para todos los niveles de enseñanza de lengua.

La literatura amplía las posibilidades reducidas de una clase, que no puede cubrir todos los escenarios posibles del uso de la lengua. Montesa y Garrido (1990) han señalado que el texto literario recrea diversos contextos socioculturales, personajes de distintos niveles culturales, sociales o geográficos. Por tanto, permite el contacto con un amplio vocabulario de registros formales o informales, con estructuras gramaticales variadas y fraseologismos de una amplia variedad denotativa y connotativa.

La literatura, como uno de los componentes fundamentales de la cultura de un país, recrea las tradiciones, costumbres y expresiones de los hablantes de una lengua. Así pues, el material lingüístico y pragmático que aportan las obras literarias puede ser utilizado en las clases de ELE para el desarrollo de habilidades comunicativas, lingüísticas, pragmáticas y culturales, a partir de los contenidos socioculturales presentes en los textos.

Es justo reconocer que las obras literarios pueden resultar de mayor complejidad por su marcado carácter connotativo. Esto, lejos de ser una barrera, puede viabilizar el tratamiento de temas que propicien el intercambio de ideas entre los estudiantes a partir de la programación de actividades, adecuadas a su nivel, de prelectura, lectura y poslectura.

Las actividades de prelectura preparan al estudiante para comprender el texto en tanto activan conocimientos anteriores

necesarios al ofrecer información contextual, anticipan o preparan el contenido de la lectura, motivan a los estudiantes. Puesto que “sin unas actividades de preparación adecuadas podemos estropear todo el proceso de recepción y posterior explotación didáctica” (Santamaría Busto, 2012, p. 446).

En tanto, las actividades durante la lectura Santamaría Bueno (2002, p. 448) las denomina también “de reconstrucción”, ya que actúan sobre el proceso de recepción de la obra. Por su parte, San Mateo Valdehíta (2005) reconoce que la comprensión lectora es la que más se trabaja, por lo general, a través de preguntas de verdadero y falso, ejercicios de gramática y léxico.

El grupo de acciones a realizarse en cualquier momento de la lectura del texto (San Mateo Valdehíta, 2005, pp. 22-22) comprueban la comprensión lectora; pueden ser cuestionarios, comparar resúmenes, completar frases, entre otras. Finalmente, las operaciones de poslectura (Santamaría Busto, 2012, p. 449), o actividades para después de la lectura, completan del texto (San Mateo Valdehíta, 2005, pp. 24-25), favorecen la creatividad, el intercambio de puntos de vista, interpretaciones y la comparación sociocultural.

Este artículo propone, para la clase de español como lengua extranjera, textos literarios que recrean los espacios ciudadanos y contribuyen al desarrollo de la competencia sociocultural desde un enfoque por tareas. Así como, algunas propuestas de actividades con variaciones de acuerdo con los niveles A2 y B2.

Se han empleado textos del poeta santiaguero Efraín Nadeau, no solo por estar dedicados a Santiago de Cuba, sino también por mostrar a su gente, su historia y colorido. Asimismo, se ha tomado esta ciudad como motivo para la selección temática de los poemas por ser esta la ubicación de la Universidad de Oriente, centro de estudios donde se imparten clases de ELE.

Como han señalado Cortés y Menegotto (1999), en contextos de inmersión es recomendable el trabajo con la competencia sociocultural, porque permite brindar al estudiante las pautas que

posibiliten incluirse dentro de la comunidad de acogida. En tal sentido, la ciudad muestra componentes socioculturales, espacios y tradiciones que pueden ser explotadas en clases de ELE con la adecuada programación de actividades tanto dentro del espacio áulico como fuera de este.

En cuanto a la competencia sociocultural², Santamaría (2008, p. 53) la define como “la capacidad de desarrollar la comprensión de una cultura extranjera [...], no solo de la cultura meta, sino también de la lengua [...], en situaciones formales e informales de aprendizaje y adquisición”. Por otro lado, Miquel y Sans (1992, p. 3) afirman que se trata del conocimiento operativo ligado a hábitos, creencias, presuposiciones que sirven para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación.

En concordancia con Martínez Sallés (2004, p. 19) y Montesa (2010, p. 31), se utilizará la expresión “textos literarios” en lugar de “literatura”, como podría hablarse de textos publicitarios o textos periodísticos, pues “al cambiar la perspectiva, cambia también el modo de abordarla” (Montesa, 2010, p. 31). Como consecuencia, en esta investigación se proponen actividades con textos poéticos del santiaguero Efraín Nadereau que pueden ser utilizados en las clases de ELE, en tanto posibilitan al docente desarrollar la competencia sociocultural en los estudiantes

La relación entre la literatura y los métodos de enseñanza de lenguas ha sido explicada por múltiples investigadores (Sitman y Lerner, 1994, p. 227; Moyano López, 2008, pp. 76-77; Acquaroni Muñoz, 2007, pp. 48-53; Ventura Jorge, 2015, pp. 32-33). Se ha transitado desde el método tradicional de gramática y traducción, en el que la obra literaria era primordial, para luego ser rechazada por los modelos estructuralistas hasta que, en los 90

² En torno a la competencia sociocultural pueden consultarse la teoría de los esquemas, la literacidad cultural y la didáctica linguocultural (Domingo Constans, 2012, pp. 13-14).

del siglo XX, el enfoque por tareas revalorizó la función didáctica del texto literario “como recurso útil y provechoso” (Ventura Jorge, 2015, p. 33).

Basados en el enfoque comunicativo que considera los textos literarios como documentos auténticos, Sitman y Lerner (1994) destacan que la literatura desempeña una triple función: como estímulo, vehículo y herramienta para la adquisición de la competencia comunicativa.

En síntesis, puede afirmarse que el texto literario es un valioso recurso para las clases de ELE por su capacidad para mejorar la comprensión lectora y desarrollar, al unísono, diversas competencias, a saber, cultural, lingüística, comunicativa, entre otras. La lectura de textos literarios, como producto artístico, resulta una significativa fuente de información sociocultural, útil para los discentes de lengua extranjera. Es posible, entonces, entender la lectura como un proceso de construcción de significados, propios y colectivos, lingüísticos y culturales; esto sin pretender que la clase de ELE sea un taller literario o un debate entre estudiantes de filología hispánica.

Esta investigación propone textos originales, o sea, sin adaptaciones, porque considera que afectarían la calidad estética de los materiales seleccionados. Puesto que son obras que, de acuerdo con el nivel de los estudiantes, pueden resultar extensas o complejas, se defiende la utilización del fragmento como recurso didáctico. Por tanto, no se considera que disminuya el hecho artístico, su función en este contexto pedagógico favorecería la comprensión y el trabajo detallado tanto con los elementos gramaticales y sintácticos, como paratextuales y paralingüísticos lo que motivaría a los estudiantes a la posterior lectura completa del poema.

El texto literario, como un medio didáctico, resulta útil para introducir nuevos contenidos gramaticales y léxicos pero, sobre todo, culturales. Cada obra o fragmento provoca actividades propias ajustadas al contenido que presenta o al género literario seleccionado. Ella iniciará una red de actividades dentro y fuera

del aula que podrán ser apoyadas por otros medios didácticos y resultar útiles como pretexto para un proyecto o tarea final. Esta capacidad para interrelacionar medios, actividades y competencias niega la complejidad del texto literario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Ha de tenerse en cuenta que el texto, si es fragmentado y/o adaptado³, debe conservar su unidad de sentido; en muchos casos, se recomienda contextualizarlo dentro de la historia que presenta. Esto es frecuente en textos que puedan ser extensos como el teatro o la narrativa. En tal sentido, Jouini (2008, pp. 132-137), además del criterio de “adecuación”, postula que ha de comprenderse una “unidad total de comunicación cerrada” (p. 134), esto para no afectar la comprensión del discurso. La extensión debe ajustarse a la capacidad lectora, de modo que “cuantos más conocimientos y habilidades lingüísticas posean los alumnos, más elevado puede ser el texto, más extenso y de mayor dificultad lingüística” (pp. 134-135).

El texto poético en las clases de ELE

El texto poético ha sido utilizado no solo para el desarrollo de la lectura, sino también de la comprensión auditiva, la expresión oral y la escrita (Anadón Pérez, 2004). Su extensión o supuesta “complejidad” no suponen criterios excluyentes de una selección de obras para el trabajo en clases de ELE. Por su carácter breve y compacto, por la facilidad de recordarlo, por la rima, es posi-

³ Este tema aún resulta polémico. Soler Espiauba (1996, p. 100) considera la adaptación de obras clásicas como una “amputación”, pues se pierde lo que de artístico tiene; deja de ser una obra literaria. No obstante, la “amputación” de un texto puede constituir una actividad a desarrollar en clases: un texto al que se le haya suprimido el final o el principio, puede provocar la creación de esos episodios de la historia, motivando así la creatividad de los discentes. En tanto, Sanz Pastor (2006) afirma que “es un documento distinto que incluso tiene una finalidad distinta —lo artístico no es equivalente a lo didáctico...” (p. 125).

ble trabajar con ellos un lenguaje y estilo generalmente más asequible, facilitando los ejercicios de gramática, puntuación, pronunciación, entonación entre otras posibles opciones (Peramos y Leontaridi, 2010, pp. 1242-1243; Fuentes Chaves, 2015, pp. 6-11).

Debe pensarse en el poema como recurso para la enseñanza de ELE y no como objeto de estudios literarios para estudiantes de lengua materna; por tanto, ha de modificarse la forma en que se trabaja el texto con estudiantes extranjeros. Al texto literario en general, poético en particular, ya no se le acusa de artificial o poco auténtico, en tanto se considera rentable y motivador. El texto puede ser la puerta de acceso al debate de experiencias personales de los estudiantes. Enriquece su contenido cuando la diversidad cultural dentro del aula es muy marcada, o sea, el texto puede ser, por ejemplo, el mediador para el desarrollo de la competencia intercultural.

Las actividades programadas y la experiencia de los estudiantes enriquecerían los significados del texto, sea poético o de cualquier otro género. Es el texto literario la materia prima para un buen debate, para provocar el conocimiento intercultural y dominar aspectos socioculturales a partir de la literatura nacional como manifestación cultural de los pueblos; para programar actividades extraclases como la visita a un museo o a algún sitio histórico o cultural.

¿Qué evaluar cuando se trabaja con textos literarios? Olsbu y Salkjelsvik (2006, p. 4) opinan, primero, que el estudiante lee y comprende el texto en español, o sea, su comprensión lectora; luego, las estructuras gramaticales y retóricas del texto literario (competencia lingüística). Además, se evalúa la capacidad de intercambiar sus opiniones con el grupo (competencia comunicativa), también en qué medida identifica y comprende los elementos socioculturales presentes (competencia sociocultural).

Los poemas “Basta decir que cada ciudad tiene su palabra” (Nadereau, 1973, pp. 38-41), “Enramadas y Marina” (Nadereau, 1973, pp. 42-43) y un fragmento de “Cantata de Noviembre” (Rodríguez

García, 2017, p. 35) del santiaguero Efraín Nadereau⁴ presentan el paisaje ciudadano de Santiago de Cuba, su historia y su gente, sus calles y edificios. El primer texto puede resultar extenso para niveles iniciales, por lo que el siguiente fragmento sería más apropiado para la clase.

[...]

Venga. Tómele el pulso. Respire su aire.

Relájese.

Vea sus colores encontrados. Suba y baje sus pendientes

infinitas. Observe el herraje encorvado de las ventanas

las liras de las verjas y el teclado de los corredores.

Aquí un edificio moderno. Al lado

una vieja casona solariega

con las columnas carcomidas por el tiempo.

Venga y diga luego que a esta ciudad

hay que volver siempre

porque aquí no se engorda ni envejece.

[...]

Repita lo que ya dijo Federico: “Iré a Santiago”.

No se canse de pregonar sus carnavales.

Su catedral.

Su alado San Gabriel apocalíptico. Su

⁴ Efraín Nadereau Maceo nació el 17 de octubre de 1940. Se graduó en la Universidad de Oriente en 1967, en la carrera de Letras. Ha colaborado con las revistas *Santiago*, *Unión*, *La Gaceta de Cuba*, *Verde Olivo*, *Caimán Barbudo*, *Casa de las Américas*, entre otras. Recibió el Premio del Concurso 26 de Julio de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), el Premio del Concurso Nacional de Poesía Heredia en 1979, la Distinción por la Cultura Nacional y la Placa José María Heredia.

inolvidable escalinata de Padre Pico.
Sea justo con todo lo que reciba y con todo
lo que deje aquí
en Santiago de Cuba.

En principio, en clases el profesor puede apoyarse en imágenes para ilustrar estos sitios, incluso, motivar a sus estudiantes a realizar, posteriormente, una pequeña muestra fotográfica sobre aquellos lugares que le hayan llamado la atención en su visita a la ciudad y exponer sus experiencias de forma escrita u oral, en dependencia de los objetivos de la clase y el nivel de los estudiantes. El trabajo con el texto literario está enfocado en actividades de prelectura, lectura y poslectura, las cuales reciben distinta denominación, aunque los objetivos que persiguen sean semejantes.

En este caso, la propuesta anterior puede ser orientada para un A2 o un B2, como actividad de prelectura, para activar el conocimiento anterior y preparar al estudiante para el nuevo contenido, así como favorecer la motivación. En el primer nivel, el profesor podría encabezar la actividad orientando que observen una colección de imágenes (fotos, carteles, postales o diapositivas) que muestren los espacios que tratan los poemas y reconocer algunos de esos sitios. A un B2 el profesor podría preguntar: ¿has visitado el centro histórico de la ciudad de Santiago de Cuba?, comenta a tus compañeros ¿qué te llamó la atención de la ciudad? Todo esto con el apoyo de imágenes en caso necesario.

- 1. Actividades de prelectura (activación de conocimiento anterior) para el A2.** Mira las siguientes imágenes, ¿reconoces algunos de estos sitios?
- 2. Actividades de prelectura para el B2.** ¿Has visitado el centro histórico de la ciudad de Santiago de Cuba? Comenta a tus compañeros qué te llamó la atención de la ciudad.

Tanto respuestas positivas como negativas son válidas en este tipo de actividades. Aquellos estudiantes que puedan responder con sus experiencias en recorridos por la ciudad motivan al resto de sus compañeros a realizar actividades semejantes

o simplemente comparar sus impresiones. El profesor, como mediador cultural, completará con información significativa sobre los sitios que el docente muestra.

Las actividades de lectura en el A2 podrían programarse, por ejemplo, con la búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario, para lo cual una actividad de enlazar dos columnas sería factible; por un lado, el término nuevo y, por el otro, su posible significado, de forma sencilla. Mientras que, para el B2, la comprensión podría evaluarse con el comentario de expresiones metafóricas marcadas en el texto por el docente. En este poema de Nadereau algunas serían “venga, tómele el pulso”, “vea sus colores encontrados”, “aquí no se engorda ni envejece”.

- 3. Actividades de lectura (comprensión del texto) para el A2.** Busca en el diccionario las palabras marcadas. Relaciona las palabras de la columna A con sus posibles significados en la columna B.

A	B
Pendientes	Terreno inclinado (Loma)
Herraje	Pasillo
Liras	Rejas
Verjas	Instrumento musical
Corredores	Piezas de metal de una puerta o ventana
Solariega	Destruídas
Carcomidas	Casa vieja, solar

- 4. Actividades de lectura para el B2.** ¿Qué quiere decir el poeta cuando describe la ciudad con las siguientes expresiones? Trabaja con un compañero y luego comenta en clase.
- a) Venga. Tómele el pulso
 - b) Vea sus colores encontrados
 - c) Aquí no se engorda ni envejece

En las actividades de lectura se introduce o evalúa el contenido. Para su comprensión siempre será factible el empleo de otros medios como audiovisuales, que introduzcan, complementen y amplíen el tema tratado. La variedad de tareas será tan amplia como creativo sea el profesor.

Finalmente, como actividades de poslectura (de extrapolación y/o sistematización), el estudiante de B2 puede redactar un párrafo en el que invite a sus compañeros a conocer su ciudad natal y describir algunos sitios significativos de esta. Esto favorece la competencia intercultural, a la vez que se trabaja la escritura de distintos tipos de textos, descriptivos o narrativos, por ejemplo. En cambio, el A2 podría encaminarse a una actividad extraclase: la visita a sitios presentados en clases o no, puede ser motivadora; para luego realizar un breve comentario oral de su experiencia e impresiones.

5. **Actividades de poslectura (extrapolación, sistematización) para el A2.** Visita el centro histórico de la ciudad de Santiago de Cuba, toma fotos de los lugares que más llamen tu atención y el próximo encuentro realiza una presentación de tu paseo y comenta tus impresiones.
6. **Actividades de poslectura (extrapolación, sistematización) para el B2.** Escribe un párrafo en el que invites a tus compañeros a conocer tu ciudad natal. Menciona los lugares que más te gustan.

Si se juzga el texto literario como mediador y no como un fin en sí mismo dentro de las clases de ELE, el repertorio de opciones para trabajarlos resulta amplio y variado, todo en dependencia de la creatividad y experiencia del profesor, la selección y los objetivos propuestos para su clase; incluso podrían desarrollarse actividades individuales o grupales.

Por otro lado, nótese cómo en el poema “Enramadas y Marina” se muestra diversidad de personajes y espacios de dos calles principales de la ciudad. Es la descripción de un espectador que

podría coincidir con la impresión de un visitante extranjero. Esta cualidad merece ser aprovechada en clases de ELE, con una estructura de actividades similar a las anteriores. La complejidad estará en las tareas programadas y no el texto poético.

Por estas calles comienza a amanecer el mundo
lleno de estanterías y vidrieras.
Casas de té. Soleados bulevares. Bancos y hoteles.
Por estas calles los mejores cines.
Las gruesas librerías. El sodainit. La Fontana di trevi.
El desayuno caliente. Las muchachas.
Por estas calles rascacielos enanos. Museos.
Antiguos palacios. Funerarias. Albañiles. Pintores.
Barrenderos. Los tiros de café. La bombonera. Pe-
riodistas.
Editores. Funcionarios.
Por estas calles semáforos. Barbudos cachorros,
piropos afilados. Encuentros. Locos Cuerdos. Idiotas.
Transeúntes. Emisoras de radio.
Gente venida de todos los idiomas
por estas calles de esta ciudad sin límites
donde comienza cada mañana a amanecer el mundo

Se recomienda, entre las tareas individuales o grupales fuera del horario de clases, como ya se ha señalado, la visita a museos, centros de interés histórico y cultural de la ciudad. Esto posibilitaría luego mostrar e intercambiar con el resto del grupo sus opiniones y aprendizaje. Estas presentaciones pueden ser orales o escritas, incluso utilizar medios para su proyección como fotografías, presentaciones de diapositivas, pequeños videos realizados con dispositivos móviles, así como entrevistas a transeúntes o a otro compañero y pequeñas dramatizaciones de las escenas encontradas a lo largo del viaje.

En la actualidad se intenta centrar el uso de la literatura en el aprendizaje de la lengua con el fin de que el alumno, al mismo tiempo que aprende el idioma, se identifique y sensibilice con

los patrones culturales de la lengua meta. En tal sentido, desde una postura histórica, se encuentra el poema “Cantata de Noviembre”. En esta obra, la acción se focaliza en una de las calles más conocidas y pintorescas de la ciudad: la escalinata de Padre Pico. Asimismo, rememora los hechos del alzamiento del 30 de noviembre de 1956. Aún se conservan estos espacios históricos y culturales: lo que antes fuera el Cuartel de la Policía es hoy el museo de la Clandestinidad, un estímulo para el trabajo en clases por su valor para la historia nacional.

Lo anterior resulta un motivo para el recorrido histórico y cultural por diversos espacios ciudadanos, lo que desembocaría en actividades curriculares y extracurriculares, orales y escritas. Estos elementos, utilizados adecuadamente, contribuyen al desarrollo del componente sociocultural y el estudio de textos literarios favorece el proceso de interculturalidad.

En caso de que el estudiante se encuentre ante un cúmulo de información cultural que no comprende, el profesor requiere detallar los aspectos que resultarían obvios para un lector nativo, efectuándose un proceso interactivo entre “el lector y el texto, mediatizado por el profesor” (Sitman y Lerner, 1994, p. 228).

Ante un conocimiento limitado de lengua o cultura, el profesor asume su función de mediador cultural y, a medida que se transita de lo desconocido a lo conocido, los discentes identifican, comparan y comprenden las diferencias culturales. Esto favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, su educación intercultural y los familiariza con los valores estéticos, morales y espirituales, así como las reglas de su sistema social (Spack, 1985, citado por Sitman y Lerner, 1994, p. 228).

El profesor, como mediador intercultural, ha de promover y facilitar el acercamiento entre culturas, con actitud positiva y respetuosa, procurando la comparación de las culturas, la interacción, la exposición, comprensión y respeto a la diversidad.

De forma que, el aula de ELE, y el profesor como principal responsable del proceso que allí se desarrolla, es el espacio

adecuado para atenuar los efectos de estos choques y difuminar, tanto como sea posible, los esquemas sobre la comunidad de acogida. En este sentido, los textos literarios contribuyen a salvar estas diferencias pues presentan un mundo culturalmente verosímil que puede el aprendiz estudiar con la ayuda y guía de su profesor u otro hablante nativo.

El texto literario permite la programación de actividades diversas de expresión escrita u oral, así como las competencias lingüística, sociocultural y pragmática. Puede, incluso, ser ajustada a las características del grupo, el tipo de curso y el nivel de los estudiantes.

Las actividades estructuradas en prelectura, lectura y poslectura organizan el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecen la asimilación de los nuevos contenidos. De modo que, primero se prepara y motiva al estudiante, luego se introduce y/o evalúa el contenido y, finalmente, se reorienta la clase al intercambio oral de experiencias o se planifican tareas extracurriculares.

En estas actividades la mediación del profesor resulta imprescindible. No se trata, en exclusivo, de dedicar la clase a explicar los contenidos socioculturales y/o evaluar la comprensión del texto, pues se desviaría del objetivo principal de enseñar lengua; sino que, a partir del texto literario, se pueden organizar tareas que favorezcan, por un lado, la competencia comunicativa de los estudiantes y, por otro, crear la necesidad de seguir leyendo y contribuir a la educación intercultural de los discentes.

Debe reconocerse que los textos literarios no fueron creados con fines didácticos para estudiantes de lengua, sino para un público lector, con fines estéticos. Sin embargo, como muestra de lengua real, como portadora de contenido sociocultural, la literatura constituye un medio efectivo para el desarrollo de la competencia comunicativa y un recurso viable para la enseñanza-aprendizaje, en este caso, de ELE.

Referencias bibliográficas

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación S.L.
- AGUILAR LÓPEZ, A. M. (2012). ¿Es posible soñar en niveles avanzados? Cuentos tradicionales en el aula de ELE/EL2. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 24, 15-22.
- ANADÓN PÉREZ, M. J. (2004). Cuatro poemas de Mario Benedetti: una propuesta didáctica. *RedELE*, no. 2.
- BABAEI, R. Y BT WAN YAHYA, W. (2014). Singnificance of literature in foreing language teaching. *Internacional Education Studies*, 7(4), pp. 80-85, doi:10.5539/ies.v7n4p80
- BERNAL MARTÍN, M. J. (2011). *La literatura en el aula de E/LE*. (tesis de maestría). Universidad de Salamanca, España.
- BOQUETE MARTÍN, G. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 22, 267-283.
- CACCIABUE, A. F. Y ZAMORA, G. L. (2015). Literatura e interculturalidad: la estilística comparativa aplicada a la enseñanza del español con textos literarios del escritor Jorge Paolantonio. *VIII Coloquio CELU: Debates en torno a la Enseñanza y la Evaluación en ELSE*. Recuperado el 10 de enero de 2016, de coloiocelu.congresos.unc.edu.ar/files/CACCIABUE_ZAMORA_2.pdf
- CALVO VALIOS, V. Y TABERNERO SALA, R. (2015). La selección de textos literarios en el contexto del español como segunda lengua. Investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 27, 55-71.
- COLECTIVO DE AUTORES. (2012). *Español para todos*. (vol. 1, inédito). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- COLECTIVO DE AUTORES. (2015). Programa de idioma español del nivel C1 CELE-UO. Santiago de Cuba, Universidad de Oriente.

- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del MECD–Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya S.A.
- CORTÉS, A. M. Y MENEGOTTO, A. C. (1999). Los contenidos culturales en los cursos de español como lengua segunda y como lengua extranjera: la experiencia del Programa de Mar del Plata. (pp. 193-201). *X Congreso Internacional de la ASELE Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Cádiz, España, recuperado el 6 de mayo de 2016, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0191.pdf
- DOMINGO CONSTANS, J. (2012). La competencia sociocultural como potenciadora de las habilidades comunicativas en contexto de inmersión. Universitat Pompeu Fabra, España. Recuperado el 10 de enero de 2017, de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/16274/Domingo_Constans_Judith_TA.pdf?sequence=1
- ENRÍQUEZ, J. J. (2016). Análisis de la Fábula de Polifemo y Galatea (1612): La enseñanza de la poesía en E/LE. *RedELE*, 28, 1-29.
- FUENTES CHAVES, M. M. (2015). *El español de América a través de la literatura en el aula de E/LE*. (Tesis de maestría). Universidad de Salamanca, España. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:2c7c2c21-264b-4e80-ba52-3aa71b4ede6a/2015-bv-16-12-mar-fuentes-chaves-pdf.pdf>
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular*. Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.
- JOUINI, K. (2008). El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13(20), 121-159.

- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (2004). Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos. *RedELE*, 0. Recuperado el 21 de enero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=4773>
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ele: funciones y proyección comunicativa. *RedELE*, 1, recuperado de <http://www.educacion.es/redele/revistal/mendoza.shtml>
- MENDOZA FILLOLA, A. (2006). La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. Argentina: Biblioteca Virtual Universal. Recuperado el 11 de noviembre de 2015, de www.biblioteca.org.ar/libros/134606.pdf
- MIQUEL, L. Y SANS, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, 9, pp. 15-21. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:944a0387-flca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf>
- MONTESA, S. (2010). Lengua y literatura. Un camino de ida y vuelta. *Actas de ASELE.XXI Congreso Internacional de la ASELE Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 29-45). Salamanca, España. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0029.pdf
- MONTESA, S. Y GARRIDO, A. (1990). La literatura en la clase de lengua. Actas II, ASELE. (pp. 449-457). *II Congreso Nacional de la ASELE Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación*. Madrid, España. Recuperado el 11 de noviembre de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf
- MOYANO LÓPEZ, J. C. (2008). Reflexiones sobre el uso de la literatura en la clase de ELE. *Journal of Liberal Arts*, 125, 75-106.
- NADEREAU, E. (1973). *La isla que habitamos*. (Premio Poesía del Concurso 26 de Julio de 1972). La Habana: Editorial Arte y Literatura.

- PERAMOS SOLER, N. Y LEONTARIDI, E. (2010). ¡Pongamos en práctica los textos literarios! Otra manera de leer en la clase de ELE. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 1239-1254). Recuperado el 11 de noviembre de 2015, de cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_1239.pdf
- PLAZA VELASCO, M. (2015). Canon literario y enseñanza de literatura a estudiantes de ELE: selecciones de textos y modelos de lectura. *Doblele*, 1, 25-45.
- RODRÍGUEZ GARCIA, C. M. (2017). *Propuesta de un corpus de textos literarios para el desarrollo de contenidos socioculturales en ELE*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- SÁEZ MARTÍNEZ, B. (2010). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. *XXI Congreso Internacional de la ASELE Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 57-66). Salamanca, España. Recuperado el 10 de enero de 2016, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf
- SAN MATEO VALDEHÍTA, A. (2005). *Una lectura graduada narrativa para estudiantes de E/LE de nivel avanzado*. (Tesis de maestría). Universidad Complutense de Madrid, España.
- SANTAMARÍA BUSTO, E. (2012). Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 24, 433-472.
- SANZ PASTOR, S. (2006). Didáctica de la Literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 2006, pp. 122-142. Recuperado el 10 de enero de 2015, de cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/.../02_sanz.pdf
- SITMAN, R. Y LERNER, I. (1994). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza

del español como lengua extranjera. *V Congreso Internacional de la ASELE: Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 227-233). Santander, España. Recuperado el 10 de enero de 2016, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0225.pdf

SOLER ESPIAUBA, D. (1996). Lengua y cultura españolas en el extranjero. *VII Congreso Internacional de la ASELE Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros* (pp. 93-101). Almagro, España. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0091.pdf

VENTURA JORGE, M. S. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, 21, 30-53.

ZÚÑIGA LACRUZ, A. (2015). Los textos literarios como material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en el aula universitaria. *Digilec*, 1(2) 1-48.

La ironía como recurso pragmático de la minificción: su lugar en las clases de ELE

Gretys Prada Matos
Alejandro Arturo Ramos Banteurt

La ironía (del griego εἰρωνεία ‘eirōneía’: disimulo o ignorancia fingida) es un metalogismo o figura literaria mediante la cual se da a entender lo contrario de lo que se dice. Se apoya en las condiciones de la conversación o el contexto para acentuar su implicación reflexiva, de burla o de comicidad. Con ella se garantiza la calidad de un enunciado simulador, o representativo de quien así lo emplea.

Por sus rasgos peculiares, forma parte importante del estilo de la minificción, género literario posmoderno que incluye textos narrativos, lúdico, metaficcional, irónico y con hibridación. Por tanto, el presente estudio tiene el propósito de demostrar cómo dar tratamiento a la ironía como recurso pragmático de desarrollo de inferencias, mediante textos de minificción, en las clases de ELE de los estudiantes que cursan los niveles C1 y C2.

En el análisis de la minificción el proceso de inferencia adquiere gran significación porque, mediante esta, se otorga validez a un supuesto sobre la base de la validez de otro supuesto¹, como bien lo explicita Escandell (1996).

Según esta autora, para interpretar un enunciado, es preciso recuperar sus “explicaturas”. Esto se logra, primeramente, me-

¹ Entiéndase por supuesto cada uno de los pensamientos que un individuo tiene catalogados como representaciones del mundo “real”, representaciones que un individuo acepta como verdaderas; representaciones diferentes de las opiniones personales, las creencias, los deseos, etc. (Escandell, 1996).

diante la decodificación, que permite entrar en un proceso de inferencia que consta de tres subtarear: la desambiguación, la asignación de referentes y la especificación de referencia de las expresiones vagas. Dentro de este proceso, la inferencia es un término colectivo para toda la información implícita que puede aprehenderse a partir de un discurso y se utiliza para denotar conocimientos o datos que pueden utilizarse para comprender la información (Renkema, 1999). A juicio de este autor, los casos más significativos son las presuposiciones, la implicatura convencional y conversacional, así como la connotación.

Las representaciones personales contribuyen a la construcción de implicaciones según el contexto, lo cual beneficia el mecanismo deductivo que permite derivar automáticamente una situación real u otra imaginaria. Lo anterior reafirma que mientras mayor sean la experiencia, las habilidades y el conocimiento de los estudiantes sobre la lengua meta y su cultura, mayor será la fuerza de un supuesto en el análisis y comprensión de la minificción. Esto será decisivo para extraer inferencias a partir de la relación contextual; por ello el análisis de este tipo de literatura es recomendable para los niveles C1-C2.

Lo hasta aquí planteado permite advertir el valor y el lugar que ocupa el estudio de la minificción para el estudiante de ELE con los niveles C1 y C2, porque sus necesidades comunicativas trascienden los límites del mero diálogo comunicativo, a la vez que busca desarrollar sus niveles interpretativos, sobre la base de textos creativos, basados en obras literarias seleccionadas con este propósito. Es decir, el profesor de ELE tiene la misión de dirigir el aprendizaje de los estudiantes a partir de las inferencias que ofrecen estos textos literarios, cuya base son los recursos literarios; en este caso metalogismos que estimulan el aspecto deductivo de su razonamiento.

Según Del Teso y Núñez (1996), las deducciones de los receptores suponen el ajuste a cuatro máximas cooperativas: cantidad,

cualidad, pertinencia y modo². La minificción presenta elevada condensación sintáctica y semántica, expresada en estas cuatro máximas que se transgreden. Lo anterior se debe a su finalidad específica, que burla las expectativas del lector para provocar humor, risa y variedad de sentidos.

La pertinencia se viola porque la ausencia de determinados elementos del discurso en la minificción lleva al estudiante a una relectura profunda, a un mayor proceso de análisis y de comprensión, que si no es guiado se aleja del sentido mismo. Ello se debe también a la necesidad de distinción entre el significado no convencional de algunas estructuras como la ironía y la parodia, y el significado conceptual de los enunciados, también entre lo dicho y lo implicado, donde el proceso de inferencia es fundamental.

Las implicaturas³ también son “representaciones de algún hecho del mundo ‘real’” (Escandell, 1996) que el emisor trata de hacer manifiesto a su interlocutor sin expresarlo de un modo explícito. Pueden tomarse del contexto de manera directa, recuperarse del conocimiento enciclopédico almacenado en la memoria o deducirse por inferencia a partir de las explicaturas y el contexto.

El proceso de lectura de la minificción conduce al desarrollo de múltiples implicaturas por la utilización de variadas estrategias

² Esas máximas refieren que se regula el intercambio de información (máxima de cantidad) que no se debe emitir secuencias más ni menos informativas de lo que se requiere; que se debe decir lo que se cree, y que es cierto con el grado de certeza que permita los datos (máxima de cualidad); que se deben emitir secuencias relevantes para la situación y para lo que se está diciendo (máxima de pertinencia); se debe estructurar la información de forma metódica, evitando la oscuridad (máxima de modo).

³ Escandell (1996) explica que las implicaturas aluden al contenido implícito del enunciado. Se pueden derivar directamente de este (las convencionales) y las no convencionales, que pueden ser conversacionales con la observancia del cumplimiento de los principios y máximas, como se ha explicado con anterioridad; y no conversacionales cuando los principios son de naturaleza estética, social o moral. Estas últimas son de dos tipos: generalizadas (no dependen del contexto de la emisión) y las particularizadas (dependen del contexto).

de intertextualidad, la presencia de la parodia, la paradoja, los juegos fónicos, sintácticos y semánticos, así como por las huellas de los elementos narrativos explícitos o elididos.

En la comprensión de los enunciados de la minificción se ponen de manifiesto —en esencia— las implicaturas no convencionales particularizadas, en las que es necesario recurrir al contexto para determinar el sentido. Estas implicaturas conversacionales no se deducen fácilmente con una interpretación literal porque se observan cuando intervienen el diálogo y el estilo coloquial. Tampoco forman parte del significado convencional de las expresiones.

Por otro lado, al término presuposición tiene su origen en la filosofía de la lógica como un tipo de información implícita. Para Renkema (1999), el término presuposición se reserva para una proposición que necesita ser verdadera para que la oración tenga valor de cierta o falsa, sin que se vea afectada por su negación. Al respecto, ejemplifica: “He dejado de fumar”, juicio que puede ser verdadero o falso si la persona que lo emite tenía el hábito de fumar. Por consiguiente, la presuposición es: “Yo solía fumar”.

La presuposición es una relación semántica y, a la vez, un mecanismo pragmático importante para reconocer contenidos presupuestos y comprender el discurso para una lectura eficaz. Las características de la minificción favorecen el desarrollo de presuposiciones. En síntesis, la presuposición y las implicaturas constituyen un tipo de inferencias porque el estudiante-receptor recurre a ellas como procesos lógicos de interpretación en un contexto determinado, como parte de la pragmática del discurso.

En algunas minificciones se evidencian expresiones contradictorias desde el punto de vista semántico, pero equivalentes desde el punto de vista pragmático. Escandell (1996) sintetiza estos criterios al afirmar que la argumentación es “un tipo de relación discursiva que liga a uno o varios argumentos con una conclusión”. Desde la perspectiva pragmática de la autora, los argumentos no solo son estrategias para el discurso persuasivo, sino que, desde la lógica, un argumento es un tipo de razonamiento.

Algunas minificciones parodian discursos con el objetivo de evocar un imaginario y lugares comunes sedimentados en el repertorio cultural. La parodia se diferencia de la mera cita o alusión en que trata de acentuar las similitudes entre el original y la copia.

La parodia es utilizada en algunas minificciones como “Pénélope o quién engaña a quién”, de Augusto Monterroso (citado por Londoño, 2012), como un recurso que promueve la burla y el ridículo para manifestar la ironía mediante juegos de palabras que transforman el sentido del texto. Por consiguiente, su intención pragmática es provocar un efecto cómico, ridículo o denigrante.

La ironía

En la lectura de la minificción puede observarse la ironía satírica con el fin de ridiculizar comportamientos o vicios. Esta ironía se hace a través de un señalamiento peyorativo para hacer burla o criticar, por tanto, su objetivo apunta a situaciones morales y sociales no literarias, lo que evidencia la actitud de los autores.

Ella funciona como estrategia que incluye la simulación, representa una contradicción y los juicios refieren su valor negativo. De manera que, su fuerza comunicativa descansa en su naturaleza pragmática cuando el propósito es burlarse; o su naturaleza semántica cuando se quiere decir lo contrario de lo que se debe entender.

En correspondencia, la pragmática del texto literario ofrece las relaciones del texto con su emisor, con su receptor y con su contexto. Así se refuerza la idea de que en el valor pragmático de una secuencia radica lo que nos hace sentirla como irónica. Por tanto, es un atentado encubierto contra el principio de cooperación de Grice que sustenta la racionalidad de la conversación y preside sus máximas.

La implicación semántica es resultado de la cooperación del receptor ante la propuesta del autor en un contexto dado, lo cual conduce a la personalización o interpretación del momento con-

versacional; da paso a la sagacidad de quien recibe la información particularizada, el contenido implícito, a la vez que opone el significado lingüístico del enunciado a su situación de interpretante. Es conversacional porque se genera mediante la violación de una de las máximas que regulan la conversación, la de cualidad (trate de decir la verdad) y particularizada por su dependencia del contexto.

La interpretación semántica referida por Eco (1992) hace énfasis en el resultado del proceso por el cual el destinatario se apropia del significado ante una manifestación lineal del texto. Pero la interpretación crítica se manifiesta cuando se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas y otras alternativas de interpretaciones semánticas.

Así se precisa que los textos, las historias y los discursos irónicos, paródicos y satíricos constituyen por su naturaleza un planteamiento problemático que intuye intertextualidad, dada la intencionalidad y la necesidad de recepción del texto cuando se capta la ironía.

A partir de esto es claro que se podría decir que conduce a un mayor estudio de las relaciones entre el autor y el lector. Es decir, la ironía tiene una función pragmática dada en su marca evaluativa, con tendencia generalmente peyorativa, que alcanza el éxito con el uso de enunciados de ponderación, pero con la implicatura de un juicio negativo.

En la ironía hay una superposición estructural de contextos semánticos (lo que se dice y lo que se quiere que se entienda). Por ello es que tiene que valorarse siempre a expensas de algo o de alguien y es donde radica su funcionamiento pragmático y no semántico. La ironía como recurso pragmático no implica una contradicción a nivel semántico (salvajes *versus* civilizados), sino más bien en el valor ilocutivo de la oración y del enunciado, lo que conduce a afirmar un sentido de burla y de crítica.

Por tanto, adquiere valor en el contexto sociocultural a través de la relación entre emisor y receptor. Su desconocimiento puede afectar la imagen en relaciones interpersonales y su uso depende

de la cultura en la que se desarrolle el acto comunicativo. Por ello debe ser tratada en las clases de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) desde una perspectiva intercultural. El éxito de la ironía radica en la interpretación; en consecuencia, los estudiantes deben conocer las marcas o indicadores que permitan identificarla.

Son indicadores de la ironía los signos de puntuación (las comillas, los signos de exclamación, de interrogación, los puntos suspensivos, el paréntesis y el guion). Dentro de los indicadores léxico-semánticos se destacan:

- *Contradictio in terminis*: —El libro ha costado una nimiedad: 800 euros.
- Las mentiras irónicas para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar: —Gracias por tu ayuda, no sé qué hubiera hecho sin ti [agradecimiento de una ayuda que no ha existido]; —¡Qué maravilla de corte de pelo! A ver si me das la dirección de tu peluquero [alabanza de alguien que le parece ridículo al enunciador]; —¡Felicidades, muchacho! Eres el mejor de todos para los negocios [felicitación con sarcasmo].
- La negación artificiosa: —Yo tengo grandes proyectos. Solo necesito con quien compartirlos; —¿Qué?, que sí, que ya lo veo...
- Las generalizaciones: —¡Vivan las personas inteligentes!
- La irónica doblada: —Sí, sí; ya, ya; —Has ganado una tele en el sorteo. —Sí, sí, lo que tú digas.

Asimismo pueden incluirse algunos marcadores del discurso, eufemismos, la polisemia, la homonimia, la antonimia, figuras retóricas, repeticiones, simplificaciones, yuxtaposiciones, hipérbole, metáfora, paradoja, antítesis y otros juegos de palabras. Como indicadores morfosintácticos y fónicos figuran las oraciones suspendidas, la entonación irónica en enunciados exclamativos: ¡pues vaya negocio que has hecho!; ¡qué listo que eres! Los di-

minutivos con valor irónico: —¡Vaya nochecita!; las perífrasis incoativas (ir a + infinitivo): —¡Me van a venir a mí, a estas alturas, con esas historias! De igual modo, la anteposición de adverbio o cuantificador: —¡Mal que lo pasamos!, —¡Bastante te importa a ti!, —¡Cualquiera se fía de ese mentiroso!; la anteposición de adjetivo: —¡Valiente cocinero está hecho!, —Bonito susto me has dado. —¡Buen elemento eres tú!

Otro indicador de este tipo es el uso del posesivo en posición posnominal y el grado superlativo absoluto del adjetivo: —Esta amiga tuya es divertidísima [= es muy aburrida]. También se incluyen las estructuras coordinadas con valor consecutivo (con y, en consecuencia), por ejemplo: —Tú fíate de esos y verás lo que te pasa. Igualmente las oraciones interrogativas retóricas que expresan una queja o reproche —¿No podías haber encontrado uno un poco peor? —¿Qué quieres (que te diga)?

La utilización de la ironía y la parodia en la minificación desencadena un interés en la necesidad de que los estudiantes de ELE conozcan estos recursos pragmáticos para su uso en diferentes contextos socioculturales. Es decir, tales recursos pragmáticos permiten el perfeccionamiento de su competencia pragmática y comunicativa, al ser capaces de comprender textos con diferentes microestructuras semánticas en las que el dominio de su superestructura o coherencia pragmática es fundamental para determinar el propósito del mensaje. Ello permite también el desarrollo de una lectura reflexiva, emocional y crítica de la realidad reflejada en el discurso ficcional.

Trabajar con la minificación implica interpretar el enunciado en el contexto y reconocer lo implicado detrás de lo no dicho, para lo cual los recursos pragmáticos deben verse ligados a la pragmática del discurso. El uso de la ironía y la parodia por los estudiantes de ELE se dimensiona en la medida en que estas puedan participar en el desarrollo de la competencia pragmática, a partir de las oportunidades que ofrecen los programas y libros de ELE, a través de las clases y otras actividades.

La ironía entre los recursos pragmáticos de la minificción en la clase de ELE

Las clases de ELE deben contar, por un lado, con los recursos didácticos necesarios y suficientes para que los estudiantes eleven su nivel de aprendizaje; y, por otro, con que los docentes apliquen eficientes vías para ello. Por ejemplo, el enfoque por tareas opta por programaciones de unidades didácticas para el entrenamiento de destrezas lingüísticas y sociales para aprender el uso pertinente de la lengua extranjera mediante la comunicación por necesidades inmediatas y de acuerdo con situaciones reales o simulaciones que refieren la realidad.

Estudiar una lengua no solo implica aprender los elementos léxicos o gramaticales, sino también comprender y utilizar otros recursos como las sutilezas, las ironías, la modulación del discurso, las implicaturas convencionales que se derivan del significado de las palabras, las presuposiciones, la fragmentación, entre otros. La minificción constituye un referente permeado de estos recursos. Una manera de comprenderlos y fijarlos es mediante su lectura y análisis.

La realización del diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE toma en consideración actitudes comunicativas, capacidad de inferencia, entre otras. Así, el docente atiende que carecen de determinados recursos, pero tienen las condiciones necesarias para el perfeccionamiento de la competencia pragmática en los estudiantes del nivel C1.

En este sentido, es conveniente una programación didáctica para el desarrollo de la competencia pragmática a partir de la minificción. Resulta favorable caracterizar los programas de ELE, de modo que se puedan identificar las insuficiencias en el empleo de la minificción como forma de literatura. Esto se convierte en condición para incluir este contenido en los manuales de ELE para el nivel C1, y se fomente la competencia pragmática a partir de los recursos de esta naturaleza que ofrece la minificción.

Por tanto, sus potencialidades constituyen una razón poderosa para seleccionarla como modelo lingüístico en el propósito de estudiar las diversas temáticas interculturales. Es recomendable comenzar con minificciones que ofrezcan un menor nivel de dificultad para la comprensión, pues en la medida que se avance, de seguro pueden incorporarse otras más complejas.

En este sentido, se considera oportuno el análisis de la parodia y la ironía como recursos pragmáticos que permiten diferentes lecturas de acuerdo con el contexto, y que conducen a los estudiantes a la comprensión, sobre la base del razonamiento, las implicaturas y la inferencia.

Se recomienda, por ejemplo, “Canción cubana” del escritor cubano Guillermo Cabrera Infante. El texto, escrito en versos, aumenta gradualmente su valor expresivo, mientras se descuenta a la estructura inicial palabras que llevan a la progresión de nuevas ideas con diversos matices de significado.

¡Ay, José, así no se puede!

¡Ay, José, así no sé!

¡Ay, José, así no!

¡Ay, José, así!

¡Ay, José!

¡Ay!

Es decir, en un proceso inverso de la escritura (reducción de la sintaxis), el estudiante de ELE tiene la posibilidad de consolidar su capacidad de comprensión en un entorno de aprendizaje diferente, por cuanto implica identificar recursos del lenguaje literario que aportan significatividad a los conceptos que ya posee. Esta circunstancia se fortalece en la medida en que el docente formule una serie de preguntas que constituyan tareas de comunicación.

Es de marcado interés que el propio proceso de la clase, en correspondencia con el grado de motivación alcanzado, viabiliza la disposición del estudiante a expresar sus respuestas, después de lo observado. La práctica de ejercicios para la deducción, constituye

en sí misma un instrumento para el desarrollo del aprendizaje, en el cual la inmersión en un texto de marcada complejidad apunta a desentrañar significados en su valor literario y sus consabidas implicaciones de giros y desvíos de la lengua común.

Corresponde al profesor proponer actividades que exijan el reconocimiento de aspectos que se muestren en el texto escrito y que permitan el desarrollo de la comprensión lectora, auditiva y de la expresión oral en mayor medida. Por esta razón, es conveniente un primer acercamiento al contenido lingüístico del tema en cuestión, con una actividad de mediana complejidad, porque se trata de la preparación inicial de los estudiantes para enfrentarse a contenidos nuevos. Nunca es ocioso guiarlos con preguntas como: ¿sobre qué trata el texto?, ¿cuáles son las inferencias que puede hacer sobre el texto leído?, ¿qué tipo de composición textual presenta?, ¿qué personajes intervienen?, ¿consideras que se cuenta una historia?, ¿qué matices de significado se expresan con el empleo reiterado de la interjección ¡ay!?, ¿con qué intencionalidad el autor ha empleado las estructuras repetitivas?, ¿qué clase de palabras gramaticales son?, ¿es un poema o un cuento?

Esta última pregunta es una manera que tiene el profesor de aprovechar las diversas respuestas de los estudiantes para despertar inquietudes y presentar el texto como ejemplo de minificción. La introducción del objetivo y el contenido de la clase, relacionado con las características de la minificción, favorece que los estudiantes se identifiquen con el discurso literario, presente no solo en libros y revistas, sino también en la web a través de los blogs y redes sociales. Esta es una situación relevante porque los ubica en una oportunidad de aprendizaje de la lengua española con características especiales.

Cuando el profesor logra un trabajo efectivo garantiza, junto con la motivación, estimular la capacidad deductiva una vez que logre articular, con adecuada certeza, las preguntas y la inducción. Por ejemplo: ¿por qué consideran que es una minificción?, ¿cuáles son las características que reconocen en ella?

A esto se añade la intervención del docente para subrayar entre las características de la minificción: la virtualidad, por su empleo y auge en la red; la diversidad debido a sus posibilidades de hibridez genérica, por su multitud de ambigüedades semánticas a través de ironías, finales sorprendivos y enigmáticos; el empleo de la intertextualidad a través de alusiones; la parodia, los juegos de lenguaje y las repeticiones.

La identificación de estas características permite el disfrute de la complicidad. El estudiante completa los disímiles sentidos que sugieren el texto y su carácter fragmentario, pero congruente con el lector para que actualice los significados. La fugacidad es otra de las características de la minificción, debido al extrañamiento o asombro que se produce, dado por su aparente ligereza que causa asombro. Y también la brevedad, por su extensión mínima, que puede ser desde una línea hasta doscientos cincuenta palabras. Por ello son de lectura rápida e inteligente.

El énfasis en la variedad de recursos pragmáticos presentes de la minificción aporta contenido a la intencionalidad del discurso literario, entre ellos se destacan: la ironía, la parodia, el contrasentido argumentativo, las inferencias, presuposiciones, el fragmentarismo y las implicaturas.

Constituye otro ejemplo preciso de minificción la titulada “Penélope o quién engaña a quién”, del guatemalteco Augusto Monterroso:

Hace muchos años vivía en Grecia un hombre llamado Ulises (quien a pesar de ser bastante sabio era muy astuto), casado con Penélope, mujer bella y singularmente dotada, cuyo único defecto era su desmedida afición a tejer, costumbre gracias a la cual pudo pasar sola interminables temporadas.

Dice la leyenda que en una ocasión en que Ulises con su astucia observaba que a pesar de sus prohibiciones ella se disponía una vez más a iniciar uno de

sus interminables tejidos, se le podía ver a hurtadillas unas botas y una barca, hasta que sin decirle nada se iba a recorrer el mundo y a buscarse a sí misma.

De esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía, como pudo imaginar Homero, que como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada.

Una vez que estudiantes y profesor hayan leído el texto, están en condiciones de demostrar su comprensión global: ¿el texto trata sobre el amor incondicional de Penélope?, ¿sobre el ardid de la mujer?, o ¿sobre la indecisión de ella?

Luego de dar respuestas, la práctica de la lectura puede contribuir a estudiar el texto con motivación. Si bien esto se conjuga con la posibilidad de ejercitar la fluidez, la dicción, la entonación y la pronunciación, contribuye a desplegar una actitud analítica, aprovechando la brevedad del relato y reconociendo, al mismo tiempo, su profundidad.

El texto de Monterroso es riquísimo en matices para el análisis. Basta observar algunas expresiones para este estudio:

- “quien a pesar de ser bastante sabio era muy astuto”. Aquí contraponen la condición de sabio como un rasgo que no congenia con la astucia, pues se dice que los primeros resultan retardados.
- “Ulises con su astucia”. En este caso recalca esta cualidad con la que se ridiculiza ante las “verdaderas” acciones de Penélope, según la historia.
- “haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía”. Con este juego de ideas, Monterroso rompe con la línea ideológica acerca de Penélope, mujer destacada por su lealtad; a la vez, cambia el rasgo aventurero del esposo, y detrás de esta ruptura, se

propone un cambio de diégesis, que implica realizar otras lecturas, marcadas por la sagacidad.

Con lecturas reiteradas, los estudiantes, pueden alcanzar un nivel de inferencia tal que los conduzca a reflexionar sobre costumbres machistas en los hombres y sumisas en las mujeres; o actitudes engañosas en estas, aprovechando los descuidos masculinos. O pudiera ser vista la actitud de Penélope como un acto de emancipación: “hasta que sin decirle nada se iba a recorrer el mundo y a buscarse a sí misma”. Respecto a Homero, la recreación de Augusto Monterroso resulta interesante, porque le coloca en una posición desventajosa de desconocimiento o no informado (narrador deficiente), como pretexto para poder ubicar a Penélope en un estatus diferente, al menos para la época: “y no que Ulises viajaba mientras ella tejía, como pudo imaginar Homero, que como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada”.

Por tanto, es importante que los estudiantes valoren que en el estudio de la minificción resulta útil conjugar su concisión en lo formal con la profundidad de su contenido, de manera que puede provocar un estado inusitado en el lector.

Este tipo de actividad facilita que los estudiantes hallen nuevas maneras de establecer el vínculo entre los personajes, al mismo tiempo que desentrañan la naturaleza de la trama. Es decir, el cuento que se analiza permite identificar las relaciones entre los personajes y el matrimonio y su comportamiento, el uso de estructuras que expresen un sentido diferente al significado literal y que aportan al análisis del discurso literario, las circunstancias que originan determinadas posturas.

En la medida que el profesor logre explotar el texto, queda demostrada su riqueza, aun con su brevedad; lo cual ratifica la eficiencia de la minificción, ya sea como lectura de placer, ya sea para la enseñanza de ELE. En este sentido, tienen gran importancia los recursos pragmáticos en el uso literario del lenguaje que pueden reconocer los estudiantes.

Las preguntas del profesor pueden resultar productivas en la medida que los estudiantes alcancen a deducir: ¿qué papel asume la esposa en la familia?, ¿cómo se puede describir la relación entre Penélope y su esposo?, ¿quién fue Homero y cómo puede describirlo según la minificción?, ¿por qué se considera que el autor ha empleado a este personaje en el texto?, ¿qué opinión tiene sobre el comportamiento de los personajes en la obra?

Las respuestas a estas interrogantes colocan a los estudiantes en mejores condiciones para la reflexión acerca del tema tratado; es decir, la apariencia matrimonial a partir de las costumbres marcadas. De este modo, puede producirse un debate acerca de si Ulises se iba a recorrer el mundo en busca de aventuras y victorias, si Penélope era expresión de entrega y devoción ante todos; si él era un hombre que amaba a su esposa y era incondicional a ella; si la mujer era una esposa obediente y trabajadora; o si él era un hombre de muchas habilidades.

De este modo, resulta factible que los estudiantes puedan valorar la destreza de Monterroso para enriquecer el universo de ideas de los lectores mediante el giro que le da a la leyenda original de Penélope y Ulises.

A continuación, se muestra otro ejemplo de ironía en la minificción: “Diálogo amoroso”, de Sergio Golwarz, escritor suizo radicado en México)

—Me adoro, mi vida, me adoro... A tu lado me quiero más que nunca; no te imaginas la ternura infinita que me inspiro.

—Yo me adoro muchísimo más... ¡Con locura!, no sabes la pasión que junto a ti siento por mí...

—No puedo, no puedo vivir sin mí...

—Ni yo sin mí...

—¡Cómo nos queremos!

—Sin que yo me ame la vida no vale nada.

—Yo también me amo con toda mi alma, sobre todo, a tu lado...

- ¡Dame una prueba de que te quieres!
- ¡Sería capaz de dar la vida por mí!
- Eres el hombre más apasionado de la tierra.
- Y tú la mujercita más amorosa del mundo...
- ¡Cómo me quiero!
- ¡Cómo me amo!

Con este texto el nivel de complejidad para el aprendizaje se eleva, porque el profesor garantiza que los estudiantes puedan implicarse ellos mismos en la duda, el análisis, el disfrute, la comprensión. Para ello, les insta a la sagacidad lectora, pues en esta “declaración de amor” está sucediendo una situación anómala que funciona como la ruptura de lo psicológicamente esperado, o desvío de la trama.

El autor mezcla situaciones de 1) *contradictio in terminis* con 2) la entonación irónica, 3) enunciado exclamativo y 4) las oraciones suspendidas. A continuación, los ejemplos:

1. No puedo, no puedo vivir *sin mí...* // Ni yo *sin mí...*
2. ¡*Cómo nos queremos!* *Sin que yo me ame* la vida no vale nada.
// Yo también *me amo* con toda mi alma.
3. ¡*Dame* una prueba de que *te* quieres! // ¡Sería capaz de dar *la vida por mí!*
4. No puedo, no puedo vivir *sin mí...* // Ni yo *sin mí...* // Y tú la mujercita más amorosa del mundo...

El profesor al formular su sistema de preguntas puede resultar al estudiante, a la vez, divertido y reflexivo: ¿es esta una historia común de amor?, ¿cuáles elementos lo sustentan?, ¿cómo lo expresa el texto?, ¿qué te resulta de impacto?, qué situación psicológica provoca en ti?, ¿qué situación lógica provoca en ti?, ¿cuáles elementos de la lengua enfatizan la situación que se presenta en esta pareja?, ¿consideras que están expresando sus verdaderos sentimientos, o un certero sentimiento de amor?

El principal valor de estos ejercicios radica en la combinación del contenido de la ironía como minificación, con la práctica de la

comprensión, auditiva, lectora, la expresión oral y la escrita del estudiante en el nivel C1 para el uso y desarrollo de la lengua. Al mismo tiempo, despliega acciones intelectuales que permiten desarrollar la competencia pragmática a través de textos literarios de alto nivel de complejidad, al ser la ironía un metalogismo que actúa sobre la lógica y todo el ordenamiento mental que ello implica, porque necesita de la inferencia y las implicaturas, según el contexto dado.

La ironía utilizada en la minificción constituye un recurso de alto valor para ELE en el nivel C1, porque presupone exigencia tanto a los estudiantes como a los profesores. A los primeros les permite consolidar el dominio de la lengua en condiciones de aprendizaje complejo. A los segundos, los compele a elaborar actividades sobre una base metodológica seria y comprometida con el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Por otra parte, se conduce a los estudiantes a lecturas breves que demandan profundos análisis con sentido pragmático en un texto literario.

Referencias bibliográficas

- DEL TESO, E. Y NÚÑEZ, R. (1996). *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. (Helena Lozano, trad.) Barcelona: Editorial Lumen.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Editorial Antropos.
- LONDOÑO, C. (2012). *La obra de Augusto Monterroso: una poética de la minificción*. (tesis de maestría). Bogotá D. F., Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- RENKEMA, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. España: Gedisa.

Léxico-estadística y selección del vocabulario para la enseñanza del español como lengua extranjera en Santiago de Cuba

Celia María Pérez Marqués
Leonor Grethel Sierra Salas
Haydeé Fernández Leyva

El vocabulario desempeña un rol primordial por su valor comunicativo en el aprendizaje de una lengua, además de constituir un facilitador del desarrollo cognitivo del individuo. Aunque el aprendiente domine las estructuras y relaciones gramaticales, un insuficiente repertorio lexical le impedirá una comunicación efectiva. Sin embargo, por diversas causas, entre las que se encuentran su casi ilimitado número de unidades y su carácter variable en los órdenes diacrónico, diatópico, diastrático y diafásico, el nivel lexical es considerado el de mayor complejidad. Ello hace suponer la necesidad de una explícita selección del léxico que se deberá enseñar al aprendiz de una lengua extranjera (Bartol, 2010).

En este sentido, la disponibilidad léxica resulta una herramienta léxico-estadística idónea ya que, al determinar el uso real que hace del léxico una comunidad de habla específica, proporciona al programador del vocabulario una base sólida, objetiva y científica para realizar esta tarea adecuadamente. De ahí la importancia y actualidad de la temática abordada.

Este trabajo tiene como propósito dar a conocer los principales aportes que en Cuba se han realizado desde la léxico-estadística a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), particularmente en lo concerniente a la selección del vocabulario.

La selección del vocabulario en la enseñanza de ELE

Para planificadores curriculares y profesores la tarea de determinar qué vocabulario hay que enseñar en cada etapa y qué criterios deben guiar este proceso constituye un verdadero reto. En muchas ocasiones, solo la subjetividad y la intuición se han tomado en cuenta, trayendo como consecuencia selecciones arbitrarias que dificultan la progresión efectiva del aprendizaje.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) plantea que aquellas personas encargadas de confeccionar materiales de exámenes y manuales tienen la obligación de hacer una selección léxica (Consejo de Europa, 2002). Entre las opciones que ofrece para cumplimentar esta tarea se encuentra el seguimiento de principios léxico-estadísticos que permitan elegir las palabras más frecuentes mediante recuentos generales y amplios, como los estudios de vocabulario básico, o por medio de una pesquisa de disponibilidad léxica.

Muchos autores coinciden en plantear que la disponibilidad léxica constituye un campo de investigación indispensable para la selección y planificación del vocabulario de la lengua extranjera que se pretende enseñar, pues ayuda a reducir la posibilidad de arbitrariedades en dicho proceso. Según Paredes (2015, p. 7), la disponibilidad léxica constituye la “base empírica sobre el contenido léxico temático que debe incorporarse al currículo”; y como afirma Carcedo (1998a), es “un valiosísimo instrumento de aplicación a la enseñanza de idiomas [...] que proporciona al programador del léxico una base sólida de la que servirse para cumplir eficazmente su cometido” (p. 2).

Aunque internacionalmente son más numerosos los trabajos dedicados a investigar cómo enseñar el vocabulario, algunos también se dedican a definir qué vocabulario enseñar, el cual debería constituir el primer paso. Entre ellos, se pueden destacar aquellos que consideran la disponibilidad léxica como parámetro rector para dicha selección. Al respecto es relevante el de Ángela Bombarelli (2005) o los muy actualizados de Carmela Tomé Cornejo (2015) y Ávila (2016).

Sin embargo, Rodríguez y Muñoz (2009, p. 2) afirman que “[...] a pesar de la evolución que han experimentado las investigaciones sobre disponibilidad léxica en el ámbito hispánico, pocas veces se han sabido aprovechar las nuevas metodologías de análisis léxico y su aplicabilidad a la enseñanza...”. Esta situación no ha variado mucho en nuestros días, y aun cuando en el contexto cubano en los últimos años se han realizado algunas investigaciones descriptivas sobre la disponibilidad léxica (Pérez, 2011; Almeida, 2012; Sierra, 2013; Suardíaz, 2014; Pérez y otros, 2015; Pacheco, 2016; Cárdenas, 2016), ninguna realiza propuestas concretas para la didáctica del español.

Disponibilidad léxica y su aplicación a la enseñanza del vocabulario de ELE en Santiago de Cuba

De los estudios antes citados, solo el trabajo de diploma de Leonor Sierra Salas (2013), cumple con los requisitos básicos para aplicar sus resultados a la enseñanza de ELE. Ello se debe a que se rige por los lineamientos del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPDL): primero, porque utiliza informantes de duodécimo grado; segundo, porque trabaja los 16 centros de interés tradicionales, y tercero, porque sigue fielmente la metodología para el tratamiento de la información primaria.

El objetivo de esa tesis fue caracterizar cuantitativa y cualitativamente el léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios del duodécimo grado del municipio Santiago de Cuba. La selección de informantes de duodécimo grado garantizó resultados bastante próximos a la norma comunitaria adulta, ya que eran hablantes formados desde el punto de vista léxico, pero todavía no deformados por estar realizando estudios muy específicos.

Se emplearon las técnicas tradicionales en estos trabajos para la obtención de los datos primarios. En primer lugar, se aplicó un test de disponibilidad léxica sobre 18 centros de interés, a cada uno de los cuales se le dedicó dos minutos, tiempo en el cual cada estudiante debía escribir, sin restricción de cantidad,

todas las palabras que acudieran a su mente relacionadas con el área temática. Estos centros de interés fueron: 1) partes del cuerpo humano, 2) la ropa, 3) la casa (sin los muebles), 4) los muebles de la casa, 5) alimentos, 6) objetos sobre la mesa para comer, 7) la cocina: muebles y utensilios; 8) la escuela: muebles y material escolar, 9) iluminación y aire acondicionado, 10) la ciudad, 11) el campo, 12) medios de transporte, 13) trabajos del campo y del jardín, 14) animales, 15) juegos y diversiones, 16) profesiones y oficios, 17) las artes, 18) los deportes.

Los primeros 16 de ellos se corresponden con los que se han tenido en cuenta tradicionalmente en este tipo de estudios; los dos últimos se añadieron teniendo en cuenta la existencia de informantes provenientes de centros de enseñanza artística y deportiva. Luego se transcribieron, editaron y corrigieron los datos primarios obtenidos siguiendo al PPDL, con vistas a que pudieran ser procesados de manera informática por el programa Lexidisp y tener acceso a los datos estadísticos.

Los resultados obtenidos en Sierra (2013) son de relevancia al tratarse del primer estudio de disponibilidad léxica realizado en Santiago de Cuba, y sentaron bases para su posterior aplicación a otras investigaciones.

Así, en las dos últimas ediciones de la Maestría Enseñanza del Español como Lengua Extranjera que coordinó el departamento de Letras de la Universidad de Oriente, se defendieron dos tesis que se basaron en los listados léxicos de frecuencia obtenidos por Sierra (2013). A continuación se presentan ambas investigaciones y se comentan sus principales aportes a la enseñanza de ELE.

Tesis de maestría *La selección y ocurrencias del vocabulario por centros de interés en el manual Español para Todos 1*

Con esta tesis, defendida en diciembre de 2013, Haydeé Fernández Leyva, profesora de la Universidad de Oriente, se trazó como objetivo analizar el vocabulario presente en el manual didáctico *Español para Todos I* a partir de criterios léxico-estadísticos, con

el fin de precisar si este y su frecuencia de aparición en el citado manual eran los más indicados para propiciar una mejor adquisición por parte de los estudiantes a los que dirige.

El manual objeto de estudio por dicha autora es creación de un colectivo de profesores del departamento de Idiomas de la Universidad de Oriente. El texto está destinado a estudiantes de origen extranjero que inician sus estudios de idioma español como lengua extranjera en contexto de inmersión sociocultural. El léxico empleado en este manual didáctico (MD) se corresponde con la norma estándar de la variante cubana del español y da a conocer al alumno, por medio de las manifestaciones culturales, algunas palabras propias del hablante santiaguero.

Para el análisis del vocabulario en el referido MD, Fernández (2013) partió de su comparación con el índice léxico obtenido por Sierra (2013). Se tomó esta obra como referencia por ser la única investigación concluida hasta el momento en Cuba que había considerado el estudio de los 16 centros de interés tradicionales en una comunidad preuniversitaria.

El análisis efectuado posibilitó revisar el texto y valorar su nivel de suficiencia en función del resultado final que se pretendía lograr: la mejor apropiación por parte de los estudiantes de español de las palabras de mayor utilidad, en correspondencia con cada tema.

Por estar destinado el manual *Español para Todos I* a los niveles A1 y A2, la autora consideró necesario prestar atención a si ofrece al estudiante las palabras más útiles en dependencia del tema, lo cual guarda estrecha relación con el vocabulario más disponible.

Una palabra disponible es la que, sin ser particularmente frecuente, está siempre lista para ser empleada y viene de manera inmediata y natural a la mente en el momento en que se tiene necesidad de ella. Es una palabra que, al formar parte de las asociaciones de ideas usuales, existe en potencia en el sujeto hablante en cuanto esas asociaciones entran en juego (Carcedo, 1998b, p. 14). Por ello,

para la selección léxica, tienen mayor valor para el alumno las palabras más productivas, lo cual se determina por el alto índice de disponibilidad.

Fernández (2013) destaca que si bien escoger las unidades léxicas apropiadas es importante, también lo es la ocurrencia alcanzada en el MD. Para ello se basa en lo planteado por Benítez y Zebrowski (1991): “El hecho de que una forma se aprenda pero luego no se actualice en los ejercicios y lecturas es un hecho que no favorece el aprendizaje. Esa lexía podrá pertenecer al conocimiento pasivo del estudiante, pero tardará tiempo en pasar a formar parte de su conocimiento activo” (p. 226).

Benítez (1995) reconoce que el MD no es el único medio por el que los estudiantes adquieren las formas léxicas que pasarán a su competencia lingüística, mucho menos si se encuentran en contexto de inmersión sociocultural, pero enfatiza en que a veces son demasiadas para que todas se actualicen las veces necesarias. “Desde un punto de vista subjetivo no parece que las bajas frecuencias de aparición en los libros ayuden al aprendizaje; parece lógico que el aprendizaje de la lengua necesita un mayor número de exposiciones de un vocablo para que este se incorpore al léxico mental del aprendiz” (Benítez, 1995, p. 78).

Basado en estudios precedentes en lengua materna, este autor aplicó esta metodología a la enseñanza de ELE considerando aproximadamente de seis el número de exposiciones que debe recibir el aprendiz para llegar a aprender el vocabulario nuevo. Esto evidencia la ardua tarea a la que se enfrentan los autores de MD, pues tan solo en cuanto al contenido léxico deben preocuparse por utilizar métodos objetivos y de gran fiabilidad para su selección, así como por la frecuencia en que lo actualizan en el manual.

Siguiendo la metodología empleada por Benítez (1990, 1995) y por Benítez y Zebrowski (1991) para el análisis del léxico en los manuales, lo primero que hizo Fernández (2013) fue realizar el vaciado de los textos para agrupar todos los vocablos relativos a

los 16 centros de interés considerados tradicionalmente en investigaciones de este tipo. Para ello tuvo en cuenta las explicaciones gramaticales, lecturas, ejercicios, índices y diseños gráficos; en fin, todo el cuerpo del manual. Este procedimiento se hizo lematizando las formas (palabras).¹ Sin embargo, como entre los objetivos de Fernández (2013) estaba evaluar la ocurrencia de los vocablos, no olvidó la cuantificación de sus ocurrencias o realizaciones en cada centro de interés. Así, por ejemplo, inventarió *perro* como vocablo y cuantificó la aparición de sus formas flexivas correspondientes: *perro*, *perra*, *perrito*. De este modo, el vocablo *perro* alcanzó tres ocurrencias en el MD, porque cada una de estas formas tuvo una sola frecuencia de aparición.

Luego comparó el registro obtenido con las listas del léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios santiagueros. Esto lo hizo para evaluar cuáles de los vocablos por centros de interés que propone el MD debían permanecer o excluirse, así como el número de apariciones que se debía recomendar. Ello también permitió conocer si existía léxico superfluo. Por este término se entiende, siguiendo a Benítez y Zebrowski (1991, p. 227), el conjunto de vocablos utilizados por los autores de un MD que no están presentes en la lista de disponibilidad.

Para saber cuántos vocablos debería tener un centro de interés en el manual, Fernández (2013) tomó en cuenta el promedio de respuestas por sujeto (PR) del estudio de Sierra (2013). El PR se calcula dividiendo el número total de unidades léxicas de un centro de interés (repetidas o no) entre el número total de informantes, e indica el promedio de palabras que poseen los sujetos en el ámbito de conocimiento que explora el centro de interés en cuestión. Así, por ejemplo, tomando en consideración que en *Animales* se produjeron 178 vocablos y alcanzó un PR

¹ Müller (1973) define la lematización como el proceso que consiste en “reunir bajo una misma rúbrica las palabras que representan un mismo vocablo” (p. 254).

de 24,3; la autora propone incluir los 24 vocablos más disponibles del centro.

Fernández (2013) detectó que la cantidad de vocablos diferentes por áreas temáticas en el manual *Español para Todos I* es superior al PR de cada una de estas en Sierra (2013), lo cual representa mediante el gráfico 1.

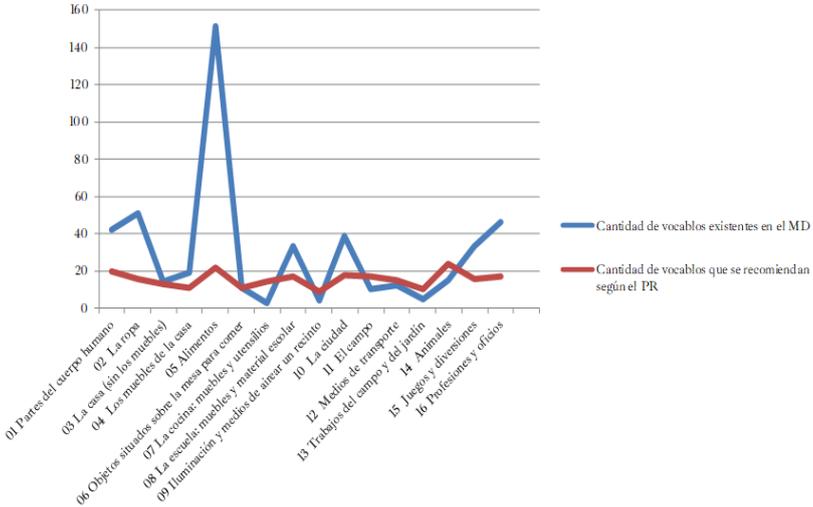


Gráfico 1. Productividad de vocablos por centros de interés en el MD respecto a lo recomendado

Fuente: Fernández (2013)

En cuanto a la cantidad de vocablos diferentes existentes en el manual, con independencia del centro de interés, plantea que su número es excesivo (489). Considera que el criterio de fijar su cantidad a partir del promedio de respuesta por sujeto, si bien no es todavía el recurso ideal, ha demostrado ser eficaz para su reducción por centros de interés. De ahí que proponga para el citado MD un total de 250 vocablos diferentes, lo que está en correspondencia con el PR total obtenido por Sierra (2013) en el estudio léxico de estudiantes preuniversitarios santiagueros. No obstante, puntualiza que esto es solo una sugerencia, ya que los

autores del manual serán los responsables de seleccionar, entre los de mayor índice de disponibilidad, los más adecuados a la situación que abordan.

A continuación, a manera de ejemplo, se muestra la lógica del análisis realizado por Fernández (2013) en dos centros de interés:

01. Partes del cuerpo humano

Este centro de interés cuenta en el manual con 42 vocablos diferentes; de ellos 24 con una ocurrencia, 6 con dos ocurrencias, 3 con tres ocurrencias, 3 con cuatro ocurrencias, 2 con cinco ocurrencias; para un total de 38 vocablos con una cantidad insuficiente, lo que representa el 90,47 % del total. Con ocurrencias por encima de 6 se encontraron los vocablos pelo, estómago, muela y cabeza, lo que representa el 9,53 % del total. Ninguno de ellos constituye léxico superfluo.

Según la autora, el promedio de respuestas por sujeto en este centro de interés es de 19,9, por lo que sugiere eliminar 22 vocablos y enfatizar en los 20 más disponibles. Por esta razón, recomienda que aparezcan los siguientes: cabeza (0,55), pierna (0,54), brazo (0,53), ojo (0,53), pie (0,46), mano (0,45), nariz (0,44), dedo (0,44), boca (0,43), corazón (0,33), oreja (0,30), riñón (0,22), pulmón (0,21), pelo (0,20), uña (0,18), cuello (0,15), oído (0,14), sangre (0,14), estómago (0,13), hígado (0,13). La cifra que aparece entre paréntesis es el índice de disponibilidad léxica alcanzado por cada vocablo en Sierra (2013). De los vocablos anteriores, no se registraban en el manual corazón, riñón, pulmón, cuello, sangre ni hígado.

Una vez seleccionados los vocablos de esta área temática, Fernández (2013) recomienda la ocurrencia de ellos aproximadamente seis veces. Respecto de *cabeza*, que tiene once repeticiones, debe disminuirse su aparición para así dejar cobertura a la ocurrencia de otros.

02 .La ropa

Samper (2002, p. 318) apunta que: “El centro acoge no solo lo relacionado estrictamente con ‘todo género de tela que, con variedad de cortes y hechuras, sirve para el uso o adorno de las cosas’ (DRAE), también se incluyen términos para designar el calzado y otros accesorios (collar, broche, reloj, bolso, gafas)”. Por esta razón, se incluyeron estas formas en la lista de asociaciones.

En el MD este centro de interés contiene 51 vocablos diferentes; de ellos 33 con una ocurrencia, 9 con dos ocurrencias, 2 con tres ocurrencias, 3 con cuatro ocurrencias, y 1 con cinco ocurrencias, para un total de 48 vocablos con un número insuficiente, lo que representa el 94,11 % del total. Con ocurrencias por encima de 6 se encontraron los vocablos zapato, camisa y blusa, lo que representa el 5,89 % del total. Ninguno de ellos constituye léxico superfluo.

En el estudio de Sierra (2013) el promedio de respuestas por sujeto alcanzado en este centro de interés fue de 16,1 por lo que Fernández (2013) sugiere eliminar muchos de los vocablos existentes en el MD. Recomienda la presencia de: pantalón (0,72), short (0,49), blusa (0,48), camisa (0,43), pulóver (0,36), blúmer (0,34), camiseta (0,32), saya (0,32), calzoncillo (0,30), ajustador (0,30), media (0,26), pescadora (0,24), zapato (0,20), chancleta (0,18), vestido (0,17), abrigo (0,13).

Excepto abrigo, todos estos vocablos aparecen en el manual, aunque enfatiza en que debe corregirse su frecuencia de aparición, pues solo tres alcanzan una ocurrencia de 6. Además propone eliminar el resto para no sobrecargar al estudiante de información nueva con menos posibilidades de adquisición.

Por otro lado, aunque reconoce en el MD la presencia de vocablos no pertenecientes a nuestra variante lingüística, como pendientes, calcetines, braga, sujetador y brasier, recomienda mantenerlos por su importancia para la comunicación a nivel internacional, pese a que no aparecen entre los resultados de Sierra (2013).

El análisis realizado por Fernández (2013) ha permitido comprobar la utilidad de los criterios léxico-estadísticos para evaluar la pertinencia de la selección léxica de un MD, lo que posibilita un mejor acercamiento de los estudiantes de ELE al vocabulario de los hablantes nativos. La autora concluye que los vocablos mejor seleccionados en el MD se relacionan con los centros de interés 2) la ropa, 4) los muebles de la casa, 6) objetos situados sobre la mesa para comer, 7) la cocina: muebles y utensilios, 10) la ciudad, 15) Juegos y distracciones. Por otro lado, reconoce mayor cantidad de vocablos innecesarios según el promedio de respuesta por sujeto en los centros de interés 1) partes del cuerpo humano, 5) alimentos y 16) profesiones y oficios.

En cuanto a las ocurrencias, se observa la tendencia a emplear muchos vocablos pocas veces. Así, existe un alto porcentaje de vocablos con ocurrencia inferior a 6 en los centros de interés 15) juegos y distracciones (34,3 %), 5) alimentos (29,14 %), 3) partes de la casa (28,58 %) y 8) la escuela: muebles y material escolar (27,28 %). Esto determina la necesidad de que las ocurrencias de los vocablos en el MD sean revisadas por sus autores.

Tesis de maestría *Selección del vocabulario para la enseñanza de ELE basada en la disponibilidad léxica (nivel B1)*

Con esta tesis, defendida en junio de 2017, Leonor Grethel Sierra Salas se trazó como objetivo elaborar una metodología que permitiera la selección científica del vocabulario que debe ser enseñado en las clases de ELE (nivel B1).

Escogió este nivel, en primer lugar, por ser muy poco tratado en Cuba. La investigación de Fernández (2013) se centra en el nivel A1 al analizar las ocurrencias léxicas en el manual *Español para todos*. Además, en el ámbito internacional tampoco existen muchos trabajos sobre el nivel B1. El alumno de este nivel debe ser capaz de interactuar y de hacerse entender en diversas situaciones habituales y de enfrentarse de forma flexible a los problemas cotidianos.

A partir de encuestas realizadas a profesores de la Universidad de Oriente y la Facultad de Ciencias Médicas II de Santiago de Cuba, el análisis del manual en uso y del programa del nivel B1, Sierra (2017) pudo constatar que en la actualidad la selección del vocabulario que se enseña en las clases de ELE se realiza de forma subjetiva, haciéndola depender exclusivamente de las decisiones de profesores y alumnos, lo que no garantiza que las unidades léxicas sean representativas y útiles al aprendizaje de ELE, ni que reflejen la norma léxica de la comunidad en la que este se inserta. Ello también se verifica en la inadecuación de parte del vocabulario presente en el libro de texto con respecto a los resultados de los escasos estudios sobre disponibilidad léxica efectuados en Cuba.

La metodología empleada por Sierra (2017) es una propuesta flexible, que no responde a una delimitación objetiva del vocabulario, basada solo en “frías” cotas cuantitativas, sino que incorpora otros elementos de juicio en aras de una “corrección”. Según Paredes (2015), el predominio de la selección objetiva, pero con una complementación de criterios subjetivos, es el proceder más adecuado para una efectiva selección léxica.

De forma individual, la selección objetiva podría no ajustarse a las necesidades de los alumnos y al contexto de enseñanza-aprendizaje, y en el caso de la selección subjetiva, sería demasiado riesgoso dejar dicha elección a la intuición del profesor o programador, lo cual propiciaría diferencias significativas entre los materiales y textos de enseñanza. Por tanto, Sierra (2017) plantea que tomar los aspectos positivos de ambas ofrecerá los resultados más favorables.

Sierra y Pérez (2018a, p. 16), llegan a la conclusión de que la disponibilidad léxica suple las deficiencias de la frecuencia y revela, a partir de la garantía de un corpus obtenido con la aplicación de una metodología rigurosa, el léxico de uso real de la comunidad de habla donde se inserta el aprendiz de ELE, así como su grado de empleo.

A continuación explican los pasos de la metodología propuesta en Santiago de Cuba, que permite una adecuada selección del léxico para la enseñanza del español en el nivel B1:

1) Efectuar un estudio de disponibilidad léxica en hablantes nativos de la comunidad donde se inserta el aprendiz de ELE

Sierra (2017) partió del estudio de disponibilidad léxica realizado a estudiantes preuniversitarios santiagueros (Sierra, 2013), ya explicado con anterioridad, considerando su pertinencia para revelar con carácter objetivo el estado léxico de la comunidad de habla donde se inserta el aprendiz de ELE (Benítez, 2009 y Tomé, 2015), en este caso, Santiago de Cuba.

2) Efectuar un estudio de disponibilidad léxica en los aprendices de ELE

Se realiza un estudio del léxico de español disponible de los estudiantes de ELE en Santiago de Cuba, lo que posibilitaría corregir y complementar la selección primaria que realizaría a partir de los resultados obtenidos con los nativos santiagueros.

Para desarrollar el estudio de disponibilidad léxica de los aprendices, se siguieron los mismos presupuestos metodológicos contemplados para la investigación con hablantes nativos, solo que con algunas especificidades en ELE. La muestra estuvo constituida por un total de 50 estudiantes de ELE que asistieron a los cursos impartidos por la Universidad de Oriente y la Facultad de Ciencias Médicas II, en Santiago de Cuba, entre octubre y noviembre del 2015, lo que representa un 98 % de la matrícula.

La depuración de la información obtenida tras la aplicación de la prueba asociativa es un paso esencial para que los listados finales que se alcancen sean el reflejo fiel de la realidad de los hablantes y se encuentren aptos para futuras comparaciones. Esta etapa es compleja ya que, “al tratarse de informantes no nativos, nos encontramos con fenómenos tales como la interferencia de la lengua materna de los hablantes o la semejanza de una unidad determinada a una palabra española sin llegar a pertenecer sin embargo a nuestro idioma” (Samper, 2002, p. 2).

Al igual que en el estudio realizado con nativos, el programa informático Lexidisp posibilitó el cálculo del índice de disponibilidad (ID), el porcentaje de aparición y la frecuencia relativa.

Como se ha podido apreciar, el primer y segundo pasos son de gran importancia, pues constituyen la base de esta metodología.

3) Elegir las palabras en ambos listados, que tienen un $ID \geq 0,05$ y han sido mencionadas por al menos el 10% de los informantes, para ser enseñadas en el nivel B1

El ID, valor que revela los vocablos de mayor empleo en la comunidad de habla estudiada, fue el parámetro que rigió la elección, auxiliado por el distribución social. Al consultar la literatura científica no se pudieron encontrar parámetros o criterios de corte que definieran qué léxico elegir para el nivel B1, por lo tanto, la autora decidió establecer estas cotas.

Tras un detallado análisis cualitativo y valorando los criterios que se han tenido en cuenta para la selección del vocabulario en niveles inferiores, pudo determinar que los vocablos que se encuentran por encima de los valores propuestos son los representantes prototípicos de cada centro de interés. Por tanto, no deberían, debido a su utilidad, ser obviados de la planificación léxica destinada a estudiantes del nivel B1, los cuales deben llegar a ser capaces de comunicarse de forma independiente en un espectro de situaciones variadas.

Por debajo de estos valores, los vocablos empiezan a perder representatividad al alejarse del núcleo semántico del centro de interés en cuestión, y pueden ser incluidos en niveles superiores (B2 y C1) porque son menos disponibles, esto es, producidos por menos informantes en posiciones más bajas en los listados, producto de asociaciones más individuales. Pero esto no es una propuesta inflexible, no significa que no pueda hacerse uso de otros vocablos que aparecen en posiciones inferiores o no se registran en los listados, en dependencia de los intereses o situación de aprendizaje (Sierra y Pérez, 2018a).

4) Comparar los resultados de ambos estudios de disponibilidad aplicando este criterio de corte

Este paso es significativo, pues en él se valora también el léxico más disponible entre los extranjeros. Una vez definidos los vocablos con un $ID \geq 0,05$ y mencionados por al menos el 10 % de los informantes, tanto en el listado resultante de los hablantes santiagueros como en el de los extranjeros, se procedió a comparar cuáles fueron mencionados por los nativos y no por los extranjeros, que serían los que se deben seleccionar para este nivel en primer lugar.

Luego, en el listado de los extranjeros, se analiza si en este índice de corte hubo vocablos que estos incluyeron, pero que los hablantes nativos no. Y se valora si esta(s) unidad(es) léxica(s) altamente disponible(s), puede(n) ser incluida(s) también en la selección.

5) Contrastar los resultados con la propuesta del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para concluir la selección

Dado que el *PCIC* constituye una obra de obligada consulta en el campo de la enseñanza de lenguas y es el punto de partida en la actualidad de toda iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo de cursos y materiales de ELE, se consideró valorar la propuesta de selección del *PCIC* en el nivel B1. No obstante, se han observado para el nivel de referencia en cuestión unidades léxicas que no se corresponden con nuestra realidad lingüística, como ocurre con *braga* y *vaqueros* en el centro de interés la ropa. En ese caso, se incorporó el equivalente en nuestra área, *blúmer* y *pitusa*, respectivamente.

Por tanto, la propuesta de selección léxica realizada termina por definirse con aquellos vocablos mencionados en el *PCIC* que no aparecen en las listas de disponibilidad léxica considerando la cota establecida (vocablos con $ID \geq 0,05$ y mencionados por al menos el 10 % de los informantes); esto, por supuesto, si ameritaran su elección.

Sierra y Pérez (2018a, p. 15) plantean que la metodología propuesta responde a una selección objetiva corregida, ya que combina las formas de selección subjetiva y objetiva. Se apoya en métodos léxico-estadísticos, pero matiza dichos resultados con los juicios y criterios personales del programador o profesor, es decir, realiza un ajuste posterior de naturaleza subjetiva. El programador, según sus intereses particulares, podrá considerar la eficacia de la palabra (si es empleada en muchos contextos), su productividad (si da lugar a otras siguiendo los dictados de la formación de palabras en una lengua), y su universalidad (en el caso del español, las voces más generalmente utilizadas en todos los países hispanos).

Sierra (2017) realiza por vez primera una propuesta científica concreta, basada en la disponibilidad léxica de hablantes nativos y extranjeros, sobre el vocabulario que se debe enseñar en el nivel B1 en Cuba, de ahí la importancia de la investigación y de los aportes metodológicos y prácticos realizados, como el que se explicará a continuación.

Diccionario temático comparativo de léxico disponible para la enseñanza de ELE

Como resultado de las dos investigaciones de disponibilidad léxica ya referidas, Sierra y Pérez (2018b) elaboraron un diccionario temático contrastivo entre el léxico disponible de los estudiantes nativos santiagueros y aquellos que estudian el ELE en la ciudad. Este recoge todos los vocablos obtenidos por centro de interés o área temática, no solo los incluidos en el corte para el nivel B1.

Esta obra lexicográfica se realizó con el fin de proporcionar a profesores y estudiantes de ELE en Cuba un material de consulta y apoyo para el perfeccionamiento de la enseñanza-aprendizaje del nivel lexical a partir del uso real efectuado por la comunidad de habla cubana y los estudiantes extranjeros. Además, con el propósito de ofrecer una base científica fiable para la selección léxica en otros niveles de español, ya que la metodología de tra-

bajo en la disponibilidad léxica garantiza el reflejo del léxico más representativo y empleado por área temática.

Este aporte práctico de 80 páginas se estructura en los 16 centros de interés empleados tradicionalmente en las investigaciones de disponibilidad léxica. Cada una de estas áreas temáticas consta de un conjunto de unidades léxicas, de las que se ofrecen los siguientes valores:

1. **Disponibilidad:** en la primera columna, los vocablos se encuentran ordenados de forma descendente por su índice de disponibilidad léxica. Como se explicó antes los vocablos que ocupan las posiciones superiores resultan los nucleares de la categoría y, por ello, los más indicados para considerados en los manuales y programas.
2. **Frecuencia:** resulta de la suma de la frecuencia relativa de cada palabra. Muestra las unidades más frecuentes en relación con el tema correspondiente. Estos valores se hallan en la segunda columna.
3. **Porcentaje de aparición:** ofrece el porcentaje de informantes que han anotado la palabra en su cuestionario. Se encuentra en la tercera columna.

Para tener una representación de la apariencia del *Diccionario*, la tabla 1 muestra a un pequeño fragmento.

Tabla 1. Fragmento del Diccionario temático comparativo de léxico disponible para la enseñanza de ELE

CI 01 EL CUERPO HUMANO								
ESTUDIANTES NATIVOS SANTIAGUEROS					ESTUDIANTES DE ELE			
No	Palabra	DL	Frec.	% Aparición	Palabra	DL	Frec.	% Aparición
1.	cabeza	0,553911	3,296704	65,625	cabeza	0,829165	6,349206	88
2.	pierna	0,549561	3,610675	71,875	ojo	0,6484971	5,772006	80
3.	brazo	0,538978	3,610675	71,875	mano	0,5544521	5,339106	74
4.	ojo	0,537961	3,453689	68,75	boca	0,4934864	5,339106	74
5.	pie	0,467335	3,610675	71,875	brazo	0,4675446	5,339106	74

Las potencialidades de uso de este diccionario, según destaca Sierra (2017, p. 66), son bastante amplias, ya que sirve:

- a) Para la selección léxica en otros niveles, valorando y justificando otros criterios de corte y gradaciones.
- b) Para una exhaustiva comparación cuantitativa y cualitativa del vocabulario de hablantes nativos santiagueros y extranjeros, evaluando su competencia léxica.
- c) Para el trabajo con los términos más empleados y prototípicos de cada categoría, así como la elaboración de ejercicios.
- d) Para formular hipótesis acerca de cómo se organizan y almacenan las palabras en el lexicón mental de los hablantes bilingües, cómo se recuperan y actualizan. Al comparar los listados de los hablantes nativos con los no nativos se puede interpretar si los mecanismos de asociación coinciden o divergen.
- e) Para detectar las deficiencias y errores léxicos, interferencias de la lengua materna, así como los rasgos culturales presentes en el léxico producido.
- f) Para tomarse como referente en la evaluación de los materiales didácticos existentes en nuestro contexto de enseñanza.

En el caso de los ejercicios, sugiere los siguientes: la lectura de los listados por parte del alumno, la explicación del significado de las palabras desconocidas, la clasificación gramatical de las unidades, la formación de frases o textos con las unidades léxicas, la agrupación de las unidades léxicas contenidas en los listados de acuerdo con criterios semánticos, la elaboración de mapas conceptuales con las unidades léxicas actualizadas.

También se puede realizar individualmente la prueba y contrastar los resultados particulares con los generales, seleccionar unidades de diferentes centros de interés y pedir a los alumnos que los encuadren en el tema correspondiente, dada una unidad léxica, identificar a qué centro o centros de interés puede corresponder, localizar unidades que se repiten en diferentes centros de interés y observar su diferente grado de disponibilidad (Paredes, 2010).

El estudio de disponibilidad léxica realizado por Sierra (2013) sirve de base a las dos tesis de maestría que tratan de la selección del léxico que debe ser enseñado. Por su parte, la tesis de Fernández (2013) aportó un valioso análisis sobre la pertinencia del vocabulario presente en el manual didáctico *Español para Todos I*, y una propuesta concreta del léxico que debe contener y cómo debe ser tratada su frecuencia de aparición en el manual.

La tesis de Sierra (2017) aportó no solo una metodología para la selección del léxico que se debe enseñar en el nivel B1, sino también un diccionario de frecuencias contrastivo, útil en cualquier nivel para la selección del léxico de ELE que se debe enseñar. Esto permite concluir que, en Santiago de Cuba, los estudios léxico-estadísticos han realizado importantes aportes a la selección léxica para la enseñanza del español como lengua extranjera en Cuba.

Referencias bibliográficas

- ALMEIDA, A. (2012). *Disponibilidad léxica en escolares de La Habana*. (tesis inédita de diploma). Facultad de Artes y Letras, Universidad de La Habana, La Habana.
- ÁVILA, A. M. (2016). El léxico disponible y la enseñanza del español. Propuesta de selección léxica basada en la teoría de los conjuntos difusos. *Journal of Spanish Language Teaching*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/23247797.2016.1163038>.
- BARTOL, J. A. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En Castañer Martín, R. M. y Laguéns Gracia, V. (eds.), *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M. Engueta Utrilla* (pp. 85-107). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- BENÍTEZ, P. (1990): Léxico real/irreal en los manuales de español como lengua extranjera (pp. 225-233). *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE*. Madrid.

- BENÍTEZ PÉREZ, P.(1990). Léxico real / irreal en los manuales de español como lengua extranjera. En *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE* (pp.225-233). Madrid, España.
- BENÍTEZ, P. (2009). ¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera? *MarcoELE*, 8.
- BENÍTEZ, P.Y ZEBROWSKI, J. (1991). El léxico español en los manuales polacos. *AELE Actas III. Centro Virtual Cervantes* (pp. 223-230). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0221.pdf
- BOMBARELLI, Á. (2005). *La disponibilidad léxica como herramienta didáctica: una propuesta de selección del vocabulario para un nivel umbral de ELE*. (memoria Máster). Universidad de Salamanca, España.
- CARCEDO, A. (1998a). Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español/LE. *Rilce*, 14(2), 205-224.
- CARCEDO, A. (1998b). Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica. *Lingüística*, año 10, 5-68.
- CÁRDENAS, S. (2016). *La disponibilidad léxica en los estudiantes de oncenno grado del IPVCE Ernesto Guevara en la provincia de Villa Clara*. (tesis inédita de diploma). Universidad Central Martha Abreu de Las Villas, Villa Clara, Cuba.
- COLECTIVO DE AUTORES (2012). *Español para Todos I*. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. (Inédito).
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- FERNÁNDEZ, H. (2013). *La selección y ocurrencias del vocabulario por centros de interés en el manual Español para Todos I*.

- (tesis inédita de maestría). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- INSTITUTO CERVANTES (2018). *Plan curricular*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- MÜLLER, C. (1973). *Estadística lingüística*. (trad. Arturo Amítes). Madrid: Editorial Gredos.
- PAREDES, F. (2015). Disponibilidad léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula. *LinRed, Lingüística en la red*, número monográfico. Recuperado de http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico13-articulo2.pdf
- PACHECO, C. R. (2016). *Disponibilidad léxica en jóvenes pina-reños*. (resultados de proyecto de investigación inéditos). Universidad de Pinar del Río, Pinar del Río, Cuba.
- PÉREZ, C. M. (2011). Disponibilidad léxica de los escolares de Guamá en tres centros de interés. *Comunicación Social en el siglo XXI* (pp. 80-84). Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.
- PÉREZ, C. M. ET ALL. (2015). Proyecto Vocabulario disponible de los estudiantes de noveno grado en Santiago de Cuba: un monitoreo de la efectividad del sistema educativo cubano desde la léxico-estadística. *Comunicación Social. Retos y Perspectivas* (pp. 63-67). Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.
- RODRÍGUEZ, F. J. Y MUÑOZ, I. (2009). De la disponibilidad a la didáctica léxica. *Tejuelo*, 4. Recuperado de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2336/1499>
- SAMPER, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. (Colección Monografías no. 4). Málaga: ASELE.

- SIERRA SALAS, L. G. (2013). *Disponibilidad léxica de estudiantes preuniversitarios santiagueros*. (tesis inédita de diploma). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- SIERRA SALAS, L. G. (2017). *Selección del vocabulario para la enseñanza de ELE en Santiago de Cuba basada en la disponibilidad léxica (nivel b1)*. (tesis inédita de maestría). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- SIERRA SALAS, L. Y PÉREZ, C. M. (2016). Disponibilidad léxica de estudiantes de español como lengua extranjera en Santiago de Cuba. *Santiago*, 141, 770-782.
- SIERRA SALAS, L. Y PÉREZ, C. M. (2018a). La selección léxica en el español como lengua extranjera. *Maestro y Sociedad*, 15(1), 3-17.
- SIERRA SALAS, L. G. Y PÉREZ, C. M. (2018b). *Diccionario temático comparativo de léxico disponible para la enseñanza de ELE*. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba (inédito).
- SUARDÍAZ, L. (2014). *Léxico disponible de los escolares habaneros y matanceros en dos centros de interés: descripción, análisis y comparación*. (tesis inédita de diploma). Universidad de La Habana, Cuba.
- TOMÉ, C. (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. (tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España.

Las prácticas situacionales: propuesta para alcanzar el nivel A2 en la enseñanza de ELE

Yiselis Estupiñan Zayas.
Mercedes Causse Cathcart

El flujo migratorio creciente de la población ha provocado que el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras precise de la búsqueda de nuevos procedimientos y métodos didácticos para lograr que, en un corto periodo el aprendiz logre sus objetivos. En este propósito, las prácticas situacionales como actividad docente garantizan la aprehensión de la nueva lengua y el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Este trabajo expone los resultados de una experiencia pedagógica implementada en la facultad preparatoria del Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa (ISMMM)¹, la cual tuvo como objetivo desarrollar habilidades lingüísticas, en un corto periodo, correspondientes al nivel A2 según el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2002), en estudiantes no hispanohablantes que iniciaban sus carreras, a partir de la utilización de las prácticas situacionales.

El aprendizaje de lenguas extranjeras demanda la búsqueda de procedimientos más eficaces y audaces para lograr que los estudiantes creen habilidades competitivas que les permitan desenvolverse en diferentes contextos comunicativos.

¹ El ISMM asume la responsabilidad de iniciar la formación de estudiantes extranjeros a partir del curso 2011-2012, para estos fines se crea la facultad preparatoria que inicia a estos estudiantes en el conocimiento de la lengua española. Esta facultad preparatoria es considerada especializada, porque en ella solo ingresan los estudiantes extranjeros que cursarán las carreras que en esta institución se ofrecen, convirtiéndola, por esa razón, en única dentro del país (Estupiñan, 2017).

Por consiguiente, se hace necesario explotar propuestas pedagógicas y didácticas que estimulen la adquisición de conocimientos en estos estudiantes, que tienen que mediar con el aprendizaje de una lengua extranjera y el choque con una cultura diferente a la de su procedencia. En este proceso, la práctica situacional desempeña un papel primordial. Esta actividad es una forma organizativa de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), considerada una situación pedagógica; además por realizarse en ambiente real, propicia la adquisición de conocimientos en los alumnos, quienes están obligados a enfrentar situaciones comunicativas espontáneas, no recreadas dentro del ambiente habitual de las clases y los estimula a crear vías para resolver cualquier malentendido que se pueda dar.

El método de la enseñanza situacional surge en Gran Bretaña como resultado de la evolución del enfoque oral. El *Diccionario de Términos Clave de ELE* (2008), lo define como “[...] procedimientos orales y emplea diversos contextos situacionales para presentar las nuevas palabras y estructuras. La actividad principal del aula se basa en la práctica oral y controlada de estructuras lingüísticas a través de situaciones concebidas para ello”.

Son pocos los precedentes teóricos que se han encontrado sobre investigaciones que traten este tema y menos los que expongan resultados empíricos sobre el uso de esta actividad en la enseñanza de LE. Sin embargo, los textos analizados defienden las potencialidades que brinda este tipo de actividad. En el presente trabajo se asume la definición de práctica situacional, aportada por Aguilera (2000, p. 19), cuando dice que esta actividad docente es:

La forma organizativa del proceso docente-educativo desarrollada dentro o fuera del aula, cuyos objetivos son la adquisición de conocimientos lingüísticos y socioculturales, el desarrollo de habilidades para el dominio de la lengua, y la formación de intereses cognoscitivos y en la cual los estudiantes que estudian

idioma español en el medio idiomático, demuestran en una relación con portadores naturales de la lengua o entre ellos mismos, lo aprendido en una unidad de estudio, siendo condición indispensable el uso del idioma español como medio de comunicación.

Acercamiento a la situación problemática

Al comenzar el primer curso de la Facultad Preparatoria, en el ISMMM, solo se contaba como material docente con el libro de texto *Idioma Español para estudiantes extranjeros* (Colectivo de autores, 1989) (primer y segundo semestre) del Ministerio de Educación Superior, elaborado por profesores de las universidades de La Habana, Las Villas, Camagüey y Santiago de Cuba.

El libro para el primer semestre tiene un total de 18 unidades para desarrollarse en 332 horas clase; propone la realización de ocho prácticas situacionales. La segunda parte, se divide en 7 unidades para 180 horas clase y no se proponen prácticas situacionales. Es un libro orientado hacia el enfoque estructuralista, cargado de contenidos culturales y políticos; aunque responde a la realidad del acontecer cubano, en ocasiones se pierde el principal objetivo para el que fue diseñado.

Por lo que se propone trabajar a partir del curso 2014-2015 con el material docente *Español para todos I* (Villavicencia *et al.*, 2012), propuesta de un colectivo de autores del departamento de Idiomas de la facultad de Humanidades de la Universidad de Oriente. Se escoge por considerarse un material más dinámico y actualizado, que recrea una realidad más cercana al acontecer sociocultural de Moa y que responde al enfoque comunicativo. Estas fortalezas avalan su actual uso en las clases de español como lengua extranjera dentro de la Facultad Preparatoria.

Aunque se ganó en actualización y motivación con la introducción de este material, se necesitaba reforzar el trabajo para llevar a los estudiantes al nivel A2, según el *MCER* (Consejo de

Europa, 2002)², en solo un semestre. De esta forma, su paso por la etapa preparatoria les permitiría una apropiación rápida de la lengua y los capacitaría para enfrentarse al rigor de sus especialidades con suficientes destrezas lingüísticas y culturales.

En principio, fueron tomados como precedentes los resultados alcanzados en los cursos entre 2011 y 2014. Se valoró que las prácticas situacionales permiten que los alumnos se enfrenten a nuevas situaciones comunicativas fuera del contexto formal del aula y favorecen la introducción de nuevas estructuras gramaticales; por tanto, se decidió potenciar el trabajo con esta actividad docente para el desarrollo de la competencia sociocultural y llevar a los estudiantes de esta facultad al nivel A2 en un corto periodo, aprovechando las posibilidades que brinda el uso del material docente *Español para todos I*.

En tal sentido, Aguilera (2000, pp. 39-40) propone tres etapas, para el trabajo con la práctica situacional:

- 1. Planificación y orientación:** se selecciona el ambiente real. Los estudiantes conocen los objetivos que se deben cumplir y se preparan para alcanzarlos.
- 2. Ejecución y control:** los estudiantes toman notas de los aspectos interesantes de la explicación que reciben e interactúan con el especialista, con el resto del grupo y con el profesor al conversar; responder preguntas, comentan,

² Según el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) los niveles A1 y A2, responden a las características del usuario básico. Para alcanzar el A2, “el estudiante debe ser capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Además, sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas” (p. 23).

explican y argumentan sobre la temática a la que se refiere la práctica situacional interactiva.

- 3. Conclusiones:** en la clase, antes de comenzar la próxima unidad de estudio, los estudiantes rinden informe de la práctica situacional interactiva desarrollada. Este informe puede ser de diferentes formas: oral o escrito.

Se asumieron las tres etapas de la propuesta de Aguilera (2000); sin embargo, se consideró necesario hacer modificación en cuanto al informe entregado por el estudiante, de modo que cada estudiante debe presentar un informe escrito y defenderlo de forma oral.

Otro elemento modificado fue la cantidad de horas clase para esta actividad. Aguilera (2000) propone de cuatro a seis horas clase de 45 minutos cada una, en dependencia de la complejidad del tema, la localización del escenario y los recursos disponibles. Con el fin de potenciar esta actividad para alcanzar mejores resultados en corto tiempo y de aprendizaje rápido, se dedican ocho horas clase de 45 minutos para cada práctica situacional; cuatro horas para la ejecución y cuatro para la defensa oral del informe escrito. Asimismo, se fueron añadidas dos etapas por considerarse necesaria para el logro de los objetivos propuestos.

Metodología y procesamiento de la información

La investigación se guía por el enfoque cualitativo y se contó con una muestra no probabilística intencional de 23 estudiantes. Para describir los resultados el grupo de estudiantes se dividió en dos (de control y experimento), reconocidos en el desarrollo del trabajo como (GE1 y GE2), respectivamente.

Los resultados de la investigación describen el avance que alcanzan los estudiantes del GE2 (grupo de experimento), en relación con el desarrollo de habilidades lingüísticas para el nivel A2, según el *MCER* (Consejo de Europa, 2002), después de potenciar el trabajo docente con las prácticas situacionales.

Se comparan los logros alcanzados por los dos grupos de estudiantes en igual periodo (seis meses), en dos momentos diferentes: al terminar la etapa intensiva³ y, al finalizar el periodo lectivo. Para esto se escogen las habilidades expresión oral y escrita, por ser las más abarcadoras dentro de las cuatro habilidades lingüísticas.

La investigación se desarrolló en cinco etapas: planificación y orientación, ejecución, recogida de los datos, tabulación y comparación de los resultados y descripción del alcance del nivel A2. A continuación se describe cada una:

- 1. Planificación y orientación:** se seleccionan las prácticas situacionales que se desarrollarán durante el curso escolar, se establecen sus objetivos y se orientan según lo planificado para el programa de estudio.
- 2. Ejecución:** se desarrollan las siete prácticas situacionales, según las etapas establecidas, a partir de las adecuaciones realizadas a la metodología propuesta por Aguilera (2000).
- 3. Recogida de los datos:** se revisan los exámenes escritos del grupo de control (GE1) y los del grupo experimental (GE2); así como los orales escogidos como muestra para la investigación.
- 4. Tabulación y comparación:** se describen y analizan los resultados y se comparan según los indicadores propuestos para el análisis de las habilidades de expresión oral y escrita.
- 5. Descripción del alcance del nivel A2:** se analizan los resultados según los descriptores propuestos por el *MCER* para el nivel A2.

³ Según el programa de estudio para este tipo de enseñanza, aprobado por el Ministerio de Educación Superior en Cuba, este periodo lectivo debe ser de seis semanas, pero por el corto tiempo que se tiene para la preparación de estos estudiantes en el ISMMM solo se dedican a esta etapa cuatro semanas.

Descripción de los resultados

Con el objetivo de complementar el programa de estudio a partir de la propuesta que brinda el libro de texto *Español para todos I* (2012), se elaboraron siete prácticas situacionales para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas de estos estudiantes.

Estas prácticas situacionales fueron escogidas a partir de sugerencias realizadas por los estudiantes de los cursos anteriores al estudio. Se consideraron, además, los objetivos propuestos por el programa docente para cada unidad lectiva y los objetivos finales que se deben alcanzar al culminar el curso escolar con cada estudiante, es decir, lograr el nivel A2, en los seis meses destinados para el curso.

Al evaluar las prácticas situacionales se tuvo en cuenta las consideraciones realizadas por todos los estudiantes (aunque no estuvieran dentro de la muestra estudiada) para mejorar el desarrollo de estas en cursos posteriores. Esto permitió agruparlas en tres categorías de acuerdo con el porcentaje de aceptación por parte de los estudiantes: sin sugerencias (las que alcanzaron el 100 %), con sugerencias (obtuvieron 50 %) y con cambios obligatorios (aceptadas con menos del 50 %). Las prácticas situacionales se desarrollaron en el siguiente orden dentro del programa de la asignatura.

Práctica situacional 1 (aceptada sin sugerencias)

Conociendo mi facultad: con el objetivo de que el estudiante tenga la posibilidad de conocer las áreas de cada facultad dentro del ISMMM donde desarrollará su carrera; además tendrá la oportunidad de interactuar y caracterizar el colectivo docente y no docente de cada una. A través de una actividad dirigida dentro de la guía de observación, el estudiante tendrá que investigar el origen de cada docente entrevistado, actividad que le ayudará a reconocer por qué la población del municipio es tan heterogénea, además de conocer qué intereses personales o profesionales lo hicieron quedarse en el municipio.

Práctica situacional 2 (aceptada con cambios obligatorios)⁴

Visita al Museo de Geología: esta actividad está dirigida por un profesor del museo y tiene el objetivo de que realicen una caracterización general del local. El estudiante comenzará a interactuar con las características geológicas del municipio, además conocerá de la historia e importancia de la institución y del prestigio que otorga el ISMMM al municipio Moa.

Práctica situacional 3 (aceptada sin sugerencias)

A partir de esta práctica situacional los estudiantes se insertan directamente al contexto de inmersión, sin la presencia del profesor y cierra el periodo intensivo.

Conociendo la medicina cubana: con esta tarea los estudiantes se relacionan con los valores de la medicina en Cuba; estará orientada y dirigida por la enfermera y/o el médico del ISMMM. También se pueden dividir en grupos de tres estudiantes para que visiten diferentes áreas de salud en el territorio y tengan una información más amplia y detallada de este sector.

Práctica situacional 4 (aceptada sin sugerencias)

Visita al Museo Municipal: es una visita dirigida, con el objetivo de que el estudiante reconozca los valores históricos y patrimoniales del municipio, que les servirán para reconocer e interpretar, en su intercambio social con los nativos, elementos de identidad cultural.

⁴Los cambios de esta actividad están dirigidos a ampliar las áreas de recorridos programadas para los estudiantes, pues aunque les pareció interesante la visita, no todos cumplieron con sus expectativas, solo lo hicieron los estudiantes que cursarán las carreras de Geología o Minas. Sin embargo, aquellos que iniciaban otras carreras no tenían la oportunidad de conocer sitios más cercanos a su afinidad y que dentro de la propia institución podrían visitar. Por tanto, se decidió organizar esta práctica en grupos de estudiantes con la carrera afín.

Práctica situacional 5 (aceptada con sugerencias)⁵

Paseo en coche⁶ por la ciudad: se propone con el objetivo de lograr que los estudiantes, principalmente los angolanos, entiendan de la mejor manera posible por qué el coche es un medio de transporte tan demandado por los pobladores de Moa. De esta forma práctica se minimiza el choque cultural y malentendidos, debido a que la mayoría de ellos expresaban sentirse ofendidos y adoloridos por ver cómo los caballos son obligados a trasladar gran cantidad de personas a larga distancia.

Contrariamente, en sus regiones nativas son usados solo como animales de exhibición o para paseos elegantes en las zonas rurales y, en el menor de los casos, cuando se emplean como medio de transporte lo hacen con poca carga.

Para el desarrollo de la actividad se dividirán en pequeños grupos y realizarán el paseo por las diferentes rutas del municipio. Durante este recorrido deben interactuar con los habitantes de la ciudad y realizar grabaciones que tendrán que dramatizar durante la defensa oral del informe.

Práctica situacional 6 (aceptada sin sugerencias)

Conociendo la cultura: está enfocada a aprender sobre las tradiciones culturales, el movimiento artístico y literario del municipio, costumbres, modo de vida, formas de expresión, creencias religiosas, entre otros. Esto les facilitará compararla con su cultura identitaria y formular criterios de similitudes y diferencias.

⁵ Las sugerencias van dirigidas a transformar la ruta para el regreso al ISM MM. Proponen hacerlo a pie y por las calles aledañas a la ruta habitual de los coches; así pueden conocer otros lugares que no fueron vistos cuando se trasladaban en el transporte.

⁶ En Cuba recibe este nombre el medio de transporte que es tirado por caballos, sobre todo en zonas rurales y llanas [*Nota del Corrector*].

Práctica situacional 7 (aceptada sin sugerencias)

Conferencia con especialistas de la industria minero metalúrgica: es una actividad que requiere de un alto grado de preparación, pues los estudiantes interactuarán directamente con especialistas del ramo minero metalúrgico. El propósito es que conozcan sobre la industria, los símbolos que la identifican; además darán sus primeros pasos en lo que será su futura profesión.

Para dar cumplimiento al objetivo de la investigación se contó con una población de 57 graduados de la facultad preparatoria del Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa en los cursos académicos correspondientes al periodo 2011-2016, todos provenientes de diferentes áreas del continente africano y de Haití. De este total, 37 se graduaron entre los cursos 2011-2015 con el programa de estudio establecido para el libro de texto: *Idioma Español para estudiantes extranjeros* (2012), del Ministerio de Educación Superior; de estos se seleccionan 15 para el análisis de los exámenes escritos realizados a final del año escolar. De ellos, ocho son angolanos, tres tienen como primera lengua el kimbundo, dos el ibinda, los tres restantes mantienen el portugués como lengua materna; dos son del Congo y tienen como primera lengua: uno el kikongo y el otro el lingala; y cinco haitianos, con el creole como primera lengua.

En el curso 2015-2016, se reciben 20 estudiantes para cursar en la Facultad Preparatoria, todos provenientes de Angola, quienes comienzan sus estudios con el libro de texto: *Español para todos I* (2012), de ellos se escogen 8 para el estudio: cinco tienen como primera lengua el kimbundo, uno el ibinda y dos el tchokwe.

Al final se cuenta con una muestra no probabilística intencional de 23 estudiantes escogidos para la investigación. Se decide por esta técnica por los beneficios que encierra, ya que exige que la muestra sea accesible al investigador pero, además, permite trabajar con los elementos escogidos sobre la base de criterios o juicios preestablecidos por el investigador.

En el caso de esta indagación, la muestra es accesible, pues las investigadoras se mantienen en contacto directo con los estudiantes. Como único criterio de selección se determinó que los seleccionados no hubieran interactuado antes del estudio con el idioma español, de ahí que sean quince los representantes del GE1 y ocho los del GE2, pues este tipo de muestreo permite que la selección de los individuos no sea representativa de una población determinada.

Otro beneficio que trae la muestra no probabilística para la investigación cualitativa es que se logran obtener los datos que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis.

Tabulación y comparación de los resultados

Para medir el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita se valoran los indicadores sugeridos por el *MCER*: ortografía (uso correcto de reglas ortográficas), vocabulario (amplitud, adecuación y precisión) y coherencia y cohesión (ideas bien argumentadas y coherentes, así como la corrección gramatical y el uso adecuado de conectores).

En la evaluación de cada indicador, de los 46 exámenes estudiados, se utiliza una escala de valores cualitativos desde mal hasta excelente, es decir: mal, M; regular, R; bien, B; muy bien, MB; excelente, E. La categoría de bien marca el aprobado. Luego se promedia la cantidad de exámenes en cada una de las categorías y el resultado se da en porciento para cada grupo de estudio.

Con el objetivo de analizar el desarrollo de la habilidad de expresión oral, se compararon ocho grabaciones del informe de la práctica situacional 2 realizadas a los estudiantes del GE2, y los ocho videos presentados para el examen final del curso, respectivamente. Esta selección se realizó con el fin de comparar el nivel de los estudiantes antes y después del contacto con la cultura meta y de la realización de las prácticas situacionales.

En relación con la habilidad de expresión oral se estudian (al igual que para la habilidad de expresión escrita) los indicadores sugeridos en el *MCER*: fluidez y pronunciación. Con el fin de evaluar elementos como enunciados incompletos y la unión entre ellos, además de las redundancias, la expresividad léxica y el ritmo discursivo.

Descripción del alcance del nivel A2

A fin de medir el alcance del nivel A2, se escoge la totalidad de los exámenes finales de los dos grupos de estudio que alcanzaron la categoría de aprobado en la evaluación de la habilidad de expresión escrita y los ocho videos del GE2, para comprobar el logro de la habilidad de expresión oral. En ambos casos, se miden los descriptores propuestos en el *MCER*, para cada indicador (ortografía, vocabulario, fluidez, pronunciación, coherencia y cohesión).

Al medir el desarrollo de las habilidades de expresión escrita, se observa cómo en los exámenes del GE1 solo llegan a:

- Expresar ideas aisladas en oraciones de estructuras sencillas y breves, referirse a algunos datos personales relacionados con la edad, algunas fechas e informaciones básicas vinculadas a su dormitorio y amistades.
- Se apoyan de términos de su lengua nativa para sustituir los de la lengua meta.
- Se auxilian de frases hechas para fortalecer la redacción, como son, las expresiones de saludos y despedidas.
- Otro aspecto encontrado y que indica que todavía los estudiantes de este grupo no logran el nivel A2, son los errores detectados en la conjugación de formas verbales de uso cotidiano, en algunos casos se apoyan del infinitivo y en otros ni siquiera la utilizan.

Sin embargo, en los exámenes del GE2 los estudiantes:

- Se auxilian del conocimiento que tienen, a partir del desarrollo de las prácticas situacionales realizadas, para en-

riquecer el contenido de los textos con descripciones de acontecimientos vividos durante el cumplimiento de estas actividades.

- Dan su opinión sobre lo que les gusta o no.
- Llegan a realizar invitaciones sencillas.
- Describen su familia, sus costumbres y hasta las comparan con elementos distintivos o semejantes existentes entre su cultura y la que comienzan a conocer, a pesar de que la redacción es sencilla, logran ideas más lógicas y mejor cohesionadas.
- Expresan sus opiniones con mayor comodidad y amplitud léxica, apoyadas en un vocabulario más rico y amplio que resulta clave en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, elemento este que no favorecía a los estudiantes del GE1, pues estos solo disponían del caudal léxico aprendido en las clases convencionales dentro del aula, por lo tanto tenían menos posibilidad de ampliar su vocabulario.

Mientras que la disponibilidad lingüística del GE1 es muy limitada, por estar compuesta de frases ensayadas, en su mayoría, los del GE2 manejan un amplio abanico de recursos lingüísticos y socioculturales, posibilitándole el uso de elementales fórmulas de cortesía, ejemplo, al hacer una invitación: “Quiero que usted y mi mama puedan venir” o al referirse a algo que le llamó la atención: “Yo vi un museo con la historia de la ciudad, donde quedase la casa del señor de las tierras en Moa, y tiene la madera que se hizo y se observa animales de Moa y ropa y fotos de héroes de Moa que murieron en la guerra de Angola, eso me gusto mucho...?”

Cuando se estudian los ocho videos del GE2 para medir el progreso de la habilidad de expresión oral se percibe que está bien desarrollada por cada estudiante, aunque en algunos se nota un poco de recelo para mantener el ritmo de la conversación. Sin embargo, logran un discurso fluido y bien organizado, a pesar de algunas pausas y repeticiones.

Describen aspectos relacionados con su futura profesión, su estado de ánimo; dominan elementos culturales, ofrecen datos sencillos de su familia, así como de experiencias propias, comparten informaciones y logran realizar invitaciones sencillas. La pronunciación es bastante clara y comprensible. Poseen una capacidad comunicativa que les permite suplir las necesidades esenciales para moverse en el ámbito social donde se utiliza la lengua meta; pueden intercambiar información sobre situaciones habituales o extraer información explícita de situaciones cotidianas.

La información recogida a partir de los resultados demuestra que el grupo experimental (GE2) no solo conoce la lengua, sino que es capaz usarla, preguntar, rechazar, aceptar, reflexionar, agradecer, expresar sentimientos. En general, progresa el alumno que es capaz de “hacer cosas” por mediación de las palabras. Se concluye entonces, que la aplicación de las prácticas situacionales en la enseñanza de ELE posibilita el desarrollo de habilidades lingüísticas y el alcance del nivel A2.

De forma general, se puede afirmar que las prácticas situacionales son propuestas atractivas y fáciles de realizar. Pueden emplearse en distintos momentos de la secuencia didáctica con múltiples objetivos: facilitar la memorización del vocabulario o estructuras sintácticas, proporcionar el intercambio y la incorporación del aprendiz de lenguas en el nuevo contexto, activar conocimientos previos, practicar diversos contenidos estudiados en el aula, entre otros. Se trata de actividades flexibles, que pueden ser adaptadas a distintos niveles e intereses.

Las prácticas situacionales desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de destrezas lingüísticas en estudiantes que aprenden ELE. Además, propician la familiarización con el contexto social y cultural en el que se desenvuelven los estudiantes, facilitando el alcance del nivel A2.

Al comparar los exámenes de los grupos de estudio se pudo evidenciar que los estudiantes del GE2 culminan el curso escolar mejor preparados para enfrentar diversas situaciones comunicati-

vas, aunque revelen vacilaciones y errores en el empleo incorrecto de estructuras y categorías gramaticales.

Los resultados del GE2 dieron muestra de que el empleo de las prácticas situacionales en la enseñanza de lenguas y el aprovechamiento del contexto de inmersión propicia el logro satisfactorio de las habilidades lingüísticas, específicamente en la habilidad oral.

Referencias bibliográficas

- AGUILERA, M. E. (2000). *La práctica situacional interactiva: una vía para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de la preparatoria de español*. (tesis inédita de maestría). Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba.
- COLECTIVO DE AUTORES (1989). *Idioma español para estudiantes extranjeros*. La Habana: Editorial ENPES MES.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE (2008). *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm
- ESTUPIÑÁN, Y. (2017). *Las prácticas situacionales: propuesta para alcanzar el nivel A2 en la enseñanza de ELE*. (tesis inédita de maestría). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- VILLAVICENCIO, Y. ET AL. (2012). *Español para todos I*. Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

Propuesta didáctico-metodológica para el tratamiento al componente sociocultural en las clases de ELE a través del uso de materiales audiovisuales

Leticia Roses Nieves

María Teresa Barriol Guevara

Hoy no se concibe la premisa de que una lengua pueda aprenderse sin que esté incluida en un contexto de actuación. Todo aprendizaje de lenguas requiere el conocimiento de los aspectos culturales de la comunidad de hablantes, por tanto, el conocimiento de una sociedad consiste en todo lo que hay que saber o creer para actuar de forma aceptable entre sus miembros (Pozzo, 2007).

Kramersch (1998, citado por Socorro 2008), plantea que la lengua no solo sirve para describir el mundo, sino que, además, logra la conexión con sus habitantes, objetos, lugares y períodos. Para Alessandro Duranti (2004), poseer una cultura significa disponer de un conjunto de recursos para la comunicación, y tener acceso a esos recursos también significa acceder a un sistema lingüístico. De esta teoría, se puede concluir que la lengua puede ser considerada como el resultado del intercambio sociocultural.

En correspondencia con estas teorías, Barriol, Villavicencio y Fernández (2017) concuerdan en que la tarea de los profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE), no es tanto proveer a los estudiantes de una visión determinada de la cultura, sino ayudarlos a que desarrollen estrategias para identificar referentes de la cultura meta (C2) que puedan usar como modelos en sus intercambios comunicativos. Si se tiene en cuenta que el aprendiz de ELE no adquiere todo el conocimiento social de la lengua meta al recibir exclusivamente información, es necesario integrar en la

enseñanza los contenidos lingüísticos y culturales vinculados a las actividades de aprendizaje desde el principio.

Para ello, es viable organizar los temas sobre variedades sociolingüísticas, usos, valoraciones del comportamiento, comunicación verbal y no verbal, normas en la comunicación. Por consiguiente, se considera importante ofrecer al estudiante la posibilidad de disponer de los conocimientos esenciales sobre la C2 a partir de la reflexión sobre ella, mediante los principios de contacto, apreciación, identificación y observación de forma objetiva, idea propuesta por Roses, Reynosa y Barriel (2017).

Es por ello que en las últimas décadas se ha puesto en práctica en el aula de lenguas extranjeras un eclecticismo metodológico para el tratamiento al componente sociocultural que conduce a elegir diversos enfoques, con el fin de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este sincretismo se ve también reflejado en el uso de los materiales audiovisuales.

En este sentido, se considera necesario el tratamiento didáctico a este contenido mediante estos principios y tomar como soporte materiales audiovisuales de corta duración (videos musicales, cortometrajes y documentales) que reflejen la C2 de manera natural, con muestras reales de lengua, que recreen situaciones sociales del país de inmersión y otros de la región.

Estos materiales audiovisuales potencian interés, creatividad, retención, autoaprendizaje en los estudiantes y han sido empleados exitosamente en los distintos planes de estudio de ELE creados a lo largo del tiempo (español como continuidad de estudio, cursos preparatorios, con fines turísticos y fines específicos). Estos facilitan las experiencias de aprendizaje con mucha creatividad y, además, enriquecen la labor del docente, por lo que es significativa su utilización como recursos de instrucción en correspondencia con los nuevos cambios sociales y tecnológicos.

Por su utilidad, se sugiere trabajar los materiales audiovisuales, bajo las teorías de los enfoques comunicativos (por tarea, por competencia orientado a la acción y el intercultural), pues muestran la

lengua en contexto, con la posibilidad de ofrecer todos los elementos extralingüísticos —gestos, posturas, expresión facial, distancia entre hablantes— que rodean al acto comunicativo y no solo los aspectos verbales (Morales *et al.*, 2000).

En consecuencia, se propone el tratamiento al componente sociocultural en las clases de ELE mediante materiales audiovisuales de corta duración, de producción propia¹, con muestras de lenguas reales o muy cercanas a la realidad, pues estos se caracterizan por ser:

- **Comunicativos:** Facilitan la comunicación entre los sujetos (profesor-estudiante-estudiante-nativos), en el que cada uno expresa su concepción sociocultural de cómo algún aspecto del mundo debe ser descrito, y reacciona a la descripción del otro.
- **Adoptivos:** posibilitan que el aprendiz adopte la C2 para vivir una experiencia desde su perspectiva.
- **Interactivos:** permiten al discente interactuar con el mundo de manera que extienda su experiencia.
- **Reflexivos:** admiten reflexionar sobre la experiencia que tiene el alumno en relación con el mensaje emitido por el material audiovisual y, de esta manera, adapta su propia concepción y descripción del mundo.

Esta caracterización responde a las necesidades de desarrollar las habilidades comunicativas y socioculturales de los estudiantes de ELE, pues son esenciales para modelar actitudes que interfieren en la valoración de fenómenos que, de otra forma, le es imposible observar directamente en el aula o en su contacto con los nativos en el medio de inmersión.

¹ Los materiales audiovisuales de producción propia son los que han sido elaborados en la lengua meta (Baños, 2006).

Metodología de análisis

Al tomar como punto de partida algunos estudios sobre la elaboración de corpus (Baker, 1993; Baños, 2006, Starc y Benedetti, 2017), se decide estructurar el análisis en función de los distintos niveles del componente sociocultural: el lenguaje verbal y no verbal, costumbres, tradiciones, símbolos, características humanas. Dentro de estos niveles, se seleccionan una serie de rasgos, indicadores del grado de oralidad y espontaneidad de un texto oral coloquial.

En cuanto a la recopilación de los materiales a utilizar, en primer lugar, se propone sus principales características: materiales audiovisuales monolingües y comparables, de países de la región latinoamericana, de producción propia, cuyos géneros sean videos musicales, cortometrajes y documentales. Para ello, se deben tener en cuenta parámetros específicos:

1. Visionado de los materiales por separado, en busca de tendencias, siguiendo los rasgos del componente sociocultural expuestos en el modelo de estudio.
2. Análisis contrastivo para realizar la comparación de los rasgos del componente sociocultural que expresa cada material según el país

Se propone una ficha (tabla 1) de análisis para ejemplificar las características del componente sociocultural, en correspondencia con el tema y problema social que reflejen los materiales, que parte de una readaptación del modelo presentado por Baños (2006).

Tabla 1. Modelo de análisis del componente sociocultural en textos audiovisuales

Rasgos generales	Rasgos específicos
Registro	Formal e informal.
Articulación fonética	Pérdida y adición de sonidos; aspiración de consonantes.

Rasgos generales	Rasgos específicos
Entonación	Uso de la entonación como mecanismo de cohesión.
Prosodia	Grado de claridad en la pronunciación: ambigüedades prosódicas, cacofonías y marcas suprasegmentales; alargamientos fónicos y silábicos.
Unión entre enunciados	Tipo de conectores empleados y otros mecanismos de cohesión: expresiones de apertura y cierre propias del registro oral; interjecciones; vocativos y exclamaciones.
Grado de redundancia	Repetición de estructuras y adiciones.
Elipsis	Elipsis de conectores y preposiciones.
Actos de habla	Locutivos, ilocutivos y perlocutivos. Dentro de ellos: directos, indirectos, asertivos o representativos, directivos, compromisorios, declarativos.
Lenguaje no verbal	Gestos, señas, proxemia.
Tradiciones	Religiosidad, mitos, creencias, festividades religiosas y no religiosas, supersticiones, fraseologías, etc.
Símbolos	Banderas, imágenes religiosas y no religiosas, vestuario, instrumentos, lugares, música, anillo de oro en un dedo, el color negro asociado al luto o los adornos de Navidad, edificios, personas, etc.
Características humanas	Rasgos faciales, color de la piel, tamaño, peso corporal, etc.
Costumbres	Saludos, despedidas, el uso de horarios, patrones de comportamiento, ordenamiento de los apellidos, nombres, presuposiciones, la cortesía, etc.
Humor	Tratamiento al humor, humor crítico, humor negro.

Los materiales seleccionados adoptan un enfoque polisistémico, basado en el método comunicativo, pues se considera que los textos audiovisuales no se deben estudiar como un fenómeno aislado, sino como elementos inscritos en un sistema complejo y de carácter dinámico, constituido a su vez por numerosos subsistemas. En dicho polisistema tienen cabida textos y modelos audiovisuales de videos musicales, cortometrajes y documentales, pertenecientes a diversos géneros y formatos, emitidos en cualquiera de los medios audiovisuales actuales.

El uso de materiales audiovisuales en las clases de ELE contribuye a:

- Impulsar en los estudiantes el descubrimiento de la cultura meta en función de construir los saberes teóricos y prácticos relativos a los patrones de comportamiento.
- Conocer la variabilidad del contexto cultural latinoamericano, así como las pautas comunicativas y el carácter pragmático de la lengua meta.
- Fomentar la imaginación, así como el goce estético y artístico al apreciar las variedades de estilos comunicativos condicionados por la cultura regional.
- Tomar conciencia de los actos no verbales que acompañan las acciones comunicativas, como proceso para expresar emociones, actitudes y conocimientos culturales.
- Incentivar la capacidad para la comprensión y aceptación de la diversidad cultural, que evite o reduzca los conflictos o malentendidos culturales.
- Desarrollar el proceso de reflexión crítica a partir de concienciar la invalidez de los estereotipos, a medida que se asumen patrones de comportamiento, valores y creencias en los intercambios comunicativos reales desde el ámbito de la cultura meta.

Por ello, se propone una guía didáctico-metodológica para el tratamiento al componente sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE.

Presentación de los documentales

En 1948 la World Union of Documentary (citado por Sellés, 2004), definía el documental como todos los métodos de filmación de cualquier aspecto de la realidad interpretada, ya sea como una filmación objetiva o una reconstrucción sincera y justificable, cuya finalidad es apelar a la razón o a la emoción. Su propósito es estimular el deseo, ampliar el conocimiento y la comprensión humana, plantear sinceramente problemas y sus soluciones en los diferentes campos de la vida.

Actualmente, se le concede gran importancia al uso de los documentales. Como bien afirma Breshand (2004), el documental es una construcción sobre la realidad, es interpretación y persuasión, con frecuencia confronta épocas y enseña al público qué se transforma y cómo se transforma.

Los documentales son el reflejo, más o menos evidente, de la historia del momento en que se realiza, una construcción sobre la realidad. Son la interpretación y persuasión (Triana y Rosado, 2017). De ahí, se sugiere tenerlo presente y transmitir a los estudiantes que, a pesar de que el discurso fílmico puede hacer una serie de afirmaciones, no quiere decir que sean ciertas, ni reales. Deben ser analizadas a la luz de la razón.

En algunos se observa la presencia del narrador, con voz en *off* o presente ante la cámara. El narrador es una figura clave, el hilo conductor del discurso, el elemento director del producto documental. Es quien hace el informe expositivo y dispone las pruebas (documentos de archivo, objetos, imágenes, testimonios) en la construcción de una argumentación.

Se analizarán los comentarios del narrador: largos o breves, afirmativos o hipotéticos; interrogativos, contundentes o descriptivos y se observarán las otras voces. Por lo general, las personas entrevistadas, testigos o expertos que corroboran, desmienten, ponen en cuestión las tesis del filme. En consecuencia, se propone trabajar en el aula de ELE con los documentales propuestos debido a que:

- Resultan atractivos para los estudiantes.
- Transmiten valores cívicos desde una perspectiva global.
- Son enriquecedores desde el punto de vista personal y de la cultura audiovisual.
- Son adecuados para la reflexión intercultural y la reinterpretación del mundo.
- Resultan motivadores para generar un conjunto de propuestas relacionadas con el currículo de la asignatura en general y, en lo particular, al proceso de enseñanza-aprendizaje del componente sociocultural.

Es conveniente trabajarlos en sesiones de media hora como máximo para conservar la atención de los estudiantes. No debe suponer un problema el hecho de detener la proyección, volver a ver una escena o un plano, hacer preguntas, debatir determinado elemento. Como en todo proceso de aprendizaje, el análisis del documental necesita paciencia, reiteraciones y dosis de entusiasmo.

Propuesta de acciones didácticas para el uso de documentales en las clases de ELE

Presentación del documental

1. Es necesario hablar de forma general e introductoria de los temas que aparecen en el material, de su autoría, el país de origen. Se puede iniciar la presentación con algunas preguntas sobre el contenido, provocar la lluvia de ideas para ver el documental, de esta forma incitar a la reflexión y luego al debate.
2. Sinopsis. Es una síntesis del documental y debe contener sus rasgos más importantes; puede realizarse de forma oral y escrita, por los estudiantes o por el docente.
3. Actividades de comprensión y reflexión. Son cuestiones planteadas para que el profesor compruebe el grado de comprensión del filme, como:
 - Exponer brevemente la opinión sobre el tema.

- Señalar los aspectos que más han interesado, destinado a profundizar e interpretar el mensaje. Algunos ejemplos serían los siguientes: señalar la idea central, ¿qué papel tiene el narrador?, ¿con cuáles de sus planteamientos está de acuerdo y con cuáles no?
 - Marcar la estructura o las partes del documental.
 - ¿Cómo son los testimonios que aparecen? ¿Qué destacarías especialmente?
4. Lectura activa. En esta parte se recomienda al profesor planificar actividades que involucren a los estudiantes en la realización de una especie de balance sobre lo que el material aporta desde el uso de elementos lingüísticos y extralingüísticos. Esto permite realizar contrastes a partir de lo semejante y diferente de otros países de la región y en los elementos distintivos del componente sociocultural: formas de vestir, símbolos identitarios, costumbres, bailes, música, festividades religiosas o no, hábitos alimenticios, entre otros.

Presentación de videos musicales

La música forma parte de la vida de las personas y ejerce una enorme influencia en los sentimientos y comportamientos. Es un poderoso recurso educativo que proporciona al estudiante situaciones de comunicación y por su autenticidad, sirve para enseñar usos y funciones de la lengua, unido a los contenidos culturales.

Para Griffée (1992), existen varias razones por las cuales utilizar en el aula los videos musicales, entre ellas porque crean una atmósfera de trabajo divertida, proporciona seguridad, es idóneo para favorecer reflexiones por la información social y cultural que llevan; son eficaces para la introducción del vocabulario porque propician un contexto.

De igual manera, Díaz (2015) reflexiona sobre su uso como una fuente de motivación que conlleva al estudiante a sentirse identificado con el texto, a pesar de las diferencias temporales o espacia-

les de las canciones, se tiende de forma consciente o inconsciente a acercarlas a la vida y experiencia personal. Relajan, divierten y dan armonía al grupo. Ambos autores coinciden en las razones por las que se recomienda el uso de los videos musicales en la clase de ELE. Por tanto, son considerados materiales de gran valor didáctico, muestras reales de lengua y cultura que tienen una fuerte presencia en la vida de todas las sociedades del mundo, fiestas, bares, cafeterías, tiendas, eventos deportivos, medios de comunicación: radio, televisión, prensa e internet. Permiten múltiples posibilidades de tratamiento, tanto en la clase presencial como en el autoaprendizaje, para facilitar el acercamiento a la C2.

Algunas ventajas del uso de los videos musicales en las clases de ELE:

- La evocación de recuerdos e ideas en los alumnos. Permiten recordar las canciones que, en su mayoría, impactan por el uso de recursos técnicos (sonidos, imágenes, luces).
- El romper con la monotonía general de la clase posibilita la contraposición de ideas, dramatizaciones de escenas y cantar la canción con sus propias formas expresivas.

Acciones didácticas para su uso

1. Introducir el tema. En esta parte, por ejemplo, se puede hablar sobre los cantantes latinoamericanos y géneros musicales de su preferencia, así como la importancia de la música en la vida de las personas.
2. Escuchar y observar el video musical. Esta dualidad posibilita al estudiante familiarizarse con el tema y posteriormente responder preguntas y emitir opiniones y juicios de valor relacionados con su contenido.
3. Identificar el país de origen de la canción. El estudiante puede inferirlo, al tener en cuenta los símbolos u otros elementos que lo identifiquen.
4. Hablar sobre el contenido de la canción. Esto le permite al propio estudiante tener una valoración relacionada con el

tema musical, si les gusta o no, el porqué de su reflexión, el mensaje que quiere transmitir el compositor y el propio cantante.

5. Reconocer los elementos culturales que identifican la canción. Dichos elementos pueden estar identificados por la presencia de creencias, tradiciones, costumbres, símbolos, características de las personas.
6. Dramatizar la parte que más les gustó. Es una forma de que los estudiantes se sientan identificados con la cultura meta, al ser capaces de hablar y actuar como lo hacen los personajes del video, es decir, simular y reproducir comportamientos propios de la C2. Es una manera de que se sientan en un ambiente de confianza, desinhibidos y ser gestores de su aprendizaje al mostrar autonomía.
7. Cantar la canción o al menos parte de ella, para mejorar la fluidez y comprensión auditiva.

Estos materiales despiertan el interés del público meta, ya sea joven o no, por ello se recomienda una selección en correspondencia con el nivel etario, necesidades y preferencias de ellos.

Presentación de los cortometrajes

La Real Academia Española de la Lengua (2017) distingue el cortometraje como película de corta e imprecisa duración, definición que no concreta la duración exacta. El *Diccionario Técnico Akal de Cine* (2004), lo define como cualquier filme de tres rollos o menos y una duración inferior a 30 minutos.

Por otro lado, Vivas (2011) añade a la definición la idea de que los cortometrajes proporcionan el mismo provecho que una película, con la ventaja de su breve duración. Estos suelen presentar una única línea argumental que, generalmente, es bastante fácil de comprender, ya que suele mostrarse una trama sencilla que avanza hasta el clímax narrativo.

El objetivo de cualquier cortometraje es el de transmitir al espectador una idea que lo atrape en poco tiempo, en la que el

espectador recibe una información que le hace reinterpretar todo lo que ha visto, puesto que poseen una fuerte capacidad atractiva, algo que también se debe aprovechar.

Son numerosos los trabajos que se han realizado en relación con los pros y los contras que se encuentran en cuanto al uso de este tipo de material en el aula de ELE. El espectador es un ser activo que proyecta sus experiencias y realiza una elaboración de la información adquirida.

Para la utilización de los cortos en la clase de ELE, tal vez lo más favorable, evidentemente, es su duración. Al ser cortos, se trata de un material fácil de manejar, se pueden visionar y trabajar íntegramente (Vizcaíno, 2010). Esto implica también que los textos son muchas veces sencillos, los personajes pocos; lo que presupone la atención de los estudiantes y la comprensión mediante las imágenes.

Acciones didácticas para su uso

1. Poner un título al corto o explicar por qué se titula así.
2. Antes del visionado imaginar la historia basándose en el título, alguna palabra o algunas sugerencias del profesor.
3. Mostrarlo sin volumen y crear los posibles diálogos o la historia.
4. Ocultar una de las partes del video (inicio, desenlace o algún episodio concreto), sugerir otra versión y luego comparar con la original.
5. Contar la historia en presente, en pasado u otro tiempo verbal, según las funciones comunicativas que se estudian en el momento.
6. Detener el video en un momento que vaya a pasar algo y hacer preguntas sobre lo que va a pasar o proyectar el momento y luego preguntar qué harían ellos en esa situación.
7. Congelar una escena y describir personajes, lugares, opinar.

8. Hacer un test de comprensión auditiva con respuestas cerradas, abiertas o estructurarlo como un texto con vacíos de información a completar.
9. Poner en silencio la transmisión y tratar de ponerle la voz en forma de diálogo o monólogo.
10. Intentar contar la historia desde el punto de vista de cada uno de ellos, es decir, cambiar la perspectiva narrativa.

Cabe subrayar que, tanto el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2002) como el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006), conceden gran importancia al componente lúdico en la enseñanza de ELE, lo cual incita a trabajar los cortometrajes en el aula. Otro punto importante es que los cortos son materiales auténticos. Son textos sin adaptar con situaciones reales de comunicación y muestras reales de lengua, tienen, por tanto, gran valor didáctico a nivel de la lengua como a nivel pragmático y sociocultural.

A diferencia de otro tipo de material audiovisual, el corto permite trabajar la pronunciación, la entonación, la velocidad y muchos otros aspectos fonéticos, así como la gestualidad, la distancia entre los interlocutores y otros comportamientos físicos intrínsecos de la sociedad o de las sociedades de la lengua que se aprende. Permite, además, acceder a diversos registros lingüísticos y variantes de la lengua.

La alternativa de reinterpretación teórica para redimensionar el tratamiento al componente sociocultural desde una visión contextualizada, basada en la diversidad cultural de la lengua meta, demuestra la necesidad del uso de materiales audiovisuales de corta duración con muestras de lengua real o muy cercanas a la realidad, monolingües y de producción propia que contribuyan a mejorar el intercambio cultural y comunicativo de los aprendices de ELE.

La apropiada coherencia que se expresa entre los elementos que conforman cada material audiovisual sirve de guía didácti-

co-metodológica para el profesor en la planeación de unidades didácticas, salto cualitativo que redimensiona la didáctica de la enseñanza-aprendizaje del componente sociocultural, para el perfeccionamiento de las clases en grupos tanto multicultural, monocultural, así como multilingües y monolingües.

La interrelación entre los materiales facilita establecer comparaciones y diferenciaciones entre culturas y modos de usar la lengua meta en diferentes contextos. Asimismo, permite que los estudiantes desarrollen con más facilidad los conocimientos socioculturales propios (C1) y de otras culturas (C2), a partir de los intercambios comunicativos que se establecen, promovidos por los temas que reflejan cada uno de los materiales.

Referencias bibliográficas

- BAKER, M. (1993). Corpus Linguistics and Translation Studies—Implications and Applications. In Baker, M., Francis, G. & Tognini-Bonelli, E. (eds.), *Text and Technology: In Honour of John Sinclair* (pp. 233-251). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- BAÑOS, R. (2006). *Estudio descriptivo-contrastivo del español oral en una serie de TV de producción propia y en una serie de TV de producción ajena. El caso de Siete Vidas y Friends*. (tesis inédita de diploma). Universidad de Granada, España.
- BARRIEL GUEVARA, M. T., VILLAVICENCIO S. Y. FERNÁNDEZ ORTIZ, I. (2017). La enseñanza y aprendizaje del vocabulario en las clases de español como lengua extranjera en situación de inmersión sociocultural. *Santiago*, número especial, 137-149 .
- BRESHAND, J. (2004). *El documental. La otra cara del cine*. Barcelona: Paidós.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvmer.pdf>

- DÍAZ BRAVO, R. (2015). Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital. *Porta Linguarum*, 24, 203-214.
- DICCIONARIO TÉCNICO AKAL DE CINE (2004). Cor-tometraje. Recuperado de https://www.academia.edu/10284394/000_Diccionario_Tecnico_Akal_de_Cine
- DURANTI, A. (2004). Agency in Lenguaje. In *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 451-473). Berkeley: University of California Press.
- GRIFFEE, D. (1992). *Songs in action*. Londres: Prentice Hall.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Nueva.
- MORALES, C., ARRIMADAS, I., RAMÍREZ, E., LÓPEZ, A. Y OCAÑA, L. (2000). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- POZZO, M. I. (2007). Los contenidos socioculturales en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Actas del II Encuentro de Profesores de Español de Río Grande do Sul* (pp. 158-168). Conselho Riograndense de Profesores de español. Porto Alegre, Brasil.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (2017). Cor-tometraje. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=B3AHvXk>
- ROSES NIEVES, L., REYNOSA MORALES, M., BARRIEL GUEVARA, M. T. (2017). Desarrollo de la competencia sociocultural: uso de materiales audiovisuales en las clases de ELE en situación de inmersión sociocultural. *Santiago*, número especial, 93-106.
- SELLÉS, M. (2004). El uso del documental en la clase. *Trípodos*, 16. Barcelona: Facultad de Ciencias de la Comunicación Blanquerna.

- SOCORRO, M. V. (2008). Sistema de conocimientos socioculturales para el proceso formativo en el nivel intermedio de Español como lengua extranjera. (tesis inédita de maestría). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- STARCO, M. K. Y BENEDETTI, L. A. (2017). La utilización de las TIC en la clase de español como lengua extranjera. Recuperado de: <http://www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/starcbenedetti.pdf>
- TRIANA PALMA, M. L. Y ROSADO MURILLO, S. M. (2017). Métodos audiovisuales y su incidencia en la enseñanza del idioma inglés en los estudiantes del noveno año de educación básica. Recuperado de: <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/3918>
- VIVAS, J. (2011). El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2. *RedELE*, 17, 87-105.
- VIZCAÍNO, C. (2010). El uso del cortometraje en el aula de ELE como herramienta para el aprendizaje del léxico. (tesis de maestría). Universidad de Jaén, España.

Anexo. Propuesta de actividades para el tratamiento al componente sociocultural con materiales audiovisuales

Pre-visionado

Es el paso de preparación al visionado, se intenta facilitar la observación y su comprensión para llevar al estudiante a recopilar los conocimientos que tiene sobre el tema, además de romper el hielo, lo que asegura que estén preparados para enfrentarse al análisis del material. En esta etapa, se suelen realizar hipótesis sobre el contenido del filme:

- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Qué relación hay entre ellos?
- ¿De qué hablan?
- ¿Dónde se encuentran?
- ¿Qué va a pasar?

Para realizar estas hipótesis se pueden utilizar recursos tales como el título o las imágenes extraídas del corto, el video musical y el documental. Justo antes de iniciar el visionado siempre es bueno explicar a los estudiantes cuál es el objetivo del visionado, para que determinen los aspectos importantes; no tienen por qué comprender la totalidad de los diálogos, sino lo que se les pide o lo más importante para entender el filme, la canción o la trama.

Visionado

Es la etapa de descubrimiento y comprensión de los materiales. A modo de actividades de comprensión se puede:

- Anotar palabras.
- Completar un texto o un diálogo.
- Contestar verdadero o falso.
- Responder a preguntas.

El docente debe tener en cuenta cuántas veces se proyectará el material, en dependencia de las actividades que quiera realizar

y las necesidades de los estudiantes, en correspondencia con su nivel de referencia.

Post-visionado

Es la etapa de aproximación al texto, en ella:

- Se aclaran dudas sobre palabras, expresiones o incluso toda la trama.
- Se pueden hacer actividades de comprensión de vocabulario y para trabajar exponentes lingüísticos nuevos que han aparecido en ellos. Dichas actividades podrían consistir, por ejemplo, en relacionar verbos/palabras con acciones del filme, canción y trama, o en clasificar palabras de más a menos significación en correspondencia con el tema y funciones didácticas a tratar.
- Se plantean actividades de producción, orales o escritas, tales como escribir la sinopsis, encontrar título, hacer una entrevista simulada a los actores y otros juegos de roles, hacer un trabajo de comparación entre dos situaciones.
- Dramatizar una escena o parte de esta.
- Expresar opinión, criterios, valoraciones de forma oral y escrita sobre un personaje, situación polémica o la trama en su totalidad.

El objetivo es que los alumnos generen el significado relacionado con el componente sociocultural. Dicho de otra manera, se trata de fomentar la utilización de nuevos exponentes léxicos y culturales en las diferentes actividades de lengua, al intentar tener los materiales audiovisuales como eje central.

Es importante que los estudiantes realicen la autoevaluación y la coevaluación justo al término de la actividad, aspecto que ayudará a tomar mayor conciencia del trabajo realizado con estos materiales y el logro de los objetivos propuestos.

Propuesta de un protocolo para la elaboración de un examen de nivel en soporte digital en ELE

Geisa Dávila Pérez
Ana María Guerra Casanellas

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva una evaluación. En el caso particular de la didáctica de lenguas extranjeras, la necesidad de evaluar es fundamental e inseparable de dicho proceso, con independencia de la lengua que se trate, la metodología que se emplee, los objetivos propuestos, el contexto en que se desarrolle la enseñanza y el nivel de conocimientos anteriores que compartan los estudiantes.

Sin embargo, después de que el concepto de competencia comunicativa se aceptara en la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque comunicativo ha centrado más su desarrollo en la especificación de los objetivos, los contenidos y la metodología, que en el establecimiento de un modelo de evaluación acorde con la enseñanza comunicativa del lenguaje (Sánchez, 1994).

Varios investigadores (Heaton, 1989; Alderson, 2006; Bordón, 2006) consideran que la evaluación es importante tanto para alumnos como para profesores pues actúa como indicador del progreso gradual en el aprendizaje de la lengua y permite tomar decisiones acertadas para responder a las necesidades comunicativas de los estudiantes.

De forma similar, Hughes (2003) afirma que el profesor puede comprobar dos tipos de conocimientos: el conocimiento general y el específico de los estudiantes. Esta afirmación demuestra que existen tipos específicos de evaluación por lo que es conveniente aclarar la finalidad, la extensión, momento de la aplicación y el enfoque metodológico, entre otros. La cuestión fundamental recae, por tanto, en el conocimiento de estos parámetros pues si

bien la actividad evaluativa puede ofrecer muchas ventajas al proceso de enseñanza-aprendizaje, también puede ocasionar graves problemas si no se aplica correctamente.

En este sentido, la literatura consultada hace referencia a que la práctica dista de lo establecido por los estudios realizados en el campo de la evaluación de nivel (Crusan, 2002; Green, 2012; Plakans & Burke, 2013). La ubicación por niveles en el contexto de la enseñanza de ELE se ve, generalmente, relegada a un examen diagnóstico cuando la situación demanda la necesidad de emplear un examen de nivel.

Más allá de hacer hincapié en los tecnicismos, este cambio en la terminología y el modo en que se realiza indican que no existe claridad respecto a las diferencias entre estos dos tipos de examen, la naturaleza de la información que se recoge con cada uno y cómo analizarla. Además, el examen consiste en una corta entrevista que sostienen los profesores con cada estudiante de manera individual. Como resultado, se realiza un análisis parcial de los conocimientos pues otras habilidades que se trabajan en clases (escritura y lectura) no son evaluadas en absoluto.

Asimismo, se considera que la información aportada por el examen es válida y fiable; sin embargo, en oposición a lo planteado por Figueras *et al.* (2005), no se cuenta con evidencias que demuestren que dicho instrumento evaluativo está alineado con la escala de niveles de dominio de la lengua aportada por el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (*PCIC*) o el *Marco Común Europeo de Referencia* (*MCER*). Entonces, ¿cómo se puede tener la certeza de que un grupo de estudiantes poseen un nivel B1 en su competencia comunicativa cuando no existe un vínculo entre el examen y la escala que se toma como referente a nivel mundial?

De ahí que la no observancia del vínculo entre el examen y la citada escala deriva en la conformación de grupos heterogéneos que trae como consecuencia el entorpecimiento en el desarrollo posterior de los cursos debido a que no se pueden atender necesidades comunicativas tan diferentes a la vez. Los estudiantes también sufren

esta situación pues al encontrarse en un grupo que no está acorde con su nivel de lengua, las actividades que se realizan constituyen un reto irrealizable o, por el contrario, no los estimulan en lo absoluto. Como resultado, se sienten desmotivados y no avanzan en el desarrollo de sus competencias y habilidades en el idioma español.

Estas dificultades evidencian la necesidad de profundizar en el tema en aras de aportar estrategias que contribuyan al perfeccionamiento de tan importante componente. Es por ello que el tema de análisis del presente artículo se enfoca en perfeccionar el proceso de ubicación por niveles en las clases de ELE para que, de manera certera, se mida el nivel de la competencia comunicativa de los estudiantes a inicio de curso y poder ubicarlos en grupos afines. En este aspecto, el objetivo es presentar un protocolo¹ para la elaboración del examen de nivel en soporte digital alineado con el PCIC. Dicho examen está dirigido a estudiantes que se encuentran en un contexto de inmersión lingüística donde el español es la lengua de uso habitual.

Metodología

Con el propósito de desarrollar este estudio, se realizaron entrevistas a profesores y estudiantes de ELE para determinar cómo se realiza el proceso de ubicación por niveles. A partir de la información recopilada y el objetivo propuesto, se utiliza la modelación (Hernández *et al.*, 2010) como método específico para el diseño del Protocolo. En este sentido, la modelación permite crear una representación explícita de los elementos implicados en el proceso (el constructo, los objetivos, los procedimientos, la planificación, los recursos y resultados) para estudiar y aportar las relaciones que se establecen entre las partes que componen el Protocolo.

¹ En esta investigación, se entiende por Protocolo la delimitación de los objetivos, la metodología, las pautas y consideraciones a tener en cuenta con el propósito de diseñar, elaborar, administrar y revisar el examen de nivel, así como para ubicar a los estudiantes por niveles.

Se determina, entonces, el constructo que se necesita evaluar o medir con el examen. Sin embargo, la definición de un constructo constituye una tarea compleja debido a que el término no representa elementos objetivos como, por ejemplo, el peso y la estatura, sino variables abstractas como la inteligencia, la creatividad, la timidez, entre otras. En el caso de la enseñanza de lenguas, los constructos hacen referencia a elementos intangibles que se necesitan medir; por ejemplo, la competencia que tienen los estudiantes en áreas tales como el vocabulario, la pronunciación, la fluidez y en destrezas como la lectura, la escritura y la expresión oral.

De ahí que, teniendo en cuenta el propósito de esta investigación, se tome la definición de constructo propuesta por Bachman & Palmer (1996, p. 21):

We can define a construct as the specific definition of an ability that provides the basis of a given test or test task and for interpreting scores derived from this task [...]. We can define our construct from a number of perspectives, including everything from the content of a particular part of a language course to a theoretical model of language ability.

Asimismo, de acuerdo con Chapelle (1998), Fulcher & Davidson (2007, 2013), Grabowski & Wha Dakin (2014), existen diferentes maneras en las que se puede precisar la definición del constructo, la cual está determinada por la teoría y la metodología en que se sustentan las prácticas actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este caso, se toma en consideración la teoría de la actividad verbal la cual, a su vez, se basa en la teoría general de la actividad propuesta por Leontiev (1981), Luria (1985) y Galperin (1987) y Vigotsky (1993). De acuerdo con estos autores, y citando a Antich (1988, p. 26) la actividad verbal:

Constituye una relación activa entre el hombre y el medio, y se caracteriza por su conexión directa con

situaciones comunicativas y con otros factores extralingüísticos, así como por la intensión y objetivos definidos. Comprende cuatro aspectos: la audición, la lectura, la escritura y la expresión oral.

A su vez, el *MCER* (Consejo de Europa, 2002), documento rector para la enseñanza de lenguas extranjeras de manera general, y el *PCIC* (2006), documento que rige la enseñanza de ELE en particular, establecen que los estudiantes son agentes sociales que llevan a cabo tareas en determinadas circunstancias y para ello se sirven de su competencia comunicativa. Esta comprende competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

Así, la competencia comunicativa que tienen los estudiantes como usuarios de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas tareas que incluyen la comprensión y la expresión (oral y escrita), la interacción y la mediación. Sin embargo, la última actividad no representa objetivo para esta investigación, en tanto se suscribe a la “(re)formulación de un texto fuente al que una tercera persona en el proceso de comunicación no tiene acceso directo” (Consejo de Europa, 2000, p. 60).

De ahí que el Protocolo que se propone para el diseño del examen de nivel en la presente investigación plantea el uso de tareas e ítems que permitan obtener datos sobre el mayor número de subcompetencias posible. En la medida que se evalúen más subcompetencias, no de forma aislada sino en forma de tareas comunicativas y auténticas, más completa será la información sobre el nivel de la competencia comunicativa de los estudiantes (Bachman & Palmer, 1996; Bordón, 2007; Bachman & Palmer, 2010; Fulcher & Davidson, 2013; Grabowski & Wha Dakin, 2014; Martyniuk, 2017).

Por lo tanto, el examen de nivel se centra en la siguientes subcompetencias:

1. Competencia gramatical o lingüística

- gramática
- vocabulario

2. Competencia sociolingüística:

- Funciones y registros de lengua

3. Competencia sociocultural

- Pragmática
- Cultura

Como se mencionó con anterioridad, las prácticas actuales de ELE abogan por que las tareas sean similares a situaciones que se presentan en la vida real y, por tanto, auténticas. Según Bachman & Palmer (1996, 2010) y McNamara (2014), la autenticidad se puede definir como el grado de correspondencia entre las preguntas del examen y el uso real de la lengua extranjera. De ahí que en el examen de nivel se utilicen tareas que reflejen las necesidades comunicativas reales en las que se requiera, por ejemplo, felicitar a alguien, narrar una experiencia pasada, anticipar planes para el futuro, presentar una queja, enviar un mensaje (de texto, correo electrónico, carta, postal), intercambiar ideas con un interlocutor, entre otras.

Asimismo, las actividades de lengua se enmarcan en ámbitos² que pueden ser muy diversos. Las preguntas del examen, por tanto, se inscribirán en el contexto de las tantas situaciones que pueden ocurrir en la vida social. Se tiene en cuenta que los estudiantes potenciales de los cursos de ELE se encuentran en un proceso de enseñanza-aprendizaje en circunstancias de inmersión lingüística y cultural, se consideran pertinentes el ámbito público, para sostener interacciones sociales cotidianas (los servicios públicos, las actividades de ocio, las relaciones con los medios de comunicación, las entidades empresariales y administrativas, entre otras); el ámbito personal, que comprende las relaciones familiares y las actividades sociales e individuales; y el ámbito profesional,

² Contextos en que se realizan las actividades de lengua: público, personal, educativo y profesional.

enfazando en las actividades diarias y las relaciones que se establecen en el entorno laboral.

En el desarrollo de las tareas se utilizan ítems de respuesta cerrada en aquellas de comprensión oral, gramática, vocabulario y comprensión escrita; mientras que para las de expresión escrita e interacción oral, se recurre a los ítems de respuesta abierta (Hughes, 2003; Coombe, Folse & Huble, 2007; Fulcher & Davidson, 2013). Para confeccionar los ítems de selección múltiple se han tenido en cuenta en el Protocolo las observaciones aportadas por varios autores (Heaton, 1989; Alderson, Clapham y Wall, 2005; Bordón, 2006; Fulcher & Davidson, 2007; Fulcher, 2010; Douglas, 2010; McNamara, 2014), que establecen que deben existir al menos cuatro opciones diferentes (a, b, c y d) para que solo exista un 25 % de posibilidades de que los estudiantes respondan de manera correcta al azar.

Además, no deben incluirse ítems que se pueden responder correctamente con más de una opción. Por ejemplo (Mendez, 2007):

A: ¿Viste a Sam y a Ángel? Te estaban buscando.

B: Sí, _____ vi ayer. Fuimos al cine.

a) les

b) las

c) los

d) nos

En teoría, la pregunta fue creada para evaluar la competencia gramatical (identificar los pronombres directo e indirecto) de los estudiantes. No obstante, carece de validez ya que el nombre Ángel puede ser usado para hombres y mujeres, así como Sam puede referirse a Samuel o a Samanta. Por lo tanto, es evidente que los estudiantes pueden dudar a la hora de escoger la respuesta debido a que existen tres posibilidades para resolver el ejercicio, en dependencia de la variación lingüística a la que hayan estado expuestos.

Si se diseñan de forma correcta y se validan a partir, al menos, de un examen piloto previo, los ítems de corrección objetiva según plantea Puig (2008, p. 85):

Constituyen un instrumento de medición válido y fiable que aporta resultados cuantitativos que pueden

ser procesados estadísticamente para conocer, no sólo el coeficiente de dificultad y el índice de discriminación de los ítems que conforman la prueba, sino también las propiedades [...] que definen la bondad de una prueba.

Las preguntas de corrección subjetiva, por otro lado, se utilizan para evaluar la actuación de los estudiantes en las destrezas de producción escrita y oral. Para garantizar la fiabilidad de la corrección subjetiva, además de la referencia a las escalas, es fundamental tener en cuenta las reflexiones aportadas por Puig (2008, p. 85) las cuales refieren a que “la evaluación se realice por examinadores que previamente deberán haber realizado una sesión de unificación de criterios para asegurar la consistencia de la aplicación de los criterios establecidos”.

En este caso, se utilizan los descriptores de dominio de la lengua aportados por el *PCIC* (2006)³. En lo que se refiere a los contenidos objeto de evaluación, se manejarán aquellos que aparecen descritos en el *PCIC* (2006) para los niveles A1-A2 / B1-B2, tomando como base los componentes gramatical, nocional, funcional y pragmático-discursivo. El objetivo principal es, por tanto, aportar una descripción y análisis del contenido general del examen alineado con la escala de niveles de dominio de la lengua que, unidos a la descripción de las actividades comunicativas y su alcance de acuerdo con los niveles, las categorías y los aspectos comunicativos descritos por el *PCIC*, permiten vincular el examen con dicha escala y otorgar validez al instrumento evaluativo que se quiere implementar.

En este sentido, el examen de nivel contará con cinco bloques que contienen las tareas y los ítems. En el caso particular de la presente investigación, se entiende por bloque el espacio en que

³ Disponibles en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

se enmarcan las tareas de uso de la lengua y los contenidos referidos a la gramática y el vocabulario. Para que el examen esté en consonancia con el modelo de lengua que se adopta y conceder validez y fiabilidad a la información obtenida con su aplicación, cada bloque contiene una tarea que evalúa los contenidos y el nivel de la capacidad de comprender, expresarse e interactuar que poseen los estudiantes.

De este modo, el bloque de comprensión oral, además de evaluar la capacidad de los aprendices para captar la idea general e información específica de textos orales, también se enfocará en la función, situación y uso de la lengua. Se utilizarán audiciones de conversaciones entre dos personas de diferentes sexos debido a que el mismo audio-texto servirá para evaluar ambos niveles.

Se cumple, de esta manera, con las directrices formuladas por el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) y el *PCIC* (2006) que establecen que para el nivel básico se utilicen diálogos con interlocutores bien diferenciados y, por otro lado, los parlamentos más extensos de la conversación se referirán a las situaciones monologadas requeridas para el nivel independiente. Además, la conversación cubrirá la diversidad de contenidos y habilidades requeridos para los niveles a evaluar. De ahí que se traten temas referentes a la actividad académica y profesional, lugar de residencia y empleo, planes y proyectos inmediatos y aspectos de la vida cotidiana en general.

Se incluye, igualmente, un bloque para medir la competencia gramatical y léxica. Varios autores (Pastor, 2003; Alderson, 2006; Bordón, 2007; Fulcher & Davidson, 2007; Fulcher & Davidson, 2013; Bachman & Palmer, 2010) estiman que la evaluación aislada de estas subcompetencias se considera ineficaz en tanto se enfoca solo en los componentes del sistema lingüístico. Sin embargo, se debe tener en consideración que el examen va dirigido a estudiantes que se encuentran en un contexto de inmersión lingüística en el cual el español es la lengua de uso habitual. Si bien este entorno es favorable para la adquisición de ELE, muchas veces

no se presta la atención requerida a la estructura de la lengua y el significado de las expresiones idiomáticas se distorsiona. Por lo tanto, puede haber estudiantes con una competencia gramatical y léxica pobres, lo cual puede interferir en sus actividades como agentes sociales en nuestro contexto.

Estos ítems, incluidos en el bloque para medir la competencia gramatical y léxica, se presentarán contextualizados en oraciones, diálogos cortos o fragmentos de textos más extensos para atenuar así la ausencia de otros componentes lingüísticos y extralingüísticos del acto de comunicación que pueden aportar datos a la comprensión del discurso.

Asimismo, el examen consta de un bloque de comprensión escrita que evalúa la capacidad de los estudiantes para extraer del texto la idea principal e identificar información específica así como detalles esenciales. De manera similar a los bloques anteriores, será la progresión de dificultad de los ítems la que precise en qué nivel se encuentran los alumnos; dígase A1-A2 / B1-B2.

El bloque de expresión escrita comprende las actividades de comunicación en las que un emisor produce un texto escrito que es leído por un receptor, y no de interacción pues, por cuestiones de disponibilidad de tiempo y recursos, no es posible realizar este tipo de actividad. Las tareas que se proponen evalúan la capacidad de los estudiantes para comunicarse de forma escrita y la extensión requerida varía según el nivel de dominio en que se enmarque.

Por último, se evaluará la interacción oral a partir de una corta entrevista en la que el profesor hará preguntas a los alumnos, de manera individual, para valorar su capacidad de expresión e interacción en conversaciones sobre temas de interés o aspectos y experiencias de la vida diaria, en las que se aportan puntos de vista, gustos, deseos y preferencias, planes, experiencias, sugerencias y propuestas.

Teniendo en cuenta los elementos mencionados con anterioridad, el examen de nivel que se propone se estructurará en los cinco bloques siguientes:

1. Comprensión oral (de A1 a B2)
2. Gramática y vocabulario (de A1 a B2)
3. Comprensión escrita (de A1 a B2)
4. Expresión escrita (de A1 a B2)
5. Interacción oral (de A1 a B2)

Se determina este orden a partir del reconocimiento de la primacía del lenguaje oral (Antich, 1988). Desde el punto de vista metodológico, esta decisión se materializa en la necesidad de conferir “prioridad al establecimiento de los mecanismos de comprensión auditiva y del habla y luego trabajar con la lectura y la escritura” (Antich, 1988, p. 64).

No obstante, al tratarse de un examen, se sugiere que la interacción oral esté ubicada en el último bloque para que la ansiedad que pueda surgir al realizar esta tarea no interfiera con el desempeño de los estudiantes en el resto del examen. De esta forma, la secuencia de los bloques en el examen no tendrá consecuencias negativas para los estudiantes desde el punto de vista del componente emocional.

Respecto al tiempo de duración del examen, se sugiere que puedan realizarse los bloques de comprensión oral, gramática y vocabulario, comprensión y expresión escritas en una hora pues se trata solo de 44 ítems de respuesta cerrada y la producción de dos textos cortos. La interacción oral, por otro lado, tomará de 3 a 5 minutos para evaluar cada estudiante, teniendo en cuenta que la matrícula de los grupos de ELE no es numerosa. No se debe perder de vista el hecho de que se necesita diseñar un examen breve, conciso y útil para determinar, antes de que inicie el curso, el nivel de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Como se mencionara con anterioridad, para el diseño de este tipo de examen se tiene en cuenta la progresión de acuerdo con

los niveles de dominio propuestos por el *PCIC* (2006). Así, los ítems se colocarán en los bloques de menor a mayor nivel de dificultad para que los contenidos sean asequibles a los estudiantes y puedan responderlos en el tiempo estipulado. Esta forma de organización permite, también, identificar de manera más directa y rápida el nivel exacto de los aprendices.

Así, los que tengan un nivel avanzado podrán realizar, en teoría, todas las tareas hasta el final del examen mientras otros que tengan un nivel más bajo no podrán contestar, o lo harán incorrectamente, a medida que se acerquen a la mitad del examen. Además, aunque puede suceder que estudiantes de un nivel avanzado cometan errores al inicio del examen, es casi seguro que ninguno de nivel básico será capaz de responder las preguntas de un nivel superior.

Para la corrección del examen y la asignación de niveles es necesario tener en cuenta los cinco bloques que lo componen. Debido a que las tareas y los ítems han sido diseñados a partir de un orden progresivo de complejidad, se espera que cada una asigne un nivel determinado a los estudiantes de manera independiente. Además, a medida que aumente el nivel de dificultad, disminuye la capacidad de respuesta de aquellos que tienen una competencia comunicativa, pobre por lo que se facilita el proceso de revisión.

De manera general, el examen cuenta con ítems de corrección objetiva los cuales tienen una única respuesta correcta. Por lo tanto, los estudiantes no reciben puntuación; simplemente su respuesta será considerada correcta o incorrecta. Por otro lado, se incluyen tres tareas de corrección subjetiva por lo que se deben utilizar descriptores que permitan caracterizar la competencia comunicativa de los estudiantes de acuerdo con lo que son capaces de hacer y asignarles, de esta forma, uno de los niveles de dominio de la lengua contenidos en el *PCIC* (2006) a partir de las escalas establecidas por el *MCER* (Consejo de Europa, 2006).

Una vez corregido el examen, los estudiantes que compartan igual nivel de lengua serán asignados a un mismo grupo. Si en las tareas de cada bloque el estudiante obtiene el mismo nivel, digamos B1, quedará clasificado entonces en el grupo B2. Sin embargo, es poco probable que suceda de este modo. Por lo general, los alumnos obtienen resultados diferentes en cada uno de los bloques debido a que presentan diferentes niveles en las distintas destrezas y subcompetencias de la lengua que se evalúan.

En tal caso, se sugiere el siguiente procedimiento. Las destrezas de producción serán las primeras a tener en cuenta, en principio, la de interacción oral, seguida por la expresión escrita, la comprensión oral, la comprensión escrita y, finalmente, la competencia gramatical y léxica. Esto se debe a que la interacción oral es la que más se utiliza en la vida cotidiana y la que integra a las destrezas y subcompetencias restantes (Antich, 1988).

Una vez conformado el examen, se necesita realizar una prueba piloto con una población similar a la que va dirigido el examen (Fulcher & Davidson, 2013; McNamara, 2014). De esta forma, se pueden comprobar la validez y fiabilidad de los ítems y tareas del instrumento evaluativo. En caso de detectar alguna dificultad, es recomendable realizar cambios hasta tener la certeza de que se descarten los ítems que no están bien calibrados. Por último, se debe reflexionar a partir de los resultados obtenidos para poder mejorar el examen y la labor de los profesores del claustro como evaluadores y diseñadores de exámenes. En aras de facilitar la comprensión del Protocolo descrito con anterioridad para la elaboración del examen de nivel, se propone la tabla 1.

Teniendo en cuenta el objetivo de este estudio, se considera a la plataforma Moodle⁴ como opción, pues se encuentra disponible en los centros de enseñanza de nivel superior donde se imparte ELE. Esta plataforma ofrece la oportunidad de crear ítems

⁴ Moodle: acrónimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno de aprendizaje dinámico orientado a objetos y modular).

de respuesta cerrada y abierta. Cuenta con un modesto banco de preguntas o ítems (Brandl, 2005; Sun, 2014), que si bien se puede utilizar, sería más positivo enriquecerlo con ítems creados por el claustro de ELE en los propios centros. Además, restringe el acceso de los estudiantes a herramientas que puedan corregir errores gramaticales y ortográficos. De esta forma, se garantiza que el texto escrito por los alumnos constituya una muestra real de su competencia.

Tabla 1. Protocolo para el diseño del examen de nivel

Etapas	Procedimientos
Previa	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el objetivo del examen (ubicar por niveles de lengua). • Precisar las características de los candidatos (los estudiantes de ELE). • Determinar el constructo (competencia comunicativa). • Determinar los recursos necesarios (disponibilidad de computadoras y la plataforma Moodle).
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Precisar los contenidos a evaluar (funcionales, léxicos, gramaticales y culturales), la tipología de textos y los ámbitos de acuerdo con los niveles a evaluar (a partir de lo establecido por PCIC). • Delimitación de los bloques, tareas y el tiempo de duración del examen. • Elaborar los ítems. • Definir los criterios para la evaluación y la ubicación por niveles. • Redactar especificaciones.
Comprobación	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar el examen a un grupo similar al que está destinado el examen definitivo.
Verificación	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar la validez del examen de nivel y la fiabilidad de los resultados. • Considerar para retroalimentación.

A partir de la propuesta y desarrollo de este Protocolo, se crean las bases para la redacción de las especificaciones del examen de nivel, así como el procedimiento para la nivelación de los estudiantes teniendo en cuenta los resultados obtenidos y la escala del *PCIC* (2006).

Resulta evidente, además, la necesidad de actualizar las prácticas evaluativas en ELE a través del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. La variante en soporte digital del instrumento evaluativo viabiliza la elaboración, administración, revisión y el análisis de la información recogida. Asimismo, el uso de la tecnología ofrece la oportunidad de dar los primeros pasos para la futura elaboración de bancos de preguntas con el fin de facilitar la creación de nuevas formas del examen de nivel sin tener que recurrir a la reutilización de pruebas anteriores o la elaboración de otras nuevas.

La necesidad y pretensión de aprender español como lengua extranjera, así como las expectativas de los hablantes que quieren comunicarse en español crece. Estar alineados con las instituciones que hoy marcan el trabajo metodológico con las lenguas extranjeras y, en particular con ELE, resulta pertinente.

Referencias bibliográficas

- ALDERSON, J., CLAPHAM, C. & WALL, D. (2005). *Exámenes de idiomas, elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge University Press.
- ALDERSON, J. (2006). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment*. England: Cambridge University.
- ANTICH DE LEÓN, R. (1988). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- BACHMAN, L. & PALMER, A. (1996). *Language Testing in Practice*. New York: Oxford University Press.

- BACHMAN, L., & PALMER, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. New York: Oxford University Press.
- BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arcos/Libros.
- BORDÓN, T. (2007). La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de niveles. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0097.pdf
- BRANDL, K. (2005). Are you ready to Moodle? Language Learning and Technology. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol9num2/review1/>
- CHAPELLE, C. (1998). Construct definition and validity inquiry in SLA research. In Bachman, L. & Cohen, A. (eds.), *Second language acquisition and language testing interfaces* (pp. 32-70). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Editorial Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- COOMBE, C., FOLSE, K., & HUBLEY, N. (2007). *A practical guide to assessing English language learners*. Ann Arbor, MI: Michigan University Press.
- CRUSAN, D. (2002). The quagmire of assessment for placement: Talking out of both sides of our mouths. *TESL Reporter*, 35(2), 37-48.
- DOUGLAS, D. (2010). *Understanding Language Testing*. London: Hodder Education.
- FIGUERAS N., NORTH, B., TAKALA, S., VERHELST, N. & VAN AVERMAET, P. (2005). Language Testing: Relating examinations to the CEFR. *Language testing*, 22(3), 261-279.

- FULCHER, G. & DAVIDSON, F. (2007). *Language Testing and Assessment*. London: Routledge.
- FULCHER, G. (2010). *Practical Language Testing*. London: Hodder Education, An Hachette UK Company.
- FULCHER, G., & DAVIDSON, F. (2013). *The Routledge Handbook of Language Testing*. Hoboken: Taylor and Francis.
- GALPERIN, P. (1987). Sobre la investigación del desarrollo intelectual. En Shuare, M. y Davidov, V. (comps.). Moscú: Progreso.
- GRABOWSKI, K. & WHADAKIN, J. (2014). *Test Development Literacy. The Companion to Language Assessment*. EE.UU.: John Wiley & Sons, Inc.
- GREEN, A. (2012). Placement testing. In Coombe, C., Davidson, P., O'Sullivan, B., & Stoyloff, S. (sds.), *The Cambridge guide to second language assessment* (pp. 164-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- HEATON, J. (1989). *Writing English language tests*. New York: Longman.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., Y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (quinta edición). México D.F.: Editorial McGraw Hill.
- HUGHES, A. (2003). *Testing for language teachers*. (2nd ed.) New York: Cambridge University Press.
- LEONTIEV, A. (1981). *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford: Pergamon.
- LURIA, A. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- MARTYNIUK, W. (2017). *Aligning tests with the CEFR: Reflections on using the Council of Europe's draft manual*. (including Reference Supplement). Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0265532211434013>
- MCNAMARA, T. F. (2014). *Language testing*. England: Oxford University Press.

- MÉNDEZ A. (2007). La evaluación: un elemento más para el proceso de aprendizaje. *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE): La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*. Universidad de Alicante. Recuperado de en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0428.pdf
- PASTOR, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 503-514). Madrid, Consejería de Educación. .
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular. Niveles de referencia para el español*. (3 volúmenes.) Madrid: Biblioteca Nueva.
- PLAKANS, L., & BURKE, M. (2013). The decision-making process in language program placement: Test and non test factors interacting in context. *Language Assessment Quarterly*, 10(2), 115-134.
- PUIG, F. (2008). El Marco Común Europeo de referencia, el Portafolio de las lenguas y la evaluación en el aula. *Mono-gráficos marco ELE: La evaluación*, 7, 78-95.
- SÁNCHEZ, J. (1994). Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE): Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Universidad Complutense de Madrid, 1994. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0175.pdf
- SUN, L. (2014). Investigating the effectiveness of Moodle-based Blended Learning in College English course. *International Journal of Information Technology and Management*, 13(1), 83. <http://doi.org/10.1504/IJITM.2014.059152>
- VIGOTSKY, L. (1993). Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas* (tomo II). Madrid: Aprendizaje Visor.

Situación actual del desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE

Yaneiris Castro Durand
Mercedes Causse Cathcart

La conversación es el medio de interacción y socialización más común entre los hablantes nativos y no nativos de una lengua, hecho que convierte a la competencia conversacional en un área de primordial importancia en el campo de la investigación y enseñanza de la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Este tipo de intercambio ocupa un lugar destacado en el marco de la competencia comunicativa al ser el medio más natural de comunicación entre los humanos y la única forma de adquisición de las estructuras sintácticas más complejas de la nueva lengua, sus elementos discursivos propios y funciones pragmáticas. En una situación de inmersión, la conversación es el canal más importante de socialización del aprendiz y la experiencia de aprendizaje más significativa.

A pesar de lo planteado, actualmente no recibe la debida atención en el proceso de enseñanza aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE). En este sentido, el presente artículo analiza la situación actual de la enseñanza de la conversación en la clase de ELE.

Resulta imprescindible analizar el concepto de competencia comunicativa, pues se asume que la habilidad de participar en una conversación forma parte de la capacidad general de comunicarse que posee un individuo. Fue el sociolingüista Hymes (1972) quien lo definió y es la base del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Hymes va más allá del concepto de competencia lingüística de Chomsky, pues considera que las personas, además de la capacidad de hablar, tienen la capacidad de comunicar.

Así pues, se entiende por competencia comunicativa los conocimientos necesarios de un hablante para utilizar las reglas y normas lingüísticas, psicológicas, culturales y sociales, para interactuar efectivamente en diferentes situaciones comunicativas y utilizar el idioma de manera adecuada, según el ámbito y los interlocutores. Como se puede inferir, esto implica no solo conocer la lengua como un sistema, sino saber usarla para comunicarse.

El *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2002) propone un esquema específico al referirse a las competencias. De acuerdo con este hay dos “macro-competencias” o niveles de los que se derivan las demás; el primero es la competencia comunicativa que contiene las habilidades lingüística, sociolingüística y pragmática; mientras el segundo es la competencia pragmática en la que se encuentran las competencias discursiva, funcional y organizativa. En particular, hace referencia a las competencias pragmáticas para referirse a (Consejo de Europa, 2002):

[...] el conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes: a) se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva); b) se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional); c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa).

Como se puede observar, la competencia pragmática implica tres competencias que se encuentran en su interior. Estas son:

La competencia discursiva. Es la capacidad de organizar frases con una secuencia sintáctica correcta para producir textos coherentes teniendo en cuenta la cohesión y la coherencia textuales, la secuencia temática y las diferentes relaciones lógicas entre elementos del sistema. Implica también el manejo del estilo apropiado y el registro, según la circunstancia comunicativa. Dentro de esta capacidad discursiva también se encuentra el manejo de las estrategias de interacción que de acuerdo con el *MCER* se

usa en los discursos interactivos como la conversación cotidiana, los debates y las discusiones.

La competencia funcional. Se refiere a la habilidad para usar la lengua oral y escrita en contextos específicos, como por ejemplo en la conversación, para interactuar social y culturalmente con los demás y lograr la intención comunicativa; esto es, usar la lengua para cumplir funciones comunicativas definidas. También implica conocer y utilizar los modelos de interacción social que subyacen en el sistema lingüístico y comunicativo de la lengua que se está aprendiendo; por ejemplo, los modelos de “intercambio verbal” y “la toma de turnos” dentro de las interacciones, para mantener, controlar y terminar la transacción, alentarla, acordar roles y evaluarla, entre otros aspectos. Lo anterior requiere que el estudiante lo desarrolle con fluidez y precisión.

La competencia organizativa. Es la capacidad para estructurar el discurso, ya sea oral o escrito, de acuerdo con el tipo de interacción que se lleve a cabo. Se puede citar como ejemplo las siguientes interacciones orales: la conversación, debates, conferencias y entrevistas. Cada una de ellas requiere una organización diferente.

Lo anterior demuestra que los elementos de la conversación, y aquellos que están implicados dentro de la competencia conversacional no se encuentran integrados o relacionados entre sí. De ahí que no se mencione la competencia conversacional que, como se verá a continuación, está identificada, definida y caracterizada por varias corrientes y autores que han tomado la conversación como objeto de estudio y se han ocupado de su análisis desde diferentes perspectivas.

Cestero (2005, 2012, 2017) define la competencia conversacional como el conjunto de destrezas que el aprendiz necesita adquirir para poder participar eficientemente en una conversación con hablantes nativos de la lengua meta. En tanto, García (2009) precisa que es una habilidad que exige de los participantes, por un lado, capacidad cognitiva para producir y comprender de

forma inmediata enunciados lingüísticos y, por otro, capacidad interactiva para negociar con los interlocutores la construcción mutua del discurso.

De lo planteado por estas autoras se colige que la conversación exige el dominio de las destrezas verbales y no verbales necesarias para producir y comprender enunciados, de un nivel de capacidad discursiva suficiente para construir el mensaje en cooperación con el interlocutor y de la habilidad de adaptación de ese mensaje al contexto sociocultural concreto de la interacción.

Todas estas habilidades entrañan un alto nivel de dificultad y merecen su propio espacio en los programas de enseñanza de ELE, pues no se incluyen en sus contenidos, ni se tienen en cuenta a la hora de diseñar cursos para este tipo de enseñanza.

En resumen la competencia conversacional como habilidad comprende destrezas para:

- Iniciar, construir y sostener una conversación.
- Usar marcadores conversacionales con diferentes funciones.
- Señalar cambios de tema.
- Aplicar tácticas de comunicación para lograr la intención comunicativa.
- Producir actos de habla.
- Tomar los turnos y asignarlos.
- Dar y recibir turnos de apoyo en el desarrollo de la conversación.
- Negociar el significado de lo que se dice.
- Actuar de manera directa e inmediata con los interlocutores.

Para llegar a ser un hablante competente también es necesario dominar una serie de conocimientos entre los que se encuentran: conocimientos socioculturales, pragmáticos, discursivos, funcionales y lingüísticos.

Al observar el proceso de evolución y consolidación que ha tenido el concepto de competencia conversacional, y el tratamiento

teórico que se le ha dado en varios estudios, es posible establecer que, aunque los elementos que la constituyen han sido tenidos en cuenta por los estudiosos del tema, al referirse a la competencia conversacional lo han hecho de manera dispersa y sin una unidad que los integre. Para ilustrar lo anterior, se realizará un análisis de la situación actual de su desarrollo en el aula de ELE.

Estudios sobre la conversación

Enmarcados en el análisis de la conversación, estos estudios forman parte de una línea de investigación que se desarrolla en el área de la Lingüística Aplicada a ELE de la Universidad de Nebrija. Se trata de mostrar los resultados obtenidos en un estudio exploratorio que descansa en el marco teórico metodológico del análisis de la conversación. Los aportes han servido de base para las pesquisas vinculadas con la adquisición de lenguas extranjeras.

Se destaca Rubio (2008) quien revela que, en la conversación en ELE de estudiantes taiwaneses se observa un número excesivo de interrupciones involuntarias que parecen indicar un uso distinto del mecanismo de alternancia de turnos o una interpretación errónea de lugares apropiados para el cambio de hablante. Además, demuestra que las verbalizaciones usadas por los taiwaneses en las conversaciones en ELE son transferidas del chino.

Ese trabajo ha revelado que la interrupción, como fenómeno conversacional, presenta una forma de producción determinada en las conversaciones entre taiwaneses, por lo que es necesaria una comparación con otro tipo de estudiantes con el objetivo de plantear una enseñanza específica y programada en el aula de ELE.

Por otro lado, Pérez (2009, 2011) ha investigado la producción de turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes taiwaneses, a partir de las evidencias de diferencias transculturales halladas en el marco del análisis de la conversación. Asimismo, ha constatado el uso de estrategias comunicativas propias de su lengua materna.

De igual manera, resulta valiosa la investigación de Pascual (2011), en el que demuestra que los aprendices italianos presentan en sus conversaciones en lengua meta una proporción alta de turnos y de secuencias especiales con apoyos. Esto podría considerarse transferencia susceptible de fosilización, fenómeno lingüístico que hace que el estudiante mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos.

Las anteriores investigaciones permiten demostrar que existen diferencias derivadas de la cultura en la conversación en español de estudiantes procedentes de distintos contextos culturales que dificultan la adquisición de la lengua extranjera, sobre todo en los aspectos relacionados con la toma de turnos. El conocimiento de esas diferencias permite diseñar, de forma adecuada, el plan docente para la enseñanza de la conversación en español y, por tanto, predice un avance considerable y de gran importancia en la enseñanza de ELE.

Se debe tener presente, además, que la conversación consiste en una serie de intervenciones comunicativas y estructurales que son producidas e interpretadas de acuerdo con una serie de mecanismos y reglas de interacción y estructuración adquiridas por el nativo en la etapa de socialización y puestas en práctica y entendidas de forma intuitiva y automática.

El estudiante posee las estructuras de su propia lengua y cultura y, si no se le enseña las de la lengua y cultura meta, las sustituirá por las suyas, fosilizándolas. De esta forma, a pesar de la frecuente interacción con nativos, nunca conversará fluidamente en la lengua aprendida. Si intenta hacerlo, puede suceder o que obligue a su interlocutor a variar su estrategia o se sienta frustrado por su escasa intervención.

Las diferencias encontradas como resultado de las investigaciones antes mencionadas muestran la necesidad de tener en consideración estos elementos a la hora de diseñar los cursos de este tipo de enseñanza.

En relación con la didáctica de la conversación en ELE, la búsqueda bibliográfica para la presente investigación demostró que en los últimos años se han realizado valiosas investigaciones en esa esfera, gracias a las tesis de maestría, doctorados e investigaciones de diferentes programas especializados, sobre todo de la Universidad de Nebrija y la Universidad de Alcalá en España.

El estudio de Cestero Mancera (2017) recopila todos los aspectos relacionados con la naturaleza de la conversación, sus características en lengua extranjera, enfatizando en la importancia de la competencia conversacional. Señala que la didáctica de la conversación es un campo aún por desarrollar y que para realizar propuestas didácticas y crear materiales que permitan trabajar la conversación en el aula de ELE, es necesario contar con muestras reales, es decir, conversaciones ocurridas de manera natural y con otros tipos de interacciones comunicativas habituales no creadas.

En estos momentos no existe ningún corpus específico que pueda proporcionar muestras como para cubrir el proceso de enseñanza, por lo que su propuesta es la elaboración de un corpus de conversaciones y otro tipo de actividades interactivas para la enseñanza.

De igual modo, sobresale la propuesta didáctica de Hernández Bravo (2016), cuyo objetivo fundamental es trasladar al aula el aprendizaje sobre las diferencias culturales en la estructuración de la conversación, así como las características propias de la interlengua de los aprendices. Aboga por una enseñanza explícita de los elementos y de las estrategias que subyacen en una conversación real. Considera, de igual manera, que con el entrenamiento apropiado, las interacciones de los estudiantes serían más fluidas y naturales.

Por otro lado, Mingo Gala (2007) toma como punto de partida los cursos de conversación del Instituto Cervantes en Estambul para proponer una serie de contenidos para el nivel intermedio (B1). Parte su análisis del entorno educativo y las necesidades objetivas y subjetivas de los alumnos turcos. Presta atención a las

actividades y materiales que se llevan a clase, aspectos valorados a través de la reflexión del autor y su experiencia directa como profesor de cursos de conversación.

Su investigación aporta una propuesta para la enseñanza de la conversación desde el diseño curricular. Sin embargo, debería centrar la atención en los aspectos prácticos del tema y enfocar la teoría vinculada con la práctica, es decir, reducir las horas dedicadas a los elementos teóricos y hacer énfasis en los aspectos pragmáticos.

En nuestro país son pocas las investigaciones desarrolladas sobre el tema. Castro Durand (2013) analiza la situación de la enseñanza de la competencia conversacional en la clase de ELE y propone una estrategia por etapas para su desarrollo dentro del aula. Sugiere, asimismo, el despliegue de posteriores investigaciones que permitan incluir la conversación en los planes y programas de estudio, con énfasis particular en nuestro contexto investigativo.

En este sentido, es válido hacer referencia a las cuatro razones por las que Cestero (2005, 2017) plantea que las clases de conversación no tienen el suficiente reconocimiento en el aula:

- Aunque normalmente se reconoce la importancia de la conversación, estas clases se consideran complementarias, se asumen como una práctica de otros contenidos y no se le da una identidad propia, con un fin en sí misma.
- En las clases que se planean para trabajar la conversación, por lo general se practican otras actividades orales diferentes.
- Las actividades de conversación son consideradas las más fáciles, pero realmente son lo contrario, pues deben ser bien preparadas y el profesor debe tener un nivel alto de conocimiento de este aspecto, porque por medio de estas actividades el estudiante logra el desarrollo de todas las competencias, incluyendo la conversacional.
- En el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) la presencia de

aspectos organizativos conversacionales son escasos y no hay profundidad ni unidad en su tratamiento. La fundamentación teórica en el tema es escasa.

Esto se refleja en el insuficiente tratamiento de los aspectos estructurales conversacionales en los manuales y materiales para la enseñanza de ELE que se editan. Por lo general, en todos se utilizan los diálogos como actividad o espacio para trabajar la competencia lingüística o las funciones comunicativas, sin que ello implique la enseñanza específica de las reglas organizativas de la conversación y de los fenómenos lingüísticos y no verbales relacionados con ellas, ni el tratamiento efectivo de todas las funciones comunicativas implicadas en su estructuración.

Análisis de manuales

De los manuales seleccionados, los dos primeros fueron realizados por profesores que se dedican a la enseñanza de ELE en instituciones de Santiago de Cuba, ciudad que recibe cada año además de jóvenes que estudian sus especialidades en los diferentes centros de educación superior, a extranjeros, que entre otras actividades se interesan por aprender español en esas instituciones docentes. Los restantes materiales se escogieron porque las editoriales a las que pertenecen son las que hoy día publican más material de enseñanza de ELE y sus libros constituyen clásicos en la historia de este tipo de cursos.

Español para todos (2012). Es el resultado de la experiencia de trabajo del colectivo de profesores de ELE del Centro de Idiomas de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Oriente. Está diseñado para estudiantes extranjeros que inician sus estudios en la institución. El objetivo del texto persigue la adquisición de los conocimientos y las destrezas esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español, así como formar hábitos de trabajo independiente para su dominio efectivo. El enfoque y tratamiento de los distintos aspectos del idioma y los procedimientos empleados responden a la actual con-

cepción metodológica concebida para la enseñanza de lenguas extranjeras, al integrar los aportes del enfoque comunicativo, la gramática, la sociolingüística, la pragmática, entre otras disciplinas lingüísticas.

El libro está dividido en seis unidades didácticas en la que aparecen diferentes tipos de ejercicios destinados a consolidar los conocimientos adquiridos por parte del estudiante y desarrollar las cuatro habilidades de la lengua. Igualmente, se presentan notas con contenidos socioculturales que deben conocerse para interactuar en el medio donde aprende la lengua extranjera. Al final de la unidad se ofrece una sección de gramática con explicaciones de los fenómenos morfosintácticos, modelos de conjugaciones de verbos regulares e irregulares, así como tablas y esquemas para fijar los contenidos gramaticales que resultan más relevantes para el desarrollo de la competencia lingüística de los aprendices.

Curso de Idioma Español (2009). Confeccionado por un colectivo de profesores de español y otros especialistas de la Universidad de Ciencias Médicas de Santiago de Cuba que imparten docencia en esta institución a estudiantes de habla francesa que cursan la carrera de Medicina. El libro tiene como única referencia los tres tomos de *¡Hola, amigos!*, que durante mucho tiempo se utilizó en las clases pero que no cumplía con las expectativas trazadas para la formación de valores que debe tener un estudiante que se convertirá en un futuro profesional de la salud.

La metodología aplicada tiene base en el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas. En él se trabajan, además, las habilidades básicas para la enseñanza del español vinculadas a la formación de valores a través de sus unidades, así como un conocimiento general de la sociedad cubana, valores éticos y morales. Todos los ejemplos, lugares históricos y culturales están relacionados con Santiago de Cuba, ciudad donde los estudiantes van a vivir y estudiar. En cada una de las unidades aparece igual

estructura, sumado a varias situaciones comunicativas donde se prepara al estudiante a través de toda la unidad:

- **Practica oral:** se realizan ejercicios orales en las clases, que pueden ser en parejas o en equipos siguiendo un modelo previamente establecido.
- **Ejercicios escritos:** se puntualizan aspectos relacionados con la gramática española.
- **Lo que no debemos olvidar:** aparecen aspectos fundamentales de gramática y ortografía.
- **Lectura:** se incluyen textos relacionados con la historia y la cultura local y otros de cultura general.

Las últimas unidades están dedicadas a aspectos importantes de nuestro país como situación geográfica, número de habitantes, símbolos patrios, la salud y la educación, además de algunas cuestiones generales del idioma español.

Intercambio (Miquel y Sans, 2000). Perteneciente a la editorial Difusión, es un manual que tiene como base el enfoque comunicativo. Articula de un modo progresivo los aspectos gramaticales con todos aquellos aspectos lingüísticos y culturales necesarios para alcanzar la competencia comunicativa.

Las actividades son variadas y ejercitan las diferentes destrezas: actividades orales planteadas de forma lúdica o que reflejan situaciones comunicativas habituales, grabaciones para la comprensión auditiva que incluyen las variedades del español actual, materiales de lectura a partir de textos de diferentes tipos y propuestas para trabajar la expresión escrita.

Cumbre (Sánchez, 2006). Manual de la editorial SGEL que utiliza el enfoque comunicativo de la enseñanza. Parte de la doble consideración de la lengua como sistema y como instrumento de comunicación. El eje principal son las actividades comunicativas, pero no se descuidan los contenidos gramaticales. Cada unidad plantea actividades comunicativas, gramaticales, de léxico, de pronunciación y ortografía, finalizando con un texto literario.

Está muy presente la realidad latinoamericana; a través de textos, canciones, fotografías, contrastes lingüísticos.

Método Everest de español para extranjeros (Sastre *et al.*, 2001). Material creado en colaboración con la Universidad de Valladolid pertenece a la editorial Everest. Este manual tiene como base también el enfoque comunicativo. El objetivo fundamental es el perfeccionamiento de las destrezas comunicativas básicas pero sin descuidar el estudio de la gramática, la ortografía y el léxico, los contenidos de cada nivel se ajustan a los definidos para los títulos oficiales de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera. Cada lección consta de los siguientes apartados: diálogo, esquema gramatical, texto, ejercicio de léxico.

Como se puede apreciar, los manuales presentados tienen como base el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas y el objetivo principal es desarrollar las habilidades comunicativas básicas de la lengua, se enfatiza en la gramática, la pronunciación. Un aspecto importante y positivo es el vínculo de los aspectos socioculturales como elemento clave a la hora de intercambiar en el medio donde los estudiantes aprenden la lengua.

Sin embargo, no hay un tratamiento explícito y evidente para desarrollar la competencia conversacional, no se han desarrollado aspectos como las estrategias y técnicas conversacionales, que con los conocimientos lingüísticos y culturales presentados prepararían de manera más completa al estudiante para la futura interacción con hablantes nativos. Es preciso recordar que la competencia comunicativa se adquiere también a partir de la práctica conversacional, en distintas situaciones y con interlocutores diferentes.

De igual manera, es frecuente observar en los textos que, aunque hay actividades que presentan elementos conversacionales, no se explotan de manera adecuada, se utilizan generalmente para sistematizar los contenidos pertenecientes a la unidad didáctica, presentar las funciones comunicativas correspondientes y fijar patrones para la reproducción de diálogos, lo que no da

lugar a la espontaneidad que debe caracterizar a la conversación. No hay un objetivo claro para el tratamiento de los aspectos relacionados con esta competencia.

Igualmente, si se analizan los documentos rectores de la enseñanza de lenguas extranjeras y de ELE en particular, otra de las dificultades que se aprecia es que no se ha tenido claro el fundamento teórico de la competencia conversacional y existe tendencia a asumirla como sinónimo de competencia comunicativa. Por lo tanto, las actividades que se diseñan tienden a potenciar el desarrollo de esta última de manera general.

No se diseñan actividades establecidas para ayudar al estudiante a ampliar habilidades en la producción de discursos orales espontáneos, con el propósito de desarrollar la competencia conversacional. El estudio realizado sobre la enseñanza de la conversación en ELE puso de manifiesto que uno de los problemas que existe en el campo de la didáctica de este tipo de enseñanza, es la falta de tratamiento a la conversación y los componentes que la conforman en los contenidos de los planes de estudio y los materiales que se diseñan. De igual manera, el análisis permitió sistematizar los contenidos de los trabajos realizados en torno al tema, por lo que sus resultados sirven como base a investigaciones encaminadas a la búsqueda de soluciones prácticas al problema detectado.

Referencias bibliográficas

- CASTRO DURAND, Y. (2013). *Estudio teórico-crítico sobre la conversación en la enseñanza de español para extranjeros*. (tesis inédita de maestría). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2012). La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320547342_Manual_del_profesor_de_ELE

- CESTERO MANCERA, A. M. (2017). La enseñanza de la conversación. En Cestero Mancera, A. M. y Penadés, I. (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Recuperado de <http://www.academia.edu/34916408/>
- CESTERO MANCERA, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arcos Libros.
- COLECTIVO DE AUTORES (2009). *Curso de Idioma Español*. Universidad de Ciencias Médicas de Santiago de Cuba, Cuba.
- COLECTIVO DE AUTORES (2012). *Español para todos*. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- CONSEJO DE EUROPA (2018). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de <http://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- GARCÍA, M. (2009). *La conversación en la clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de ELE*. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GDI2/07garcia.pdf>
- HERNÁNDEZ, B. (2016). Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE. *LinRed*, Monográfico. Recuperado de http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico14-articulo11.pdf.
- HYMES, D. (1972). On Communicative Competence. Recuperado de <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

- MINGO, J. DE (2010). La enseñanza de la conversación en el aula de E/LE: Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (b1) del I.C. de Estambul. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 10, pp. 1-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152532014>
- MIQUEL, L. Y SANS, N. (2000). *Intercambio 1. Libro del alumno*. Madrid: Difusión.
- PASCUAL, C. (2011). Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes italianos de E/LE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/napoles_2017/06_pascual.pdf
- PÉREZ, J. (2011). El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de E/LE. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=142386>
- PÉREZ, J. (2009). Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de E/LE. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revistalinguistica/revistalinguisticanebrija8/investigaciones2.html>
- RUBIO, M. (2008). La interrupción y la superposición de habla en la conversación de estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera. *LinRed*, Monográfico. Recuperado de en http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico14-articulo4.pdf
- SÁNCHEZ PÉREZ, A., TERESA ESPINET, M., CANTOS GÓMEZ, P. (2005). *Cumbre, curso de español para extranjeros*. Madrid: SGEL.
- SASTRE RUANO, M. Á., SANZ ALONSO, B., MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, N., HOYOS HOYOS, C., HERNÁNDEZ ALONSO, C. (2001). *Método Everest de español para extranjeros*. España: Everest.

La tutoría en el proyecto del Máster ELE-UO. Un proceso reflexivo-intercultural

María Teresa Barriel Guevara

La enseñanza de una lengua extranjera es un proceso de aprendizaje intercultural, que permite enfrentarse a una nueva cultura didáctico-pedagógica, debido a que el proceso de descodificación y negociación con la otra cultura implica establecer comparaciones inevitables entre lo similar y lo diferente. Lo que no implica alejarse de los estilos familiares de mirar el entorno y su praxis para adoptar otros puntos de vista sin renunciar a su identidad cultural. Esta situación es muchas veces valorada de forma etnocéntrica por personas de una misma nacionalidad inmersas, al considerar que el proceso de interculturalidad se produce solamente entre personas de diferentes nacionalidades.

El profesor en formación científica recorre caminos interesantes en lo conceptual y metodológico, al trasladar elementos de la acción profesional a la teoría científica. Sin embargo, se reconoció que aún tenían que realizar esfuerzos para trascender a la descripción e interpretación, hasta propiciar una reflexión crítica del aprendizaje que evidenciara los procesos de transformación individual y social. Por ello se considera pertinente como vía de solución a las contradicciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el tutor y los aspirantes realizar un proceso de formación con carácter reflexivo intercultural basado en el respeto a las diferencias y el aprovechamiento de las potencialidades de los sujetos (tutor-aspirante).

La formación docente es el proceso intencional y sistemático que transforma el ejercicio de mediación didáctica entre un sujeto que quiere aprender y los contenidos de aprendizaje, mediante la adquisición de saberes, habilidades, actitudes y destrezas en la labor docente-educativa.

Se entiende por formación docente todo proceso formal e informal de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica. Incluye la carrera universitaria que conduce a la obtención del título y, posteriormente, los cursos de actualización, de posgrado y los proyectos de maestría y doctorado. Igualmente, durante el desempeño en el aula, en su intervención profesional en un contexto específico, el profesor adquiere y consolida conocimientos y habilidades especializadas. De esta manera, se puede señalar que la formación del docente, de alta pertinencia social, es un proceso dinámico, permanente y ligado a la praxis (Barriel, 2015).

El docente es un profesional cuya práctica cotidiana está llena de incógnitas que no se responden con fórmulas preconcebidas y que le exigen la estructuración de sus conocimientos, habilidades y valores para resolver diariamente la problemática que se le presenta en el espacio educativo. En otras palabras, la reflexión acerca de su quehacer en el aula permite que el aprendizaje obtenido de manera formal e informal tome formas concretas y adquiera un significado que asegure su trascendencia social.

En una perspectiva cultural moderna, el estudiante es el centro de donde nace y desde donde se programa la acción. El docente no se centra tanto en la transmisión de conocimientos como en la estimulación del desarrollo personal del estudiante, de manera que pueda ser un constructor de cultura más que un continuador de la misma (Tejada, 2000). En consecuencia, hay que superar la idea según la cual los profesores se preparan para enseñar una asignatura o un área y no para participar en la producción de algún conocimiento desde la reflexión y el intercambio de saberes.

De la Torre *et al.* (1994) afirman que los períodos o situaciones de cambio requieren de mayor reflexión para encajarlos positivamente y así convertir conocimientos y habilidades en nuevas actitudes, comportamientos e innovaciones de valor.

La investigación en el ámbito de la educación debe atender la subjetividad, la razón y el sentimiento, las vivencias, las necesidades y las expectativas de un sujeto social que requiere un protagonismo para poder transformarse (Alves y Acevedo, 2002).

Es por ello que el profesor debe abordar la realidad para comprender su especificidad desde sus propias significaciones y articulaciones. En consecuencia, utiliza procedimientos metodológicos sensibles a la complejidad inherente a toda situación educativa para reconstruir la realidad. Las decisiones que orientan su acción deben apoyarse en un marco ideológico-axiológico, en la manera de ver la vida, en su relación con los demás, en su misión como profesional, y en su pertenencia a una cultura, es decir, lo que Palou de Maté (1998) denomina los valores implícitos que son diferentes en cada docente.

De este modo, la cultura, los marcos de conocimientos, la teoría del mundo compartido logra que el profesor sea reconocido como un individuo con pertinencia social. Esta premisa fue implementada en la tutoría a seis aspirantes a máster en español como lengua extranjera, por lo que se expone una experiencia profesional como expresión del cumplimiento al objetivo instructivo-formativo. Con esta preparación el docente puede garantizar, junto al dominio del contenido, la autonomía profesional.

La expresión sinérgica de las contradicciones comunicativas, socioculturales y pedagógicas

Muchos científicos, historiadores y filósofos definen las contradicciones como el proceso lógico del desarrollo. Sin ellas se negaría el crecimiento social, económico y político de cualquier nación del mundo; pues están presentes en todos los órdenes de la vida del hombre. Con esta afirmación se da una visión de las disímiles contradicciones que se pueden generar al enfrentarse sujetos de diferentes culturas, procedencias profesionales y contextos de actuación en un proceso de formación permanente con bases: científicas, pedagógicas y didácticas. El tema de la preparación de los docentes es uno de los marcos teóricos que en la actualidad presenta mayor polémica dentro del proceso de aprendizaje por el impreciso rumbo que ha tomado el mundo en el siglo XXI.

Resulta sumamente difícil hacer un intento teórico globalizador de las tendencias educativas, no solo por su multiplicidad y su corpus teórico-práctico aún en proceso de construcción, sino por su interpretación cultural por estar permeada de estereotipos al no vislumbrar las contradicciones como la base de un desarrollo en espiral, pues se considera al profesor como el que enseña y al estudiante como el aprendiz.

En el proceso de tutoría en el máster ELE se evidenció que las contracciones comunicativas, socioculturales y pedagógicas podían contribuir al cumplimiento eficaz del objetivo, graduar a seis máster, si se basaba en la reflexión intercultural con la interacción sinérgica de estas contradicciones.

Contradicciones comunicativas

Los aspirantes en su mayoría poseían un amplio vocabulario docente-educativo pero empleaban códigos diferentes al hablar, lo que constituían barreras psicológicas en su comunicación, dadas por la timidez, el miedo al reto y el enfrentamiento a lo desconocido por presentar en su mayoría un limitado dominio del lenguaje científico y de la didáctica de ELE.

Se apreciaba dificultad en el uso de términos específicos del lenguaje metodológico de las investigaciones con carácter científico-práctico, que incidía en la redacción y publicación de artículos con carácter científico. Algunos poseían experiencias de comunicación ante un público por haber dirigido procesos formativos, pero no existía prioridad por lo que se quiere transmitir sino por quien es el que lo trasmite.

El tutor tenía conocimientos del lenguaje científico por la experiencia alcanzada en su propia formación, pero no lo había podido poner en práctica hasta ese momento. De igual manera, poseía un amplio vocabulario de la didáctica de ELE, dada a su experiencia como profesora de ELE en diferentes escenarios y diferentes estudiantes. Esto permite el dominio del lenguaje que se emplea en un proceso de acompañamiento, pues había realiza-

do labores de asesoría y de dirección metodológica en diferentes contextos y con personas de varias nacionalidades. Aun así era su primera experiencia de tutoría a profesores aspirantes al título académico de máster, por ello prioriza el qué se dice, cómo y para quiénes, y no quién lo dice.

Contradicciones socioculturales

Los aspirantes eran profesores de diferentes grupos etarios, lugares de procedencia, conocimientos culturales, contextos de actuación y formas de preparación profesional. En su mayoría presentaban formación pedagógica pero desconocían la didáctica de la enseñanza de ELE. Prevalcía en ellos la cultura evaluativa haciendo rechazo al intercambio y la reflexión.

El tutor presentaba formación pedagógico-didáctica y científica. Había desarrollado una intercultura al participar en diferentes proyectos y contextos de actuación con personas de diferentes lugares de procedencia¹.

Contradicciones pedagógicas

Los aspirantes, en su mayoría tenían experiencia pedagógica (cinco de seis), pero solo dos en la didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

La tutora, graduada del mismo proyecto del máster de ELE, no poseía experiencias anteriores en dirección de tesis, pero contaba con una amplia experiencia pedagógica y en la didáctica de ELE, por lo que domina los niveles de referencia para el español, según denominación del *Marco Común Europeo de Referencia*

¹ Programa de formación a luchadores sociales venezolanos: Misión Esperanza Social; Formación de bachilleres chinos en Cuba, Asesora de formación comunal y a luchadores sociales venezolanos FFM en la República Bolivariana de Venezuela y asesora del Viceministerio de Formación Comunal en la República Bolivariana de Venezuela.

(Consejo de Europa, 2002) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2007)*.

Estas contradicciones se convirtieron en la base de la propuesta, pues fueron vistas por la tutora y el equipo de aspirantes como la motivación para concretar un equipo de trabajo donde primara el intercambio, la retroalimentación y el crecimiento en conjunto, el saber de uno fue aportado a otros y viceversa.

Se ha demostrado que es muy importante dentro de la didáctica actual individualizar y saber aceptar las diferencias como desarrollo de la interculturalidad, que se produce dentro del proceso de la comunicación, así como saber descubrir una nueva cultura dentro de este propio proceso al aprender y enseñar.

Un proceso de tutoría que toma como base las contradicciones comunicativas, culturales y pedagógicas de los docentes en formación no debe dejar de tener como premisa el lenguaje a utilizar, pues en la comunicación tutor-tutorado se observan dos tendencias: la descriptiva y la discursiva. Estas se encargan de describir y explicar la relación con los contextos lingüísticos y socioculturales, en los que intervienen varios factores que en su conjunto realizan un cometido único, la comunicación.

La comunicación es un acto que se comparte y que permite coordinar acciones sociales, conversacionales, personales y profesionales, pues coexistimos en entornos globalizados. Es una acción compartida que involucra a dos o más personas. Como plantea Austin (1982), quien aspire a tener éxitos en su declaración con otras personas en la dirección o conducción de un proceso de formación debe tener conciencia de las ventajas que aporta una buena comunicación. Esta no debe ser tratada en el transcurso del proceso como el acostumbrado esquema: emisor, trasmisor, mensaje y receptor, pues en los seres humanos existe una conexión que va más allá, somos el resultado de lo que hablamos, cómo lo hablamos y cómo somos comprendidos.

Lo que se puede reafirmar con el planteamiento de Borrell (1996) para ser bueno usando el poder de la palabra se debe aprender a aprender, des-aprender y re-aprender en la comunicación.

Al respecto, Byram (1997, p. 3) plantea que el éxito en la comunicación con otra persona no solo depende del intercambio de información, sino que fundamentalmente está sujeto al apropiado establecimiento y mantenimiento de las relaciones comunicativas. Aspecto muy importante para mantener las relaciones comunicativas, primero hay que saber interpretar los fenómenos socioculturales de las culturas en interacción.

Según los criterios de Jakobson (1986, p. 100), el lenguaje debe ser investigado en todas las gamas de sus funciones. El hablante envía un mensaje al oyente para que sea operativo, ese mensaje requiere de un contexto al que referirse, susceptible de ser captado por el oyente, si no total al menos parcial (o lo que es lo mismo un calificador y un descifrador del mensaje) y, por último, un contacto, un canal de transmisión y una conexión psicológica entre hablante y oyente para que permita a ambos penetrar y permanecer en comunicación.

Y a decir de Echavarría (2006) cada quien es un observador diferente, válido y legítimo, precisamente en esas diferencias ante el mundo que le rodea. Por ello escuchamos y comprendemos lo dicho por otros desde nuestra visión personal y cultural.

Este autor plantea tres postulados básicos (Echavarría, 1994), primero, que los seres humanos somos seres lingüísticos, identificando tres dominios principales: el lenguaje, el cuerpo y la emocionalidad; en el segundo, considera que el lenguaje puede ser generativo y crea nuevos mundos; por último, dice que los seres humanos se crean a sí mismos a través del lenguaje, pues las personas pueden cambiar y modelar su actuación mediante la reflexión colectiva y la autoreflexión.

Este proceso conduce a un crecimiento cultural y, de hecho, a la interpretación del accionar de otros como expresión del desarrollo de la competencia intercultural que permite establecer procesos comunicativos de esa naturaleza en el intercambio, mediante acciones como acordar, discordar y la puesta en común después de un proceso reflexivo.

Los principios comunicativos de Johnson y Morrow (1981) destacan que el papel de los docentes encargados de la enseñanza de un idioma debe tener un objetivo intercultural. Desde este punto de vista se diseñan las acciones cuya metodología implica la interacción comunicativa reflexiva entre los docentes en formación científica y el tutor.

Jensen (1995) describe que la competencia intercultural define a todo individuo, lo que permite afirmar que domina al resto de las competencias. En realidad, Jensen trata de indicar que esta forma parte de las competencias generales del individuo, puesto que cualquier contacto con otra cultura desarrolla el dominio de esta. Sin embargo, no tiene sentido si no asumimos la estrecha interrelación e interdependencia en la que se encuentran la competencia intercultural y la comunicativa.

La interculturalidad se consolida dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la reflexión constante de los acontecimientos socioculturales que se producen en el enfrentamiento de dos o más culturas para lograr un adecuado nivel de comunicación y comprensión de las contradicciones socioculturales o de otra índole que se producen en el enfrentamiento intercultural (Barriel, 2010). La reflexión intercultural incide en la formación pedagógica del profesor-tutor, que es el guía y parte importante dentro del acto de comunicación desde el proceso tutorial. Es así que las contradicciones socioculturales rigen el desarrollo de ambos sujetos y, a la vez, intervienen en la producción de las contradicciones comunicativas y pedagógicas que se producen en dicho proceso.

La interpretación intercultural es la relación basada en el respeto a la diversidad y al enriquecimiento mutuo. Sin embargo, no es un proceso exento de conflictos, los que se resuelven mediante el respeto, el diálogo, la escucha mutua, la concertación y la sinergia (Barriel, 2010). Por esta razón, la reflexión intercultural en la formación científico-didáctico-pedagógica del docente aspirante al título de Máster en la Enseñanza de Español como Lengua

Extranjera fue un factor importante para el enriquecimiento de los actores protagonistas del proceso.

La unión del colectivo de aspirantes facilitó ser más flexibles, tolerantes y eficaces en el proceso de comunicación entre aspirante-aspirante y tutor-aspirante, facilitada por el empleo de acciones pedagógicas reflexivo-interculturales basadas en la aproximación que permite liberarse del miedo a lo diferente o a lo desconocido.

En el contexto educativo, el aprendizaje implica adquisición de conocimientos y construcción de significados. El protagonista principal siempre es el alumno. Se puede afirmar, además, que no es el único, pues el profesor también aprende en este proceso desde una mirada interactivo-reflexiva (Beltrán, 1993).

Las tendencias pedagógicas actuales permiten hablar de corrientes educativas y hasta construir diferentes clasificaciones de estas, como lo han hecho Porlán *et al.* (2001) y Carrizo (2012). A partir de estas conceptualizaciones, se puede concebir una pedagogía actual que fomente la aplicación consecuente de los conceptos de frontera planteados en otras ciencias y disciplinas, que aprovechan esa diversidad conceptual y práctica, pero enfrentando su especificidad desde el campo pedagógico.

La pedagogía, según Salazar (2006, citado por Vega, 2018) tiene por objeto el diseño, estudio y solución del problema educativo. Es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo. Según Beltrán (1995) la instrucción cognitiva introduce cambios esenciales en el modelo conductista del aprendizaje, con énfasis en el proceso, el postulado del factor mediacional representativo que, a su vez, es origen de la conducta que el sujeto emite.

El papel atribuido al tutor constituye un mérito, pues sus funciones no se limitan a enseñar contenidos, sino que debe enseñar a pensar. Se define la enseñanza como un esfuerzo del profesor-tutor para que los aspirantes aprendan a procesar la información de manera significativa, a la vez que se convierten en investigadores independientes.

En esta situación, actúa el tutor como orientador, estratega, experto y mediador de la experiencia del estudiante aspirante, además debe servir como modelo para que su conducta pueda ser observada e imitada por estos en diferentes situaciones de actuación dentro del proceso investigativo.

Por ello, al realizar una mirada epistemológica a la preparación científico-didáctico-pedagógica de los docentes que ingresan a un curso de maestría se puede afirmar que presentan problemas aún solubles dentro de la tutoría, porque este proceso debe ser visto como de formación y preparación con un intercambio reflexivo de saberes entre tutor y el aspirante. Asimismo, debe tomar como base la acción y la interacción sinérgica de las contradicciones para el desarrollo de ambos sujetos (tutor-aspirante), mediante la comunicación reflexiva intercultural que revierta sus frutos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera en los diferentes contextos de actuación de los futuros máster.

La tutoría desde la comunicación reflexivo-intercultural

La preparación científico-didáctico-pedagógica del docente aspirante a máster no puede entenderse como una relación mecánica estímulo-reacción. Se trata más bien de la sistematización de las influencias educativas sobre la base del encargo social que persigue la formación de un modelo de profesor universitario (López, 2002). De ahí que se apoye dicha propuesta en lo planteado por Poyatos (1994):

La cultura puede definirse como una serie de hábitos aprendidos, compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, pero condicionados biológicamente, las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto grupal como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

Es decir, no se trata de una cultura enciclopédica, entendida como mera instrucción, sino de un conjunto de normas, pautas de conducta, un sistema guía para que los aspirantes a máster puedan desenvolverse sin demasiados tropiezos en una formación que les era ajena y en la cual se verán obligados a desentrañar significados, interpretar actitudes e intenciones o descubrir implícitos didáctico-pedagógicos a los que no habían tenido la oportunidad de enfrentarse o de asumir hasta entonces.

Parece claro, pues las habilidades de comunicación se intensifican y se realzan por la intimidad con el contexto cultural de pensamiento y conducta. La reflexión intercultural, por su parte, se expresa como el vehículo para llegar a la preparación científico-pedagógica del aspirante, proceso sinérgico que permite a ambos sujetos crecer dentro de un mismo contexto y espacio de tiempo.

Esta no solo hace efecto directo en la formación del aspirante, sino que aporta a la preparación del tutor, que es capaz de dar una interpretación diferente a las contradicciones comunicativas, socioculturales y pedagógicas que enfrentó al llegar a un proceso de formación científico-pedagógica que le era ajena hasta ese momento al que se le convoca para asumir dicha responsabilidad.

De ahí que la reflexión intercultural dentro de la preparación científica a los aspirantes constituyó una forma de comunicación abierta y basada en experiencias vividas. Todos los sujetos implicados en el proceso se encargaban de exponer sus experiencias y, a la vez, tomar las de otros para dar solución a los problemas comunicativos, socioculturales y pedagógicos que surgían en el proceso investigativo.

En la relación sujeto-sujeto, toda persona actúa en un sistema de relaciones sobre la base de representaciones conscientes. En la puesta en práctica de una tutoría basada en la reflexión intercultural el tutor desempeña un papel diferente: pasa de evaluador a ser parte inherente del proceso de reflexión. Aquí las relaciones sujeto-sujeto constituyen la base del perfeccionamiento de los modos de actuación propios y de los miembros del grupo con

los que labora, pues siempre es oportuno que el tutor parta de la reflexión y la convierta en una razón pedagógica.

En la relación motivo-objetivo, la reflexión como proceso implica una aproximación entre los objetivos que la inducen y los motivos que son conscientes o no en los sujetos que interactúan, lo que implica un contacto personalizado de profundo valor motivacional. El hecho es que no se puede haber ningún aprendizaje en un vacío cultural. La lengua y la cultura son mediadoras del aprendizaje y las experiencias cotidianas del individuo. De igual manera, las características sociales y culturales específicas del contexto llegan a ser ingredientes fundamentales para el aprendizaje significativo y contextualizado (Cole, *et al.* 1971).

El modo de actuación del docente-tutor y del estudiante-aspirante está conceptualizado desde el qué, el cómo y el para qué, presentados como núcleos del proceso de formación que permite un salto cualitativo en el sistema de interrelación cultural establecida entre el sujeto portador de la acción educativa y el educando. Por medio de ella se genera la interrelación entre ambos sujetos. Su esencia se concreta en la expresión de un aprendizaje competente, sobre la base de una preparación de reflexión intercultural, que manifiesta su utilidad, su sentido proyectivo y su grado de generalidad.

La reflexión intercultural constituye el soporte de la tutoría a los aspirantes al máster de ELE de la autora de este trabajo. La metodología reflexiva promueve una constante transformación por la manera en que estimula combinar los procedimientos sin que exista un orden prescrito para su desarrollo.

En síntesis, las acciones pedagógicas puestas en práctica en el acompañamiento a sus seis aspirantes garantizó la participación en la construcción colectiva del saber científico-didáctico-pedagógico, a través de la estructuración de un sistema de preparación desde la diferenciación, la atención individual y colectiva, el intercambio de saberes entre los aspirantes apoyados en las concepciones científicas contemporáneas y la praxis de los docentes

implicados; así como los talleres de socialización, las exposiciones de los resultados alcanzados y la corrección colectiva permitió construir caminos propios de aprendizaje.

El carácter dialéctico que se manifiesta con la aplicación de estas acciones constituye una expresión transparente de su pertinencia, pues opera a partir de sus eslabones, procedimientos y dimensiones. Facilita, además, las reflexiones grupales y de esta manera se construye un espacio intercultural.

El aspecto externo se expresa en la ejecución de distintas formas de enseñanza que manifiestan la relación tutor-aspirante, aspirante-aspirante, a partir del vínculo entre lo individual y lo grupal. Estas acciones tienen en su conformación diferentes eslabones:

1. Respuesta al planteamiento del problema (revertir las contradicciones en bases del desarrollo)
2. La formación de habilidades interculturales.
3. La adquisición de una adecuada preparación del tutor y del aspirante.

En tal sentido, se parte del cumplimiento de los eslabones, encaminado a dar mayor independencia al tutor y sus aspirantes, fomentar sentimientos de compañerismo, humanismo y solidaridad, con la adecuada interpretación de los fenómenos socio-culturales; estimular la moral y la formación didáctico-científica, sociocultural-pedagógica del tutor y los aspirantes.

Estas, desde su concepción reflexiva intercultural, presentan dos dimensiones como expresión de sus movimientos internos: una didáctico-reflexiva y otra comunicativo-sociocultural. Para tales efectos se presentaron tres procedimientos: 1) intercepción cultural, 2) intercambio grupal y 3) generalización sociocultural.

La intercepción cultural está dada por la interrelación que ocurre entre el tutor y el colectivo de aspirantes, pues provienen de diferentes contextos de actuación. El intercambio grupal, por su parte, es la asunción de un accionar con un gran nivel de

retroalimentación tutor-aspirantes. Cada una de las experiencias de los docentes se pone en función del aprendizaje de los otros en la realización de las acciones que permitirán la preparación de sus tesis. Mientras que, la generalización sociocultural es la interpretación de todas las contradicciones a través de un espacio de intercambio intercultural generalizado para todas las acciones que se realizan en el contexto del proceso de tutoría, facilitando la consolidación y desarrollo del grupo.

Esto facilita al aspirante la asunción de una conducta reveladora intercultural en su comunicación y modo de actuación, en la interrelación con otros aspirantes, de acuerdo con el nuevo contexto donde se inserta para recibir una formación científica-didáctica-pedagógica. Por lo tanto, se forma un profesional mejor capacitado para interpretar lo contradictorio que se suscitan en el nuevo modelo de enseñanza para poseer una mirada intercultural amplia del espectro cultural de la lengua que enseña e interpretar la cultura de otros sujetos.

La adecuada aplicación de estas acciones se basó en los tipos de actividades realizadas mediante la reflexión intercultural:

- Preparación del aspirante con la guía del tutor (actividad tutorada).
- Intercambio de saberes. En estos primó la reflexión intercultural. Se debatirán todos los temas relacionados con la investigación e instrucción de ambos sujetos desde lo sociocultural. Los temas estarán relacionados con todo el accionar de los profesores investigadores, desde la metodología de la investigación hasta la didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera.
- Exposiciones de los avances investigativos entre el grupo de aspirantes para la realización de una valoración colectiva y un intercambio científico-didáctico-pedagógicos y sociocultural.
- Consultas a cada aspirante sobre la base de sus necesidades y aspiraciones con un carácter personalizado de retro-

alimentación entre el tutor y el aspirante como un proceso de crecimiento de saberes compartidos.

- Evaluación de los avances logrados por cada aspirante en sus investigaciones por el resto de los aspirantes que eran tutorados por la misma tutora.

A partir del primer grupo de aspirantes en 2013 se tomaron en cuenta tres áreas para el diseño del programa de tutoría sobre la base de la reflexión intercultural:

- a) Teórica, la cual proporciona formación profesional que se amplía, enriquece y consolida en la medida en que los problemas profesionales se relacionan con las argumentaciones filosóficas, epistemológicas y de las ciencias.
- b) Teórico-práctica, que otorga formación en el ámbito de los principios de gestión profesional posibilita el traslado de la teoría a la acción profesional.
- c) De acción profesional, cuyo carácter teórico-práctico facilita la inmersión del docente en la práctica social. Asimismo, a través del desarrollo de esta formación basada en la reflexión e intercambios grupales, se le permite al docente conceptualizar las acciones prácticas y explicarlas teóricamente.

La propuesta de la tutoría reflexivo-intercultural toma como base sicopedagógica la perspectiva vygotskiana y sociocultural de la ; el plano social es clave para el aprendizaje del individuo. En este, los alumnos aprenden con la ayuda de alguien más capaz, que puede ser su maestro o sus compañeros. Para que la ayuda sea eficaz y pertinente, es importante saber lo que el alumno está apto para hacer por sí solo y ubicar dónde necesita ayuda para realizar más en cuanto la tarea lo exija. También incluye la transformación de la ayuda del otro más capaz en autoayuda o diálogo interno, enfrentado a una situación problemática que requiere que evoquen y conecten, con base en lo que ya saben, los elementos de pensamiento necesarios para dar una solución.

Esta significa establecer relaciones entre características, reorganizar y aplicar al nuevo fenómeno el saber propio. De esta manera, se permite identificar conocimientos previos, creencias, falsas concepciones y tener evidencias del avance en la construcción de los saberes del alumno.

Una mayor esencialidad queda planteada al configurar la reflexión intercultural como respuesta a la preparación del docente aspirante al máster de ELE, al partir del objetivo de la disciplina lengua española, que expresa como aspiración suprema la comunicación. Esto permite alcanzar mayor nivel de independencia y motivación profesional, que facilitará el desarrollo de la personalidad del tutor y el aspirante.

En conclusión, se demuestra que el esfuerzo que se realiza para aportar al aspirante contribuye a su formación profesional, porque la reflexión intercultural lo entrena no solo para criticar los procesos, sino para verse como parte de él y revertirlo en provecho personal y colectivo. En ese mismo orden, su propio acto de preparación facilita evaluar y autoevaluar lo que pronto tendrá que aplicar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicha experiencia permitirá organizar talleres en otras áreas de interés. Paralelamente, se está diseñando el campo conceptual para iniciar la relación entre el centro de idiomas de la Universidad de Oriente y los centros de enseñanzas de la lengua española de la provincia Santiago de Cuba. Esto permitirá a cada docente contar con un espacio de formación didáctica de manera interactiva.

En este sentido, el programa de formación del Máster en ELE de la Universidad de Oriente se implementa como una vía para el autocrecimiento de su profesionales, reconoce este tipo de enseñanza poco reconocida a nivel nacional, pero cuya importancia se denota tanto en lo económico, lo social como en lo cultural.

Referencias bibliográficas

- ALVES, E. Y ACEVEDO, R. (2002). *Evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa*. Caracas: Petroglifos Producciones.
- AUSTIN, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BARRIEL, M. T. (2010). *Propuesta del método RINTERC para la preparación de los docentes del CP de la FENHI*. (tesis inédita de maestría). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- BARRIEL, M. T. (2015). La formación permanente de los profesores de español como segunda lengua en el territorio santiaguero. *Didasc@lia*, recuperado en: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalía> y en <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/Didascalía>
- BELTRÁN, J. (1995). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Editorial Síntesis.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Recuperado de <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- BORRELL, F. (1996). *Comunicar bien para dirigir mejor*. Barcelona: Gestión 2000.
- CARRIZO, E. Y. (2012). Palacios, Jesús, la cuestión escolar. Editorial Colihue. 2010. *Revista Escuela de Historia*, 11(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63839926007>
- COLE, M. ET AL. (1971). *The Cultural Context of Learning and Thinking*. Londres: Methuen.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. Recuperado de <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>

- DE LA TORRE, S. ET AL. (1994). *Errores y Currículo. Tratamiento didáctico de los errores en la enseñanza*. Barcelona: PPU, S.A.
- ECHAVARRÍA, R. (1994). *Antología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolme Santiago.
- ECHAVARRÍA, R. (2006). *La escucha, Actos del lenguaje* . (vol. I). Santiago de Chile: Comunicaciones Nordeste LTDA.
- JAKOBSON, R. (1986). *Selección de lecturas de Teoría y Crítica Literaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan Curricular: Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- JENSEN, A. (1995). *Defining Intercultural Competence for the adult learner. Intercultural Competence*. Aalborg: Original language.
- JONSON. D. Y MORROW (1981). El concepto de aprendizaje cooperativo y La puesta en práctica de la clase cooperativa. En *El aprendizaje cooperativo en el aula* (pp. 13-30 y pp. 89-98). Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ, A. (2002). Retos metodológicos de la educación comparada en la sociedad global. La universidad vivida. Visión de los profesores de tres facultades de la Universidad Central de Venezuela. *Perfiles Educativos*, 24(95), 37-53.
- PALOU DE MATÉ, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A. et al. (coord.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Argentina: Paidós.
- PORLÁN, R. ET AL. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. España: Editorial Paloma Espejo.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. España: Istmo.

- TEJADA, J. (2000). Perfil docente y modelos de formación. En de la Torre, S. y Barrios, O. (coord.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- VEGA ROMÁN, E. A. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? una lucha epistemológica. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/561>
- VIGOTSKY, L. (2003). *La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

De los autores y autoras

BARRIEL GUEVARA, MARÍA TERESA. Graduada de Español-Literatura. Máster en Enseñanza de español como lengua extranjera por la Universidad de Oriente. Por su experiencia en este tipo de enseñanza ha impartido varios cursos de posgrado. Es profesora auxiliar del Centro de Idiomas, Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de Oriente. Ha dirigido tesis de maestría en la especialidad y publicado los resultados de sus investigaciones.

BIDOT MARTÍNEZ, IRINA. Licenciada en Letras en la Universidad de Oriente con Título de Oro (1995). Realizó estudios de idioma francés (1995-1999). Máster en Estudios Cubanos y del Caribe (2002) y Doctora en Ciencias Lingüísticas (2007). Ha impartido diferentes asignaturas de pregrado y posgrado en la Universidad de Oriente y forma parte de dos proyectos de investigación. Profesora Invitada de la Universidad de Burdeos III, Francia (2011). Conferencista en las universidades españolas de Oviedo (2011) y Sevilla (2015). Estancia de investigación en Archivo de Indias (2015). Ha participado en varios eventos científicos y tiene publicaciones en revistas de prestigio. Miembro del Consejo Científico de la Facultad de Humanidades y de la Universidad de Oriente; de los Tribunales de Mínimo de Lengua española, de la Especialidad en Ciencias Lingüísticas, y Presidenta del Tribunal de cambio y ratificación de Categoría Auxiliar y Titular. Forma parte del Consejo de Redacción de la revista *Santiago*. Coordinadora del doctorado en Ciencias Lingüísticas y Literarias. Vicecoordinadora de la Maestría en Lengua y discursos. Miembro del Comité académico de la Maestría en Estudios Cubanos y del Caribe. Jefa de la carrera de Letras (2005-2007), vicedecana de investigaciones y posgrado de la Facultad de Humanidades (2008-2014). Miembro de la Comisión Nacional de la Carrera de Letras (2012- 2017) y del Tribunal Permanente de grados científicos en Ciencias Lingüísticas (2019 hasta la fecha).

BONNE BRAVO, ARCILIO. Licenciado en Educación (Lengua francesa). Máster en Desarrollo cultural comunitario. Doctor en Ciencias Lingüísticas por la Universidad de Oriente. Es profesor titular del Departamento de Lengua inglesa, Facultad de Lenguas extranjeras en la misma institución. Integró los claustros de las maestrías Enseñanza de español como lengua extranjera y Lengua inglesa. Forma parte del de los programas de maestría Estudios de Lengua y discurso y el del Doctorado en Ciencia Lingüística y Literaria. Tiene experiencia como traductor e intérprete en francés. Ha publicado varios trabajos en revistas de prestigio internacional.

CABRERA ORTIZ, YARLENIS. Licenciada en Letras y graduada del Curso Emergente de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de La Habana (2009). Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (2013). Es Profesora asistente del Departamento de Letras. Se especializa en temas de literatura latinoamericana y cubana. Actualmente está desarrollando su tema doctoral sobre patrimonio literario en Santiago de Cuba.

CASTRO DURAND, YANEIRIS. Licenciada en Lengua Inglesa con segunda Lengua Extranjera (2009). Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) (2013). Es Profesora Asistente en el Departamento de Lengua Inglesa, Facultad de Lenguas extranjeras, Universidad de Oriente. Trabajó desde 2015-2017 como docente-administrativo en los departamentos de Planificación académica y en el de Investigación del Instituto tecnológico de formación, Guayaquil, Ecuador, allí también integró el consejo editorial de la revista *Investigación, formación y desarrollo: generando productividad*. Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales. Tiene varios artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Ha impartido posgrados en la Universidad de Oriente.

CAUSSE CATHCART, MERCEDES. Profesora titular. Doctora en Ciencias Lingüísticas (2006) y Máster en Desarrollo cul-

tural comunitario (1998) por la Universidad de Oriente, Cuba. Posdoctorado en Lingüística por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Es profesora del departamento de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente. Se especializa en Estudios de Variación del español, Análisis de textos, Lexicología española, Redacción y Estilo y Enseñanza del español como lengua extranjera. Coordinó la maestría Enseñanza de español como lengua extranjera. Miembro de los claustros de los programas de Maestría Estudios de Lengua y discurso y del doctorado en Ciencias lingüísticas y literarias. Ha publicado artículos en revistas indexadas en base de prestigio internacional y tiene colaboraciones en libros. Tiene experiencia en la dirección de proyectos de investigación y procesos académicos y ha dirigido tesis de maestría y doctorado en su área de conocimiento. Es miembro de la Comisión de grados científicos de la UO, del consejo de redacción de la revista *Islas* (UCLV) y también se desempeña como editora/correctora de la *Revista Habanera de Ciencias Médicas*.

DÁVILA PÉREZ, GEISA. Licenciada en Lengua Inglesa con segunda Lengua Extranjera. Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Trabajó como profesora asistente en el Departamento de Lengua Inglesa, Facultad de Lenguas extranjeras, Universidad de Oriente. Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales. Tiene varios artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Ha impartido posgrados a profesores en la Universidad de Oriente. Realizó estancia de investigación en universidades belgas en el marco del convenio VLIR.

ESCOBEDO LORA, DAÍNA. Licenciada en Letras (2007) por la Universidad de Oriente. Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (2013). Actúa como Profesora Asistente del Departamento de Lengua Inglesa, de la Universidad de Oriente. Imparte las asignaturas Gramática Española, Estilística Española, Introducción a los Estudios Lingüísticos I y II,

y Práctica Integral de la Lengua Española I y II. Desarrolla su investigación en las áreas de Análisis del Discurso, Pragmática, Teoría de la Argumentación y Enseñanza de español como Lengua Extranjera.

ESTUPIÑÁN ZAYAS, YISELIS. Es Licenciada en Educación en la especialidad de Español-Literatura del Instituto Superior Pedagógico de Holguín. Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Oriente. Se ha dedicado al estudio del desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes que aprenden ELE. Tiene publicaciones en revistas especializadas. Se desempeñó como profesora de español como lengua extranjera en la Universidad de Moa, Holguín. Actualmente es profesora de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana.

FERNÁNDEZ LEYVA, HAYDEE. Licenciada en Letras y graduada del Curso Emergente de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de La Habana (2009). Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (2013). Es profesora auxiliar de la Universidad de Oriente. Se está especializando en temas de lexicografía, léxico-estadística y lexicología, así como desarrollando el tema doctoral Variación de la disponibilidad léxica en la ciudad de Santiago de Cuba.

GUERRA CASANELLAS, ANA MARÍA. Doctora en Ciencias Lingüísticas. Profesora del Departamento de Letras. Se desempeñó como Vicedecana docente de la propia Facultad por seis cursos académicos. Especialista en Semiótica, Gramática española, Estudios de variación del español, Análisis de textos, Pragmática y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Miembro del Comité académico y del claustro de la maestría Enseñanza de español como lengua extranjera y miembro del claustro de la maestría en Lengua Inglesa y el de Ciencias de la comunicación. Miembro del Consejo científico de la Facultad de Humanidades y del tribunal de cambio y ratificación de categoría docente Auxiliar y Titular. Coordina el programa de maestría en Estudios de

Lengua y Discursos. Ha publicado artículos en revistas indexadas en base de prestigio internacional y tiene colaboraciones en libros. Ha dirigido varias tesis de maestría en su área de conocimiento. Es miembro de la Comisión Nacional de la carrera de Letras.

PÉREZ MARQUÉS, CELIA MARÍA. Licenciada en Filología (1985). Doctora en Ciencias Filológicas (2004). Profesora titular de la Universidad de Oriente desde 2005. Trabajó durante 26 años (1989-2015) en el Centro de Lingüística Aplicada (Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente), donde alcanzó la categoría científica de Investigadora Titular. Ha impartido cursos de pregrado y posgrado en el Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades. Se ha especializado en lexicografía, léxico-estadística y lexicología, líneas en las que ha dirigido tesis de grado, de maestría y de doctorado. Ha publicado libros y artículos en revistas indexadas en base de prestigio internacional. Tiene experiencia en la dirección de proyectos de investigación. Desde 2018 trabaja también como metodóloga en la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado de dicha universidad.

PORTALES VICTORERO, DANAY. Egresada del programa de maestría Enseñanza de español como lengua extranjera. Tiene experiencia en este tipo de proceso docente. Trabaja como profesora en la Universidad de Ciencias Médicas de Santiago de Cuba.

PRADA MATOS, GRETYS. Licenciada en Letras y graduada del Curso Emergente de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de La Habana (2009). Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Oriente. Trabaja en la Universidad de Granma, Cuba.

RAMOS BANTEURT, ALEJANDRO ARTURO. Es licenciado en Letras por la Universidad de Oriente. Doctor en Ciencias pedagógicas. Profesor de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y actualmente su jefe de departamento. Es miembro del consejo científico de la Facultad de Humanidades. Tiene vasta experiencia en la dirección de tesis de maestría y doctorado.

Integró el claustro y el comité académico de la maestría Enseñanza de español como lengua extranjera. Actualmente es miembro de los claustros de los programas de maestría Lengua y discurso y del doctorado en Ciencias Lingüística y Literaria.

RIVERO CRUZ, LIZANDRA. Licenciada en Lengua Rusa con segunda lengua Italiano (2009) por la Universidad de La Habana y Máster en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Oriente (2013). Profesora Auxiliar del Centro de Idiomas, Facultad de Lenguas Extranjeras (FLE), Universidad de Oriente. Tiene 10 años de experiencia en la enseñanza de ELE. Autora de artículos en revistas indexadas en Scielo, Redalyc y otras bases de prestigio internacional. Ponente en eventos nacionales e internacionales y colaboradora en tres libros digitales. Integrante del proyecto de colaboración interuniversitaria, VLIR IUC-UO Fase 2, Escuela Doctoral “Strengthening English skills and research” y del proyecto institucional “Sistematización de las habilidades en lenguas extranjeras”. Ha ocupado el puesto de Vicedecana de Investigación y Posgrado de la FLE y jefe de los proyectos de investigación de la referida facultad.

RODRÍGUEZ COSME, MARÍA LUZ. Licenciada en Literatura y Español. Doctora en Ciencias Pedagógicas en 2008. Tiene 38 años de experiencia en la educación superior, donde ha participado en más de 45 eventos nacionales e internacionales. Labora en la carrera Educación Primaria en la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Oriente. Es miembro del claustro del programa doctoral en Ciencias Pedagógicas y de la Comisión de grados científicos de la universidad. Ha publicado en diferentes países diversos artículos sobre didáctica de la lengua materna, interdisciplinariedad y educación rural entre otros temas.

RODRÍGUEZ GARCÍA, CARLOS MANUEL. Licenciado en Letras en 2013. Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Máster en Estudios Cubanos y del Caribe (2020). Profesor asistente de Literatura Cubana y Literatura Española en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Oriente.

Forma parte de los proyectos Observatorio de Cienciometría y El patrimonio literario de Santiago de Cuba (siglos XIX, XX y XXI): Valoración crítica. Dirige el departamento de Ediciones UO, editor y corrector de varias revistas académicas de la UO. Actualmente prepara su tesis doctoral.

ROSES NIEVES, LETICIA. Licenciada en Español-Literatura. Máster en Enseñanza de español como lengua extranjera por la Universidad de Oriente. Actualmente es profesora asistente del Departamento de Letras en la Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente. Imparte Redacción, composición y análisis de textos, Apreciación literaria y Español para estudiantes de los cursos por encuentro.

SIERRA SALAS, LEONOR GRETHEL. Licenciado en Letras en 2013. Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Oriente. Trabajó como editora del departamento de Ediciones de la Universidad de Oriente.

SIMONÓ VERANES, NAYRA. Graduada de Licenciatura en Letras, por la Universidad de Oriente donde también se formó como Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en el año 2013.

SOCORRO CASTILLO, MARÍA VICTORIA. Profesora auxiliar y máster en Español como Lengua Extranjera del Centro de idiomas en la Facultad de Lenguas extranjeras. Imparte cursos de posgrado, trabaja en la asesoría y tutoría a aspirantes de maestría, así como oponente de tesis y miembro de tribunal en defensas y predefensas. Formó parte del claustro del programa académico del programa de maestría Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Humanidades en la Universidad de Oriente. El resultado de sus investigaciones ha aparecido publicado en revistas indexadas en base de prestigio internacional. Tiene experiencia en la redacción de manuales para la enseñanza de español como lengua extranjera. Ha participado en eventos científicos nacionales e internacionales.

TARDO FERNÁNDEZ, YARITZA. Profesora Titular y doctora en Ciencias Pedagógicas del Centro de Estudios Pedagógicos Manuel F. Gran, Facultad de Ciencias de la Educación. Los resultados más visibles de su labor como docente e investigadora se muestran en la docencia de posgrado, el trabajo de asesoría y tutoría a aspirantes de maestría y doctorado, así como oponente de tesis y miembro de tribunal en defensas y predefensas. Cuenta en su haber con 12 aspirantes de doctorado y 7 de maestría defendidos exitosamente. Forma parte del claustro de varios programas académicos de la Facultad de Humanidades y del Centro de Estudios de Educación Superior de Pedagógicos Manuel F. Gran la Universidad de Oriente. El resultado de sus investigaciones ha aparecido publicado en revistas indexadas en base de prestigio internacional. Ha participado en eventos científicos nacionales e internacionales.

VILLAVICENCIO SIMÓN, YESSY. Licenciada en Letras y Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) por la Universidad de Oriente. Profesora Auxiliar. Fue coordinadora de la disciplina ELE, Centro de Idiomas, Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de Oriente. Ha dirigido tesis de maestría e impartido cursos de posgrado sobre ELE. Miembro del programa de maestría La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, coordinada por el Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades de la UO. Autora, editora, compiladora y colaboradora en libros digitales y artículos en revistas de prestigio académico. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Perteneció a los proyectos VLIR IUC-UO Fase 2, Escuela Doctoral “Strengthening English skills and research”, y el proyecto institucional “Sistematización de las habilidades comunicativas en lenguas extranjeras” de la Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de Oriente.

VILORIO IGLESIAS, ANA. Obtuvo el título de Licenciada en Letras en 1980 en la Universidad de Oriente. Se desempeña como docente en este centro en la Facultad de Humanidades, Depar-

tamento de Letras. Máster en Estudios Cubanos y del Caribe (2000). Doctora en Ciencias Literarias (2010). Profesora Titular (2013). Profesor Consultante (2017). Es jefa de disciplina Literaturas y cultura de Iberoamérica y del Caribe. Participa en eventos nacionales e internacionales. Publica en revistas de prestigio. Integra el claustro y el comité académico de la Maestría Lengua y discurso y el doctorado Ciencias Lingüística y Literaria. Integra importantes proyectos asociados a la literatura regional. Presidenta del tribunal de mínimo de especialidad (aspirantes a Doctor en Ciencias Literarias) Miembro de la UNIHC. Integra la Comisión de grados científicos de la UO. Ha recibido reconocimientos y premios durante su larga trayectoria laboral.

Este libro contiene una síntesis de los principales resultados obtenidos en las cuatro ediciones que duró el programa de maestría La enseñanza del español como lengua extranjera, desarrollado por el Departamento de Letras de la Universidad de Oriente entre 2002 y 2017.

Los resultados científicos que aquí se presentan constituyen novedosas propuestas metodológicas y didácticas para el desarrollo de habilidades y competencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), por lo que resulta una lectura obligada para todo profesor de ELE.



9 789592 107673 0

