

**La práctica pedagógica de la
enseñanza del español como
lengua extranjera en el
contexto santiaguero**

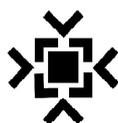
Yessy Villavicencio Simón
Lizandra Rivero Cruz
(coordinadoras)



Ediciones UO

**La práctica pedagógica de la
enseñanza del español como lengua
extranjera en el contexto santiaguero**

**Yessy Villavicencio Simón
Lizandra Rivero Cruz
(coordinadoras)**



Ediciones UO

Edición: Yamilka Pérez Joa
Corrección: Doris Legón Rizo
Cubierta: Adrian Amed García Jardines
Composición: Yanet García Preve

**© Yessy Villavicencio Simón y Lizandra
Rivero Cruz**

**© Sobre la presente edición:
Ediciones UO, 2018**

ISBN: 978-959-207-627-3

EDICIONES UO
Patricio Lumumba s/n, Altos de Quintero
Santiago de Cuba, Cuba, CP 90400
e-mail: edicionesuo@gmail.com

Índice

Introducción / 7

Santiago de Cuba, ciudad multicultural. Una propuesta para el desarrollo de la conciencia intercultural de los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) / **9**

Actividades didácticas interculturales en las clases de ELE: espacios de contextualización / **24**

Tareas de aprendizaje para el desarrollo de la competencia sociocultural en las clases de ELE / **32**

Dimensión funcional de las fórmulas rutinarias en la enseñanza del español como lengua extranjera para principiantes / **48**

Aproximación a la cultura cubana desde una programación de unidades didácticas para el nivel C1 de ELE / **66**

Propuesta de materiales didácticos para el tratamiento a la expresión escrita en las clases de ELE / **80**

La práctica conversacional en español como lengua extranjera: acciones didácticas para su tratamiento en el aula / **94**

Introducción

El aprendizaje del español como lengua extranjera cobra, en los momentos actuales, un valor extraordinario para los hablantes interesados en aprenderlo. Ello condiciona un proceso con evidentes implicaciones comunicativas y socioculturales al generar constantes desafíos para profesores y estudiantes. El libro que se presenta: *La práctica pedagógica de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto santiaguero*, ofrece aportes de un grupo de profesores del Centro de Idiomas de la Universidad de Oriente de Santiago de Cuba. Cada uno de ellos contribuye materiales útiles desde su propia parcela de conocimientos y experiencias profesionales, para conformar una valiosa propuesta para la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua.

Este procura ser una fuente de ideas creativas y experiencias novedosas para abordar problemáticas que se suscitan en la práctica pedagógica del español como lengua extranjera (ELE). Los siete materiales aportados, sustentados en el enfoque comunicativo y los parámetros del *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas*, enriquecen los métodos que habitualmente se utilizan para la enseñanza de esta lengua, a partir de una articulación coherente entre la investigación teórica y la sistematización de experiencias prácticas.

Las propuestas que recoge el volumen se han elaborado a partir de métodos y procedimientos diversos como la revisión de fuentes documentales, la observación participante de clases y otros. Sin embargo, los resultados no se limitan a la mera presentación de actividades, tareas y ejercicios, sino que pueden ser utilizados como inventarios de dificultades específicas en el aprendizaje de español.

Los docentes e investigadores de lenguas extranjeras interesados en este libro serán orientados en la práctica pedagógica en el aula de ELE. En tal sentido, se atienden aspectos concretos como el desarrollo de la conciencia intercultural y las tareas de aprendizaje para el desarrollo de la competencia sociocultural de los estudiantes. Se transita desde el tratamiento didáctico a las fórmulas rutinarias del registro coloquial a través de una muestra de tareas de aprendizaje contextualizadas hasta la programación de unidades didácticas con contenidos vinculados de la realidad cubana para el nivel C1. También se profundiza en la sistematización de la habilidad de expresión escrita, a través de tareas interactivas que se realizan en los espacios urbanos de la ciudad de Santiago de Cuba. Para concluir, se ofrece una propuesta metodológica para el tratamiento a la práctica conversacional.

En este volumen se integran no solo las experiencias y propuestas de los profesores de ELE de útil aplicación en el aula, sino también sus reflexiones en torno al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Están presentes así, muestras del día a día de los docentes, de los materiales que utilizan en el aula y de los conocimientos teórico-prácticos que sustentan su quehacer pedagógico.

Investigación y enseñanza, entonces, han ido de la mano en todo el proceso de elaboración de esta obra. Por ello, supone una experiencia válida, no tanto por el resultado en sí, sino más bien por el proceso seguido, ya que se han generado espacios colectivos de creación de conocimiento práctico sobre los procesos didácticos. Precisamente, este aprender reflexivo, colectivo y crítico es un componente fundamental del desarrollo de la práctica pedagógica en ELE.

Dra. C. Yaritza Tardo Fernández
Centro de Estudios Pedagógicos Manuel F. Gran
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Oriente

Santiago de Cuba, ciudad multicultural: una propuesta para el desarrollo de la conciencia intercultural de los estudiantes de ELE

**María Teresa Barriel Guevara
Lizandra Rivero Cruz**

Introducción

El creciente interés por la enseñanza del español como lengua extranjera desde una perspectiva comunicativa y cultural ha permitido que en los últimos años aumente el número de estudiantes extranjeros deseosos por aprender este idioma, debido a cuestiones laborales, personales o mantienen relaciones con nativos de español. Tal es el caso de los alumnos no hispanohablantes que acceden a los cursos ofertados por la Universidad de Oriente, en Santiago de Cuba, quienes permanecen en dicha institución por un periodo de diez meses aproximadamente.

La matrícula de los cursos de español como lengua extranjera (ELE) se conforma de estudiantes de diversas nacionalidades y regiones del mundo, lo cual propicia que el aula se convierta en un espacio ideal para el intercambio común de culturas, valores y experiencias conocido como interculturalidad.

Sin lugar a dudas, el aprendizaje del español en contextos de inmersión sociocultural constituye una ventaja evidente para propiciar el desarrollo de los procesos de interacción que necesita el alumnado extranjero. En consecuencia, nuestra tarea educativa como profesores es, precisamente, la de guiar dichos encuentros (estudiante extranjero-cultura meta) por caminos diversos que coincidirán en un punto final: el desarrollo de la conciencia intercultural de nuestros aprendices.

Al tener en cuenta, los contextos de actuación son utilizados por el profesor de español como lengua extranjera de la Universidad de Oriente como material didáctico indispensable para posibilitar la exposición del estudiante no hispanohablante no solo a un *input* lingüístico rico, comprensible y variado sino además a situaciones

de intercambio cultural con los nativos que enriquecen su experiencia vivencial y su competencia comunicativa intercultural (Barriel, 2014).

En las tareas comunicativas orientadas por el profesor se incluyen las actividades de visita a los lugares de interés histórico cultural y el convivir entre la gente común, lo cual ha favorecido que tanto el ciudadano usuario como la ciudad en su conjunto desarrollen un proceso que facilita una comprensión de la idiosincrasia de la sociedad cubana, en nuestro caso, y favorecen tanto la autonomía comunicativa como el conocimiento sociocultural del discente (Fernández y Villavicencio, 2011, p. 765).

La ciudad de Santiago de Cuba puede considerarse como un espacio docente por excelencia. Su variedad cultural, su rica historia y la peculiaridad de su gente constituyen materiales didácticos interactivos de invaluable valor que permite al profesorado de ELE aprovechar el contacto entre los extranjeros y los contextos en los cuales se desenvuelven. Por ello, se valora como una ciudad multicultural debido a la gran cantidad de extranjeros que la visitan por largos períodos y la decisión de muchos de escogerla como lugar de residencia permanente, situación que data desde la época colonial hasta nuestros días.

La llegada de un gran número de visitantes extranjeros a la ciudad santiaguera con la intención de aprender la lengua española ha estado condicionada en estos últimos veinte años, por las coyunturas políticas, económicas y culturales del país que les permiten convivir largos períodos inmersos en este medio. La presencia del estudiante no hispanohablante en Santiago de Cuba o cualquier otra ciudad del mundo hispanoamericano, no debe contemplarse solo como un beneficio económico o comercial para las instituciones, sino como un proceso que además de aportar recursos económicos, tributa un saber de magnitud incalculable para ambos sujetos (extranjeros y ciudad).

El establecimiento de estas relaciones puede convertirse en una toma de conciencia social para el usuario¹ extranjero que se

¹ Según el *Marco Común Europeo de Referencias* (2002), es el usuario o estudiante que aprende la lengua mediante la acción como agentes sociales.

inserta en nuestro contexto, situación que nos lleva a reflexionar desde la praxis pedagógica, cómo desde el intercambio con los espacios urbanos de la ciudad se puede preparar a los estudiantes extranjeros para enfrentarse a los procesos de interacción comunicativa y cultural sin cometer errores pragmáticos, ni expresar actitudes que provoquen los temidos choques culturales.

La interculturalidad: un proceso de sustentabilidad social

Los estudios interculturales son aplicados en el ámbito de la educación, la mercadotecnia y el diseño de políticas públicas en países y regiones multiculturales, aunque su potencial de aplicación puede tocar casi todos los ámbitos de la actual actividad humana de desarrollo. Según Almaguer *et al.* (2009), la interculturalidad es un proceso para la gestión de la ciudadanía en el siglo XXI, la cual tiene sus antecedentes en los modelos de comunicación de masas desarrollados, principalmente, en los Estados Unidos de los años 50 del siglo XX y en las teorías de la comunicación intercultural, desarrolladas por investigadores como Alsina Miquel Rodrigo en la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Existen varios criterios sobre lo que entendemos por cultura, así como diversos sobre interculturalidad. Entre ellos, la visión del conflicto plantea que la interculturalidad es el reconocimiento de las diferencias en la confrontación y el conflicto. La visión de la conformación de la identidad considera a la interculturalidad más que un concepto, una práctica cotidiana y constante de respeto mutuo de los valores que tiene cada cultura, mientras que la conformación de la cultura concibe a la interculturalidad como relación armónica entre culturas diferentes donde ellas se cambian a sí mismas en un nuevo ser cultural.

Por su parte, la interculturalidad científica plantea el desarrollo equitativo tanto de los conocimientos de las culturas nativas como de las culturas universales. La dimensión política de la interculturalidad plantea conformar una sociedad comunitaria, intercultural, plurinacional, multilingüe, productiva y ecuménica. Estas dimensiones son las que sustentan la sociedad santiaguera

de hoy que pueden ampliarse a través del intercambio intercultural de sus residentes con los extranjeros que la visitan o conviven como ciudadanos usuarios.

Una sociedad intercultural es aquella donde ocurre un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje mutuo. Allí se da un esfuerzo colectivo y consciente por desarrollar las potencialidades de personas y grupos que tienen diferencias culturales, sobre una base de respeto y creatividad, más allá de actitudes individuales y colectivas que mantienen el desprecio, el etnocentrismo, la explotación económica y la desigualdad social.

Está sujeta a variables como diversidad, hegemonía cultural, política y economía de países y regiones, definición del concepto de cultura y obstáculos comunicativos. Entre estos últimos, pueden ser el idioma, políticas integradoras e integracionistas de los estados y jerarquizaciones sociales que sustentan hegemonías ideológicas mediante la discriminación. De igual modo, los diferentes niveles de desconocimiento entre grupos culturales de los mecanismos sociales y políticos para el ejercicio de derechos civiles, derechos humanos y de género. En síntesis, la interculturalidad no es tolerarse mutuamente, sino construir puentes de relación entre instituciones e individuos que garanticen la diversidad, pero también la interrelación creativa.

Dimensiones sociales de la interculturalidad

Desde la ética y los valores, la identidad e interculturalidad se promueven como el reconocimiento y respeto a la diversidad, con acciones sobre la dignidad y los derechos de las personas y los colectivos para que estos se constituyan en factores sustanciales de sociedades integradas, democráticas y estables.

Desde la práctica y la interacción cotidiana, la identidad e interculturalidad posibilitan actitudes para el entendimiento y las relaciones entre “los distintos” para beneficio mutuo y colectivo. Por ello, como un horizonte de vida, la interculturalidad representa la apertura a nuevos escenarios, conocimientos y prácticas sin contradecir la estima, la identidad y las capacidades propias de las personas y colectividades. El reconocimiento de ambas requiere de un diálogo con buena intención, impulsado con lo

mejor que tienen las comunidades y los individuos, con los aspectos más atractivos de sus culturas, con lo cual se favorece la eliminación progresiva de prejuicios y resistencia mutuos.

Entonces, ¿cómo construir un espacio intercultural e iniciar un proceso en el que los sujetos interactuantes de diferentes culturas con identidad propia tengan presencia y oportunidades para su desarrollo en la ciudad de Santiago de Cuba? Esta interrogante nos lleva a reflexionar y tomar una actitud participante que conllevará involucrarnos en las actividades de los “otros” y practicar la interculturalidad, es decir, se precisa integrarse en el medio respetando a las personas, sus valores, costumbres y tradiciones. Es así que el hablante extranjero que se integra a la sociedad cubana tiene una oportunidad de lograrlo mediante el estudio del idioma español en situación de inmersión sociocultural, pues no solo aprende la lengua, sino que se adentra en su cultura, los modos de actuación y adquirirlos como si fueran propios.

La adquisición de estas nociones se produce ininterrumpidamente a lo largo de la vida del individuo y a través de diversos cauces: por la propia experiencia, pues el contacto con otros contextos culturales o personas pertenecientes a estos, o mediante el aprendizaje autónomo o institucional. La relación con otras culturas llevará implícita la familiarización con sus lenguas, aunque no su aprendizaje intercultural, de modo que todos estos conocimientos, tanto socioculturales como lingüísticos, se integren configurando otra competencia general del individuo, la conciencia intercultural, competencia de la cual se hará uso en el ejercicio de la competencia comunicativa.

Al respecto, la aspiración es la de facilitar el desarrollo de esta, por la cual cada individuo dispondrá de nociones relativas a otras culturas con las que comparte el espacio, y gracias a las cuales se propiciarán en el encuentro la co-municación, el entendimiento y la empatía, así como, en términos prácticos, la movilidad y la convivencia en el contexto de la ciudad donde están inmersos. Si se consigue, se habrá aprendido más de la mitad de la lengua objeto de estudio y se habrá sembrado el camino para el resto

En tal sentido, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, en adelante *MCER* (Consejo de Europa,

2002) incluye en el apartado de Destrezas y Habilidades Interculturales, la capacidad de relacionarse entre sí, la cultura de origen y de la meta. La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con otras personas. La capacidad de cumplir el papel de intermediario entre la cultura propia y la extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas, al igual que la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Las situaciones conflictivas se originan cuando el usuario de la lengua se sumerge en la ciudad y se mezcla entre sus habitantes, con lo cual adopta actitudes que, a veces, no se corresponden con los valores culturales que en ella existen, pues actúa como si aún estuviera en su contexto de procedencia. Al referirnos a la enseñanza concreta del español como lengua extranjera, la perspectiva que propone el contacto estudiante-ciudad desde un proceso comunicativo intercultural implica necesariamente concebir el proceso de aprendizaje en un marco más general, la sociedad en la que ese extranjero se desenvuelve (Del Olmo, 2005).

En el caso específico de la sociedad que han escogido para aprender el español los estudiantes extranjeros de la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, “la ciudad héroe”, presenta como particularidad un manantial inagotable de sapiencia popular, pues es reconocida por sus musicales pregones, la trova tradicional, los innumerables museos y la actitud optimista y solidaria de su gente. Estos recursos permiten ser utilizados, de forma didáctica para llevarle al usuario de la lengua española un contenido lingüístico, sociolingüístico y cultural significativo que influya en la modelación de su accionar cultural. Al tomarla como medio de enseñanza, permite crear en el aprendiz extranjero una competencia intercultural que le facilita desarrollar una conciencia intercultural y social en correspondencia con los parámetros y valores de la sociedad que los acoge.

Para que una inmersión efectiva llegue a producirse y el hablante alcance el objetivo final—el acceso a la cultura a través de la lengua—, necesitamos dotar al alumno de referentes sobre los cuales interactuar, medios que le permitan acceder a la mayor variedad posible de intercambios sociales-comunicativos y conocimientos a partir de los cuales podrá interpretar correctamente

la realidad del nuevo entorno, con idea de reducir al máximo o llegar a eliminar el choque cultural y la percepción de distancia social. Es por ello que, en los casos de inmersión, resulta fundamental la figura de un mediador cultural que refuerce y permita la optimización de las ventajas ofrecidas por las condiciones de inmersión. En este sentido, ese mediador cultural no es otro que los contextos sociales de la ciudad santiaguera.

Hasta ahora, los métodos de enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua se han limitado a hacer una consideración parcial de la interacción comunicativa. De esta forma, buscan dotar al usuario de una serie de herramientas lingüísticas que teóricamente le permitan desenvolverse y gestionar aspectos de la vida práctica en el contexto de una sociedad extranjera. Por lo que dejan a un lado la responsabilidad social e individual ineludible de la persona que hace uso de una lengua determinada en el contexto de una sociedad concreta. Dicha responsabilidad se adquiere desde el momento en que se entra a formar parte de un grupo. Si el objetivo es equiparar al hablante de segunda lengua o lengua extranjera con los nativos, es indispensable plantearse la necesidad de brindarle los medios para que esta incorporación a la sociedad sea también efectiva, haciéndolo un hablante competente.

Una vía didáctica idónea para motivar intrínsecamente a los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera es que el material lingüístico de cada unidad del programa esté contextualizado. Es decir, que los elementos lingüísticos se presenten en situaciones reales de uso. También las unidades deben referirse a temas que interesen a los aprendices y no a través de oraciones o diálogos modelo cuyos contenidos no respondan, en la mayoría de los casos, a modelos lingüísticos utilizados por el nativo, ni presenten vínculo con los intereses cognoscitivos de estos.

Desde este punto de vista, el aprendizaje no es algo puramente receptivo. Por consiguiente, es necesario proponer la utilización de los materiales didácticos interactivos², atendiendo a la naturaleza

² Los definimos como interactivos porque son elaborados por el propio estudiante, con la guía del profesor, en correspondencia con sus intereses, necesidades y posibilidades, con los que interactúa de forma directa tanto en su elaboración como en la gestión del aprendizaje.

y características del estudiante extranjero que estudia el español en la Universidad de Oriente en situación de inmersión sociocultural. Dichos materiales pueden tener una función y abarcar diversas áreas del conocimiento, pero se tomarán los espacios urbanos, las instituciones y personalidades de la ciudad como material interactivo auténtico, el cual puede utilizarse por el estudiante extranjero en toda su magnitud.

De aquí se deriva lo importante que es para ambos sujetos en interacción (estudiante-contexto) establecer una relación de entrega e intercambio que permita al usuario de la lengua crear una conciencia intercultural para que no solo se limite a utilizar los espacios que la ciudad le ofrece, sino a conservarlos y a tenerlos como un patrimonio compartido que se les ofrece en función de un crecimiento sociolingüístico, pragmático e intercultural.

En consecuencia, se hace necesario organizar en los contextos urbanos, un espacio de aprendizaje con actividades de carácter interactivo para el intercambio entre hablantes en contextos de actuación común, mediante tareas comunicativas para ser realizadas en situaciones reales de actuación que permitan desarrollar una conciencia intercultural entre los discentes y el contexto sociocultural santiaguero.

Acciones didácticas para el desarrollo de la conciencia intercultural

La siguiente muestra de actividades permite que el estudiante de la lengua española vea el contexto urbano como un espacio de interacción natural. Se trata de que el alumno ni siquiera se percate de que estas acciones orientadas por el docente o sugeridas por ellos mismos, contienen una actividad de aprendizaje de la lengua, ni mucho menos que están llevando a cabo un proceso de interrelación cultural hombre-ciudad.

Las actividades estarán encaminadas al desarrollo de una conciencia intercultural con una variada tipología que permitan al aprendiz no hispanohablante adquirir una adecuada competencia lingüística y cultural y con ella, facilitarle su inmersión sociocultural en la ciudad santiaguera. Se abordarán acciones de interés

para los estudiantes donde el intercambio basado en la experiencia práctica propiciará la reflexión y la participación individual y colectiva.

A continuación, presentamos una muestra de actividades interactivas para el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes extranjeros de español como lengua extranjera que aprenden el idioma en la Universidad de Oriente. Las mismas están destinadas a discentes extranjeros de los niveles de referencia: B2 o C1 (usuarios independientes), según *MCER* (2002), quienes demuestran un nivel de comunicación relativamente alto, por lo que pueden ofrecer descripciones claras, expresar puntos de vista y participar en debates sobre temas generales, confirmando su comprensión.

Actividad 1. Investigamos su vida y obra

Objetivo: crear una conciencia intercultural a través del conocimiento de los otros.

Procedimientos

Se presentan fotos o imágenes de algunas personalidades representativas de la historia, la cultura, la política y la religión santiaguera. El grupo escogerá a uno de ellos para realizar una investigación referente a su vida y obra con el objetivo de fundamentar una propuesta de postulación a un premio o condecoración como: Premio Nobel de la Paz, Poeta o escritor Nacional, Mujer u hombre de ciencias.

De acuerdo con la figura seleccionada, en dúos, tríos o equipos se dirigirán a diferentes lugares de la ciudad para realizar su búsqueda y entrevistar al personaje en cuestión o a historiadores, bibliotecarios, guías de museos, personas en la calle, entre otros. Para ello, se le recomendarán los lugares y las fuentes bibliográficas que pueden utilizar en su investigación (museos, bibliotecas, hemerotecas, residencia particular, centros o instituciones a los que haya estado vinculado). Luego en la clase cada estudiante expondrá la información recopilada de la personalidad escogida y después todo el grupo realizará una puesta en común confrontando los datos o curiosidades obtenidos y a partir de estos fundamentarán su propuesta de condecoración.

Actividad 2. Estamos en debate

Objetivo: demostrar los saberes culturales mediante aceptación de los saberes de otros.

Procedimientos

El docente propone a los discentes extranjeros que propongan cuales temas les gustaría debatir con los santiagueros y por qué. Una vez seleccionados, se les orienta dirigirse a los lugares de la ciudad de Santiago de Cuba en los que pueda llevar a cabo un intercambio con las personas. Por ejemplo, si el tema es el deporte podrían ir al estadio de beisbol Guillermón Moncada o a una peña deportiva. El profesor pedirá que tome nota de las opiniones y otros aspectos de la conversación que le resulten interesantes, novedosos, desconocidos, desagradables, distintos, extraños o incomprensibles.

Luego en clase se propondrá que digan, según su criterio y experiencia, qué actitud hubiese tomado un estudiante de otra nacionalidad (japonés, canadiense, estadounidense, chino, haitiano, colombiano, finés, etc.) ante las actitudes de los cubanos que a él le parecieron malas, desagradables o incomprensibles, optimistas, graciosas, amables, entre otras.

Actividad 3. Dime con quién andas...

Objetivo: contrastar lo que nos une y lo que nos separa a través de la comprensión de la cultura de los otros.

Procedimientos

Se les pedirá a los estudiantes extranjeros que traigan a clases algunos refranes escuchados con frecuencia por las personas que conviven con él en su residencia y otras con las cuales se relaciona en Santiago de Cuba. Traer a clase los que resulten sugerentes, desconocidos y/o familiares.

Los alumnos deberán decir cuál o cuáles de esos refranes tienen una equivalencia en su lengua materna y en qué situaciones o contextos son utilizados por las personas en su país. Asimismo, deberán exponer en cuáles situaciones han observado que se emplean por los santiagueros. Luego dramatizarán con sus compañeros la situación que expresa uno de los refranes analizados.

Actividad 4. Hacemos de periodista

Objetivo: identificar las actitudes teocéntricas mediante la puesta en común.

Procedimientos

Los estudiantes escogerán por dúos a qué grupo social (ama de casa, trabajadores por cuenta propia, profesionales, estudiantes, etc.) de la ciudad santiaguera le gustaría hacerle un cuestionario de preguntas para realizar un sondeo de opinión sobre un tema determinado, el cual será escogido con antelación en la clase en una puesta en común: existencia del machismo en la cultura santiaguera, la violencia familiar, el desempleo, el tiempo libre y el ocio, el papel de la mujer en la sociedad santiaguera, el racismo y su manifestación en Santiago de Cuba entre otros. Luego de escogidos los temas, elaborarán la guía del cuestionario y realizarán el sondeo de opinión. En próximas clases expondrán en diez minutos sus experiencias, saberes y relaciones logradas. Apoyarán la exposición de los resultados con grabaciones, videos, fotos u otros medios audiovisuales.

Actividad 5. Estamos en campaña

Objetivo: generar cambios de actitud mediante una actitud participante en la sociedad de inmersión sociocultural.

Procedimientos

Se les pedirá a los estudiantes que piensen en qué lugar o lugares de la ciudad, cercano(s) a su residencia se necesita que las personas tomen una conciencia conservacionista de sus valores culturales, sanitarios, de convivencia e históricos con el propósito de elaborar mensajes en volantes que luego entregarán a las personas del barrio y en la calle, para así promover la conciencia de su preservación. Según sea el caso, deberán seleccionar el lugar y expresarle al resto de la clase el porqué de su elección. En clases posteriores, cada uno, dúo, trío o equipo irá exponiendo cómo va su campaña y los efectos que está causando en esa comunidad santiaguera.

Actividad 6. El guía de turismo

Objetivo: demostrar un cambio de actitud teocéntrica mediante el estudio de la cultura e historia de un país.

Procedimientos

Se les recomienda a los estudiantes que busquen información en internet, conversando con las personas en la calle u otro medio de información sobre los museos de Santiago de Cuba y elaboren una ruta de recorrido para que se conviertan en el guía turístico de la clase.

En dúos han de presentar su propuesta que incluirá museos de historia y artes. Presentarán mapas del recorrido y una breve nota de información de cada uno de los museos a visitar. Luego cada dúo ha de servir de guía al resto de la clase y explicar las colecciones que hay en el museo y las normas a seguir en este establecimiento (pueden apoyarse en el guía del museo para tener mejor desenvolvimiento y el éxito de la tarea). Esta actividad puede realizarse durante varias clases según matrícula del grupo, en cada clase un dúo diferente sale con el resto de la clase a realizar un recorrido por un museo específico de Santiago de Cuba.

Después de realizar el recorrido, el grupo debe hacer en clases un resumen oral y escrito de cómo se realizó la ruta turística, qué aspectos les resultaron positivos y/o negativos y en cuál o cuáles deben rectificar, comentar sobre el comportamiento de los cubanos en esos espacios, y qué pudieron aprender de la historia y cultura de Santiago de Cuba y de Cuba en general que le sirva para comprender mejor a los cubanos y convivir entre ellos.

Actividad 7. Lo que más me gusta de la ciudad de Santiago...

Objetivo: demostrar que está preparado para convivir con la diversidad cultural mediante el contraste, la diferenciación y la comparación.

Procedimientos

Se orienta a los estudiantes buscar información sobre ciudades del mundo y de Hispanoamérica que lleven por nombre Santiago, cuál es el origen de su nombre, cómo son sus calles, sus gentes y lugares de interés. Luego en clases efectuarán una comparación entre estas ciudades y la ciudad de Santiago de Cuba con la finalidad de comentar qué es lo que más le gusta de cada una y con cuál de ellas se identifica más.

Actividad 8. El pregonero del barrio

Objetivo: identificar la cultura de acogida mediante la interrelación cultural con su contexto y su gente.

Procedimientos

Se les pide a los estudiantes que escuchen a los pregoneros de su barrio y graben sus pregones en su celular o grabadora para realizar un festival de pregones en el cual los alumnos extranjeros serán el jurado que seleccionará el pregón más armonioso, sugerente, gracioso, etc. Luego elaborarán un premio o trofeo para entregárselo al compañero que fue capaz de grabar el pregón ganador. Imite al pregonero de su barrio.

Conclusiones

La enseñanza de español como segunda lengua a estudiantes extranjeros en situación de inmersión sociocultural de la Universidad de Oriente está llamada desde su praxis a contribuir a la formación de una conciencia intercultural, a través de la formación del estudiante, no solo desde lo cognitivo, sino desde lo intercultural, pero aprovechando como espacios de actuación pedagógica los diferentes contextos de la ciudad de Santiago de Cuba.

Si se planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura meta desde una concepción interactiva, entonces la ejercitación de las destrezas interculturales en el aula y fuera de ella ofrecerá las condiciones necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del aprendiz de la lengua española.

De acuerdo a lo planteado en este artículo, estas condiciones vendrán determinadas por:

- El análisis de las necesidades e intereses de nuestros estudiantes.
- La selección de textos, actividades y tareas adecuados a esas necesidades e intereses.

- El diseño de actividades interactivas que propicien la actuación directa y consciente del alumno en la sociedad que los acoge y el impacto que estas pueden tener en las creencias y actitudes del alumno y la forma de comprender los fenómenos culturales que le rodean.

En tal sentido, las acciones didácticas y las actividades comunicativas que se sugieren en el cuerpo del presente trabajo contribuyen a moldear la personalidad del estudiante y formar un usuario ciudadano competente, capaz de realizar una interrelación cultural con la ciudad, su gente, modos de vida, valores sociales y culturales y la observancia de estos.

Los modos de actuación de los usuarios extranjeros y nativos se verán condicionados por dicha interrelación cultural que facilitará a ambos convivir en un mismo espacio y utilizar el contexto de actuación comunicativa intercultural para una puesta en común desde el entendimiento, la reflexión y el respeto por las diferencias.

Referencias bibliográficas

1. Almaguer, A.; *et al.* (2009). *Interculturalidad en Salud*. México: UNAM (2a. edición).

2. Antich de León, R.; *et al.* (1987). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

3. Barriel G., Ma. T. (2015). *Algunas consideraciones para el desarrollo de un proceso de enseñanza/aprendizaje del español como L2 en grupos multiculturales y multilingües*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/201527/2015rredele273mariateresabariel.pdf?documentId=0901e72b81c2a111>

4. Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>

5. Del Olmo P., M. (2005). Aportaciones de la etnografía de la comunicación. En Sánchez L., J.; Santos G., I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 165-178). Madrid: SGEL.

6. Fernández, S. y Villavicencio, Y. (2011). Propuesta de un manual de español para aprendices extranjeros. En *Comunicación social en el siglo XXI* (Vol. II, pp. 764-767). Centro de Lingüística Aplicada, Santiago de Cuba, Cuba.

Actividades didácticas interculturales en las clases de ELE: espacios de contextualización

Dagmaris Ducass Orue
María Teresa Barriel Guevara
Yamilis Durrutí Ortiz

Introducción

El contacto con otra cultura a través del aprendizaje de una lengua extranjera es una oportunidad para el estudiante de enriquecerse culturalmente. En correspondencia, se advierte la necesidad de que el profesor sea consecuente con la realidad de esos aprendices que se asoman a su cultura y presente en la interacción una actitud flexible en consecuencia con el saber cultural. La clase se convierte en un espacio privilegiado para potenciar la tolerancia, la convivencia entre las culturas e inculcar el valor positivo de la diversidad, siendo la respuesta a la misma, uno de sus retos fundamentales.

Para comprender correctamente las culturas en interacción se deben interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales. Aunque esto no debe suponer eliminar nuestro juicio crítico, pero sí supone inicialmente dejarlo en suspenso hasta que no hayamos entendido la complejidad simbólica de muchas de las prácticas culturales.

En el contexto de inmersión santiaguero, el encuentro intercultural es muy variable pues se puede convertir en un desencuentro. Para romper este *impasse*, la educación para la interculturalidad se trata sobre las formas de creer, pensar, sentir, comunicarse y actuar, las cuales se manifiestan a través de contradicciones que, en circunstancias, pueden ser la pauta a seguir para restablecer un encuentro con diferencias.

Iglesias (2000) refiere que el componente intercultural constituye un proceso de conocimiento, el cual implica que cada individuo se aleje de los estilos familiares y habituales de mirar su propio entorno para poder, así, adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural. Según esta

autora, el concepto de interculturalidad apunta a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico. Es por ello que en los últimos años se otorga mayor relevancia al tema de la interculturalidad en las clases de lenguas extranjeras, con lo cual se ha hecho necesario perfilar la enseñanza y el aprendizaje hacia la adquisición de destrezas y habilidades interculturales que permitan subsanar malentendidos, conflictos o actitudes negativas de los estudiantes extranjeros con respecto a la cultura meta, en este caso, en el contexto santiaguero, a fin de desarrollar su competencia comunicativo-intercultural.

Desarrollo

Las relaciones entre estudiantes y profesores deben basarse en el respeto, la cordialidad y la empatía, con el objetivo de que el aula se convierta en un espacio privilegiado para potenciar la tolerancia e inculcar el valor positivo de la diversidad. De este modo, se evitan malentendidos, actitudes y comportamientos negativos, que dificultan su percepción objetiva de la realidad y de la cultura. Aunque existen diversas situaciones negativas, asumidas por el estudiante, en determinados encuentros de tipo intercultural, se destaca la siguiente: diatribismo.¹

Ante situaciones como estas, en las clases de ELE en la Universidad de Oriente (UO), el profesor debe propiciar acciones que permitan la interrelación cultural desde el respeto, la interpretación y comprensión constante sin tomar el papel del otro. Esto se consigue mediante el uso de opciones didácticas que faciliten la interrelación sin alteraciones en las conductas de ambos sujetos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, el objetivo de dicho proceso no debe estar solo encaminado a desarrollar la personalidad del alumno, sino también la del docente, cuya visión del mundo está condicionada por las (in)experiencias y los hábitos adquiridos en su propia cultura, la cual lo hace asumir actitudes y valoraciones negativas respecto al comportamiento de sus estudiantes. Por tal razón,

¹ Se critican aquellos aspectos no comprendidos de la otra cultura y se estigmatizan como inapropiados (Ducass, 2014).

para el estudio de la interculturalidad desde la perspectiva didáctica de las lenguas extranjeras, se considera válido tomar en cuenta la interrelación cultural profesor-estudiante.

Dicha interrelación debe entenderse como la relación personalizada que permite a ambos sujetos crecer en un mismo espacio y tiempo formando un binomio cultural indisoluble, pues en este proceso no hay un guía, sino aprendices de culturas en intercambio constante. Como puede verse, existe un vínculo estrecho entre la interrelación cultural propuesta y los conceptos de interculturalidad que se han abordado por diferentes autores.

Como ha enfatizado Vellegal (2009, p. 10), la interculturalidad no precisa enseñarse explícitamente en las clases de ELE, pues es un fenómeno que ocurre de forma natural dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando dos personas pertenecientes a culturas diferentes interactúan, lo que sí deben desarrollar, tanto el profesor como el discente, es una conciencia intercultural respetuosa, como sucede en las aulas de español como lengua extranjera de la Universidad de Oriente, en Santiago de Cuba.

Resulta oportuno destacar que existe una gran diferencia entre aquellos estudiantes que aprenden la lengua en situación de inmersión sociocultural y aquellos que lo aprenden sin la oportunidad de interactuar con hablantes de la cultura meta. En el caso de los profesores de ELE en Santiago de Cuba, el reto es mayor porque los alumnos extranjeros no tienen al docente como único patrón cultural, sino que se encuentran en contacto con otros representantes culturales que pueden, según su preparación y competencia, servir como modelo de la nueva realidad, lo que podría propiciar malentendidos o entendimientos culturales complejos.

En tal sentido, Vellegal (2009) señala que es importante prevenir a los aprendices sobre la tolerancia de los nativos con los extranjeros. Ello es posible no solo frente a los errores de lengua, sino también frente a los modos distintos de actuar. Por lo que descende a medida que aumenta su competencia lingüística en la lengua meta. Con esto no quiere decirse que el estudiante extranjero deba comportarse en todo momento como un nativo, sino que tiene derecho a poseer un máximo de información para, de forma consciente, elegir entre contravenir o respetar las pautas culturales establecidas.

Esto exige del profesor de lengua extranjera la tarea de colocarse en la postura del antropólogo-observador para así ser capaz de hacer visualizar al aprendiz de ELE los implícitos culturales que resultan tan obvios, naturales y, por tanto, invisibles para el nativo. El docente, sobre la base de su experiencia, podría planificar actividades, procedimientos, estrategias o tácticas orientadas a desarrollar la competencia intercultural y aprovechar las oportunidades que surjan para fomentar el diálogo y la relación entre ambas culturas.

Una de estas opciones es la que se propone en este artículo, en específico, determinadas tácticas de enseñanza para el desarrollo del proceso de interrelación cultural profesor-estudiante, las cuales tributan al desarrollo de la competencia comunicativa-intercultural. Estas llevan implícitas actividades en las que la creatividad del profesor como representante de la cultura meta, está presente, basadas en las sugerencias, necesidades y posibilidades de los alumnos extranjeros.

Las tácticas mencionadas son una solución factible para la integración de los componentes lingüístico, comunicativo, cultural y axiológico en la enseñanza de español como lengua extranjera, que parte del diagnóstico de las necesidades del estudiante extranjero mediante actividades de aprendizaje interculturales y finalmente, evalúa los logros obtenidos por los estudiantes y el profesor.

Las tácticas son las siguientes:

1. Diagnóstico sociocultural del proceso didáctico de ELE: incluye determinar las necesidades de los alumnos extranjeros y hacerlas relevantes en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El diagnóstico de las necesidades del estudiante se determina mediante entrevistas, test orales o escritos, lo que posibilita al profesor caracterizar a los estudiantes de manera individual y grupal, a fin de que los objetivos didácticos estén en correspondencia con sus edades, intereses, conocimientos culturales, etc.

2. Planeación estratégica del desarrollo de la enseñanza de ELE: supone elaborar actividades comunicativas basadas en los resultados del diagnóstico inicial que respondan a la participación social del extranjero en distintos espacios (académico,

universitario y urbano), los cuales permitirán al alumno interpretar y valorar referentes culturales de la lengua meta de acuerdo con sus contextos reales de uso.

3. Evaluación integral de la interrelación cultural profesor-estudiante: implica evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural desplegado en las tácticas anteriores con la finalidad de comprobar si estas posibilitan el desarrollo del proceso de interrelación profesor-estudiante y, en consecuencia, la competencia comunicativa-intercultural.

Actividades didácticas interculturales

Las actividades didácticas interculturales propuestas que sustentan las tácticas de enseñanza tienen en cuenta los contenidos y objetivos educativos de los programas de español como lengua extranjera, en la Universidad de Oriente, así como la metodología que se emplea en este contexto de enseñanza.

En la presentación se puntualizan los objetivos que persiguen, las competencias y habilidades que desarrollan, así como los procedimientos para su aplicación. Estos pueden modificarse según las necesidades, características, niveles de lengua e intereses, con que se trabajan.

Los errores pragmáticos, las diferencias culturales dentro del respeto, la tolerancia, las críticas, valoraciones de la cultura del otro en el aula y fuera de esta, también se tuvieron en cuenta. A través de las actividades se le permite al estudiante utilizar recursos en función comunicativa y en situaciones reales. Estas se caracterizan por ser motivadoras, comunicadoras, adaptables, instructivas e integradoras en las cuatro habilidades en la enseñanza-aprendizaje.

Actividad didáctica intercultural que permite el diagnóstico en ELE

Para el contexto del aula

Objetivo: diagnosticar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural de los estudiantes extranjeros.

El profesor comenzará con su presentación al grupo y de cada uno de los estudiantes con el profesor (nombre, nacionalidad,

edad, profesión, nivel e intereses). Luego pasará a conocer con mayor profundidad las características y el nivel de lengua que traen sus estudiantes a través de una relación de preguntas, para diagnosticarlos. Estas pueden ser las siguientes:

- ¿De qué tema/s les gustaría hablar en clases?
- ¿Por qué?
- ¿Han visitado otros países? ¿Cuáles?
- Diga lo que conoce sobre la cultura de esos países.
- ¿Cómo ha sido su relación con los nativos de esos países que ha visitado?
- ¿Qué le gusta o disgusta de la cultura del cubano y del santiaguero?
- ¿La manera como su profesor interactúa con el grupo en la clase, le permite conocer sobre la cultura cubana y enseñar la suya? ¿Por qué?
- ¿Qué le gustaría que sepa su profesor/ra acerca de su cultura? ¿Le motiva que su profesor sepa de su cultura? ¿Por qué?

Evaluación: por el profesor.

Aunque pueden surgir muchas más, estas actividades permiten al docente dentro del aula, realizar un diagnóstico de sus estudiantes.

Actividad didáctica intercultural dentro de la planeación estratégica para ELE

Para el contexto universitario

Objetivo: explicar los rasgos significativos acerca de la vida y obra de diferentes personalidades destacadas en diversos órdenes de la sociedad de su país o país de inmersión, a través de una exposición oral para desarrollar el proceso intercultural.

Esta actividad se basa en la investigación por parte de los estudiantes en diferentes bibliografías, en bibliotecas, centros de información cultural, en el intercambio de informaciones con especialistas en la política, la historia, la cultura o la vida social de

diferentes personalidades. Luego se expone en una actividad coordinada con la biblioteca central de la Universidad, donde participarán docentes y trabajadores del centro. En la misma, orientada con antelación como trabajo independiente, sobre la investigación de figuras relacionadas con la política, la historia, la cultura o la vida social de Cuba o de sus países, ejemplos: Nicolás Guillén, José Martí, Ernesto Guevara, Polo Montañés, el docente se preparará para debatir sobre las escogidas por el equipo. Luego de la exposición de los estudiantes, el profesor y el resto de los invitados realizarán preguntas a cada equipo como:

- ¿Por qué escogieron a esta personalidad?

- ¿Qué aspecto de la vida y obra de esta personalidad le ha llamado más la atención y por qué? (El profesor y participantes en la actividad pueden aportar información sobre las diferentes personalidades escogidas).

- ¿Qué han aprendido con la actividad de hoy?

Evaluación: grupal.

Actividad didáctica para la evaluación en el proceso intercultural en ELE

Para el espacio urbano

Objetivo: desarrollar las competencias comunicativa y sociocultural.

Se orientará el recorrido a un museo de la ciudad de Santiago de Cuba. El grupo escogerá a cuál desea ir, después de observar una serie de fotos o láminas presentadas por el profesor con una breve síntesis de estos. Luego, en conjunto, se realizará una guía de visita en la que los estudiantes emitirán criterios, intereses y deseos con su profesor/a.

Cada uno con esta guía, conformada en colectivo, se dirigirán a realizar la visita en compañía de su profesor, quien no servirá de guía sino que será un observador más.

Con anterioridad, el profesor debe orientar la realización del informe escrito sobre todo lo visto y conocido en su recorrido por el museo. Esto implica que en clases anteriores el profesor debe preparar a sus estudiantes para la realización de este informe que

será analizado y revisado en colectivo en la clase posterior a la de exposición oral que se hará en el propio museo sobre las impresiones de la visita.

Evaluación: grupal.

Conclusiones

Las actividades didácticas interculturales propuestas facilitan un adecuado proceso intercultural ya que el profesor y el estudiante estarán en constante interacción comunicativa y cultural sin diferenciación alguna, lo que posibilitará una retroalimentación cultural entre ambos sujetos. El docente que labora con aprendices no hispanohablantes en contextos de inmersión lingüística, como es el caso de los que estudian en la Universidad de Oriente, debe convertir aspectos de la cultura en conceptos significativos para la experiencia de los alumnos dentro de los distintos espacios de contextualización.

De este modo, contribuye al enriquecimiento de la competencia intercultural del estudiante y el profesor en virtud de un intercambio comunicativo y eficaz en diversas situaciones y con distintos interlocutores. El funcionamiento de la lengua se adquiere en consonancia con la comprensión y experiencia personal, pero a su vez el profesor crece.

Referencias bibliográficas

1. Ducass O., D. (2014). *Tácticas de enseñanza para el desarrollo del proceso de interrelación cultural profesor-estudiante en ELE en la Universidad de Oriente*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
2. Iglesias C., I. (2000). *Diversidad cultural en el aula de ELE. La interculturalidad como desafío y como provocación*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>
3. Vellegal, A. M. (2009). ¿Qué enseñarle a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE. *MarcoELE*, (9). Recuperado de http://marcoele.com/suplementos/am.vellegal_queen_senarleanuestrosalumnos.pdf

Tareas de aprendizaje para el desarrollo de la competencia sociocultural en las clases de ELE

Yessy Villavicencio Simón
Lizandra Rivero Cruz
Suria Fernández Domecq

Introducción

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras resulta fundamental el tratamiento a los aspectos socioculturales estrechamente relacionados con los conocimientos lingüísticos. Por ello, el proceso formativo del estudiante de español como lengua extranjera (ELE) en la Universidad de Oriente, ubicada en la ciudad de Santiago de Cuba, se encamina al desarrollo de conocimientos, destrezas, habilidades y estrategias comunicativas que permitan su adecuada inserción en el contexto sociocultural donde aprende el idioma. Los cursos ofertados por la institución universitaria se dividen en tres niveles de enseñanza: elemental, intermedio y avanzado.

Este último comprende los niveles comunes de referencia C1 y C2 según se define en la Escala Global del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002). En él, el estudiante debe ser capaz de emplear el idioma con un grado suficiente de fluidez, precisión, espontaneidad y eficacia en situaciones habituales con hablantes nativos, y más específicas, que requieren comprender y producir textos orales y escritos, conceptual y lingüísticamente complejos sobre temas diversos.

De acuerdo con el MCER, entre las competencias generales que un usuario de la lengua debe adquirir se encuentra el conocimiento declarativo (saber)¹ y dentro de este se incluye el

¹ Este conocimiento se produce a través del conocimiento empírico y académico, es decir, por medio de la experiencia y de la formación académica (Santamaría, 2008).

conocimiento sociocultural, definido como el conocimiento de la sociedad y la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma. Uno de los contenidos culturales se refiere a los valores, las creencias y las actitudes en los que se incluye el conocimiento de la historia, en particular, sucesos y personajes representativos.

Sin lugar a dudas, se plantea que este aspecto constituye un campo epistemológico necesario para conocer componentes esenciales de la realidad social en la que el usuario de la lengua española se encuentra inmerso y es también partícipe. Por consiguiente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en la referida universidad, se persigue que el alumno del nivel avanzado adquiera un conjunto de conocimientos socioculturales que reflejen aspectos de la historia de Santiago de Cuba. Entre ellos se destacan el valor histórico de la identidad cultural, los sitios patrimoniales de la ciudad y su vinculación con hechos históricos, los cuales están incluidos en el programa del nivel avanzado diseñado por el colectivo de profesores de español de la institución docente.

Es válido resaltar que todos los contenidos socioculturales cubren las necesidades comunicativas del alumno, de forma que posibilitan una comprensión con cierto nivel de profundización respecto a la idiosincrasia de la sociedad cubana y favorecen tanto la autonomía comunicativa como el conocimiento sociocultural del discente (Fernández y Villavicencio, 2011, p. 765).

En este sentido, se coincide con Socorro *et al.* (2008) en que estos no deben tratarse como una transmisión simple de datos e informaciones sobre fechas históricas y biografía de figuras de la historia de Cuba, sino que se articulan. Ello propicia un proceso activo y consciente en el alumno con el objetivo de ampliar su acervo sociocultural en la lengua meta. Por estas razones, se selecciona el nivel avanzado para la presentación de tareas de aprendizaje que integren aspectos significativos sobre la historia de la ciudad de Santiago de Cuba con la finalidad de enriquecer

²Se entiende como la capacidad de comprender, descubrir y adoptar normas sociales, valores, creencias y patrones culturales de una comunidad determinada, siempre y cuando su enseñanza sea adecuada y favorezca el conocimiento de la cultura extranjera y la lengua, dentro y fuera del aula (Santamaría, 2008).

la competencia sociocultural² del alumnado extranjero en las clases de ELE en la Universidad de Oriente. En este nivel el aprendiz es capaz de comprender una amplia variedad de textos complejos acerca de la historia local y debatir sobre las informaciones que estos aportan mediante el uso del idioma español.

Aunque las tareas propuestas en el artículo se diseñaron inicialmente para la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto de inmersión cubano, se considera que su lógica de presentación y principios didácticos pueden generalizarse y adaptarse a la enseñanza y el aprendizaje de este idioma en otros contextos socioculturales.

Tareas de aprendizaje para el desarrollo de la competencia sociocultural en el nivel avanzado de ELE

La alternativa que se expone presta atención a la división en tareas de aprendizaje o posibilitadoras y comunicativas, aportada por el enfoque por tareas (Breen, 1987; Nunan, 1989; Candlin, 1990; Estaire y Zanón, 1994; Estaire, 1990), en el cual se presentan las tareas como unidad de trabajo en el aula, vistas como proceso de tipo instrumental que culminan con un resultado concreto. En este sentido, cabe destacar que la secuencia didáctica enfatiza en el desarrollo de tareas posibilitadoras también denominadas de apoyo lingüístico. Estas se centran en los aspectos formales y funcionan como soporte de los ejercicios comunicativos que el docente podrá elaborar de acuerdo con las necesidades del grupo de aprendices y la negociación basada en la ayuda y el entendimiento mutuo.

En consecuencia, las tareas posibilitadoras presentadas capacitarán al alumnado extranjero para la planificar, ejecutar y controlar las comunicativas que integran la comprensión y/o

²Se entiende como la capacidad de comprender, descubrir y adoptar normas sociales, valores, creencias y patrones culturales de una comunidad determinada, siempre y cuando su enseñanza sea adecuada y favorezca el conocimiento de la cultura extranjera y la lengua, dentro y fuera del aula (Santamaría, 2008).

producción oral o escrita, y tienen un propósito comunicativo. Disímiles actividades comunicativas podrían diseñarse según la creatividad del docente y la motivación de los estudiantes. Se trata de un sistema de tareas de aprendizaje programadas que se convertirán en el conocimiento sociocultural del estudiante del nivel avanzado como un medio de reflexión y acercamiento a la historia local de la ciudad santiaguera en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Así pues, las tareas constituyen una muestra de algunos aspectos históricos significativos para la interpretar y autodescubrir por parte del alumno, los valores, las creencias y patrones culturales de los cubanos.

Las tareas de aprendizaje se han diseñado atendiendo a los objetivos generales y específicos del programa de los cursos del nivel avanzado. Se organizan según la temática seleccionada, la cual comprende áreas como los sitios emblemáticos de Santiago de Cuba y los acontecimientos históricos relacionados con ellos. Se trabajan con sucesivos grados de profundización, tanto desde el punto de vista del contenido como en lo relativo a las estructuras lingüísticas que adquieren complejidad progresivamente en el proceso formativo (Fernández y Villavicencio, 2011).

Las tareas garantizan el desarrollo de la comprensión auditiva y lectora, la producción oral y escrita mediante la utilización de materiales auténticos de diversas características. Entre ellos se emplean artículos periodísticos y materiales audiovisuales que le permiten al docente de ELE evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es evidente la sistematización e integración de destrezas en las clases. Esto contribuye, en gran medida, al desarrollo y la evaluación de cada una de las subcompetencias de la competencia comunicativa: la competencia lingüística, la discursiva, la sociolingüística, la pragmática, la estratégica y la sociocultural.

Vale resaltar que la explotación del artículo periodístico motiva a los alumnos para el desarrollo de varias actividades: comprensión de la lectura, ampliación del vocabulario, retroalimentación gramatical, debate oral y creatividad en la escritura. Facilita también la identificación con los componentes socioculturales de la cultura meta que en él aparecen y su reconstrucción en dependencia de las actitudes de los estudiantes frente a la realidad lingüística y sus conocimientos previos de acuerdo con su cultura, los cuales hacen más accesible el texto. Igualmente, el

lenguaje cinematográfico resulta una herramienta que permite contextualizar y comprender el hecho histórico por medio de imágenes y de esa manera trabajar, además, lo textual y lo socio-cultural a través del uso de la lengua española.

En primer lugar, se presenta un texto periodístico adaptado que aborda la identidad santiaguera a través de su historia. A partir de su lectura, una de las tareas consiste en la selección múltiple que sistematiza contenidos gramaticales estudiados con anterioridad en otros niveles. Después de la lectura del texto completado por el aprendiz, se formulan preguntas de comprensión lectora que favorecen la oralidad del estudiante, para luego sintetizar los contenidos, con lo cual el profesor evalúa la habilidad de la escritura.

1.- Complete el siguiente texto que hace referencia a la ciudad de Santiago de Cuba. Elija una de las tres opciones que se le ofrecen para cada uno de los espacios en blanco.

“Santiago profundo”

Son, café, ron, tambor, tabaco, mulata... Espíritus blancos y negros que deambulan y se confunden ____ (1) las calles. Villa fundada en 1515, ciudad de mito y mucha historia. Santiago huele a Caribe. No hay duda. ____ (2) ninguna otra ciudad cubana. Tampoco su gente ____ (3) su simpática manera de hablar: los habaneros dicen que los santiagueros cantan. Los santiagueros responden que los habaneros desafinan.

Los motivos van más allá de su ubicación geográfica, bien distante del occidente de la Isla. ____ (4) dos siglos, según la documentación de la época, entre julio y agosto, el gobernador de la jurisdicción, Sebastián Kindelán, ____ (5) la entrada al territorio de unas tres mil personas, entre franceses y haitianos.

Esa inmigración ocasionó cambios sustanciales en la vida de la ciudad. ____ (6) el Barrio Francés, como especie de una pequeña ciudad ____ (7) del propio Santiago. El café llegó a ser el renglón fundamental de la economía del oriente cubano. Los franceses lograron convertir las montañas de la región en zonas de riqueza cafetalera, ____ (8) mejores que las

perdidas en Haití. Facilitaron, ____ (9), que Santiago se hiciera de un comercio exterior importante, con una flota mercantil fuerte que ____ (10) eje de acción en el Caribe.

La investigadora Laura Cruz Ríos destaca cómo los inmigrantes franceses desarrollaron ____ (11) la arquitectura doméstica y rural: “No por gusto la UNESCO declaró en el año 2000 Patrimonio de la Humanidad a 180 ruinas de estos cafetales”.

Esta urbe oriental ostenta el digno título de Ciudad ____ (12). La ciudad no se concibe sin su historia, tampoco sin su cultura. Para conocer un poco más al Santiago profundo hay que caminar por sus calles y ____ (13) con su gente.

El carácter, el temperamento, la ____ (14) del santiaguero están determinados por la historia. En todo el país siempre Santiago de Cuba fue la ciudad más abatida por la adversidad. En un medio hostil el santiaguero ____ (15) no sólo a defenderse, sino también a vivir. Y lejos de convertirse ____ (16) un ser triste, agresivo, desconfiado y taciturno, el santiaguero es fraternal, alegre, bailador, romántico, y ____ (17) muy hospitalario, tanto que hace al visitante sentirse como en su propia casa; porque el santiaguero está presto siempre a ser guía y anfitrión amable del extraño, al que le ____ (18) su hogar y su mesa. De esta manera compensa su temperamento rebelde, agresivo e intransigente, a la hora de responder a la ofensa o a la traición.

(Texto adaptado de la revista *Bohemia*, julio de 2003, no. 14)

Opciones

- | | | |
|----------------------|------------------|--------------|
| 1. a) en | b) con | c) sobre |
| 2. a) no se parece a | b) no es ni como | c) no parece |
| 3. a) ni | b) sin | c) menos |
| 4. a) desde | b) durante | c) hace |
| 5. a) rechazó | b) aceptó | c) prohibió |
| 6. a) surgió | b) salió | c) comenzó |
| 7. a) en | b) dentro | c) entre |

8. a) además b) aún c) incluso
9. a) inclusive b) sin embargo c) además
10. a) llegó a ser b) constituyó c) devino en
11. a) grandemente b) tanto c) mucho más
12. a) heroica b) memorable c) héroe
13. a) compartir b) celebrarse c) acompañar
14. a) sello b) personalidad c) naturaleza
15. a) aprendió b) conoció c) demostró
16. a) por b) en c) con
17. a) sobre todo b) sobretodo c) fundamentalmente
18. a) proponen b) ofrece c) brinda

a) Lea nuevamente el texto completado y responda:

1. ¿Considera que el título del texto está relacionado con su contenido? ¿Por qué?
2. En el texto se afirma que el carácter del santiaguero está vinculado con su historia. Argumente su criterio al respecto.
3. ¿Qué otros sitios patrimoniales de Santiago de Cuba conoce?

b) Resuma su contenido en un párrafo.

Vale mencionar que las tareas que se presentan a continuación están relacionadas con el contenido del texto anterior, por lo que el docente puede emplearlas con la finalidad de complementar la información y sistematizar las habilidades lingüísticas, de modo que el estudiante pueda comprender, valorar y expresar opiniones y argumentos, marcando con claridad la relación entre las ideas.

2.- Lea cada uno de los párrafos siguientes:

1. *Esta es la más caribeña de las ciudades cubanas, lo cual se debe no solo a su ubicación geográfica sino, además, a sus orígenes humanos, mezcla de españoles,*

africanos y franceses, entre otros, con mucho más que en cualquier otro sitio de la isla.

2. La segunda ciudad en importancia de Cuba, tiene su propio ritmo, distinto e inconfundible. Sus gentes, fruto de mezclas interminables desde hace 400 años, la hacen tal cual es: musical y alegre. Estamos en la tierra de los más soñados carnavales del país, y en la mejor del ron, cuna de casi todos los principales géneros musicales de esta isla, famosa por su música.

3. Nadie olvide que se encuentra en la única ciudad del país que ostenta el honorable título de Ciudad Héroe exclusivo de ella en Cuba, por el decisivo aporte de sus hijos a las luchas independentistas de los cubanos. A ella se le reconoce por una frase: “rebelde ayer, hospitalaria hoy, heroica siempre”, suerte de epíteto que sintetiza con exactitud milimétrica un modo de ser virtuoso, espléndido, profundo, único, en fin, santiaguero. Santiago de Cuba tiene picante, rumba y ron, ritmo y gracia. Es, dada la pasión de los santiagueros por la música y la sensibilidad artística de sus pobladores, el mejor escenario de Cuba para acoger eventos de esta naturaleza, al punto de merecer el sobrenombre de capital cultural del Caribe.

4. La ciudad cuenta con instituciones como el Orfeón Santiago que goza de gran prestigio nacional, el Coro Madrigalista, agrupaciones centenarias como lo son: El Cabildo Carabalí Izuama, Carabalí Olugo y la Tumba Francesa, focos culturales como Los Hoyos, San Pedrito, El Tivoli, La Placita, Paso Franco y el Comercio que se corresponden con las famosas comparsas, congas y otras definiciones propias de los tradicionales carnavales santiagueros.

(Texto adaptado por las autoras)

a) Organícelos atendiendo a la lógica del discurso.

b) Sintetice cada párrafo de modo que le permita expresar las ideas del texto formado por dichos párrafos.

c) Proponga un título para su resumen.

d) Valore a través de un párrafo por qué Santiago de Cuba es la segunda ciudad en importancia de Cuba.

e) Argumente cuáles son, según su punto de vista, los atributos culturales del pueblo santiaguero. Precise en qué se diferencian con respecto a los de su país.

f) Comente el sentido de la frase: “rebelde ayer, hospitalaria hoy, heroica siempre”.

g) Explique, de acuerdo con sus vivencias, la siguiente expresión: “Santiago de Cuba tiene picante, rumba y ron, ritmo y gracia”. Comente qué es lo que más le atrae de nuestra ciudad.

Para la ejecución de la tarea que se muestra a continuación, el profesor puede comenzar con una lluvia de ideas para saber el grado de conocimiento de los estudiantes sobre el cine cubano (directores, actores, títulos de películas, entre otros datos). Se trata de motivarlos para el intercambio de la posible información que poseen a partir de la interacción estudiantes-profesor y estudiante-estudiante, en la cual deben expresarse con fluidez, flexibilidad, precisión, corrección y una pronunciación clara sobre el tema. A partir de la utilización de algunos fraseologismos por personajes de la película, se diseñan varias actividades que le permiten al docente su tratamiento didáctico.

3.- Observe la película *Ciudad en rojo*, de la documentalista Rebeca Chávez, del año 2009 y con una duración de 1 hora y 30 minutos.



Imágen de *Ciudad en Rojo*

Fuente: <http://www.cubadebate.cu/especiales/2010/05/07/ciudad-en-rojo-la-reivindicacion-de-los-jovenes-de-santiago-de-cuba/>

Guía de observación:

- ¿Qué le sugiere el título?
- Resuma el argumento.
- Señale los temas que aparecen en la película. ¿Cuál es el tema principal a su juicio?
- Mencione algunos lugares importantes de Santiago de Cuba que se aprecian en la película.
- Escriba el mayor número de palabras posibles que se relacionen con el argumento. Las palabras deben ser sustantivos y adjetivos. Compárelas con las de su compañero.
- A lo largo de la proyección, tome nota de las palabras o expresiones cuyos significados no comprenda.

a) Uno de los personajes de la película usa una expresión coloquial muy utilizada por los cubanos: “*No te hagas la (el) chiva (o) loca (o)*” que significa fingir o simular (una persona) que no oye, no ve, ni entiende algo presente o manifiesto para no verse obligado a contestar o actuar en consecuencia. Hacerse el despistado, para desentenderse de ella.

Diga quién la usa, explique el sentido de esta expresión y el contexto en que se utiliza. Seleccione entre las siguientes frases, una de similar significado:

- ___ Hacerse el sueco.
- ___ No hay peor ciego que el que no quiere ver.
- ___ Ojos que no ven corazón que no siente.
- ___ Hacerse la vista gorda.
- ___ Ver la paja en el ojo ajeno y no la viga en el nuestro.
- ___ Hacer el paripé.
- ___ Hacerse la mosquita muerta.

b) Elabore con su compañero un diálogo con una de ellas.

c) La expresión coloquial *Quien no la debe no la teme* se emplea en la película para:

- ___ aconsejar
- ___ reflexionar

___ Ordenar

Una de las estrategias de aprendizaje que resulta eficaz para que el estudiante pueda autoevaluar los conocimientos gramaticales adquiridos de la lengua española, consiste en la detección y corrección de errores. Por ello, la siguiente actividad tiene como fin hacer que el estudiante reflexione y corrija los errores presentes en el texto.

4.- A continuación, le presentamos un fragmento de una entrevista a la realizadora de la película en la cual ofrece un comentario sobre la misma. Identifique un total de seis errores.

Por ejemplo:

Frase: **Este** película narra un proceso acontecido muchos años atrás.

El error está en el pronombre demostrativo **este** por lo que sería correcto:

Esta película narra un proceso acontecido muchos años atrás.

La película trata de reflexionar por la violencia y sus consecuencias en jóvenes que se ven arrastrados hacia una situación violenta y encuentran en esta un camino para solucionar los problemas. Hay como una suerte de conflictos binarios, una contradicción principal; no es histórica, porque no narre la historia de nadie en particular, es un proyecto de ficción. Sin embargo, esta película tienen el espíritu histórico: testimonia los sucesos de la ciudad en Santiago de Cuba, ensangrentada en un clímax de violencia generalizada.

Se invaden las vidas de las personas, afloran conflictos intergeneracionales, la lucha, la dictadura, el que abogan por la vía armada y los que no, los que se ocupan de la política, dramas de pareja, etc. Resumiendo, es la historia de personas comunes donde se imbrican a este proceso que le dejará huellas.

(Texto adaptado)

Con la siguiente tarea se propicia la inserción del estudiante en el contexto donde aprende la lengua española, pues tiene la oportunidad de interactuar con el nativo, en este caso, el museólogo, fuera del contexto académico. Igualmente, este procedimiento lo motiva para ampliar las informaciones ofrecidas en las clases y así evaluar su grado de competencia mediante el uso de estrategias comunicativas, entendidas como recursos usados por el aprendiz para superar los momentos de dudas o carencias en el curso de una interacción verbal en la lengua extranjera.

5.- Organice con sus compañeros una visita al Museo de la Clandestinidad³ ubicado en la calle General Jesús Rabí no. 1, en la barriada el Tivoli.



Museo de la Clandestinidad, Barrio el Tivoli

Después de realizar la visita al museo seleccionado, se orienta la lectura de un texto que posibilita retomar el contenido trabajado antes y la sistematización de contenidos gramaticales mediante la práctica contextualizada de la escritura.

6.- Luego de visitar el Museo de la Clandestinidad, lea el siguiente texto:

a) Extraiga los adjetivos valorativos que se refieren al museo y a los objetos que se encuentran en él.

b) Redacte un párrafo donde resuma su contenido. Use algunos de los adjetivos extraídos del texto.

En la Loma del Intendente, ubicada en el barrio santiaguero de Tivoli, se inauguró, en 1976, el Museo de la Clandestinidad. Entre las ruinas del viejo caserón, donde

radicaba la jefatura de la Policía Nacional, y que fuera quemado por combatientes que atacaron este sitio el 30 de noviembre, se reconstruyó la edificación que reproduce las líneas arquitectónicas de lo que fuera la llamada Intendencia, durante la época colonial.

En este singular museo, único en su tipo en nuestro país, se exponen en sus dos pisos y cuatro salas, fotos, documentos y objetos de la lucha revolucionaria librada en Santiago de Cuba y otras ciudades contra el régimen batistiano.

En la primera sala se reflejan las primeras manifestaciones antibatistianas de Frank País, caído el 30 de julio de 1957 en las calles santiagueras, y que fuera el máximo dirigente de la lucha clandestina en su ciudad natal. Además, en esta sala se exponen algunos uniformes, implementos de guerra y documentos del alzamiento armado del 30 de noviembre así como las fotos de los mártires Pepito Tey, Tony Alomá y Otto Parellada.

En la segunda sala se muestra en periódicos burgueses la repercusión nacional del desembarco del yate “Granma”, de los ataques guerrilleros a los cuarteles de La Plata y El Uvero y de la entrevista de Fidel realizada por el periodista norteamericano Herbert Mathews, que se publicó en el periódico “New York Times”.

El juicio de la Causa 37, a través de la cual la tiranía pretendió reprimir judicialmente a los participantes en el alzamiento armado del 30 de noviembre, y en el desembarco del yate “Granma” se exhibe en fotos en la tercera sala junto con las referentes al contingente de refuerzo enviado en marzo de 1957 a la Sierra Maestra por Frank País. Varias cartas del audaz y valiente jefe del Movimiento “26 de Julio” aparecen también en este sitio, en el cual se siente conmovido el visitante cuando observa las instantáneas del entierro de Frank País, que se convirtió en una manifestación popular de repudio y condena al régimen. Numerosos ejemplares de los periódicos “Sierra Maestra” y “Vanguardia Obrera”, y la imprenta en que se editaban estos, se hallan en esta sala, ubicada en el segundo piso del edificio.

Por último, en la cuarta sala aparecen expuestos los documentos, fotos y objetos referentes a la sustitución de

Frank País por René Ramos Latour, la creación de las milicias del Movimiento 26 de Julio, la huelga general del 9 de abril de 1958, la apertura del Segundo Frente del Ejército Rebelde, la ofensiva militar de la tiranía contra los guerrilleros a principios de 1958, la contraofensiva guerrillera, que culminó con el triunfo de enero de 1958, y la entrada de las tropas rebeldes en Santiago de Cuba, en donde Fidel habló al pueblo desde el vetusto edificio de la gobernación municipal, frente al céntrico Parque Céspedes.

(Colectivo de autores, 1982).

Se pueden orientar las siguientes actividades extraclases para fomentar en el estudiante el interés por la lectura de acuerdo con la intertextualidad presente entre el argumento cinematográfico y la obra literaria de un escritor santiaguero. En este sentido, se escoge el texto literario como un medio de enseñanza efectivo que permite discutir e interactuar sobre las posibles interpretaciones, de manera que favorece las competencias lingüística, sociocultural y comunicativa de los aprendices.

7.- Le proponemos leer la novela *Bertillón 166* del escritor santiaguero José Soler Puig (1916-1996). Investigue el título y el año de otra película cubana que aborda un tema similar.

Luego que el alumno indague acerca de la película cubana y traiga el resultado de su búsqueda a la clase, entonces se le podría orientar que observe el filme *Clandestinos* (1987) del director Fernando Pérez con una duración de 1 hora y 27 minutos. Esta tarea se realizará con el objetivo de compararla con la película ya vista, *Ciudad en rojo*, atendiendo al tema o subtemas tratados. Posteriormente, se le pedirá que redacte un texto como guía para la exposición oral en el aula. Se le proponen utilizar las siguientes estructuras para comparar: lo mismo sucede / se puede observar en..., de igual modo / manera, igualmente, tanto... como, a diferencia de..., se puede apreciar también / además.

Conclusiones

La resolución de las tareas aportadas permite desarrollar las diferentes habilidades lingüísticas de forma integrada y practicar las operaciones de sistematización y aplicación de las estructuras

formales con actividades que van desde tareas controladas a actividades más libres y con una dinámica de trabajo orientada tanto a la comprensión como a la producción oral y escrita de forma interactiva o individual. Su aprovechamiento didáctico en el proceso docente educativo del nivel avanzado de ELE debe de planificarse o graduarse en varias clases de modo consecutivo según el tipo de clase, los intereses del docente y las necesidades comunicativas del estudiante, así como sus motivaciones.

Indudablemente, urge enfatizar en el estudio de los aspectos socioculturales con un mayor nivel de profundización en la práctica docente de ELE mediante el diseño de actividades que promuevan el acercamiento al valor de los acontecimientos históricos y sitios patrimoniales de Santiago de Cuba en las clases del nivel avanzado, de manera que el aprendiz pueda ampliar su competencia sociocultural.

Referencias bibliográficas

1. Breen, M. (1987). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas. Recuperado de: <http://www.quadernsdigitals.net>

2. Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp. 33-53.

3. 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>

4. Estaire, S. (1990). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. Recuperado de <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

5. Estaire, S. y Zanón, J. (1994). *Planning Classwork: a task-based approach*. Oxford: Heinemann.

6. Fernández, S. y Villavicencio, Y. (2011). Propuesta de un manual de español para aprendices extranjeros. En *Comunicación Social en el siglo XXI* (tomo 2, pp. 764-767). Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.

7. Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1994). La enseñanza de la gramática mediante tareas ASELE, Actas V, Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0597.pdf

8. Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative classrooms*. Cambridge University Press.

9. Santamaría M., R. (2008). La competencia sociocultural en el aula de español de L2/LE: una propuesta didáctica. Tesis doctoral. Monografías de ASELE, 13. Recuperado de <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/.../TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf>

11. Socorro, Ma. V., *et al.* (2008). *Sistema de conocimientos socioculturales para el proceso formativo en el nivel avanzado de Español como Lengua Extranjera*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

Dimensión funcional de las fórmulas rutinarias en la enseñanza del español como lengua extranjera para principiantes

**Yariuska Aguilera Gámez
Yessy Villavicencio Simón**

Introducción

La lengua es considerada un elemento facilitador para la transmisión de la cultura. Por este motivo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en un contexto de inmersión sociocultural, como es el caso de los estudiantes extranjeros en la Universidad de Oriente, el docente debe proporcionarles algunas particularidades de la comunidad lingüística tales como las costumbres, creencias, los valores, comportamientos, las normas de cortesía, relaciones sociales, expresiones de la sabiduría popular (refranes, modismos), diferencias de registro, entre otros, para que puedan establecer una relación entre la realidad sociocultural cubana y la de origen, sobre la base de los presupuestos culturales que conforman su propia identidad social mediante el reconocimiento de las semejanzas y diferencias. Ello propicia que la comunicación se vea facilitada por un adecuado entendimiento intercultural.

En consecuencia, es fundamental la enseñanza del componente sociocultural en las clases de español como lengua extranjera, pues ha dejado de ser una noción en la que se relacionan lo social y lo cultural, para convertirse en una representación práctica y transformadora de la realidad, donde la comunicación es decisiva. Asimismo, los profesores de ELE deben dominar aspectos básicos de la Sociolingüística¹ para implementarlos en su práctica pedagógica con el objetivo de favorecer el desarrollo de la competencia sociolingüística de los aprendices extranjeros.

¹ Definida por Berruto (1979, citado por Reyes y Causse, 2000) como “[...] la disciplina que estudia la diversidad y la variedad de la lengua (de las

Por estas razones, se reconoce la necesidad de enseñar la modalidad cubana del registro coloquial de la lengua española desde los niveles iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje del español para estudiantes extranjeros en la Universidad de Oriente, con énfasis en el tratamiento didáctico a las fórmulas rutinarias en dicho proceso, como una opción válida para desarrollar la competencia pragmática en el alumnado. Esta competencia se interrelaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos, es decir, se ocupa de la realización de los actos de habla y cómo se encadenan en la conversación o en el texto, lo que se designa también la competencia funcional. Comprende además, la competencia discursiva y la ordenación de las oraciones y del texto (Consejo de Europa, 2002).

Por su parte, Bachman (1995) explica que la competencia pragmática abarca la sociolingüística y la funcional o elocutiva. La competencia sociolingüística se refiere al conocimiento de las variedades de registro de acuerdo con los factores contextuales y las normas sociales y culturales de interacción, y la competencia funcional al conocimiento de las convenciones que rigen la realización adecuada de las funciones de la lengua.

Indiscutiblemente, esta competencia está asociada a la sociocultural, pues la enseñanza de las lenguas extranjeras no puede verse alejada del contexto en el que se establece un vínculo entre el proceso de aprendizaje de la lengua para favorecer la comunicación y los factores que intervienen en él.

En este artículo se presentan algunos fundamentos teóricos y metodológicos para desarrollar la competencia pragmática en los principiantes de español como lengua extranjera, teniendo en cuenta el tratamiento didáctico a las fórmulas rutinarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que en los últimos años se ha experimentado un notable avance en la caracterización de este tipo de unidad fraseológica, sigue existiendo una gran diversidad de criterios que dificultan su estudio. Por tanto, es

lenguas), y en atención a que las posibles clases de variación de la lengua (de las lenguas) son esencialmente cuatro [...] estudiará en particular cómo la lengua es diversa y cambia: 1) a través del tiempo; 2) a través del espacio; 3) a través de las clases sociales ; 4) a través de las situaciones sociales”.

necesario establecer las características de estas fórmulas rutinarias con el objetivo de que el alumnado principiante se apropie de estas como elementos representativos del registro coloquial, por su variedad y alta frecuencia de uso en la modalidad cubana de la lengua española.

Contextualización pragmática de las fórmulas rutinarias en la enseñanza del español como lengua extranjera

En la dinámica de las clases de español como lengua extranjera impartidas en la Universidad de Oriente, se manifiestan las siguientes limitantes en los niveles de enseñanza A1-A2, B1-B2 y C1-C2:

- Inadecuado uso del registro por parte del aprendiz de ELE en la producción oral y escrita, lo que dificulta el desarrollo de su competencia sociolingüística en el contexto cubano.
- Insuficiente comprensión de la contextualización de los recursos lingüísticos conforme la realidad sociocultural donde aprenden el idioma español, que influye generalmente en los intercambios comunicativos con el nativo.

En esta institución, son escasos los estudios sobre el tratamiento didáctico al registro coloquial en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Cabe mencionar que se plantea la incidencia del empleo de un registro intermedio por parte del docente en la construcción de su discurso durante las clases de ELE del nivel elemental en contexto de inmersión lingüística que posibilite superar las dificultades en la interacción profesor-estudiante (Villavicencio *et al.*, 2012). Asimismo, se analizan los usos coloquiales del comportamiento lingüístico y no lingüístico según el contexto cultural que permiten activar esquemas de las relaciones sociales como indicadores para el tratamiento a la cultura comunicativa en las clases del nivel C1.

No obstante, puede apreciarse que son insuficientes las investigaciones que profundizan en el desarrollo de la competencia pragmática de los alumnos no hispanohablantes desde la práctica comunicativa de las fórmulas rutinarias. Coulmas (1981, citado

por Alvarado, 2007) denomina las fórmulas rutinarias como rutina conversacional.² Por su parte, Cárdenas (2001) las define como fórmulas de contacto, fraseologismos pragmáticos o fórmulas ritualizadas de cortesía (*buenos días, ¿qué tal?, por supuesto, de acuerdo, ¡qué bonito!, ¡madre mía!*, entre otras). Las fórmulas rutinarias o de interacción social constituyen marcadores discursivos y, por ende, desempeñan una función textual: conectores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales.

Los operadores constituyen adverbios pragmáticos que actúan como intensificadores o atenuadores sobre el acto principal de su enunciado. Muchos marcadores conversacionales forman parte de lo que Gloria Corpas (1996, citado por Villavicencio, 2009) denomina fórmulas psicosociales y de expresión del estado mental y/o sentimental del emisor.

En el contexto cubano, generalmente, los cursistas conviven en casas particulares de cubanos y pasan la mayor parte del tiempo en su compañía, por lo que participan como hablantes y oyentes durante la interacción social con nativos de distinto nivel sociocultural. Por consiguiente, es inevitable la apropiación de las fórmulas rutinarias, teniendo en cuenta que los nativos las utilizan de forma natural y espontánea en la conversación cotidiana. Es por ello, que muchos aprendices emplean estas expresiones en la escritura, y en ocasiones, de forma inadecuada. Puede comprobarse en los textos redactados por ellos a partir de las actividades orientadas por el profesor, como la redacción de diálogos, correos electrónicos o cartas, entre otros.

² Tras consignar otras denominaciones para este tipo de unidades fraseológicas o fraseologismos (timos, fórmulas de la vida social, fórmulas estereotipadas, oraciones rituales), añade que todas tienen en común su carácter descriptivo, pues a partir de ellas se puede deducir que constituyen fórmulas de la interacción social habituales y estereotipadas que cumplen funciones específicas en situaciones predecibles, rutinarias. Otros las definen como expresiones institucionalizadas (Higuera, 1997, 15 *citado por* Fernández Prieto, 2004, 351). Mel'cuk las denomina fraseas pragmáticos o pragmatemas (en Alvar Ezquerro y Corpas Pastor, 1998, 169 *citado por* Fernández Prieto, 2004, 351).

Pese al estudio de algunas unidades fraseológicas (UFS)³ en las clases de español como lengua extranjera, puede apreciarse que es insuficiente la sistematicidad del trabajo con muestras de lengua que reflejen el empleo coloquial de la modalidad cubana del español en la dinámica de la clase. Por ende, la orientación didáctica del proceso de enseñanza de las fórmulas rutinarias características del registro coloquial⁴, revela que en escasas circunstancias, el docente de ELE puede profundizar en los rasgos típicos de las expresiones lingüísticas del registro informal de la lengua española, lo que incide de forma negativa en el desarrollo de la competencia sociolingüística del alumnado.

Entre los aspectos sociolingüísticos que deben aprender los estudiantes, se torna imprescindible el conocimiento de las variedades situacionales o diafásicas, las cuales involucran cambios en el lenguaje a partir de la situación en que se encuentra el hablante. Desde este punto de vista, lo que provoca el cambio es el grado de formalidad de las circunstancias, entendido como la estricta

³ Existen diversas denominaciones para este término: expresión fija (Zuluaga, 1980 *Apud* Alvarado, 2007, 2); unidad pluriverbal lexicalizada y habitualizada (Haensch, 1982; Corpas, 1994), unidad léxica pluriverbal (Hernández, 1989; Penadés, 1999), expresión fija o unidad fraseológica o fraseologismos (Carneado Moré, 1985; Tristán Pérez, 1998; Martínez López, 1996). De acuerdo con Corpas (1996), las unidades fraseológicas, objeto de estudio de la Fraseología, son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Se caracterizan por su alta frecuencia de uso y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatización y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos de UFS. De acuerdo con Ruiz Gurillo (2002), las colocaciones, las locuciones y los enunciados fraseológicos comprenderían la totalidad de UFS que hay en la lengua. Entre los enunciados fraseológicos, se agrupan las fórmulas rutinarias.

⁴ El registro coloquial es la expresión natural, sencilla, espontánea, relajada, expresiva y familiar empleada por los hablantes en su vida cotidiana para participar en distintas situaciones comunicativas según el marco social en que se encuentran. Este término se emplea indistintamente con la variedad coloquial del español, de ahí que registro informal es igual, además, al registro coloquial.

observancia de las reglas, normas y costumbres en la comunicación lingüística. Así pues, esta variedad de la lengua incluye los registros de habla, cuyo dominio le permite al usuario de la lengua adecuar su uso lingüístico a las distintas situaciones comunicativas.⁵

Albelda y Colomer (2006) plantean que el registro formal presenta los siguientes rasgos: relación social y/o funcional de desigualdad entre los interlocutores; relación vivencial de distancia, marco de interacción no familiar o no cotidiano, temática especializada, finalidad transaccional, planificación discursiva y tono formal. Por su parte, el registro informal se caracteriza prototípicamente por los rasgos contrarios: relación social y/o funcional de igualdad entre los interlocutores, relación vivencial de proximidad, marco de interacción familiar o cotidiano, temática no especializada y/o cotidiana, finalidad interpersonal, ausencia de planificación y tono informal.⁶

Briz (1996) entiende el registro coloquial del español como nivel de habla; es un uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, es decir, variedad de uso en situación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado y en el que los vulgarismos y dialectalismos aparecen en función de las

⁵ Coseriu (1981) afirma que pueden diferenciarse tres tipos de saberes lingüístico autónomos, con normas propias y diferentes: *saber elocucional* o saber hablar en general, independientemente de tal o cual lengua; *saber idiomático* o saber hablar una lengua; y *saber expresivo* o saber hablar en determinadas circunstancias. En el estudio de un idioma extranjero, el saber elocucional forma parte de los conocimientos previos del alumno. El saber idiomático se alcanza cuando es posible expresarse correctamente en la lengua de que se trate. Y, por último, el saber expresivo depende de la habilidad o capacidad de que el uso lingüístico se adecue a las situaciones (uso apropiado) y la posibilidad de captar y expresar no solo el significado que viene dado por la expresión lingüística sino también el que depende de determinaciones extralingüísticas (intención del hablante, conocimiento de la realidad circundante, expresiones hechas, entre otras).

⁶ El investigador Antonio Briz (1995) coincide con los rasgos ofrecidos por Albelda y Colomer sobre el registro informal y lo designa registro coloquial del español, cuyos rasgos son los siguientes (Briz, 1995; Briz y grupo *Val. Es. Co.*: 2002): relación social o funcional de igualdad entre los interlocutores (acercamiento social o de los papeles comunicativos en un momento dado); relación vivencial de proximidad entre estos (saberes, experiencias y contextos compartidos); marco interaccional familiar

características de los usuarios. Cabe destacar que Briz organiza las regularidades lingüísticas del registro coloquial español teniendo en cuenta los diferentes niveles del análisis lingüístico:

- En el nivel fónico incluye la entonación; los alargamientos fónicos; las vacilaciones fonéticas, la pérdida y adición de sonidos; pronunciación marcada y enfática.
- En el nivel morfosintáctico incluye los conectores pragmáticos, los intensificadores, los atenuantes, los deícticos y las relaciones temporales aspectuales.
- En el nivel semántico analiza las frecuencias léxicas y el lenguaje coloquial.⁷

Se enfatiza en el estudio de las fórmulas rutinarias entre los enunciados fraseológicos como elementos representativos del registro coloquial, por su variedad y alta frecuencia de uso en la modalidad cubana de la lengua española. Como indica Jirón (2008), tales expresiones aparecen de modo especial en los diálogos cotidianos, de fácil acceso para los hablantes nativos que implementan su uso de un modo natural, basado en la imitación, repetición y posterior almacenamiento y memorización en su repertorio. El vocabulario frecuente resulta imprescindible en la construcción, estructuración y organización de cualquier mensaje y responde exactamente a las necesidades del estudiante en diversas situaciones comunicativas. Su conocimiento receptivo y productivo, contribuye al desarrollo de la competencia sociolingüística y pragmática.

(relación de cotidianidad de los participantes con el marco espacial en el que se sitúa la interacción); cotidianidad temática de la interacción (temas de la vida cotidiana, no especializados); planificación sobre la marcha, fin interpersonal, tono informal.

⁷ En relación con este último nivel, Rodríguez (2013) argumenta que el expresivo patrimonio de la lengua española se refleja de manera notable en la fraseología del idioma, especialmente en sus aspectos coloquiales, caracterizados por la espontaneidad, la naturalidad y la fluidez que presentan. En otras palabras, la lengua coloquial, por ser un registro informal y espontáneo en el que el hablante expresa libremente sus emociones, sin limitaciones, es rica en unidades fraseológicas o fraseologismos. Algunas son características del registro coloquial, a pesar de que se usan en todos los registros debido a su diversificación diatópica, diastrática y diafásica, tales como las fórmulas rutinarias.

Debido a que las fórmulas rutinarias poseen un significado social o discursivo y muestran la actitud del hablante ante el enunciado, su enseñanza procura al aprendiz los medios lingüísticos necesarios para desenvolverse en situaciones específicas de la vida cotidiana con nativos. Sin embargo, su empleo por el principiante de español como lengua extranjera, tiende a ser difícil puesto que no pueden distinguir en ocasiones, las expresiones que están establecidas por el uso y las situaciones comunicativas en las que son pertinentes.

La inadecuación pragmática de las fórmulas rutinarias al registro de habla constituye uno de los errores que suelen cometer en el nivel léxico los principiantes de ELE. Pero ello se debe no solo a que poseen una limitada competencia léxica⁸ en el idioma español, sino también a su insuficiente habilidad sociolingüística e igualmente pragmática.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, es preciso que los estudiantes sean capaces de adecuarse a los patrones de comportamiento y conocimientos compartidos por los hablantes de la lengua meta y a su vez, producir frases gramaticalmente correctas y adecuarlas al contexto en que son dichas. El estudio del registro coloquial adquiere un mayor nivel de complejidad, pues el aprendiz extranjero no solo debe apropiarse del sistema lingüístico nuevo, sino también familiarizarse con los contextos y componentes culturales en los que se manifiesta la lengua objeto de estudio. En este sentido, se asume que el estudiante debe conocer el registro coloquial en el nivel elemental del aprendizaje de una lengua (Llamas, 2005).⁹ Este aspecto lingüístico no debe ser relegado a niveles de

⁸ La competencia léxica le permite al usuario de la lengua, reconocer la polisemia o riqueza semántica de una unidad léxica, asignarle el significado y el sentido adecuado, según el contexto de uso, atendiendo al conocimiento léxico que posee en la lengua meta (MCER, 2002).

⁹ Según se define en la Escala Global del MCER (2002), el nivel elemental se refiere a los niveles comunes de referencia A1 y A2. Tiene como finalidad principal, utilizar el idioma para mantener una interacción, hacerse entender en una variedad de situaciones, así como tener capacidad para enfrentar de forma flexible problemas cotidianos. Generalmente, comprende situaciones donde el discurso se articule con claridad en el nivel de lengua estándar.

perfeccionamiento del idioma porque les facilita a los aprendices la interacción en distintos contextos comunicativos relacionados con los valores culturales asociados a la lengua objeto de estudio.

Por tanto, la presentación de cualquier aspecto relacionado con el registro coloquial del español desde los primeros niveles de aprendizaje, debe ir acompañada de la explicación por parte del profesor, de la situación, los usos plurifuncionales y contextuales de estas unidades fraseológicas según las normas sociales y culturales que rigen el comportamiento verbal de la comunidad lingüística. Esto supone una eficaz producción en mensajes pragmáticamente adecuados, tanto en las secuencias conversacionales espontáneas como en la expresión escrita. Por ende, la contextualización de las formas lingüísticas ayuda a evitar errores pragmáticos y sociolingüísticos relacionados con el uso inadecuado del registro (Briz, 2002).

En las clases de español como lengua extranjera para principiantes, se presentan las fórmulas rutinarias de manera reducida. Ello limita su práctica intensiva desde la perspectiva didáctica de la fraseología del español como lengua extranjera y dificulta la fluidez del alumno en el contexto cubano. Resultaría factible la aplicación de un enfoque interactivo, comunicativo y sistémico en las clases que facilite el aprendizaje de estas unidades en relación con sus usos y significados contextualizados en función de la comunicación. Es por ello que su estudio exhaustivo, deberá prestar atención a su funcionalidad mediante referentes contextuales significativos, teniendo en cuenta el nivel de lengua que posee el alumno y sus necesidades comunicativas en contextos de inmersión sociocultural.

Se asume que la presentación de las fórmulas rutinarias en la clase de español, resulta pertinente siempre y cuando el alumno sienta la necesidad, el interés y la motivación por el conocimiento de las UFS, a partir de la contextualización pragmática. Siguiendo a Penadés (1999), las fórmulas rutinarias deben estar presentes en el currículo del alumno de ELE desde el primer momento en que entra en contacto con la lengua española; la cuestión no es si se tienen que enseñar o no, sino en saber cuáles presentar a los alumnos en función de su nivel.

Es innegable la significación práctica de tareas didácticas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las

fórmulas rutinarias, en cuanto le permiten al docente explicar aspectos socioculturales que están estrechamente vinculados a estas expresiones. A continuación, se ejemplifican algunas tareas para su estudio, específicamente para principiantes.

Muestra de tareas didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de las fórmulas rutinarias

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos recursos lingüísticos en la dinámica de la clase de ELE, el docente deberá prestar atención a la interrelación directa de varias fases complementarias, centradas en los ejes operativo e interpretativo que favorecen su comprensión por el alumno: *fase operativa* (se tienen en cuenta la observación, el análisis y la inducción, mediante la presentación de las fórmulas rutinarias); *fase receptiva* (son fundamentales la hipótesis, la producción y la experimentación, se pasa a la comprensión o interpretación); *fase reproductiva* (complementa a la anterior con la utilización y sistematización donde el estudiante generaliza); *fase de control* (el estudiante memoriza y conceptualiza); *fase de transferencia* (son esenciales la deducción, la retención y la recapitulación o consolidación mediante nuevas aplicaciones) [Gómez, 1997].

Las actividades que se presenten en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma español, debidamente relacionadas de lo simple a lo complejo, estarán dirigidas a sistematizar las fórmulas rutinarias en diversos contextos de uso con el fin de que el alumnado principiante pueda comprender su utilidad para interactuar en el contexto sociocultural donde estudia la lengua meta. De ahí que los conocimientos previos de los alumnos sobre este contenido léxico-funcional adquirido en las clases, son fundamentales para asimilar sus sentidos en la práctica.

Considerando los diversos ámbitos que se podrían presentar en el aula¹⁰, para la elaboración de las actividades se escoge las celebraciones tales como los cumpleaños y las fiestas populares como tema de interés para el alumnado no hispanohablante. Estos

¹⁰Teniendo en cuenta los propósitos generales de aprendizaje y enseñanza de lenguas, resulta útil tener en cuenta lo que en el MCER (2002) se denomina *ámbitos*, que son las diferentes situaciones en las que se

acontecimientos están acompañados de ciertos rituales como bailes, música, comida criolla, costumbres y tradiciones específicas de la cultura meta que podrían resultar atractivos y motivadores. Para algunos estudiantes sería un primer acercamiento al conocimiento de estos componentes socioculturales desde la clase. Es apropiado que los profesionales de ELE del centro universitario los trabajen según los intereses, las características y necesidades comunicativas del grupo de alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

El tema seleccionado será el contexto específico en el que se desarrollarán todas las actividades orientadas por el docente, estructuradas coherentemente desde una integración de las destrezas lingüísticas a desarrollar en el nivel de enseñanza.

Objetivos

- Comprender textos informativos relacionados con las celebraciones, y fiestas populares y tradicionales en Santiago de Cuba.
- Identificar expresiones para saludar, opinar, valorar, criticar, preguntar y expresar intenciones o deseos, lamentar, disculparse, justificar, felicitar, sugerir, agradecer, invitar, aceptar, rechazar, entre otras, del registro coloquial español.
- Comprender las expresiones más frecuentes en el registro coloquial de la modalidad cubana del español.
- Emplear adecuadamente las fórmulas rutinarias tanto en el discurso oral como escrito según la modalidad cubana del español.

pueden producir los distintos contactos sociales que conllevan situaciones de comunicación. Al respecto, pueden distinguirse al menos los siguientes: *ámbito personal* (el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos, y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, entre otras); *ámbito público* (en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos); *ámbito profesional* (en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión); *ámbito educativo* (en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje sobre todo (pero no necesariamente), dentro de una institución educativa). En muchas situaciones puede entrar en juego más de un ámbito.

- Comprender las técnicas del debate.
- Desarrollar la fluidez oral mediante el uso de fórmulas rutinarias como elementos representativos del español coloquial.

Sistema de conocimientos

- Expresiones para saludar, opinar, valorar, criticar, preguntar y expresar intenciones o deseos, lamentar, disculparse, justificar, felicitar, sugerir, agradecer, invitar, aceptar, rechazar, entre otras.
- Aspectos socioculturales sobre los patrones de comportamiento de la cultura meta en relación con las celebraciones, y las fiestas populares y tradicionales en Santiago de Cuba.

Contenidos funcionales

Expresiones para saludar, opinar, valorar, criticar, preguntar y expresar intenciones o deseos, lamentar, disculparse, justificar, felicitar, sugerir, agradecer, invitar, aceptar, rechazar, entre otras, del registro coloquial.

Contenidos léxicos

Vocabulario más frecuente concerniente a las celebraciones en Cuba, y las fiestas populares y tradicionales en Santiago de Cuba.

Contenidos gramaticales

Se sistematizan los contenidos gramaticales generales que han estudiado, asociados a las funciones comunicativas de las expresiones y con el tema específico de interés.

Contenidos socioculturales

- Fórmulas rutinarias más frecuentes en el registro coloquial de la modalidad cubana del español.
- Costumbres y tradiciones puestas en práctica en las fiestas y celebraciones santiagueras.
- Patrones de comportamiento de la cultura cubana en relación con las celebraciones y las fiestas populares y tradicionales.

Lección 1. ¡Felicidades!

En esta lección:

- Conocerá expresiones para opinar, valorar, criticar, preguntar y expresar intenciones o deseos, lamentar, disculparse, felicitar, sugerir, agradecer, aceptar y rechazar invitaciones y ofrecimientos, expresar emoción, acuerdo y desacuerdo.
- Sistematizará contenidos estudiados.
- Comparará algunos usos sociales relativos a los regalos.

Lea:

Julia: ¡Hola, Sonia!

Sonia: ¡Eh! ¿Y qué, cómo estás Julia?

Julia: Ahí... Oye, si puedes, hoy por la noche hay una fiesta en la casa de Pedro a eso de las 8 que es su cumpleaños. ¿Vamos?

Sonia: Ay, chica, lo siento, pero no puedo, es que ayer quedé con mi prima para ir a la noche santiaguera hoy. Mira, ve a ver si Elena puede ir contigo.

Julia: ¡Ah! ¡Qué malo! Está bien, no importa, es que quería ir contigo a la casa de Pedro, pero bueno...

Sonia: Discúlpame. Te dejo que tengo cosas que hacer. Salúdame a Pedro. Y gracias por la invitación.

Julia: De nada. Bueno, nos vemos después. ¡Chao!

Sonia: ¡Chao!

a) Señale verdadero (V) o falso (F):

Julia invita a su amiga Sonia al cumpleaños de Pedro. _____

Sonia le sugiere a Julia ir a la fiesta de Pedro sola. _____

Sonia va a la noche santiaguera con su prima. _____

b) Responda las siguientes preguntas:

- Julia hace una invitación a su amiga. ¿Cómo lo expresa?

- Sonia no acepta la invitación. ¿Cómo lo dice? ¿Conoce usted otras formas?

- ¿Qué dice Sonia para expresar acuerdo a la justificación de Julia?

- ¿Cómo Sonia agradece la invitación a Julia?

- ¿Conoce qué es la noche santiaguera? Explique.

Practique

2.- Relacione las expresiones de la lista A con las situaciones de la lista B.

A

1. ¡Qué bueno!
2. ¡Qué va! No tengo tiempo.
3. Te lo agradezco mucho.
4. ¡Qué lástima!
5. No importa.

B

- a) Agradeces al dueño de la casa de alquiler su ayuda para estudiar español.
- b) Tu compañera de clase no puede estudiar hoy contigo porque está enferma.
- c) Tu amigo te cuenta que se divirtió en su fiesta de cumpleaños el año pasado.
- d) Tu amiga acepta tu justificación porque no puede ir a su casa.
- e) Rechazas la invitación de un amigo para ir a la playa Siboney.

3.- Elabore un diálogo con su compañero a partir de una situación similar al diálogo estudiado o si lo prefiere, según una de las situaciones del ejercicio. Use las expresiones estudiadas.

4.- Lea el siguiente diálogo en la fiesta de cumpleaños de Pedro y complete:

Julia: ¡Felicidades Pedro! Dime, ¿cuántos _____?

Pedro: Muchas gracias. Cumplo 25. ¿Y dónde _____
_____ Sonia?

Julia: No _____ venir porque _____ a salir por la noche con su prima.

Pedro: ¡Qué lástima!

Julia: Bueno, mira, te traje esto, toma _____ un regalo.

Pedro: Gracias. _____ a abrirlo.

Julia: Sí, sí, _____, vamos a ver si te gusta.

Pedro: ¡Qué sorpresa! ¿Cómo supiste que yo quería este libro?

Julia: Sonia hace tiempo me lo _____. ¿Te gusta?

Pedro: Sí, sí. Me _____ mucho.

Julia: ¿Seguro? Es que no sabía qué regalarte.

Pedro: Sí, de verdad. Te lo agradezco.

Julia: No hay de qué. Es solo un detalle.

Practique

5.- Responda:

- ¿A quiénes normal regalar algo? (familia, amigos, conocidos)
- Cuando le dan un regalo, ¿lo abre rápidamente?
- ¿Cómo se celebran las fiestas de cumpleaños en su país?
- ¿De qué forma le gusta celebrar su cumpleaños?
- ¿Qué prefiere como regalo para esta fecha importante?
- Compare las fiestas de cumpleaños que se celebran en su país con las que se realizan en Cuba. Tenga en cuenta aspectos

como la música, personas que participan, la forma de vestir de las personas, edad, comida, bebidas, entre otros.

- Si su fecha de cumpleaños coincide con su periodo de estancia en Cuba, ¿cómo le gustaría celebrarlo?

- ¿Cuáles son sus deseos, planes o intenciones para su próximo cumpleaños?

6.- Seleccione una de las situaciones siguientes y elabore diálogos con su compañero.

a. El cumpleaños de tu mejor amigo (a) será la próxima semana y todavía no has comprado un regalo para él porque no te decides qué podría gustarle más.

b. Tu hermana se casará pronto y quieres regalarle algo.

c. El dueño de la casa donde vives te ha ayudado mucho a estudiar español y no sabes cómo agradecerle.

Conclusiones

En síntesis, lo expresado resalta la importancia de la comprensión y el dominio de las fórmulas rutinarias características del registro coloquial español, por parte de los alumnos principiantes en la Universidad de Oriente. Esto implica su incorporación en los materiales diseñados para las clases como herramienta clave para la adecuada interacción comunicativa en el contexto de inmersión lingüística.

Por consiguiente, se precisan tareas didácticas que puedan servir como medio complementario para que el docente de ELE de la institución universitaria profundice en los contenidos lingüísticos, funcionales y socioculturales de este nivel, teniendo en cuenta el tratamiento al registro coloquial español en el nivel elemental. Esto favorecería en gran medida, el desarrollo de la competencia sociolingüística y la competencia pragmática en el aprendiz, para un apropiado empleo de los recursos lingüísticos en sus producciones orales en situaciones y contextos variados.

Referencias bibliográficas

1. Albelda Marco, M. y Colomer Fernández, Ma. J. (2006). La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. Recuperado de http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:ojs.marcoele.com:article/19&oai_iden=oai_revista51
2. Alvarado, M. B. (2007). Las fórmulas rutinarias como unidades fraseológicas. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9929/1/ELUA_21_01.pdf
3. Bachman, L. (1995). *Habilidad Lingüística Comunicativa. Competencia Comunicativa: documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
4. Briz, A. (2002). *El español coloquial: Situación y uso*. Madrid: Arco Libros.
5. Cárdenas Molina, G. (2001). Fórmulas ritualizadas de cortesía: aspectos sociolingüísticos, estilísticos y paisológicos. ACTAS-II, VII Simposio Internacional de Comunicación Social, Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, (pp. 430-434).
6. Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>
7. Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Editorial Gredos.
8. Fernández P., Ma. J. (2004). La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas. Recuperado de <http://lear.unive.it/bitstream/10278/1236/1/L%C3%A9xico%20Espa%C3%B1ol%20Actual%20II-2.pdf>
9. Gómez M., J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/morfologia/gomez.htm

11. Jirón E., C. (2008). La enseñanza de unidades fraseológicas en diálogos situacionales. Recuperado de <http://www.auladiez.com/didactica/FONTETrabajofinalCarmenJirónErwanne.pdf>

12. Llamas S., C. (2005). Discurso oral y discurso escrito: una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula de ELE. Actas del XVI Congreso ASELE, Universidad de Navarra, (pp.402-411).

13. Penadés M., I. (1999). La enseñanza de las unidades fraseológicas. Madrid: Arco Libros.

14. Reyes G., T. y Causse C., M. (2000). La antropología lingüística: su alcance, interrelaciones y métodos de trabajo. Santiago de Cuba, Universidad de Oriente, Soporte digital.

15. Rodríguez B., P. (2013). Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ELE: Revisión de algunas propuestas didácticas. (Tesis de maestría, Universidad de Oviedo). Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9929/1/ELUA_21_01.pdf.

16. Villavicencio S., Y. (2009). Sistema de ejercicios para el tratamiento de las unidades fraseológicas en el nivel avanzado de español como lengua extranjera. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Cuba.

17. Villavicencio S., Y; *et al.* (2012). Interacción comunicativa profesor-alumno en los cursos intensivos de ELE para estudiantes canadienses de la Facultad de Augustana. VI Seminario sobre estudios canadienses. Santiago de Cuba, Universidad de Oriente Soporte digital.

Aproximación a la cultura cubana desde una programación de unidades didácticas para el nivel C1 de ELE

María Victoria Socorro Castillo

Yessy Villavicencio Simón

Dagmaris Ducass Orue

Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) urge en los momentos actuales de la contextualización de aspectos socioculturales que den cuenta de la estrecha relación entre la cultura y la lengua. En este sentido, diversas investigaciones abogan por el tratamiento a la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE (Miquel y Sans, 1992; Barroso, 2005; Bueso y Vázquez, 1999; Addine, 2004; Areizaga, 2005; Forjas, 2013)

Aunque resulta evidente la importancia de la programación de unidades didácticas centradas en contenidos culturales, estas se limitan a descripciones empíricas del proceso y las posturas que la reducen a una visión simplista y tópica de la nueva realidad y cultura. Sin embargo, no se tienen referencias para la enseñanza de ELE en los cursos de nivel avanzado sobre la elaboración de un sistema de contenidos socioculturales que beneficie el proceso formativo del estudiante a partir de la explicitud del elemento de contextualización cultural como una visión integral y concreta en un entorno de inmersión, como es el cubano.

La programación de unidades didácticas exige el aprovechamiento de un sistema de contenidos que facilite integrar los saberes teóricos y prácticos en las clases de ELE, en particular, en la Universidad de Oriente. Es por ello que el propósito del artículo se centra en la enseñanza de la cultura cubana desde el currículo para el nivel avanzado C1 de español como lengua extranjera, a partir de la experiencia como docentes del colectivo de ELE en la mencionada institución, y la relación entre este componente con el grado de formación del estudiante en el contexto cubano.

Teniendo en cuenta estos aspectos, consideraremos la descripción de estos contenidos, así como las pautas metodológicas empleadas más significativas.

Desarrollo

De acuerdo con los principios metodológicos del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) se presentan cuatro unidades didácticas dirigidas a aquellos estudiantes que quieren alcanzar el nivel de usuarios competentes (C1) en contexto de inmersión, en este caso, en Cuba. Los alumnos reúnen todas las condiciones para profundizar en el estudio de la lengua extranjera, en la que se complementan más el saber teórico y las habilidades comunicativas interculturales para comprender, respetar las diferencias, superar los choques y malentendidos y usar determinados recursos lingüísticos que les permitirán un mayor grado de funcionalidad en el entorno personal y público en que se encuentran.

Por consiguiente, el objetivo de las unidades didácticas es que los alumnos sean capaces de interactuar con fluidez, espontaneidad, precisión y corrección de forma estratégica tanto oral como escrita acerca de diversos contenidos socioculturales relacionados con el contexto hispano. Persigue objetivos no solo de un aprendizaje lingüístico, sino de un aprendizaje contextualizado para desarrollar la perspectiva sociocultural y pragmática de uso de la lengua. Esto determina enfocar la atención del estudiante en la actuación a partir de nuevos conceptos, procedimientos y actitudes que potencian una comunicación más profunda desde el enfoque formativo de la competencia comunicativa intercultural. Teniendo en cuenta estos presupuestos, la dinámica en el aula es en parejas o grupos; sin embargo, debido a las características reales de las clases, predominan otras de trabajo individual.

Desde esta orientación, han de considerarse los factores sociales e individuales del estudiante que accede a estos cursos, ya que son diversos en cuanto a procedencia, así como la conformación de los grupos (compuestos de pocos estudiantes) y el tiempo de duración (desde una semana hasta un año). Esta

diversidad se mantiene también en cuanto al nivel sociocultural, necesidades, motivaciones e intereses y la edad; son personas con distintos niveles socioculturales y con edades que oscilan entre los 18 y los 65 años. Todo esto eleva las exigencias en la labor formativa, para adecuar el proceso a estas características ante las limitaciones para lograr un vínculo más estrecho con su experiencia real.

Las unidades didácticas se caracterizan por ser independientes, de manera que se seleccionan de acuerdo con las necesidades, los intereses y las motivaciones del estudiante, de ahí, su flexibilidad.

A partir del diseño de un sistema de contenidos que se organizan en cuatro unidades, estructuradas en diferentes áreas temáticas; se presta atención a aspectos relevantes de *cultura y civilización cubana, tradiciones y costumbres, creencias y valores* que delimitan los rasgos identitarios nacionales. Es por ello que el docente también deberá tratar estos rasgos que consolidan a Cuba, país latinoamericano y caribeño, con una identidad supranacional. Asimismo, es esencial la explicación de las similitudes y/o diferencias con otros países hispanos, caracterizados por factores históricos, ideológicos, culturales y lingüísticos diversos.

Para el tratamiento didáctico a cada componente de las unidades, el profesor puede seleccionar distintos tipos de textos que se inscriban en el marco de lo cotidiano, como son: el texto literario de diversos géneros, el texto cinematográfico, conversacional, periodístico, informativo, entre otros, los que deberán favorecer el desarrollo de las destrezas que defiende el MCER para el nivel C1. A partir de estos textos y en correspondencia directa con los contenidos a tratar, podrá crear y desarrollar en la dinámica de la clase una gran variedad de actividades orales y escritas para valorar, interpretar, opinar, reflexionar y comparar.

A continuación, se ofrece una muestra de cuatro unidades didácticas en las que se describen los objetivos específicos, la tarea final, las tareas intermediarias, los contenidos socioculturales, los contenidos pragmáticos-discursivos (funciones y recursos discursivos), la estrategia, los géneros y productos textuales, contenidos léxicos y contenidos gramaticales.

Unidad 1. Somos jóvenes

Duración: 16 horas.

Tarea final: Expongo un perfil del joven cubano de hoy.

Tareas intermedias:

- Escribo un cuestionario para entrevistar a varios jóvenes cubanos.
- Entrevisto a los jóvenes.

Objetivos

- a. Argumentar el punto de vista sobre las convenciones sociales y los comportamientos relacionados con actividades de ocio de carácter social de los jóvenes en Cuba.
- b. Identificar cambios de registros en las expresiones idiomáticas a partir de la comprensión de películas que emplean un gran número de modismos.

Contenidos socioculturales

- Convenciones sociales y comportamientos relacionados con actividades de ocio de carácter social de los jóvenes cubanos.
- Actividades que se realizan con amigos, con compañeros de trabajo y en familia.
- Hábitos socioculturales. La lectura en los jóvenes, el deporte, las fiestas, la forma de vestir, entre otros. Acontecimientos y fechas para la compra de libros: la Feria del libro.

Contenidos pragmático-discursivos

Funciones

- a. **Dar y pedir información:** *¿qué cosa?, ¿cómo ves/valoras...? ¿coincides/con mi afirmación?*
- b. **Expresar opiniones, actitudes y conocimientos:** *soy de los/las que, me impresiona que, veo que, según mi apreciación/punto de vista.*
- c. **Expresar gustos, deseos y sentimientos:** *lo que más feliz me hace es, no soportaría nunca, me importa/interesa, lo importante.*

Recursos discursivos

Marcadores para organizar la información:

- 1. Iniciadores:** *para empezar, ante todo, antes que nada, primero que todo...*
- 2. Distribuidores:** *para unos, para otros; por un lado, por otro; por una parte, por otra (parte); éstos, aquellos...*
- 3. Ordenadores:** *en primer lugar, primero, primeiramente, en segundo (tercer) lugar...*
- 4. De transición:** *por otro lado/parte, en otro orden de cosas...*
- 5. Continuativos:** *pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo esto...*

Contenidos léxicos

- a.** Formas de tratamiento más usadas entre los jóvenes: *socio, asere, chico/a, mijo/a, compadre/compay.*
- b.** Frases coloquiales referidas al trabajo, al estudio y a acciones ilícitas como el robo: *cruzarse de brazos, arrimar el hombro, quemarse las pestañas, no mover (ni) un dedo, tener las manos largas, poner manos a la obra, doblar el lomo, meter la mano*

Género discursivos y productos textuales

- Textos periodísticos de opinión (en periódicos o revistas).
- Textos argumentativos (artículos, ensayos).
- Textos cinematográficos.
- Programas televisivos.
- Canciones.

Estrategias

Caracterizar a los jóvenes cubanos.

Contenidos gramaticales

- a.** Contraste de los tiempos del pasado de indicativo: pretérito perfecto/pretérito indefinido/pretérito imperfecto/pretérito pluscuamperfecto del modo indicativo.

b. Usos de ser y estar:

• Adjetivos que pueden ir con *ser* y *estar*: regla general.
Es alegre. / *Está* alegre.

• Adjetivos que pueden ir con *ser* y *estar*: cambio de significado: *listo, alegre, aburrido*, entre otros.

c. Verbos de cambio: *ponerse, quedarse, hacerse, volverse*.

Unidad 2. ¿Mi hermano?, el vecino más cercano

Duración: 16 horas.

Tarea final: Participo en una disputa verbal.

Tareas intermedias:

- Confronto versiones de una conversación.
- Converso sobre un problema de convivencia fraternal.

Objetivos

a. Analizar y valorar las relaciones sentimentales familiares y extrafamiliares.

b. Profundizar en la información sobre los comportamientos y las convenciones entre padres mayores e hijos, amigos y vecinos.

Contenidos socioculturales

• Conflictos en las relaciones sentimentales familiares, de amistad.

• Comportamientos y relaciones paterno-filiales. Relaciones entre hijos y padres u otros familiares mayores.

• Convenciones sociales y comportamientos en el trato en las relaciones entre familiares y amigos. El amigo, consejero sentimental.

• Actividades en las que los cubanos se reúnen preferentemente con familiares, amigos y vecinos: celebraciones, cumpleaños, fines de año, casa nueva, graduaciones, días significativos.

- Relaciones entre vecinos del barrio. Normas de convivencia fraternal en la comunidad santiaguera. La solidaridad entre vecinos. ¿Todos somos iguales? La ostentación.

Contenidos pragmático-discursivos

Funciones

- Valorar: *Es / Me parece de buen / mal / pésimo gusto / Me parece de pésimo gusto su comentario.*
- Expresar opinión: *(A mí) me da la sensación / impresión de que. A mi entender / parecer. A mi juicio. En mi modesta / humilde opinión.*
- Presentar un contraargumento: *No te falta razón, pero / sin embargo / ahora bien / por el contrario / Yo no digo que (no)..., pero / sin embargo / ahora bien.*
- Expresar acuerdo / desacuerdo: *Si, yo también, no, yo tampoco, comparto tu idea / postura, coincido en lo (de) que. Acuerdo parcial: (Yo) no digo que..., pero... no coincido contigo + en (lo de) + infinitivo. Expresar desacuerdo rotundo: Eso sí que no. Eso no tiene ningún sentido. Eso no tiene ni pies ni cabeza.*
- Describir discusiones.
- Expresar miedo, ansiedad y preocupación: *Me inquieto Me horroriza. Me da un miedo.*
- Expresar nerviosismo: *Me saca de quicio. Tengo los nervios de punta.*
- Expresar enfado o indignación: *¡Maldita sea! Me pongo / Me pone enfermo / de un humor de perros...*
- Expresar aversión: *Me desagrada / Me repugna. Es repugnante / aborrecible / abominable...*
- Expresar hartazgo: *Estoy hasta la coronilla / las narices.*

Recursos discursivos

- Conectores argumentativos y contrargumentativos:
 1. Justificativos: *debido a, a causa de, gracias a, en virtud de, dado que, por culpa de.*
 2. Consecutivos: *de ahí, pues, así pues, por consiguiente.*

3. Introducción de un argumento contrario: *pese a, ahora bien.*

• Estructuradores de la información: Ordenadores: de inicio: *antes que nada, bien.* De continuidad: *de igual forma / manera / modo.* De cierre: *a modo de conclusión.*

1. Reformuladores: Explicativos: *dicho de otro modo.* Recapitulativos: *en resumidas cuentas, a fin de cuentas, al fin y al cabo, después de todo.* Rectificativos: *más bien.*

2. Disgresores: a este respecto, de todas (las) maneras. Atenuación: el disentimiento en un debate o discusión, la mitigación. Incertidumbre al expresar la opinión divergente: *Me parece que te equivocas.* El disentimiento como conformidad parcial: *yo no digo que eso esté mal, pero yo no lo haría.* Enfocar la disconformidad desde el punto de vista impersonal: *se podría sugerir que la teoría carece de originalidad.*

3. Fórmulas estereotipadas para mitigar el disentimiento: *no quiero interrumpir pero..., siento tener que molestarte pero..., en mi modesta opinión..., Puede que me equivoque...*

Géneros discursivos y productos textuales

- Texto conversacional (diálogos de novelas).
- Texto cinematográfico.
- Texto de canción.
- Documento de video.

Contenidos Léxicos

a. Léxico relacionado con las relaciones paternas filiales y de amistad.

b. Fórmulas de tratamiento referidas a relaciones extrafamiliares (*salvaje, compadre, hijo, nagüe*).

c. Léxico relacionado con los comportamientos en el vecindario: *casa sola, chismoso (a), bretero (a), estar pendiente a la vida ajena.*

d. UFS cargadas de afectividad propias de las relaciones sentimentales familiares y extrafamiliares. El insulto.

e. Gestos culturales emblemáticos, de agresividad y otros (la burla, el manoteo, la sonrisa).

Estrategia

Analizar y comentar un video.

Contenidos gramaticales

a. El imperfecto del indicativo. Valores y significado: descriptivo. *Ya él lo sabía*; de sorpresa: *Anda, estabas aquí*; de censura: *¿Tú no tenías que hacer los deberes?*

b. El imperativo: Valores y significado. Valor condicional: *Atrévete a hacerlo y verás (matiz de amenaza)*. *Aprueba y te compro la bici (promesa)* Matiz irónico: *¡Mira qué bien!* De molestia o irritación: *¡Dale!* De ruego o petición: *Anda... ve tú.*

c. Adverbios relativos e interrogativos y locuciones adverbiales: cómo *seguido de que* *Valor de sorpresa o reproche*. *¿Cómo que no vas a comer?*

- Oraciones subordinadas adverbiales:

a. Causales: nexos y conectores de causalidad: *A causa de que, Gracias a que, Por culpa de que.*

b. Consecutivas: nexos y conectores consecutivos: *pues, así pues, de ahí, de ahí que.*

Unidad 3. El aporte africano ¿importa?

Duración: 16 horas

Tarea final: Hago un proyecto sociocultural de reivindicación de la presencia africana.

Tareas intermedias:

- Escribo un relato sobre la ruta del esclavo.
- Redacto un mini artículo enciclopédico sobre la cultura afrocubana. Origen, peligros, manifestaciones, tomando como corpus los textos de esta unidad.

Objetivos

- a. Elaborar un proyecto sociocultural sobre la cultura africana y su presencia en Cuba.
- b. Valorar y reivindicar el mestizaje histórico, étnico y cultural.

Contenidos socioculturales

- Temática negra en las expresiones artísticas: música, literatura, cine, artes plásticas.
- Influencia en la vida cotidiana. La religiosidad. Fiestas y creencias.
- Prejuicios y estereotipos. Soluciones.
- Fundaciones: Monumento al cimarrón, la Casa del África, la Casa del Caribe. Figuras destacadas: Nicolás Guillén, Fernando Ortiz, Kcho, Choco, entre otros.

Contenidos pragmático-discursivos

Funciones

- Expresar conocimiento / desconocimiento: *Estoy enterado de...*, *Tengo noticia(s) de* / *No tengo ni la más mínima / remota idea + (de) que...*
- Expresar acuerdo / desacuerdo: *comparto tu idea / postura, es indiscutible / innegable...*, *no estoy de acuerdo con / en lo que...*
- Dar información: *lugar, tiempo, modo, finalidad, causa.*
- Narrar y describir.

Recursos discursivos

- Nexos y conectores condicionales: *a menos que, excepto que + subjuntivo, (en) (el) caso de que.*
- Intensificador de los elementos del discurso. Sufijos aumentativos: *-on, -ote, -azo.*

Géneros discursivos y productos textuales

- Textos de música popular y tradicional de influencia africana (guaguancó, rumba).

- Textos cinematográficos.
- Textos poéticos.
- Íconos y leyendas.

Contenidos Lexicos

- Memoria histórica: Llegada de los africanos, importancia y lugar que ocupó en las guerras de liberación, fin de la guerra, consecuencias, llegada de las dictaduras, triunfo revolucionario.
- Léxico relacionado con la presencia africana en la música, la pintura, la literatura, el cine.
- Lenguaje metafórico y recursos literarios relacionados con la cultura africana.

Estrategias

Analizo y me preparo para la comprensión de diversos textos extensos y complejos.

Contenidos gramaticales

- Uso de tiempos verbales en textos históricos y periodísticos que hablan sobre hechos pasados.
- Oraciones subordinadas adverbiales:
 - a. De anterioridad introducidas por *antes (de) que*
 - b. De posterioridad introducidas por *después (de) que*
 - c. De simultaneidad introducidas por *cuando, mientras, a medida que, conforme, según*
 - d. De modo introducidas por *como si* + imperfecto de subjuntivo
 - e. De lugar introducidas por *donde*
 - f. Finales con *para que* + subjuntivo
- El condicional. Tipos: condicionales hipotéticas irreales y condicionales suspendidas.

Unidad 4. Santiago de Cuba: cuna de la Revolución

Duración: 16 horas

Tarea final: Me convierto en guía de museo.

Tareas intermediarias:

- Escribir la historia de Santiago de Cuba.
- Hablar de un hecho o escena impactante.

Objetivos

- a. Reconocer el valor de la historia para entender la manera de ser de los cubanos, así como su contribución en la música popular de la comunidad.
- b. Explicar detalladamente sobre personalidades y líderes históricos.

Contenidos socioculturales

- Sitios patrimoniales más importantes que ostentan la condición de Monumento Nacional y Patrimonio de la Humanidad: haciendas cafetaleras de la Gran Piedra, El Tivolí, el Cementerio Santa Ifigenia.
- Contribución histórica de la comunidad a la música cubana: el son, el bolero, la vieja trova santiaguera.
- Figuras heroicas: Che Guevara, el guerrillero heroico, Antonio Maceo, el Titán de Bronce, Fidel Castro, Frank País, Vilma Espín.
- Acontecimientos y hechos históricos trascendentales: La Protesta de Baraguá, Alzamiento de Santiago de Cuba.

Contenidos pragmático-discursivos

Funciones

- Expresar certeza y evidencia: *Tengo claro, Sé con (absoluta/completa/total) certeza/seguridad, Es indudable / innegable que..., Es un hecho que...*
- Expresar que se recuerda/ que no se recuerda: *Que yo recuerde, No consigo olvidar..., No consigo recordar...*

Recursos discursivos

- Significados interpretados: metáforas, comparación subyacente: *ser una lumbrera*, nombres de animales como atributo: *Es una fiera*. Expresiones metafóricas: *morir de sueño, atar cabos...*

Géneros discursivos y productos textuales

- Textos informativos.
- Cartas, biografías.
- Textos de canción.
- Textos cinematográficos.
- Íconos.
- Programas televisivos.

Contenidos léxicos

- a. Léxico relativo a los sentimientos de independencia de Cuba, ser americano, proyecto revolucionario en América, la lucha revolucionaria, el paso al socialismo.
- b. Léxico relacionado con el sentimiento romántico.

Estrategia

Presentar y comentar documentos de forma oral teniendo como base diversos textos e iconografías.

Contenidos gramaticales

- Lamentar una situación: *me opongo, condeno, es lamentable* + subjuntivo.
- Reformular. Explicativos: *dicho de otro modo*, recapitulativos: *en resumidas cuentas, a fin de cuentas, al fin y al cabo, después de todo*. rectificativos: *más bien*. Disgresores o distanciadores: *a este respecto, de todas (las) maneras*.
- Oraciones adverbiales comparativas. De igualdad o equivalencia: *tanto/a/os/as... como.*, superioridad: *más... que*, inferioridad: *menos... que*, modo: *a la manera de, como*, cantidad (no) *más... de, (no)menos... de*.

Conclusiones

Las unidades didácticas propuestas constituyen una guía posibilitadora de reconocimiento y asimilación de un sistema de contenidos vinculados con la realidad cubana. De esta manera, el alumno puede operar en función de construir empíricamente a través de su cultura, los saberes teóricos y prácticos.

Por consiguiente, toma conciencia de los puntos de vista del nativo para descubrir nuevas referencias de identidad nacional. El nivel de aplicabilidad de dichas unidades puede valorarse para los niveles inferiores, aunque se reconoce que es preciso adecuarlos en correspondencia con los mismos.

Referencias bibliográficas

1. Addine, F. (2004). *Didáctica: Teoría y Práctica. Compilación*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
2. Areizaga, E. (2005). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 12. Recuperado de <http://148.215.4.212/rev/175/17501205.pdf>
3. Barroso G., C. (2005). Cómo integrar el concepto de cultura en los manuales de enseñanza de ELE. En: Biblioteca Virtual redELE, número especial. Recuperado de <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele/13.barroso.pdf>
4. Bueso, I. y Vázquez, R. (1999). Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas. Madrid: Carabela. SGEL., no. 45.
5. Carcedo G., A. (1998). Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua. En: Actas VII Congreso de ASELE, Universidad de Alcalá, Servicio de publicaciones.
6. Centro Virtual Cervantes. (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.html.
7. Forjas B., E. (2013). "Las culturas (popular y académica) en el aula de ELE". Notas de curso pre-evento. Comunicación Social en el siglo XXI, XIII Simposio Internacional de Comunicación Social, Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.
8. Miquel, L ; Sans, N. (1992). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Frecuencia L*, (5), pp. 3-14.
9. Miquel, L ; Sans, N. (2008). Sistema de conocimientos socioculturales para el proceso formativo en el nivel avanzado de Español como Lengua Extranjera. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

Propuesta de materiales didácticos para el tratamiento a la expresión escrita en las clases de ELE

**Iliria Muchuly Cabrera
María Teresa Barriol Guevara**

Introducción

La práctica de la expresión escrita en el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) aparece de manera espontánea como forma de aprendizaje. Escribir se considera una actividad cognitiva extremadamente compleja, pues la persona que escribe debe mostrar simultáneamente su control sobre un número de variables. En el nivel de la frase, incluye el control del contenido, el formato, la estructura de la frase, el vocabulario, la puntuación, la ortografía y la composición de letras. Por su parte, el nivel textual comprende la coherencia y cohesión de las distintas frases mediante conectores y marcadores del discurso.

Nunan (1988) expresa la dificultad que entraña el dominio de la expresión escrita y la cantidad de factores lingüísticos y extralingüísticos que se ponen de manifiesto en el proceso de redacción de un texto. Aprender a escribir con fluidez y expresividad es la más difícil de las macrodestrezas para cualquier usuario de la lengua, independientemente de que sea materna, segunda lengua o lengua extranjera.

En tal sentido, se manifiesta la disposición que tiene el estudiante de mejorar la comprensión auditiva y lectora, así como la expresión oral, no es la misma que tiene para desarrollar la destreza escrita. Esto puede encontrar respuesta tras una reflexión, yes que se escribe mucho en una lengua extranjera, tanto dentro como fuera de la clase, pero se enseña y se aprende poco a expresarse por escrito. Por lo general, las prácticas explícitas e implícitas de la escritura en la clase de ELE, cuyo objetivo es incrementar las capacidades expresivas del estudiante, son escasas, breves y en cierto modo, sometidas a la práctica de los contenidos lingüísticos estudiados en la lección.

Las causas de este problema según Caldera y Bermúdez (2007), se hallan en las deficiencias de la enseñanza de la expresión escrita. Esta se centra en la explicación de reglas gramaticales, el análisis morfosintáctico de oraciones aisladas del contexto, adiestramiento en la correcta utilización de los signos de puntuación y las normas ortográficas, el dictado y la copia. Esta situación se repite en muchos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en diferentes contextos escolares y es evidente en los cursos de ELE de la Universidad de Oriente.

En consecuencia, en el presente trabajo se propone un cambio de perspectiva con respecto al problema planteado. Esto supone que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita se centre en el proceso para el producto, es decir, se ofrezca tratamiento a esta habilidad desde el proceso de redacción para lograr un producto. Por lo que se presta atención a una organización con un sistema de procedimientos desarrolladores que desde su lógica interna sea dinamizado por tareas que encontrarán su medio de ejecución en los espacios urbanos de Santiago de Cuba.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita centrada en el proceso para el producto

La dimensión psicolingüística de la habilidad de expresión escrita parte de la concepción del lenguaje; todo lenguaje se compone de un sistema de símbolos dentro de una estructura. En relación con el carácter representacional de la escritura, este ha sido interpretado comúnmente como una forma de fijar la oralidad en un medio físico. Sin embargo, Ricoeur (1978) señala que aunque lo oral, el habla, es anterior psicológica y sociológicamente a la escritura (la cual tuvo como función primogenia transcribirlo), es válido afirmar que el acto de escribir puede sustituir el acto de hablar. Muchas veces, el discurso se escribe porque no ha sido pronunciado.

La autonomía que la escritura ha cobrado frente a la oralidad se confirma en el hecho de que las palabras gráficas y la

ortografía ofrecen la posibilidad de encontrar significado en el texto escrito; dicho significado es en muchas ocasiones, difícil de asir a partir de la simple vocalización (Mesa, 2008).

En correspondencia, Cassany (1995) plantea que la función de la comunicación escrita no es la de traducir, simplemente, con medios gráficos la comunicación oral. Un texto escrito se realiza a través de un sistema comunicativo que perdura en un papel o en otro soporte material que, además, tiene la posibilidad de meditar, corregirse y conservarse en el referido soporte. Lo anterior no excluye que puedan establecerse determinadas relaciones entre los códigos: oral y escrito.

El asunto es que el lenguaje humano es tan flexible que no solo permite decir lo que se piensa, sino que presenta una muy amplia gama de propósitos (entretener, informar, expresar acuerdos, desacuerdos, disculpar, solicitar y dar información, entre otros) en las instituciones culturales.

Según existen rasgos comunes y diferentes entre los idiomas, existen entre las dos formas más conocidas de comunicación, el lenguaje oral y el escrito. Entre los comunes se pueden apreciar: la codificación fonológica, el reconocimiento de palabras, el acceso al significado, el procesamiento morfológico y sintáctico de las oraciones, así como la integración del significado en el discurso.

Entre las diferencias más relevantes se observan, la velocidad, modalidad y controlabilidad del *input* lingüístico, la segmentación de las unidades lingüísticas, los rasgos prosódicos del habla, el contexto sensorial y perceptivo, el contexto comunicativo, entre otros. De ahí que, estos dos contextos se representen en la mente compuesta por sistemas y subsistemas de procesamiento, especializados en determinados procesos y con cierto grado de autonomía e independencia. Este aspecto se ve representado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de un idioma, en el que se fusionan la lengua oral y la escrita, aun cuando a la primera se le ha dado mayor relevancia en este último lustro.

A criterio de Frías (2002), la interpretación psicolingüística del lenguaje plantea la comprensión y la producción del lenguaje en dos planos: oral y escrito. Sobre la comprensión oral explica que el lector-oyente ha de entender lo que el escritor-hablante le transmite a través de ondas acústicas (lenguaje oral).

- Son evanescentes.
- Forman un continuo.
- No hay rasgos biunívocos entre caracteres acústicos y fonemas (coarticulación).
- Es permanente.
- Las palabras van separadas.
- Es más fácil distinguir unidades fónicas a través de las letras.

Para que exista comprensión es necesario que un sonido / grafía *x* se identifique como perteneciente a un idioma *Y*, además, conocer el significado de *x*. La comprensión implica una globalidad, una oración gramatical es la muestra más clara de globalidad en la transmisión de un mensaje. Sobre la producción se realiza un proceso igual que en la comprensión pero en sentido inverso.

Frías (2002) al analizar este proceso desde el aprendizaje de una lengua extranjera y en el caso específico del español, plantea que la psicolingüística muestra interés por los procesos implicados en el uso del lenguaje, ya que hace énfasis en estos y no en el producto. Al valorar el aprendizaje del idioma como actividades mentales, se deben de usar e interrelacionar las cuatro habilidades básicas del lenguaje, que facilitan la actuación. En conjunto, se aplican a la comprensión y producción de expresiones lingüísticas, pues, se centra en los procesos y es serial (cada operación se realiza una vez acabada la anterior); cada producto (*output*) de una operación sirve de entrada o educto (*input*) a la anterior.

El planteamiento anterior resulta significativo para la fundamentación de la propuesta del presente artículo. Se considera que un sistema de procedimientos didácticos desarrolladores a partir de tareas integradoras, centrado en el proceso para el producto que se dinamiza mediante la interacción con los contextos urbanos de la ciudad de Santiago de Cuba, tiene en su manifestación interna operaciones que parten de la activación del *input*. En otras palabras, el profesor prepara el proceso de enseñanza de la habilidad de expresión escrita en forma de sistema. Esto facilita al estudiante, primero, activar su pensamiento desde el descubrimiento, basándose en la familiarización. Luego refle-

xiona conscientemente sobre él atendiendo a la socialización del conocimiento adquirido con anterioridad para dar lugar al *output* que es en sí el producto (texto escrito).

Este proceso se interpreta por las autoras del presente artículo de la siguiente manera: integración del conocimiento lingüístico (CL) con las actitudes (A) dan como resultado la expresión escrita (E/E). Lo que se representa de esta forma: $CL+A=E/E$.

Sistema de procedimientos didácticos desarrolladores con tareas interactivas que se realizan en los espacios urbanos de la ciudad de Santiago de Cuba

El *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2002) expone que la interacción abarca tanto la actividad de comprensión como la de expresión, así como la actividad propia de la construcción de un discurso conjunto. Por tanto, todas las estrategias de comprensión y las de expresión están también implicadas en la interacción. La interacción oral supone la creación colectiva de significado mediante el establecimiento de un cierto grado de contexto mental común. No obstante, esto no quiere decir que en la escrita no pueda darse esta creación colectiva, si desde el mismo proceso de enseñanza se logra la interacción de esta habilidad con el resto de las habilidades y otros factores que intervienen en el proceso como son: el contenido, el contexto y los sujetos (profesor-estudiante). En el presente artículo tienen en común: el contexto santiaguero para desarrollar la unificación de lo anteriormente expuesto, a partir de los procedimientos desarrolladores y las tareas interactivas que se encuentran dentro de cada uno de los procedimientos, para lograr un buen producto final.

Como alternativa didáctica, los procedimientos constituyen el conjunto de operaciones que ejecuta el docente para alcanzar determinados objetivos y dinamizan la forma de asimilación de los conocimientos que presupone determinado método. Estos se concretan en acciones prácticas o intelectuales realizadas por el profesor o la interactividad (Álvarez, 1999).

En este sentido, se toma como elemento dinamizador las tareas interactivas que encontrarán su escenario de realización en los espacios urbanos de la ciudad de Santiago de Cuba. En la estructuración del sistema de procedimientos didácticos desarrolladores para la enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita, su secuencia de descubrimiento, reflexión consciente, elaboración creativa y corrección de los resultados posibilita seguir la lógica que propone la realización de las tareas de: *familiarización, socialización, profundización, construcción textual, corrección y evaluación*. En ellas se develan nuevas relaciones y funciones entre sus componentes. Tienen el propósito de transformar la situación actual que presenta la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad de expresión escrita, del estado actual al estado deseado: una redacción centrada en el proceso para el producto, mediante la interacción con los espacios urbanos del contexto de inmersión sociocultural que es en este caso, Santiago de Cuba.

La propuesta parte de la fundamentación realizada por Silvestre y Zilberstein (2000). Estos autores consideran que los procedimientos didácticos hasta ahora solo apuntan a lo externo del proceso como son: visitas a museos, consultas en diccionarios y otras fuentes bibliográficas, elaboración de periódicos, murales, boletines, paneles, seminarios, mesas redondas y proyectos de investigación, así como dramatizaciones, juego de roles, elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas lógicos, elaboración de cuentos y composiciones, juegos instructivos, análisis de películas, excursiones a la naturaleza, visitas a lugares de interés sociocultural, entre otros. Es decir, la organización y medios de enseñanza, no es suficiente para lograr un desarrollo efectivo e integral de los discentes, ya que es necesario atender lo interno para promover el desarrollo cognoscitivo; la motivación, la voluntad, las emociones, las actitudes y los valores hay que fomentarlos en la misma medida que potencializamos el uso correcto de la habilidad escrita.

La representatividad del sistema de procedimientos didácticos desarrolladores, mediante tareas interactivas, expresa cómo los procedimientos del descubrimiento, la reflexión y la medición del proceso contribuyen a la elaboración del producto, o sea, que en su conjunto expresan una vía para el logro de un

texto escrito completo (producto). Para lograr este proceso se ponen de manifiesto todas estas acciones en su manifestación interna, abordando temas sobre el contexto santiaguero.

Sistema de procedimientos didácticos desarrolladores

1. Procedimiento del descubrimiento (motivación). En este primero se empleará como recurso el aprendizaje por descubrimiento con tareas de familiarización.

Objetivo: descubrir las especificidades, características generales, particulares, comunes y singulares del tema o temas a tomar como guía mediante tareas de familiarización.

Fase I. Elección del tema: se negocia el tema y las tareas entre los estudiantes y el profesor, las condiciones para cumplir la tarea integradora, en qué tiempo, qué parámetros deben cumplir para que el texto se redacte de forma correcta según las estructuras lingüísticas de la lengua objeto de estudio y las ideas y sentimientos que desea transmitir (los temas serán en función del contexto santiaguero).

Ejemplo de una tarea integradora: redactar una nota periodística para el periódico *Sierra Maestra* u otro medio de la prensa impresa o digital de Cuba, Hispanoamérica o del mundo, sobre lo que más le ha impresionado, llamado la atención, que le resultará inolvidable, que desearía que existiera en su país de origen o la imagen que guardará por siempre acerca de la ciudad de Santiago de Cuba. Puede apoyarse en las nuevas tecnologías y crear un *blog* sobre los aspectos que más le ha impresionado sobre la Ciudad Héroe y por qué.

El docente pondrá a disposición de los estudiantes medios auxiliares como materiales audiovisuales sobre Santiago de Cuba, mapas de la ciudad, diccionarios, documentales sobre figuras fundamentales en la historia de Santiago de Cuba, láminas o fotos de lugares históricos, culturales, recreativos, entre otros. De esta manera, tales medios facilitan la búsqueda y resolución del problema planteado para lograr un proceso de redacción consciente que le permita al estudiante establecer relaciones de intercambio con el medio que lo rodea y los sujetos que actúan en el contexto de inmersión social (Santiago de Cuba).

Fase II. Los estudiantes realizarán tareas de familiarización con el tema escogido para lograr una información previa del mismo (pueden trabajar en dúos o tríos).

- a) Consultar la literatura referida al tema: mapas de la ciudad, diccionarios, libros, artículos sobre características del tema tratado.
- b) Ver videos, películas, documentales sobre Santiago de Cuba.
- c) Los dúos o tríos (como se haya concebido esta actividad) pueden dramatizar el tema, una escena presentada en los materiales audiovisuales.
- d) Entrevistar a una personalidad santiaguera, escuchar una anécdota o historia que ofrezca los elementos necesarios para dominar el tema del que se quiere expresar por escrito.
- e) Realizar visitas a diferentes lugares de interés cultural, social o recreacional de Santiago de Cuba.

2. Procedimiento de la reflexión consciente. Se utilizará la reflexión como acción interactiva que demuestre el aprendizaje consciente y la interpretación reflexiva de la realidad circundante de Santiago de Cuba. Al respecto, Cassany (1999) plantea que escribir es también un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos, sobre su mundo y comunican sus percepciones a los otros. Las tareas que se cumplen en este procedimiento son las de profundización y socialización.

Objetivo: reflexionar acerca de la realidad circundante del contexto santiaguero sobre la base de un conocimiento consciente.

Fase I: profundizar en el análisis. Se buscan más elementos relacionados con lo que se quiere escribir. En esta fase el profesor tratará de apoyar a los estudiantes en su proceso de profundización del conocimiento y aportará elementos mediante el análisis colectivo en correspondencia con las necesidades detectadas y el interés mostrado por los estudiantes sobre el tema.

- a) Búsqueda de significados o conceptos generales y particulares (como actividad puede ser el significado de

los nombres de algunas de las calles, avenidas o repartos santiagueros con nombres de héroes y mártires, por ejemplo: repartos Abel Santamaría y Antonio Maceo, distrito José Martí, calle Heredia, avenidas Celia Sánchez Manduley, de los Héroes, Carlos Manuel de Céspedes, José Martí, entre otros. Se tratarán los contenidos léxicos (familia de palabras, sinónimos, antónimos, unidades fraseológicas), gramatical (los tiempos verbales, los modos a utilizar, estructuración oracional).

b) Realizar esquemas, gráficos y mapas conceptuales, diseñar un objeto que le recuerde a Santiago de Cuba, dibujar el lugar o el aspecto cultural que más le ha gustado y que le gustaría conservar, etc. Estas acciones permitirán que el estudiante organice de forma lógica las ideas que quiere transmitir a sus lectores.

c) Componer o construir párrafos cortos relacionados con el tema para luego en el procedimiento siguiente, conformar uno solo utilizando las habilidades comunicativas con los recursos léxicos, gramaticales y ortográficos necesarios así como los recursos del entorno social y cultural del contexto santiaguero.

Fase II: socialización de las ideas

a) Intercambio de ideas con respecto al tema. Realización de debates, talleres, mesas redondas, coloquios, entre otros. Intercambio de los párrafos escritos e ir concretando las ideas puestas en común.

b) Realizar entrevistas a algunos santiagueros y sondeos de opinión en las calles santiagueras para recoger sugerencias sobre el tema o temas escogidos con el fin de obtener más información y profundizar en estos.

c) Participar en actividades como exposiciones de obras de arte, de teatros, musicales, etc.

3. Procedimiento de elaboración creativa. Constituye el último peldaño para que el contenido seleccionado se transforme en conocimiento asimilado, pues en esta fase el estudiante estará preparado para realizarlo de forma autónoma en un proceso,

consciente desde su ser. Las tareas interactivas que se cumplen en este procedimiento son las de construcción textual. Estas tareas se pueden realizar en dúos, tríos o equipos de cinco o cuatro estudiantes según la matrícula.

Con el entrenamiento previo, se debe crear en el aprendiz la conciencia de a quién está dirigido el texto que está escribiendo y cuál debe ser la adecuación hacia ese destinatario en concreto. Al respecto Hyland (2003, 49) plantea:

[...] analizar el perfil e intereses de sus lectores y los objetivos que persigue su escrito, así como el contexto en el que se inserta su discurso (tema, género, etc.) son aspectos imprescindibles para el escritor que deberá utilizar técnicas variadas para escribir en función de cada lector.

Objetivo: crear, desde una eficiente perspectiva, consciente y bidireccional, la redacción de textos escritos, mediante la instrucción explícita.

Fase I

- a) El profesor propiciará un espacio armónico de relajamiento y confianza para que toda la atención de los estudiantes esté centrada en el proceso para el producto. Se puede iniciar promoviendo una conversación, una lluvia de ideas, entre otras actividades u acciones que estimulen al estudiante a expresar de forma oral, la idea o ideas más significativas sobre el tema escogido para redactar.
- b) Hablar sobre las personas o lectores hacia los que va dirigido el mensaje del texto y la impresión personal que tienen del tema o de los temas escogidos. Cómo quieren ser correspondidos después de que el texto haya llegado a manos de sus lectores o lector.
- c) Título o titular que encabezará el texto.

Fase II. Construcción del texto (individual, en dúos, tríos o en equipos de no más de cinco estudiantes).

- a) Un estudiante inicia la idea y la deja inconclusa y su

compañero le da continuidad a la misma o uno va escribiendo las ideas que aporten sus compañeros para conformar el texto (nota periodística).

b) El texto será reelaborado, revisado y corregido varias veces en su proceso de producción.

c) Los estudiantes expresarán de forma escrita las ideas que quieren transmitir a otros sobre Santiago de Cuba. El producto final será puesto en los portafolios (estudiante-profesor) para dar continuidad al tratamiento de errores y corrección de los resultados en el próximo procedimiento.

4. Procedimiento: corrección de los resultados. Para su cumplimiento se proponen las tareas interactivas: corrección y evaluación.

Objetivo: valorar el desarrollo de la elaboración de los textos escritos y los resultados del producto.

Fase I. Corrección de los textos. El proceso de corrección y evaluación se realizará desde un cambio de perspectiva pedagógica de una práctica autoritaria y protagónica a una pedagógica mediadora, conciliadora y liberadora.

a) Autocorrección individual, en dúo, tríos o equipos de no más de cinco estudiantes. Al terminar la actividad de autorevisión, se hará una revisión colectiva del texto. Se sugiere que esta primera corrección se realice por parte de los estudiantes, quienes se apoyarán en los parámetros establecidos en la negociación de las tareas que fueron entregadas por el profesor y aceptadas por ellos desde el inicio.

b) Análisis de los errores. Corrección colectiva o grupal: se realizará un intercambio de trabajo y análisis colectivo mediante la presentación del trabajo en la pizarra u otras alternativas. Modificarán el texto sobre la base de las sugerencias del grupo. Se le debe hacer ver por parte del profesor que del error también se aprende en valoración conjunta: el profesor y los estudiantes, analizarán las

nuevas formas empleadas hasta lograr que el escrito esté correcto.

c) Exposición del texto final destacando los progresos alcanzados en la escritura, de manera individual y grupal. Los estudiantes expondrán sus textos escritos y corregidos acerca del contexto santiaguero.

Fase II: evaluación de los resultados. Se utilizarán las diferentes formas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Cada estudiante realizará una valoración de qué errores ha cometido y cómo se propone erradicarlos. El docente aprovechará este espacio para hacer aclaraciones generales, dar conceptos o tener preparado un sistema de actividades que le facilite al estudiante aprender del error cometido. Durante el desarrollo de esta tarea el profesor debe evitar la constante interrupción que pueda atentar contra la espontaneidad y autovaloración de los estudiantes.

a) Valoración colectiva: cada dúo, trío o equipo, realizará la valoración tanto del proceso como del producto, es decir, darán criterios valorativos de cómo se desarrolló el proceso de redacción, por ejemplo: si el equipo respondió a las exigencias de la tarea; qué tareas fueron más fáciles de realizar y cuáles no; en cuáles el equipo, dúo o tríos se sintió que trabajó más unido con las tareas, etc. El docente puede emitir sus criterios del desempeño de sus estudiantes durante el proceso.

b) Los estudiantes y el docente irán registrando en el baremo que se elaborará por el profesor con la cooperación y criterio de los estudiantes, las propuestas que se van haciendo durante el proceso de valoración (cambios de las tareas, según los criterios emitidos, sugerencias de temas, aspectos lingüísticos y estructurales más difíciles de utilizar o más fáciles). Al registrar cada una de las propuestas deben realizar la evaluación cualitativa de cada una en la tabla del baremo para que quede un registro de cada actividad y de esta manera conformar un portafolio que le permita tanto al docente como a los estudiantes ir evaluando su progreso, principales dificultades y necesidades.

c) Evaluación final. Luego de la exposición de los alumnos y el debate, el docente emitirá su criterio y los estudiantes harán su aprobación o rebatirán esta de manera argumentada de forma colectiva o individual. La evaluación debe emitirse de forma cualitativa: excelente, muy bien, bien, regular, mal. El conocimiento del criterio del profesora y de otros estudiantes concientizará a estos de sus progresos e insuficiencias y los motivará a continuar profundizando en la sistematización de la expresión escrita como objeto de estudio significativo no solo en la lengua meta sino también en la lengua materna como expresión de su desarrollo personal.

En resumen se trata de la propuesta de un sistema de procedimientos didácticos desarrolladores es cambiar algo muy complejo y difícil de fomentar, el desarrollo de habilidades y capacidades en los estudiantes mediante la autogestión del aprendizaje que les permita la comunicación escrita en diferentes contextos de actuación.

Conclusiones

El tratamiento didáctico en las clases de español como lengua extranjera a la habilidad de la expresión escrita limita la comunicación de los discentes de ELE de la Universidad de Oriente. Las inconsistencias epistemológicas encontradas en el análisis realizado, al revelar la concepción de la expresión escrita centrada en el producto y no el proceso, con una fuerte presencia de la figura del profesor como único evaluador de los resultados, sin una organización coherente, demuestran la necesidad de elaborar un sistema de procedimientos didácticos desarrolladores, encaminados a garantizar la necesaria integración de todas las habilidades de la lengua mediante la expresión escrita (comprensión, expresión, mediación e interacción).

La alternativa de la reinterpretación didáctico-metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad de la expresión escrita desde una dimensión interactiva-procesual debe incidir positivamente en la dinámica de las perspectivas planteadas que permita al docente organizar el proceso de la expresión escrita mediante tareas interactivas cuyo escenario de realización

son los espacios urbanos de Santiago de Cuba. De esta manera, facilita al estudiante la redacción de textos basados en el proceso y no en el producto como expresión de un desarrollo integral.

Referencias bibliográficas

1. Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La Escuela en la vida*. Ciudad de La Habana: Editorial Colección Educación y Desarrollo.
2. Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), pp. 247-255.
3. Cassany, D. (1995). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós.
4. Cassany, D. (1999). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación Lenguaje y Educación*, 6.
5. Frías, C. X. (2002). Introducción a la psicolingüística. *Revista Philologica Románica. Suplemento*, pp. 15-18.
6. Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Mesa, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *En Lectura y vida*, p. 29.
8. Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>
9. Nunan, D. (1988). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Cristiandad.
11. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000). *Hacia una Didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

La práctica conversacional en español como lengua extranjera: acciones didácticas para su tratamiento en el aula

**Yaritza Tardo Fernández
María Victoria Socorro Castillo
Lizandra Rivero Cruz María**

Introducción

Uno de los mayores retos de los profesores de español como lengua extranjera (ELE) en la Educación Superior cubana, es preparar a los estudiantes extranjeros para la comunicación espontánea, que es aquella que “se produce cuando los participantes no han planificado previamente ni el contenido ni el desarrollo de la interacción y tiene lugar con el fin de establecer o mantener relaciones sociales” (García, 2004, p.105). Un extranjero que no sepa participar en una conversación, limita sus posibilidades de establecer relaciones de confianza con los hablantes de la lengua meta y reducirá sus posibilidades de integrarse y participar en la vida cultural del contexto comunitario en el que se encuentre insertado.

Las razones fundamentales de la atención de didactas e investigadores por la conversación y su enseñanza obedecen a su reconocimiento como:

La forma más natural, habitual y espontánea de comunicación interactiva humana [...] y la constatación de que únicamente a través de la práctica conversacional es posible adquirir gran parte de las estructuras sintácticas más complejas de una lengua, la mayoría de sus elementos discursivos o conversacionales y las funciones y actos comunicativos lingüístico-pragmáticos (Cestero, 2012, p. 33).

En el presente trabajo se realiza un acercamiento valorativo a la didáctica de la conversación en ELE a partir del análisis de sus principales enfoques. Esto permite sustentar una lógica de sistematización didáctica de los fenómenos relacionados con la estructura interactiva de la conversación y las pautas metodológicas generales para su tratamiento.

La competencia conversacional: principales estudios teóricos y enfoques didácticos en español como lengua extranjera

Indagar en los estudios sobre conversación implica reconocer que este proceso exige de los hablantes 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 (Cestero, 2005; García, 2005). Esto remite a profundizar en la *competencia conversacional*, como capacidad de “tomar parte en una conversación” (García, 2005, p. 1), lo que implica integrar la *capacidad cognitiva* para producir y comprender de forma inmediata enunciados lingüísticos, y la *interactiva* que permite negociar con los interlocutores la construcción mutua del discurso y la adaptación de ese mensaje al contexto sociocultural concreto de la interacción (García, 2005; Cestero, 2005).

No obstante, el reconocimiento por parte de estudiosos y didactas (García, 2004, 2005, 2009; Cestero, 2005, 2012; Ambjoern, 2008) de la importancia de desarrollar la competencia conversacional en el aula de ELE, unido a los cambios y avances que han ocurrido en la didáctica de este proceso y los aportes teóricos de diferentes corrientes en las últimas décadas, la conversación aún no ha logrado ocupar su verdadero lugar ni en los planes curriculares, ni en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues la presencia de los aspectos organizativos conversacionales aún sigue siendo escasa y la profundidad y unidad en su tratamiento didáctico resulta limitada (García, 2004, 2005; Cestero 2005, 2012; Ambjoern, 2008; Martínez, 2008).

El comportamiento histórico de los primeros estudios de la competencia conversacional se sustentaron en los presupuestos del Análisis de la Conversación y de la Sociología de la Interacción a partir de un trabajo empírico en el que se estudiaba la competencia conversacional, cuyos resultados fueron aplicados posteriormente por Hatch (1978) al ámbito de la investigación en segundas lenguas. Sin embargo, el énfasis de estos trabajos residía en *qué* se aprende conversando y no en *cómo* se aprende a conversar.

Más adelante, en los ochenta, con la pragmática de la interlengua, se orientaron los estudios a los intercambios orales de los hablantes no nativos en contextos naturales. Resultan notables los aportes de estos trabajos a la Lingüística Aplicada y el objeto de estudio de los mismos se centraron en “las actividades que los hablantes desarrollan *en* la conversación, y no en los mecanismos propios *de* la conversación” (García, 2005, p.2). Autores como Riggenbach (1998), Gardner (1994, 1997) y Gardner y Wagner (2004) han abierto una línea de investigación muy interesante que, basada en el Análisis de la Conversación, se propone examinar las características de las interacciones orales de los hablantes que tienen lugar en una lengua que no es la materna.

La aplicación práctica que estos estudios tienen en la didáctica de lenguas extranjeras se relacionan con dos enfoques en la enseñanza de la conversación: el *enfoque indirecto* y el *directo o explícito* (García, 2004, 2009; Richards, 1990). El primero de ellos, enfatiza en hacer hablar a los alumnos, para a partir de la práctica misma, desarrollar la habilidad de conversar. Desde esta perspectiva, “se asume que la habilidad de conversar es perfectamente transferible de la lengua materna a la lengua meta y que, por tanto, no es necesario, ni posible, enseñar conversación, sino simplemente practicarla” (García, 2004, p. 106).

La didáctica de la conversación a través de dicho enfoque, centra las actividades orales en el desarrollo de la producción oral, en detrimento de la interacción y la cooperación de los interlocutores, olvidando así el aspecto socializador de la comunicación. Por su parte, el *enfoque directo o explícito*, como su nombre lo indica, considera necesaria una enseñanza *explícita* o *directa* de los mecanismos y fenómenos conversacionales (procesos, micro-destrezas, estrategias) que haga a los alumnos tomar conciencia del mecanismo conversacional, al convertirlos en “analistas de su propio discurso” (Candlin, 1976).

La controversia sobre cuál es el enfoque más adecuado en el aula de lengua extranjera aún se mantiene. Sin embargo, se coincide con las posturas menos extremas que defienden la combinación equilibrada de ambos enfoques (García, 2004, 2005, 2009; Cestero 2005, 2007 y 2012), donde se integren las

oportunidades para hacer hablar a los estudiantes, con la enseñanza explícita de los mecanismos y fenómenos que conforman el ritual interactivo de la conversación (Cots, 1995).

La didáctica de la conversación resulta actualmente un campo poco trabajado que aún requiere profundización. Los estudios realizados se orientan, básicamente, a reflexionar sobre los enfoques para la enseñanza de la competencia conversacional (García, 2005, 2009; Ambjoern, 2008), la descripción de los fenómenos, elementos, mecanismos y estrategias conversacionales (Martínez, 2008; Aguayo, 2008; García, 2009) y al diseño de propuestas de unidades didácticas y secuencias de actividades y contenidos para trabajar este proceso en el aula (García, 2004, 2009; Aguayo, 2008; López de Lerma, 2016).

En este sentido, Marta García (2004, 2005, 2009) presenta una propuesta de combinación de los enfoques directos e indirectos, a través de tres fases fundamentales: sensibilización, práctica y revisión y con ello sienta las bases metodológicas para el diseño de secuencias de actividades didácticas para el tratamiento de las características conversacionales. En estos estudios, la investigadora describe el panorama general de cuatro áreas problemáticas de la conversación, tomando como base los fenómenos relacionados con la estructura interactiva de la conversación propuestos por Cots (1995). Sin embargo, aún cuando se reconoce que esta propuesta ofrece una base metodológica más clara para la didáctica conversacional, no trasciende la descripción de dichos fenómenos. Por tanto, no se profundiza en la integración didáctica de estas áreas problemáticas desde una lógica de sistematización de la interacción conversacional.

Otra perspectiva de análisis interesante, orientada a la descripción de estrategias y técnicas conversacionales, la ofrece la investigadora María del Carmen Martínez Carrillo (2008), quien identifica dichos elementos y los reconoce como “mecanismos de obligatoria adquisición para poder llegar a ser comunicativamente competente” (Martínez, 2008, p.623). Esta autora considera que para la definición de las estrategias conversacionales básicas, hay que tener en cuenta la naturaleza textual de la conversación según los planos macro- y microestructural y que la elección de las mismas en las clases debe tener en cuenta tres factores: el nivel de competencia del grupo de estudiantes, la

La práctica pedagógica de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto santiaguero
La práctica pedagógica de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto santiaguero

variabilidad en el contenido pragmático de las estrategias y su frecuencia de uso. No obstante, la validez innegable de este estudio teórico, su alcance se centra solo en la identificación y clasificación de estos recursos, sin trascender a propuestas didácticas concretas que orienten al docente cómo sistematizar su empleo en el aula. El análisis de estas propuestas revela que aún

[...] no se tiene claro el fundamento teórico de la competencia conversacional y existe confusión entre las actividades que se diseñan para ayudar al estudiante de lengua extranjera a ampliar destrezas en la producción de discursos orales individuales, y aquellas que se plantean con el propósito de desarrollar su competencia conversacional (Niño, 2014, p. 12).

Esta confusión podría ser el resultado de la manera dispersa y desarticulada como se presentan los elementos que forman parte de la competencia conversacional en el *Marco Común Europeo de Referencia*, “distribuidos en distintos componentes y sin el detalle y la profundidad que una planificación específica requiere”, ya que no se reconoce esta como una unidad, sino como parte o rasgos de la competencia pragmática (Niño, 2014).

Pautas metodológicas para la práctica conversacional en el aula de español como lengua extranjera

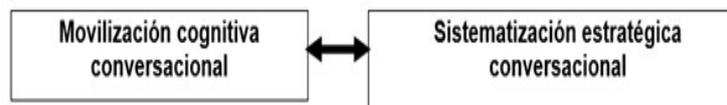
A partir de las valoraciones anteriores se proponen las siguientes *pautas metodológicas* para la implementación de una lógica de sistematización didáctica de la conversación en el aula de español como lengua extranjera, las cuales deben orientarse en las siguientes direcciones:

- Potenciar las actividades encaminadas al aprendizaje de las características y fenómenos conversacionales, haciendo énfasis en la función interactiva de este proceso.
- El empleo de materiales de enseñanza que reflejen fielmente las principales estrategias conversacionales, a partir de actividades contentivas de interacciones conversacionales auténticas.

- Combinar la enseñanza específica de los recursos y fenómenos conversacionales (enfoque directo) con actividades que estimulen la práctica espontánea de dichos fenómenos (enfoque indirecto).
- Programar actividades para trabajar la estructuración de la conversación, a través de “una secuencia didáctica dirigida *explícitamente* a la sensibilización, reflexión y comentario de los elementos y recursos propios de la conversación” (García, 2006, p. 297).

Desde estas pautas iniciales, estas investigadoras proponen una lógica didáctica de la práctica conversacional en las clases de ELE, la cual tiene su sustento teórico en la sistematización de los fenómenos relacionados con la estructura interactiva de la conversación, analizados por García (2009) en su relación armónica con el tratamiento de las estrategias conversacionales, según los descriptores macro- y microestructurales sistematizados por Martínez (2008) y Cestero (2007).

Dicha lógica se expresa a partir de dos categorías relacionadas que han sido resignificadas en la presente propuesta, lo que ha permitido superar las perspectivas teórico-metodológicas anteriores desde una mayor coherencia e integración didáctica. Estas categorías relacionadas son: la *movilización cognitiva conversacional* y la *sistematización estratégica conversacional*, las cuales conforman una unidad dialéctica que discurre a través de las tres fases de *sensibilización, práctica y revisión*, asumidas de la investigadora Marta García (2004, 2005, 2009).



La movilización cognitiva conversacional, comprende un proceso interno de adquisición y estimulación cognitiva no solo del manejo de los turnos y de la agenda, sino también de los recursos para la apelación del oyente según los parámetros que rigen la interacción. Esto significa concebir este proceso como espacio generador de una dinámica de construcción didáctica que permita al hablante *organizar los turnos de habla*, según las variables que afectan el dinamismo de la conversación como la

toma de palabra, la conexión de los turnos y los conectores que se utilizan para mantener la conexión entre los distintos mensajes que forman la secuencia de conversación, las marcas reguladoras de inicio, cierre y parcelación y los turnos de apoyo. Es reflexionar en conjunto sobre la construcción interna de sus recursos para el manejo de la agenda, lo que implica potenciar su capacidad de *control del contenido de la conversación*, la libertad de elegir los temas de conversación y la forma de iniciarlos, desarrollarlos, concluirlos, cambiarlos y reintroducir nuevos temas sin tener que atender a un esquema previo.

Por lo que, para que se logre el proceso de adquisición cognitiva, es preciso que el docente estimule las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje de la lengua por parte del alumno, a partir de la potenciación en él de un comportamiento que le facilite dinamizar sus recursos conversacionales para comprender la intención del oyente, al asegurarse que el canal de comunicación está abierto, confirmar que se mantiene la atención y el seguimiento necesario en la conversación como expresión de interacción continua con el interlocutor.

Significa que durante el proceso didáctico, el profesor debe potenciar una dinámica que permita al aprendiz *activar sus marcadores de control de contacto*, a través de la utilización de fórmulas autoreafirmativas, para reforzar o justificar los razonamientos ante sus interlocutores (¿no?; ¿sabes?); apelar a los recursos para ganar tiempo mientras se formula el enunciado; el uso de expresiones o llamadas de atención para mantener o comprobar el contacto (¡oye!, ¡mira!, ¿ves?) y las fórmulas apelativas para implicar activamente a los participantes (¿sabes?, ¿entiendes? ¿comprendes?). Ello favorecerá un nivel de reflexión más consciente del estudiante acerca de cómo construye su estructura conversacional.

Se trata de un proceso activo que se orienta en dos direcciones: por un lado, dirigido a estimular los recursos conversacionales necesarios para encauzar la intencionalidad de su enunciado al operar directamente en los esquemas internos de procesamiento y desarrollo expresivo e interactivo y, por otro, potenciar los mecanismos para la exteriorización de dicho enunciado de forma reflexiva, a partir de desarrollar la lógica de estimulación cognitiva y afectiva, que permita, no solo su

concientización, sino también su cuestionamiento, para lograr niveles de apropiación e interiorización más esenciales, desde el propio proceso de reconstrucción conversacional.

Por tanto, se trata de un proceso de aprendizaje centrado en el hablante y su construcción y reconstrucción conversacional. Esto se traduce en que el docente no puede ignorar o rechazar los saberes que lleva el alumno a las situaciones interactivas a las que se enfrenta. Por ende, debe tomar conciencia de que el acto de intercambio conversacional implica un proceso de elaboración cognitiva constante, en tanto potencia en el alumno su actividad movilizativa de estrategias y técnicas conversacionales. Comprende, además, habilidades interiorizadas, comportamientos y conocimientos generales de las situaciones, interlocutores, temas orales y otros factores contextuales que condicionan su capacidad de predictibilidad, inferencia, análisis y de comprensión y producción de la lengua, para una mayor eficacia comunicativa. Dicha actividad movilizativa debe ser modelada en la práctica docente sistemática.

Las *acciones didácticas* del docente en este proceso movilizativo deben orientarse a:

- Estimular la conciencia de los estudiantes acerca de sus estrategias para organizar los turnos de habla, activar sus marcadores de control de contacto (¿no?, ¿sabes?, ¡mira!, ¿ves?, ¡oye!).
- Familiarizar a los estudiantes con los fenómenos típicos de la conversación coloquial.
- Facilitar la reflexión acerca de las variables que inciden en la conversación (toma de palabra, conexión de los turnos, conectores para mantener la conexión, marcas reguladoras de inicio, cierre y parcelación y los turnos de apoyo).
- Potenciar la capacidad de los estudiantes para controlar el contenido, la forma y los temas de conversación.
- Propiciar la valoración crítica del estudiante de cómo construye su estructura conversacional, a través de la exteriorización y reflexión de experiencias conversacionales reales.

Por su parte, la *sistematización estratégica conversacional* implica un proceso reflexivo, ordenador y retroalimentador que permite desarrollar la toma de conciencia del estudiante para negociar el significado, al asegurar que tiene lugar el entendimiento mutuo del mensaje. Ello implica una valoración de dos factores que garantizan la eficacia de este proceso: el nivel de explicitud, expresado en el conocimiento compartido de los hablantes y su adecuación al discurso del interlocutor y el manejo de los ajustes conversacionales, lo que permite modificar la estructura conversacional para solucionar o evitar problemas de comprensión (reparación, corrección). Por consiguiente, se proyecta la planificación, control, y construcción de intercambios y negociaciones más eficaces, para favorecer la interactividad.

Sistematizar significa, entonces, revelar una lógica procesal, que permite al estudiante, en una consecutividad de la comprensión conversacional. De esta manera, es capaz de explorar la gama de posibilidades para desarrollar este proceso, a partir de orientarse y activar sus estrategias y técnicas conversacionales. Igualmente, se genera un proceso no solo de ejecución y autocontrol, sino también de reevaluación y reconstrucción expresiva y conductual y de gestión cooperativa de la interacción conversacional.

Por consiguiente, el docente debe potenciar en el aula de lenguas extranjeras, actividades que incluyan prácticas conversacionales reales y significativas para el estudiante. Se trata de favorecer por una parte, la selección, empleo, concientización y sensibilización con las estrategias microestructurales (la expresión del lugar apropiado de transición de turno, los diferentes tipos de interrupción, el funcionamiento del mecanismo de intercambio de turnos, el uso de los diferentes turnos de apoyo, estrategia de toma de turno, etc.). Por otra, las estrategias microestructurales (estrategia de saludo, de desarrollo del tema, de preparación de la despedida y de despedida) y su materialización a través de las técnicas y los elementos conversacionales (técnica de enmarque, desarrollo, conclusión o cierre de tema).

En esta dinámica, el profesor tiene que identificar las estrategias que se corresponden con el nivel de competencia de su grupo de aprendices. “Esta selección tiene que llevarse a cabo de una manera muy cuidadosa, ya que no todas las estrategias

conversacionales muestran el mismo nivel de dificultad, aspecto que determina su momento ideal de inclusión en el programa de estudio” (Martínez, 2008, p. 12). De igual forma, debe priorizar aquellas estrategias conversacionales que tienen un contenido pragmático diferente en la lengua meta y aquellas que son frecuentes en los procesos de interacción entre hablantes y nativos, a partir de explicar con claridad a los alumnos su uso, contenido y significado pragmático (Cestero, 2005), para evitar los malentendidos interculturales. Esto se traduce en producir saberes desde el contexto y sobre él, desde construir y nutrir estos saberes en y desde la práctica conversacional, teniendo en cuenta las visiones perceptuales, la realidad de la situación oral donde se efectúa el intercambio, y las relaciones de cooperación entre los sujetos que en ella participan, como base objetiva desde donde es posible sistematizar el tratamiento de estos recursos.

Las *acciones didácticas* del docente en este proceso de sistematización estratégica deben orientarse a:

- Estimular la elaboración de un plan estratégico conversacional que permita al estudiante, seleccionar las estrategias conversacionales más pertinentes, definir y evaluar su intencionalidad de acuerdo con su uso, contenido y significado pragmático según la dinámica del intercambio.
- Propiciar el análisis de las estrategias y técnicas conversacionales (técnica de enmarque, desarrollo, conclusión o cierre de tema) desde la reflexión y el cuestionamiento del por qué de la selección, y de su efectividad en intercambios conversacionales auténticos.
- Identificar las estrategias conversacionales que se corresponden con el nivel de competencia de sus estudiantes, a partir de explicar su uso, contenido y significado pragmático para evitar los malentendidos interculturales.
- Desarrollar actividades con prácticas conversacionales reales, para favorecer la selección, empleo de *estrategias macroestructurales* (diferentes tipos de interrupción, intercambio de turnos, uso de los turnos de apoyo, estrategia de toma de turno, etc.), *microestructurales* (estrategia de saludo, de desarrollo del tema, de prepa-

ración de la despedida y de despedida) y las *técnicas conversacionales* (técnica de enmarque, desarrollo, conclusión o cierre de tema).

- Sistematizar las estrategias conversacionales a través de una dinámica que permita su selección, práctica y reflexión constante para evaluar la efectividad de las mismas de acuerdo con la situación real de interacción que se valora.
- Valorar la práctica conversacional desde la construcción colectiva e individual de las relaciones de cooperación y las situaciones conversacionales, que permita un mayor nivel de concientización sobre el valor de la misma para la interacción.

Estas relaciones se articulan didácticamente a través de tres fases (García, 2004) de *sensibilización*, donde se fomenta la familiarización del estudiante con los fenómenos conversacionales, la *práctica*, donde se ponen en uso los fenómenos vistos explícitamente y la *revisión*, que permite a los estudiantes reflexionar sobre su actuación. Estas fases se integran coherentemente en la lógica que se propone para potenciar el desarrollo de la competencia conversacional en las clases de español como lengua extranjera en la Educación Superior.

Conclusiones

El desarrollo de la competencia conversacional en el aula de lenguas extranjeras en la Educación Superior Cubana continúa siendo un imperativo didáctico en los momentos actuales, lo que exige de los docentes e investigadores la aplicación de nuevos enfoques y perspectivas metodológicas para su perfeccionamiento. Ello implica tener en cuenta varios factores para su tratamiento que permita integrar de manera coherente la sistematización explícita de los mecanismos, fenómenos y elementos estructurales de la conversación, la práctica de la conversación y el empleo de estrategias conversacionales, a partir de interacciones conversacionales auténticas.

La lógica de sistematización conversacional que se propone ofrece una perspectiva metodológica que integra la *sensibilización* sobre la práctica conversacional y la toma de conciencia de

los hablantes de los fenómenos conversacionales. Esto implica el uso de muestras de lenguas reales y espontáneas, la *reflexión* experiencial del estudiante sobre el empleo de dichos fenómenos, teniendo en cuenta la presencia o ausencia de ellos en sus producciones. Se trata de un proceso retroalimentador y transformador que estimula la recuperación, el análisis y la gestión de la *práctica* conversacional, con mayor eficacia. Todo ello favorecerá una dinámica conversacional acertada y pertinente para el aula de español como lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

1. Aguayo H., S. (2008). Estrategias de repetición en las clases de conversación de ELE. Madrid: Biblioteca de Recursos electrónicos de Humanidades E-xcelence. Liceus. Servicios de gestión y comunicación. S/L.
2. Ambojoern, L. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. RedELE, 13, pp.1-15. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2008/segunda.html>
3. Cestero Mancera, A. M. (2005). Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Arco Libros.
4. Cestero Mancera, A. M. (2007). La conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras. Frecuencia L. Madrid: Edinumen.
5. Cestero M., A. M. (2012). La enseñanza de la conversación en ELE: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. International Journal of Foreign Languages, 1, pp.31-62. Recuperado de <http://www.google.com.cu>
6. Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA.
7. Cots, J. M. (1995). Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de habla

inglesa. En M. Llobera, (ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

8. García G., M. (2004). *La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de E/LE*. Glosas Didácticas. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/07garcia.pdf>

9. García G., M. (2005). *La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera*. *Lingüística en la Red*. II. Recuperado de <http://www.linred.com>

10. García G., M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. (Tesis doctoral inédita) Alcalá de Henares. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6508/Tesis.pdf?sequence=1>

11. Gardner, R. (1994). *Conversation Analysis: Some thoughts on its applicability to applied linguistics*. *Australian Review of Applied Linguistics*, 11, (pp. 97-118).

12. Gardner, R. (1997). *The listener and minimal responses in conversational interaction*. *Prospect*, 12/2, (pp. 12-32).

13. Gardner, R. y Wagner, J. (eds.) (2004). *Second Language Conversations*. Londres: Continuum.

14. Hatch, E. (1978). *Discourse analysis and second language acquisition*. En E. Hatch (ed.), *Second Language acquisition: A book of readings*, Rowley, Mass.: Newbury House, (pp. 401-435).

15. Niño López, D. E. (2014). *Desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE*, Universidad de Caldas, (pp. 1-17). Recuperado de <file:///G:/CONVERSACION%20ELE/>

16. López, A. (2011). *La enseñanza de la conversación en el aula de E/LE*. (Tesis inédita de maestría) Universidad de Alcalá, Madrid, España.

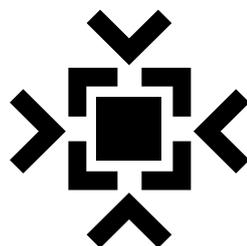
17. López, I. (2009). *La enseñanza del intercambio de turno en la conversación española*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Alcalá, Madrid, España.

18. Martínez, M. C. (2008). Enseñar a conversar: principios teóricos de un enfoque comunicativo de la competencia conversacional en ELE. En *Actas XIX Congreso Internacional de ASELE*, El profesor de español LE/L2. Centro Virtual Cervantes. 2008. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.html

19. Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*, Cambridge: Cambridge University Press.

20. Riggensbach, H. (1998). Evaluating Learner Interactional Skills: Conversation at the Micro Level. En R. Young y A. W. He (eds.), *Teaching and testing. Discourse Approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam: John Benjamins. (pp. 53-67).

ISBN: 978-959-207-627-3



Ediciones UO

