

BOLETÍN electrónico de lengua, literatura y educación

Publicación mensual

No.8 Volumen 8. Diciembre de 2015

El boletín electrónico de lengua, literatura y educación es una publicación que tiene como objetivo divulgar a la comunidad científica resultados de proyectos de investigación, maestrías y doctorados relacionados con este campo del saber. En este número, el primer artículo de la sección *Artículo científico* está dedicado a la gramática y la comunicación en el curso preparatoria en la enseñanza del español como lengua extranjera. El segundo, está dedicado al tratamiento del léxico en la clase de comprensión auditiva con fin profesional pedagógico en estudiantes no hispanohablantes.

Artículo científico

Gramática y Comunicación: una mirada diferente en el curso Preparatoria en la enseñanza del español como lengua extranjera (pp.2-8)

MSc. Maritza Guerrero Hidalgo

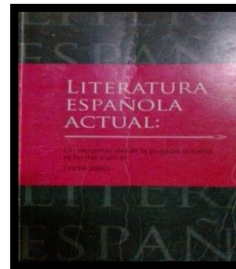
El tratamiento del léxico en la clase de comprensión auditiva con fin profesional pedagógico en estudiantes no hispanohablantes (pp.9-18)

Lic. Lislé Padrón Hechevarría

Normas de publicación

(pp.19-20)

Promolibros



Bárbara Fierro Chong, y coautores, Cuba, 2014

La obra: Literatura española actual: un recorrido desde la posguerra hasta el fin del siglo xx (1939 – 2000), es un texto básico para la asignatura Literatura Española II, perteneciente a la Licenciatura en Educación Español-Literatura. Se han incluido temas relacionados con esta literatura, hasta el año 2000, para el trabajo con el imaginario de esa nación. Su contenido repercute pedagógica y socialmente en la formación de profesionales de la educación.

Disponible en la web de la carrera de Español-Literatura.

3 de diciembre. Festival de la clase en la carrera de Español-Literatura

9 de diciembre. Acto por el aniversario 20 de la creación de la Maestría en Didáctica del Español y la Literatura

Último minuto

22 de diciembre

El consejo de redacción del boletín, les desea muchas felicidades por el día del Educador a todos los docentes y estudiantes de la comunidad universitaria

NOTICIAS

Premio Nébula

Los **premios Nébula** son concedidos por la Asociación de escritores de ciencia ficción y fantasía de Estados Unidos (SFWA). El premio es sencillo (un bloque transparente con una nebulosa incrustada brillante). Se considera uno de los premios más importantes de la ciencia ficción.

La afamada película "El señor de los anillos", en tres de sus partes, ha sido acreedora de este premio dentro de la modalidad de guión, en los años 2002, 2003 y 2004.

El **Premio Nébula a la mejor novela** (*Nebula Award for Best Novel*), es un premio literario otorgado anualmente desde 1965. La persona más galardonada de este premio es Ursula K. Le Guin, quien lo recibió en cuatro ocasiones: en 1969, 1974, 1999 y 2008.

Director y editor: Dr.C. Oriniel Martínez Ibarra e-mail: orinielmi@ucpejv.rimed.cu

Jefe de secciones: **Artículo científico:** Dr.C. Alicia Toledo Costa **Promolibros:** Dr.C. Luis Eligio Martely

Masens **Noticias:** Dr.C. Isabel León Martínez **Último minuto:** MSc. Tania Sevillano Hernández

GRAMÁTICA Y COMUNICACIÓN: UNA MIRADA DIFERENTE EN EL CURSO PREPARATORIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Autor:

MSc. Maritza Guerrero Hidalgo. Profesor Auxiliar

Universidad de La Habana. Facultad de Español para no Hispanohablantes
La Habana, Cuba

Resumen

El tratamiento de la gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera ha sido objeto de diversas polémicas relacionadas con la manera en que debe asumirse y los métodos que pueden utilizarse. En el presente trabajo, a partir del análisis de las dificultades existentes en el Curso Preparatoria de la enseñanza del español como lengua extranjera, se reflexiona sobre una manera diferente en la que se concibe el tratamiento explícito, la utilización de la vía inductiva prioritariamente y la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, y que privilegia el estudio de las estructuras gramaticales desde la significación. Cuando estos aspectos se concretan en la clase garantizan que los contenidos gramaticales contribuyan al desarrollo de la comunicación en este tipo de curso, que constituye el objetivo final de su enseñanza.

Palabras clave: tratamiento, contenidos gramaticales, curso preparatoria, comunicación

Abstract

The treatment of grammar in teaching Spanish as a foreign language has undergone several controversies related to the way it should be and the methods to be used. In this paper, based on the analysis of the difficulties in the Preparatory Course, we reflect on a new perspective on their treatment in which the explicit treatment is conceived, the use of inductive priority route and teaching based on processing the input, and that favors the treatment

of grammatical structures through their meaning. When these aspects are put into practice in the lesson, they guarantee that the grammatical contents contribute to the development of communication which is the final teaching objective in this type of course.

Key words: treatment, grammatical content, high school, communication

Introducción

La concepción de que si la gramática es importante o no ha ido cediendo ante las evidencias, de que lo ocurrido es que no se le ha dado una debida atención. Diferentes autores han realizado estudios que así lo demuestran y consideran que se ha podido ver con claridad que quienes quieren aprender "comunicativamente" en el aula una segunda lengua suelen alcanzar un grado satisfactorio en su uso, pero no siempre logran superar determinados errores asociados generalmente a los elementos, estrictamente gramaticales de la lengua, o consiguen explotar en situaciones nuevas, con suficiencia y creatividad, lo que han aprendido.

Estas ideas, aunque no aconsejan la enseñanza a ultranza de la gramática, sí reconocen que en el estudio de la lengua, deben darse la mano las oportunidades de comunicar y las ocasiones en que se preste atención a los recursos (la gramática) empleados por el estudiante. Por tanto, su tratamiento no puede reducirse a un ámbito en que se destine casi todo el tiempo a dar lecciones sobre cómo se usa una lengua y en el que apenas se da pie a que de hecho se comunique con ella.

Por esta razón, dentro del plan de estudio del Curso Preparatoria, para los estudiantes que cursarían la especialidad de Ciencias Sociales y Humanísticas, se concibió el programa de Gramática Española, que se introduce a partir de la semana nueve el curso, con el propósito de dotarlos de suficientes elementos lingüísticos para

que puedan desenvolverse en los diferentes contextos y expresar sus pensamientos sobre diferentes temas, hacer presentaciones breves con suficiente claridad, donde las ideas sean presentadas con razonada precisión. "Desde esta enseñanza deben desarrollar habilidades y destrezas a fin de usar la lengua para comunicar significados de un modo tan eficaz como sea posible en situaciones concretas y ser consciente del significado social de las formas lingüísticas" (MCER, 2002: 21-24).

En el curso mediante el programa de Gramática, se debe potenciar ese ángulo que constituye una debilidad: la competencia gramatical, por su influencia para el desarrollo de la comunicación como base para los estudios superiores de la carrera. Sin embargo, todavía prevalece en el programa un enfoque tradicional, sistémico, que separa la forma y el significado, la mayoría de los libros y manuales siguen considerando la lengua como sistema y mantienen esa división artificial entre forma y significado, entre gramática y comunicación; se estudian las estructuras de la lengua en sí mismas, desvinculadas del acto comunicativo, lo que evidencia que su enseñanza no logra desprenderse de una concepción demasiado formalista y no se integra en una visión dinámica de la lengua como sistema de comunicación.

Estudios realizados sobre el tratamiento de la gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) han demostrado que esta tiene un efecto positivo sobre la rapidez del aprendizaje y los niveles finales de dominio lingüístico. Martín Sánchez (2008) plantea que es importante aprender gramática para poder hablar español: "la enseñanza de la gramática es clave fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Sin gramática difícilmente podemos hablar, y si lo hacemos no será de una forma muy correcta y concreta"

(Martín, 2008: 30). Autores como Langacker (1987), Matte Bon (1992), Ruiz (2007) defienden la necesidad del estudio de la gramática desde la perspectiva de la lingüística cognitiva. Otros como Del Estal (2004), Martín (2004), realizan propuestas interesantes para perfeccionar su tratamiento.

Las investigaciones realizadas, aunque sugerentes y representativas han abierto el camino para el estudio del tema, pero no han agotado la necesidad de continuar profundizando en él a través de nuevas propuestas, ya que no han dado respuesta a la necesidad de promover el conocimiento gramatical consciente. Su influencia en el desarrollo de la comunicación oral y escrita sigue siendo insuficiente.

A partir de lo anterior se hace necesario una reflexión desde otra perspectiva para el tratamiento de los contenidos gramaticales en función de la comunicación en el Curso Preparatoria de la facultad de español para no hispanohablantes (FENHI), de la Universidad de La Habana que contribuya al mejoramiento de este proceso.

Desarrollo

La enseñanza de la gramática y su valor para la comunicación

Al abordar la comunicación se hace énfasis en el uso de la lengua en su funcionalidad y en lo que se consigue utilizándola. La palabra clave es uso, también comunicación. El uso y la comunicación son el auténtico sentido de la lengua y el objetivo real de aprendizaje, lo que significa que aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban. La gramática y el léxico pasan a ser los instrumentos técnicos para conseguir este propósito. En este sentido, el reto actual para los profesores de lengua extranjera es buscar vías que contribuyan al logro de

una comunicación efectiva, dirigida al desarrollo de las habilidades, que implica el conocimiento en acción, el saber hacer.

La gramática proporciona un lenguaje con el que se puede contribuir al razonamiento de la lengua y a su uso comunicativo. Desde un punto de vista general, no hay ninguna otra materia que adiestre con la misma profundidad en el análisis de totalidades estructuradas en componente jerárquicamente organizado y en la comprensión de las relaciones de dependencia que se pueden establecer entre elementos que se aglutinan en un todo. En el proceso de comunicación se articulan los conocimientos que se poseen sobre la lengua, donde la gramática juega un papel fundamental, así, su enseñanza es clave fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Para el desarrollo de la competencia comunicativa, la competencia gramatical es imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ruiz señala que: "Ser hablante competente de una lengua implica no solo dominar aisladamente su léxico y sus estructuras gramaticales, sino también saberlos articular en un discurso polifónico y saberlos utilizar de manera apropiada a los fines que el hablante intenta conseguir y al contexto social en que aquel se produce" (Ruiz, 2007: 2).

Según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), la competencia gramatical "se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos". Según este documento, la gramática "es un conjunto de principios que rigen la colocación y función de los elementos en la oración. La competencia gramatical es la capacidad de codificar y descodificar significados en expresiones y oraciones formadas en base a esos principios" (MCER, 2002:107). Diversos autores consideran

que para la fluidez no se necesita un conocimiento de gramática, pues podemos hacernos entender cometiendo grandes y significativos errores, sin embargo, para la precisión, sí tenemos que poseer un buen nivel de gramática.

Pero, para que esto se logre en el Curso Preparatoria, se necesita entonces una gramática que tenga en cuenta la comunicación para describir y explicar la lengua, es decir, que tenga en cuenta las reglas del sistema y también las de uso y además integre los distintos niveles de la lengua. A decir de Matte Bon, "una gramática que quiera tener en cuenta los fenómenos comunicativos tendrá que ocuparse de macro y microfunciones, no confundir el elemento analizado con el contexto.

El hecho de relacionar gramática y comunicación implica que haya retroactividad entre las dos: se necesita por consiguiente una gramática comunicativa, es decir, que cumpla una función comunicativa. Esta se sitúa dentro de las cuatro destrezas básicas que son: la lectura, la comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita, lo que significa que cada una de las actividades que se diseñen deben contribuir al desarrollo de estas habilidades o destrezas que garantizan la comunicación oral y escrita. Por ello, no debe perderse de vista que enseñar gramática es proporcionar herramientas para entender el funcionamiento real de la lengua y también para el logro de una mejor comunicación. El objetivo es aproximar a los estudiantes a los componentes gramaticales desde una óptica discursiva, activa y reflexiva.

Enseñanza centrada en el significado

Los aportes de la Lingüística cognitiva, considerada la innovación metodológica más importante en los últimos años han sido relevantes en la nueva visión de la enseñanza de la gramática y su aplicación, al considerar como eje fundamental la reivindicación de la

indisolubilidad de forma y significado. Para Ruiz (1992), los estudios y textos de gramática española para no hispanohablantes sustentados en la gramática cognitiva es un indudable aporte a la enseñanza de ELE e implica un cambio a favor del acercamiento a la gramática distinguiendo coherentemente la relación contenido-forma. Sus propuestas constituyen un avance en su tratamiento, al proponer transitar de la forma al significado ya que, a su juicio, la gramática no opera sobre las formas, sino sobre el significado con que el hablante usa esas formas en cada momento.

Las reflexiones de Ruiz-Campillo, ofrecen un nivel de precisión muy importante. Para este autor "[...] la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, ni el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual) son inseparables. Y afirma que en el campo de la gramática este es el mejor descubrimiento, al negar la posibilidad de separar el componente gramatical del semántico y establece una correspondencia irrenunciable entre forma y significado, que no solo alcanza el signo, sino a cualquier tipo de estructura gramatical (gramática de construcciones), lo que demuestra una concepción orgánica del lenguaje.

Al referirse a las limitaciones que aún subsisten en su enseñanza, afirma que "la gramática pendiente es hacer de la propia enseñanza de la gramática un acto de enseñanza de comunicación (Ruiz, 2007: 1).

Maldonado (1993) también asume los postulados de la gramática cognitiva, pues a juicio de este autor, no solo reconoce el valor del significado de la lengua, sino que ve el significado y en las estrategias de conceptualización de los hablantes, los fundamentos mismos de su operatividad analítica. Le atribuye especial valor al hecho de que tiene como fundamento la noción de que la estructura gramatical es inherentemente simbólica, es

totalmente describible por medio de unidades simbólicas, cada una de las cuales tiene contenido fonológico y semántico.

Visto de esa manera, el análisis gramatical y el semántico son indisolubles: "omitir el significado en una descripción gramatical equivale a hacer un diccionario con entradas léxicas, pero sin definiciones" (Maldonado, 1993: 159). Y afirma que, "una definición lingüística es, por definición, bipolar: el polo fonológico y el semántico coexisten en toda unidad sin importar que ella sea léxica o gramatical. Al referirnos al polo semántico de una unidad nos referimos a su predicado y cuando hablamos de estructura semántica hacemos referencia a predicciones. Aquí significado es igual o equivalente a noción de conceptualización" (Maldonado, 1993: 159).

Dentro de las tendencias más recientes del análisis gramatical en la enseñanza de idiomas modernos se erige la obra de Matte Bon, *Gramática Comunicativa*, sustentada en la Lingüística Cognitiva de Langacker. Según el propio autor "nace en el aula y para el aula", como "una gramática que se plantea el análisis del funcionamiento de los idiomas desde una perspectiva que tiene en cuenta la comunicación, en la que se analizan todos los matices y nada se da por descontado; y en la que se reconoce un nuevo papel central a las interpretaciones que se dan de los enunciados analizados, como base para la comprensión del funcionamiento del sistema. Y también una gramática que sitúa a los interlocutores y la interacción que existe entre ellos en el centro del análisis. Cobra pues, una importancia fundamental el modo que tienen los hablantes de decir las cosas en cada situación, según sus intenciones comunicativas" (Matte Bon, 2005: VI).

Desde esta perspectiva, a decir del mismo autor, "si se quiere enseñar la lengua para comunicarse el papel de la

gramática será ofrecer herramientas para que el hablante pueda expresar y comprender mensajes, teniendo en cuenta sus intenciones" (Matte Bon, 2005: VI)

Desde el análisis anterior puede evidenciarse que son muchos los autores que defienden el tratamiento de la gramática basado en las concepciones de la lingüística cognitiva, que igualmente se asumen por la autora, ya que constituyen ideas claves para los profesores como punto de partida en el inicio del tratamiento de la gramática donde las reglas se apliquen al significado y no a la forma, donde el significado no sea el objetivo, sino que represente la manera en que "miramos el mundo", a decir de Matte Bon. La gramática es simbólica en su naturaleza y constituye una simbolización convencional de la estructura semántica.

Gramática explícita o gramática implícita

El trabajo de la gramática en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe tener en cuenta la forma en que el docente presenta la gramática (explícita o implícita). La autora comparte el criterio de autores como Castañeda, 1990; Ortega, 1998; Del Estal, 2004; Ruiz (2007), Matte Bon, 2005; Cassany, 2000 y otros, que abogan por la **gramática explícita**, por considerarla de gran utilidad en el curso Preparatoria.

Entre sus características, Del Estal (2004) señala que el aprendizaje está formado por reglas o representaciones abstractas del funcionamiento gramatical; los alumnos analizan las reglas gramaticales, ya que pueden ser descritas y clasificarlas; es conocimiento explicativo, ya que las reglas dan cuenta objetivamente del funcionamiento del lenguaje utilizado para la comunicación y el alumno puede acceder y hablar sobre ellas sin esfuerzo. También, revisa y corrige lo que se ha producido por lo que debe

conocer la forma adecuada. Es una herramienta imprescindible.

En este curso es importante porque el análisis se centra en el aspecto gramatical con la presencia de actividades prácticas, se da mediante ejemplos, se busca la reflexión sobre lo que se está aprendiendo y se reconoce el papel cognitivo del proceso de aprendizaje de lenguas contra el producto; en cierto sentido se busca conseguir autonomía, confirmar las expectativas de los alumnos en clase, especialmente en aquellos que requieran un estilo analítico.

Coronado (1998) añade que promueve el crecimiento de la interlengua y permite llegar a un grado de fluidez en las fases finales del aprendizaje y explica que si se trabaja con fines comunicativos, el conocimiento explícito desempeña un papel de monitorización, y por tanto, acelera el proceso de adquisición de rasgos como conocimiento implícito y permite llegar a un nivel más alto de competencia.

Cassany (2000) reflexiona acerca de estos aspectos y refiere que el estudio explícito de la gramática permite afinar ese instrumento esencial que utilizamos para estudiar y entender la realidad, para estudiar y aprender cualquier otra materia, para regular nuestra actividad, que es la lengua, y dotarlo de más capacidad y ductilidad. En el terreno sintáctico podemos encontrar, como ejemplo, que más allá de las estructuras lingüísticas, el análisis sintáctico ayuda al estudiante a estructurar su pensamiento, a hacerle distinguir lo que es básico de lo que es accesorio.

El estudio gramatical permite superar el ámbito estricto del código (nombres, frases, sonidos) para alcanzar una reflexión profunda sobre el hecho mismo del lenguaje y de la comunicación, de la diversidad lingüística de las mismas funciones del lenguaje.

¿Vía inductiva o deductiva?

Desde esta visión, **la vía inductiva** suele ser la más idónea, por cuanto se basa en el concepto de conciencia lingüística o gramatical. Del Estal, Ortega 1988 y Zanón, 1996, Rodríguez y Valero 1998; Salazar, 2006, citados por Van Patten defienden este tipo de enseñanza y añaden que:

Se parte de una serie de actividades o ejercicios diseñados para provocar en el alumno un proceso de reflexión formal, tras sucesivas etapas de creciente complejidad, la conducción al autodescubrimiento y la autoformación de una regla gramatical concreta. Lo que se trata es de hablar, reflexionando sobre ella: la gramática. Solo así no llega a perderse de vista una meta fundamental, que a comunicar se aprende comunicando.

Su valor es indiscutible, ya que habitúa al alumno a hacer explícitos los procesos de generación y verificación de hipótesis y por tanto de autonomía, favorece la retención a más largo plazo, la gramática es interpretada por alumnos y profesores, el aprendizaje es más motivado, porque el alumno se siente integrado dentro del proceso de enseñanza y es consciente de la evolución en el aprendizaje y también, reflexiona más, aun cuando exige cierto dominio de la lengua.

Aplicación del enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural

Este enfoque definido como " una construcción teórica resultado del complejo proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas que centran su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos que, en nuestro ámbito, se interpretan a la luz de la psicología y la pedagogía marxistas, según los postulados de la escuela histórico-cultural (Vigotski, 1966), y los más recientes aportes de la didáctica desarrolladora, que se ha ido construyendo a partir de sus aplicaciones (Castellanos, D.,2001).

Según Roméu, 2003, es clave en este tipo de curso.

Se hace necesario por su carácter interdisciplinario. Se basa en teorías psicológicas, lingüísticas y didácticas que asumen respectivamente la investigación del discurso para su enseñanza. Se asume la relación entre la cognición, el discurso y la sociedad, que conforman lo que Teun van Dijk denomina el **triángulo del discurso** (Van Dijk, 2000), cuyo aporte permitió revelar la relación interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria del análisis del discurso como uno de los principios que deben tenerse en cuenta en la enseñanza.

Muestra un importante salto teórico mediante el cual, en un proceso de síntesis generalizadora, se integran las concepciones de la escuela histórico-cultural, la lingüística discursiva y la didáctica desarrolladora, propuesto por la Dr.Cs. Angelina Roméu (2002) y que sin entrar en contradicción con los métodos anteriores, integra sistémicamente las tres dimensiones discursivas: la semántica, la sintáctica y la pragmática, necesarias en el tratamiento de la lengua. A partir de aquí ha sido posible demostrar la pertinencia de las estructuras lingüísticas en dependencia de la intención comunicativa del emisor y lo que este quiere significar en un contexto dado

La posibilidad de aplicación en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) está dada en que se sustenta en las concepciones del enfoque comunicativo, en tanto se enfatiza en la pragmática, en el trabajo con textos reales en situaciones comunicativas. Aporta una concepción integradora, centrada en la significación y en los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos y se orienta hacia el uso que hacen los hablantes en su actuación lingüística, lo que permite desarrollar en el estudiante las capacidades de interactuar en diferentes situaciones de comunicación

y contextos. También, entre los principios metodológicos de este enfoque se destaca la importancia de la selección cuidadosa de los textos que se empleen para el tratamiento de los contenidos gramaticales, pues en ellos habrá que identificar las estructuras gramaticales que tipifican las diferentes clases de discursos de acuerdo con el contexto en que se producen. Deben ser objeto de estudio textos de diferentes estilos funcionales y con diferentes estructuras secuenciales u órdenes discursivos.

Conclusiones

Teniendo en cuenta las características del Curso Preparatoria, en el cual el estudiante debe prepararse para enfrentar los estudios universitarios, la gramática desde las concepciones anteriores le permitirá, a partir del dominio de las reglas de la lengua, reconocer mejor su organización y su funcionamiento y adquirir un mayor grado de independencia a la hora de usarla, lo que favorecerá y fomentará su capacidad de comunicación, y le ayudará a emprender el español de una forma más rápida y eficaz.

Estos aspectos contribuirán al perfeccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática en función del desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes y base para la adquisición de la competencia comunicativa, necesaria para ellos que se enfrentarán, al finalizar el curso, a una carrera universitaria y a diversas situaciones de comunicación y de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Alonso, R. (2006). *Cómo cambiar tu vida con la gramática: Algunos consejos*

Ambjoern, L. (2001). *Desarrollo del conocimiento explícito basado en el procesamiento del input: una perspectiva inductiva*. Revista

electrónica de didáctica, E/LE, (17), 1-35.

Cadierno, T. (1995). *El papel de la gramática en ELE*. Dinamarca (2001). No 10. 1-18.

Cadierno, T. (2010). *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua*. Revista de Didáctica. Marco ELE. Dinamarca. 1-25.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. 2000.

Castañeda, A. (1990): *Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la gramática cognitiva a la enseñanza del español como LE*. Boletín ASELE. 2006.1-47.

Del Estal, M. (2004). *Los contenidos lingüísticos o gramaticales: La reflexión sobre la lengua en el aula de ELE: Criterios pedagógicos, lingüísticos y sociolingüísticos*. Universidad Carlos III. Moreruela. Escuela de Español (Zamora).

Langacker, R. (1987). *Cognitive Grammar a basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Lee, J y VanPatten (1997). *La instrucción gramatical mediante input estructurado*. 2014.1-70.

Maldonado, R. (1993). *La semántica en la gramática cognoscitiva*. Revista Latina de pensamiento y lenguaje, 1993, volumen 1 (2). 157-181.

MarcoELE. Universidad Pompeu Fabra. 1-41.

Martín, E. (2004). *Gramática y enseñanza de segundas lenguas*. Revista de Didáctica.

MCRE. Marco Común de Referencia Europeo (2002). 96-124.

EL TRATAMIENTO DEL LÉXICO EN LA CLASE DE COMPRENSIÓN AUDITIVA PARA EL FIN PROFESIONAL PEDAGÓGICO CON ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES

Autor:

Lic. Lisle Padrón Hechavarría. Profesor Auxiliar

Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". Facultad de Humanidades

E-mail: lisleph@ucpejv.rimed.cu

La Habana, Cuba

Resumen

El artículo parte de una experiencia de trabajo con estudiantes no hispanohablantes (en particular chinos) de carreras pedagógicas. Aborda cuestiones medulares de esta particular enseñanza. Se analiza cómo darle salida al léxico en la clase de español como segunda lengua y especialmente de español para fines específicos, toda vez que los estudiantes a los que fue dedicado el programa aprendía la lengua en su dimensión general y a la vez teniendo en cuenta el rol a desempeñar una vez graduados de Sicipedagogía y de Humanidades.

De igual forma se ha insertado en el trabajo cuestiones teóricas de la didáctica de las lenguas extranjeras por cuanto en la actual carrera de Español-Literatura se ha instrumentado desde el currículo optativo electivo la asignatura Didáctica del Español como Lengua Extranjera I-II, que ha contribuido a la formación del futuro profesor de lengua española y literatura.

Palabras clave: didáctica, segunda lengua, lengua extranjera, español como lengua extranjera, español para fin profesional pedagógico, comprensión auditiva, léxico y vocabulario

Abstract

The article departs of an experience of work with students not hispanic haplite (especially Chinese) of pedagogic horse racings. It puts into port medullary questions of this particular teaching. It analyzes how give you projecting to the lexicon in the class of Spanish as

second language and specially of Spanish to die specifics, since the students to the ones that was dedicated the program learned the language in your general dimension and at the same time by keeping in mind the role to play one time graduates of sick pedagogic and of humanities.

Of similar form it has inserted in the work you question theories of the didactics of the foreign languages inasmuch as in the current run of Spanish, literature has instrumented from the optative elective curriculum the didactic course of the Spanish as foreign language, which has contributed to the formation of the future teacher of Spanish language and literature.

Keywords: didactics, second language, foreign, Spanish language as foreign, Spanish language for professional pedagogic end, auditory, lexical comprehension and vocabulary

Introducción

La clase de lengua extranjera presenta tipicidades que la hace diferente a la de una lengua materna. El léxico como componente esencial de toda lengua adquiere un valor relevante en ambos tipos de enseñanza y, ha de decirse, que es primordial en la adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera.

Aunque existen clasificaciones acerca de los tipos de clases en una segunda lengua o lengua extranjera podría plantearse el hecho de que toda clase es una clase de léxico, pues no existe componente funcional, ni habilidad comunicativa, ni plano, ni nivel de la lengua que pueda enseñarse al margen del léxico. Si bien la gramática le ofrece al estudiante las reglas indispensables que rigen el funcionamiento del idioma en cuestión, esta sería inútil sin un adecuado desarrollo de la competencia léxica del estudiante.

En el presente trabajo se ilustrará con una experiencia de clase de comprensión auditiva en la que se le ha dado tratamiento al léxico en su dimensión profesional pedagógica.

El tratamiento del léxico en la clase de español para no hispanohablantes

El léxico de una lengua está constituido por las unidades lingüísticas que son capaces de nominar la realidad y que tienen un sentido en sí mismas, pues son unidades plenas de significación. Entre estas se encuentran la palabra o lexema y las unidades fraseológicas o lexías. Todas ellas pertenecen al nivel lexical y forman un conjunto abierto de unidades en número infinito, pues nadie es capaz de aprenderse todos los vocablos y frases que existen en su lengua materna, aun cuando sea una persona especializada en estas temáticas, como los lexicógrafos.

De manera general, se asocia el léxico con el vocabulario pero en términos de las especialidades lingüísticas hay diferencias entre las dos categorías. Léxico serían todos los vocablos que están a disposición del hablante en un momento determinado, es decir todas las unidades plenas de significación con que cuenta la lengua y que se encuentran organizadas en un paradigma que forman un sistema: el sistema léxico. Por su parte, el vocabulario se corresponde con la actualización que realiza el hablante del léxico, su empleo en un acto de habla concreto. Esta división parte de la dicotomía saussureana de *lengua* y *habla*, enriquecida por Noam Chomsky en la segunda mitad del siglo XX con su competencia y actuación lingüísticas. Así, el léxico resulta en cierto modo una generalización y abstracción, un conjunto de posibilidades o potencialidades y el vocabulario una concreción e individualización.

Enseñar vocabulario en la clase de español tiene como fin el logro de la competencia léxica, entendida esta como el conocimiento de la estructura y funcionamiento del sistema léxico de la lengua, y su utilización para la comprensión y creación de textos, en función del cual las palabras pueden ser eficazmente utilizadas por los

hablantes, según las consideraciones pragmáticas pertinentes (Lezcano, Gianmateo, Albano y Basualdo). La competencia léxica abarca todos los aspectos de la competencia comunicativa: el léxico refleja fenómenos gramaticales, discursivos, socioculturales, estratégicos, es imprescindible para cualquier hecho de comunicación lingüística.

El desarrollo de la competencia léxica debe ser el fin de la clase encaminada a este aspecto de la lengua, por su trascendencia a la vez en la formación de capacidades comunicativas en el sujeto. En este sentido, se coincide con José Ramón Gómez Molina cuando afirma que *las unidades léxicas pasan a la competencia comunicativa del individuo, dado el valor del vocabulario como elemento estructurador del pensamiento (función simbólica) y su necesidad para la interacción social.* (Gómez A). Al respecto el autor mencionado afirma que no basta con aprender palabras sino es imprescindible aprender a hacer cosas con las palabras, emplearlas con propiedad en cada situación comunicativa, pues cuando el estudiante tiene pobreza de vocabulario acude al verbalismo, al empleo de muletillas y de palabras comodines como "cosa", "algo", lo que le imposibilita una adecuada expresión verbal y limita sus posibilidades comunicativas.

Una de las cuestiones básicas que preocupa a los profesores de español como lengua extranjera (ELE) o como segunda lengua (L2), es determinar qué léxico enseñar, si bien casi todos los cursos con que se cuenta en nuestro país son estructurados sobre la base de los cuadernos que poseen profesor y estudiantes y de por sí ya poseen las adecuaciones pertinentes sobre el vocabulario. Por tal razón el profesor debe partir de las necesidades comunicativas de sus discípulos y de la realidad del grupo en cuanto a nivel de desarrollo de la competencia

comunicativa en que se encuentra para seleccionar el léxico con fines didácticos e iniciar su tratamiento en clases.

La aclaración hecha con anterioridad sobre la relación léxico-vocabulario presenta implicaciones didácticas. Es evidente que ningún nativo de la lengua domina en su totalidad las palabras de su idioma y por lo que el léxico no puede enseñarse en su totalidad, pero las investigaciones (Benítez: 1994) apuntan a que existen discrepancias entre la selección léxica que presenta una serie de manuales de ELE y el léxico real de los hispanohablantes, porque en la mayoría de ellos se ha establecido, casi en su totalidad, sobre bases subjetivas, a partir de la elaboración de listas de palabras confeccionadas por intuición o extraídas de fuentes escritas dejando a un lado las fuentes orales auténticas que potencian la enseñanza del vocabulario. Por otra parte, se ha pensado en el volumen adecuado de input léxico que el estudiante puede asimilar y en la actualidad el profesorado considera que no es la cantidad más o menos amplia de términos lo que garantiza ser competentes sino la funcionalidad de esas unidades en los actos de habla en que el estudiante participa.

Es importante tener en cuenta la clasificación que se realiza del léxico abordada por Gómez (s/f), para quien existe:

a) *Vocabulario receptivo* versus *productivo*: se asocia con el vocabulario que debe el aprendiz comprender por la vía oral o de la lectura y aquel que debe emplear en la construcción oral o escrita. Tiene que ver con las fases de aprendizaje lingüístico: una predominantemente de recepción y otra dedicada a la producción aunque en la práctica ambas etapas se complementan.

b) *Léxico frecuente*: se refiere al número de veces que se repite un vocablo en las mediciones que se hacen para conformar un corpus, es el léxico de mayor estabilidad en las lenguas y

ocupa los lugares más altos en los diccionarios de frecuencia.

c) *Léxico básico*: es el que habitualmente se utiliza en las prácticas comunicativas orales y escritas de la vida cotidiana. Abarca los vocablos más usuales en una comunidad, tiene un alto grado de estabilidad y aparece en todo tipo de discurso: prensa, literatura, ensayo, manuales, conversación; etcétera, independientemente de la temática de que se trate.

d) *Léxico específico*: lo constituye aquellas voces empleadas en situaciones de comunicación orales y escritas asociadas a un campo de experiencia particular. Corresponde al español para fines específicos: jurídico, comercial, administrativo, del turismo, académico, pedagógico; etcétera.

e) *Léxico disponible*: es aquel que el hablante puede emplear inmediatamente según las necesidades de comunicación. Se actualiza si lo permite el tema del discurso. Las palabras disponibles son aquellas que acuden a la memoria, en primer lugar cuando se habla de un tema. Se plantea que las más estables son los verbos, luego los adjetivos; y los menos estables, los nombres.

f) *Léxico fundamental*: el que está formado por el léxico básico y el léxico disponible.

g) *Léxico mental*: es aquél que almacena las palabras que activamos en nuestra práctica comunicativa cotidiana, es decir, cuando leemos, recibimos y producimos información ya sea oral u escrita. Según Monika Schwarz (1996:84) en su libro *Introducción a la lingüística cognitiva*: "El léxico mental es la parte de la memoria a largo plazo en la que están representadas mentalmente las palabras de una lengua".

Una vez establecida esta clasificación cabe preguntarse cómo iniciar el trabajo con el léxico. Como respuesta a la interrogante el Consejo de Europa para la Enseñanza de las Lenguas

Extranjeras (1996) confeccionó un listado de nociones que agrupa el léxico por áreas temáticas. Estas nociones o tópicos son:

a) *Identificación personal*: nombre y apellidos, dirección, número de teléfono, sexo, estado civil, fecha y lugar de nacimiento, documentación legal, idioma, nacionalidad, profesión, aspecto físico, carácter y estado de ánimo.

b) *Casa y alojamiento*: tipo, situación y dimensión de la vivienda, muebles y ropa de casa, instalaciones y útiles del hogar, reparaciones, alquiler, alojamiento en hotel, camping.

c) *Trabajo, estudios y ocupación*: características, horario, actividad diaria y vacaciones, salario, calificación profesional, perspectiva de futuro y tipo de enseñanza.

d) *Tiempo libre*: aficiones, intereses personales, deportes, prensa, radio, televisión, actividades intelectuales y artísticas (cine, teatro, conciertos, museos y exposiciones).

e) *Viajes y transporte*: transporte público y privado (garaje, estaciones de servicio, talleres), billetes y precios, vacaciones, aduanas, documentos de viaje, equipajes.

f) *Relaciones sociales*: parentesco, amistad, presentaciones, fórmulas sociales (invitaciones, citas, saludos, despedidas), correspondencia.

g) *Salud y estado físico*: partes del cuerpo, higiene, percepciones sensoriales, estados de salud, enfermedades, accidentes, medicinas, servicios médicos.

h) *Compras*: tiendas, grandes almacenes, precios, moneda, pesos y medidas, alimentación, ropa, artículos del hogar.

i) *Comidas y bebidas*: gastronomía, locales de comida y bebida.

j) *Edificios de servicios públicos*: correos, teléfonos, bancos, policías, agencias.

k) *Tiempo y clima*: medida del tiempo, el clima, meteorología.

l) *Problemas de comunicación*: comprensión, corrección, aclaración, negociación, repetición, rectificaciones.

El profesor debe tener en cuenta en la presentación del nuevo material léxico la contextualización de cada una de las unidades, su semantización a través de diferentes vías: visuales, audiovisuales, corporal, metalingüística y la traducción; y debe, velar además por lograr una presentación del léxico lo más integrada en áreas porque propicia una mayor fijación en la memoria del estudiante que es capaz de hacer asociaciones y de entender el carácter sistémico de la lengua.

Por último, cabe destacar que existen criterios que aluden a las etapas a tener en cuenta en la enseñanza del léxico. Así en la etapa inicial el estudiante habla de su identificación personal, aprende a describirse a sí mismo, se refiere a su familia, a sus amigos, a su casa; etcétera. En la etapa de las experiencias, puede hablar de sus vacaciones, de sus viajes, de sus experiencias en el estudio, el trabajo, de los planes para el futuro. Ya en la etapa de las opiniones, es capaz de hablar de temas sociales, políticos, culturales, de actualidad, en los que manifiesta sus puntos de vista.

La enseñanza del español con un fin profesional pedagógico

El término español para fines específicos (EpFE) ha cobrado gran fuerza en los últimos años en el campo de la enseñanza de esta lengua a los no hispanohablantes. Con él se hace alusión al proceso de adquisición de la lengua española con un objetivo que rebasa la comunicación general, o sea, que se inserta en un área determinada y especializada del ámbito comunicativo y de la esfera académica o profesional.

No obstante el interés que hoy existe acerca del EpFE, este tipo de enseñanza se veía como una actividad marginal dentro de la profesión. Contrario a lo que podría pensarse la enseñanza de una lengua para fines específicos data de fechas tan remotas como la de la

antigua Grecia. Para los romanos, el griego era una lengua para fines académicos, como lo era el aprendizaje del latín desde la Edad Media. En el siglo XVI se hablaba de unos libros anónimos, que ilustraban las supuestas necesidades comunicativas de los comerciantes y viajeros que se desplazaban a Flandes, Inglaterra o España. Durante la Segunda Guerra Mundial se insistió en la enseñanza del inglés para que los pilotos y torres de control se entendieran en todo el mundo.

Los primeros trabajos que se dedicaron a la enseñanza específica de una lengua extranjera se centraron en el inglés para fines académicos. En la década del 60 se estudiaron las características lingüísticas –gramática y léxico- de la prosa científica. Este estudio dejó establecida una división de los subestilos y el léxico de la ciencia. Según el grado de abstracción o de dificultad intelectual, los textos se clasificaron en: de nivel alto (artículos especializados de revistas), de nivel medio (manuales universitarios) y de nivel bajo (textos de divulgación para el público en general). Por su parte, se clasificó el léxico como altamente especializado, el semitécnico o semicientífico y el correspondiente al registro formal requerido en el registro científico en general.

Algunos consideran que esta lengua de especialidad, debe caracterizarse exclusivamente por el empleo de tecnicismos, por lo que plantean acertadamente que en la actualidad dado el intercambio masivo de información y por el avance científico de las sociedades se hace imprescindible el dominio de los vocablos técnicos y de la lengua general.

De ahí que se declare que la lengua de especialidad o con un fin específico abarca también los usos generales del idioma y que esta (la lengua general) incorpora los medios léxicos propios de la especialidad. Por tal razón, es a

veces, difícil señalar el límite preciso del español con un fin determinado.

Al respecto, en el I Congreso Internacional dedicado a esta temática en Amsterdam se afirma que "Por una parte, se fija la necesidad de potenciar una didáctica diferenciada del español para fines específicos. Una didáctica que no debería centrarse exclusivamente en la enseñanza de la terminología específica, como se ha venido haciendo tradicionalmente, sino que debe partir de las peculiaridades del discurso y de los textos de los diferentes ámbitos profesionales, así como del contraste de las diversas culturas profesionales. Por otra parte, la enseñanza del español para fines específicos no sigue necesariamente al aprendizaje del español general. Se puede acceder directamente al lenguaje de especialidad aprovechando como punto de partida esa zona de penetración de la lengua de especialidad en la lengua "general".

El concepto de lengua para fines específicos ha sido definido por Fente R. (1988), de la siguiente manera: "El ESP no es un área de conocimiento separada del resto del ELT (English Language Teaching) y que es tan sólo una parte, dentro de la esfera de enseñanza de lenguas, del reciente movimiento hacia una base más comunicativa para enseñar y aprender lengua extranjera... Este movimiento se caracteriza por huir sistemáticamente del entrenamiento literario y hacer hincapié en los fines utilitarios de la lengua, o en otras palabras, establecer la prioridad de la "lengua como servicio" frente a la "lengua como materia", pero debe quedar claro que estos enfoques pueden aplicarse igualmente a la enseñanza de la lengua en otros contextos con igual validez" Por su parte, para Peña Montesino (2012: 17) en su tesis de Especialidad distingue entre el español con fines profesionales (EFP) y español con fines académicos (EFA) para referirse a la lengua que utilizan los profesionales que trabajan

en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta. Esta investigadora define el español para fines específicos como el "conjunto de usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos y según el campo profesional o académico estudiado" y distingue entre español de los negocios, español del turismo, español jurídico, español de las relaciones internacionales o español de la medicina, entre otros.

A finales del siglo pasado, se estableció un debate entre lo que sería lengua para fines específicos (LpFE) y lengua para fines generales (LpFG) y se trató de caracterizar la LpFE a partir de sus características morfosintácticas, lexicales, textuales, funcionales y extralingüísticas. Sin embargo "lo característico o específico es la finalidad para la que el aprendiz está estudiando la lengua y está en sí misma".

Lo específico en este tipo de enseñanza radica más bien en el léxico, porque se introducen los términos propios de una especialidad sin dejar de tener en cuenta el lenguaje general, que es necesario para entender toda materia. Por otra parte, aspectos culturales relacionados con un área específica también son importantes abordarlos. "Los estudiantes no solo necesitan dominar el lenguaje de su especialidad, sino también el del lugar donde se encuentran para poder comunicarse en cualquier situación, además de entender lo que les rodea (...) el peso de lo cultural es muy fuerte en todo tipo de acto y puede cambiar el valor que se atribuye al tiempo o al espacio en una reunión, el significado de gestos o movimientos del cuerpo, e incluso palabras en apariencia equivalentes, pueden remitir a diferentes realidades culturales".

Por otra parte, lo morfosintáctico, si bien se encuentra en la base de los estudios de un idioma, al igual que la fonética, no constituye la esencia, si de un fin específico se trata, porque los

aspectos gramaticales y del nivel fonológico son los más estables en toda lengua y su uso se generaliza a casi todas las variantes de la lengua, con mínimas diferencias entre cada una de ellas.

La clase de EpFE no difiere mucho de la de EpFG, pero tiene sus peculiaridades. Está dirigida a potenciar una habilidad comunicativa dentro de un ámbito especializado: la comprensión lectora y auditiva de textos técnicos y la expresión oral y escrita en usos académicos y profesionales. Además se atiende, como ya se ha dicho, a la cultura profesional del estudiante, por lo que se abordan cuestiones como el comportamiento y la actitud de los profesionales en situaciones cotidianas (saludos, presentaciones, invitaciones, felicitaciones, desacuerdos, despedidas); así como aspectos que tienen que ver con los códigos proxémico, gestual, icónico, entre otros.

La comprensión auditiva en la enseñanza del español a no hispanohablantes

El tratamiento de la comprensión auditiva es una de las necesidades en el aula de ELE y de EpFE. Por la particularidad de su implementación en clases, que la hace un poco trabajosa al tener que acudir a soportes tecnológicos (video, televisor, grabadora, ordenador) esta habilidad comunicativa no siempre es de las más priorizadas en nuestra práctica educacional. Muchas son las definiciones que se han dado acerca de la comprensión auditiva que han tenido su repercusión en las aulas de cualquier idioma.

Para Wipf, quien hace casi treinta años definió la escucha como "un proceso mental invisible, lo que lo hace difícil de describir. Las personas que escuchan deben discriminar entre los diferentes sonidos, comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales, interpretar el énfasis y la intención, y retener e interpretar todo esto tanto dentro del

contexto inmediato como de un contexto socio-cultural más amplio”.

Por su parte, Rost (2002: 2) planteó que la escucha es “un proceso de recibir lo que el emisor en realidad expresa (la orientación receptiva); construir y representar el significado (la orientación constructiva); negociar el significado con el emisor y responder (la orientación colaborativa); y crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía (la orientación transformativa). La escucha es un proceso de interpretación activo y complejo en el cual la persona que escucha establece una relación entre lo que escucha y lo que es ya conocido para él o ella”.

En el proceso de enseñanza de la comprensión auditiva se han determinado tres etapas fundamentales:

1. *Etapa de pre audición:* Se prepara al estudiante y se guía hacia lo que se pretende escuchar y no hacia todo lo que él es capaz de oír. Se guía hacia un objetivo. Es un momento clave para realizar ejercicios de calentamiento a partir de estrategias de anticipación y muestreo.

2. *Etapa de audición:* Los estudiantes escuchan el audiotexto dos veces, sin interrupciones de ningún tipo y sin detener la grabación, lo que los entrena en la decodificación de textos auténticos, cercanos a la vida real, que siempre resultan muy acelerados para un aprendiz de una lengua extranjera.

3. *Etapa de pos audición:* El estudiante ofrece sus respuestas que no siempre deben ser verbales, a veces resultan ser una sonrisa, un asentimiento o negativa con la cabeza, un gesto determinado.

Se aclara que esta es una metodología general y que se corresponde principalmente con la comprensión como forma de control, de ahí que se permite la audición solo en dos ocasiones. Realmente en clases, el profesor puede propiciar que los estudiantes escuchen tantas veces

como sean necesarias, sin decirle las respuestas al estudiante y poniendo en práctica diferentes niveles de ayuda como por ejemplo, la audición fragmentada del material.

Es en la primera de las etapas donde el vocabulario juega un papel importante. En esta se debe asegurar que el estudiante no se encuentre con ningún obstáculo evitable; es decir, cada pregunta que se realice debe ser entendida con anterioridad y no debe ofrecer duda a quienes escuchan el audiotexto. En cuanto al tratamiento del léxico se pueden emplear estrategias como la predicción, la activación de esquemas previos, la focalización de vocablos claves (que puede ser en la pos audición dado el carácter efímero de la audición), la realización de ejercicios de asociación de significados con el término, formación de familia de palabras, la búsqueda de sinónimos, de antónimos y de hiperónimos, la escritura de cohipónimos; etcétera.

En la etapa de audición el profesor actúa de manera similar a cuando los estudiantes leen en silencio en el aula. No debe interrumpir la escucha, debe mantenerse en un lugar para no desconcentrar al grupo y debe observar quiénes de una sola vez decodifican la información y qué estudiantes necesitan escuchar el texto dos, tres y en más ocasiones.

La última etapa es vital porque en ella se ha de verificar la comprensión, sin repetir el profesor el texto auditivo y se deriva el ejercicio hacia otras habilidades comunicativas como la expresión oral y escrita. Se hacen preguntas de generalización y de extrapolación y se estimula hacia otras actividades de este tipo en clases o como parte del estudio independiente.

Ahora bien, escuchar en el aula es preparar al estudiante para que se inserte en los espacios comunicativos auténticos, reales presentes en la sociedad, en los que no tendrá muchas posibilidades de escuchar en más de

una ocasión. Por eso, también desde el espacio escolar el estudiante debe ir entrenándose en la captación de otros tipos de mensajes como el de una contestadora, el altoparlante en una terminal aérea o de trenes, la conversación entre dos personas en un establecimiento, la conferencia especializada.

Preparar al estudiante para escuchar una conferencia no es tarea fácil. La motivación hacia la actividad es fundamental y supone estimularlo desde lo extrínseco y lo intrínseco hacia la temática que, generalmente, es de interés para él. Uno de las barreras con que se encuentra el aprendiz es que se enfrenta a textos más amplios, del cual se desconoce exactamente el tiempo de duración (aunque el conferencista lo estime) y que no puede ser repetido, por lo que existen algunos elementos de tipo estratégico que posibilitan mantener la atención de quienes escuchan y que el estudiante debe conocer.

Por último, está el vocabulario especializado que, en el caso de una conferencia in situ, no podrá ser decodificado en su totalidad, siempre quedarán incógnitas de tipo lingüística o cultural. Si por el contrario la conferencia ha sido grabada, se convertirá en un ejercicio de clase que los preparará para el momento en que se enfrenten a hechos de escucha auténticos dentro de la comunidad profesional.

Acercamiento a una experiencia de aula con estudiantes no hispanohablantes

A continuación se presenta una experiencia realizada con estudiantes no hispanohablantes (chinos) que estudiaron en la UCP "Enrique José Varona" las carreras de Pedagogía-Psicología y Pedagogía en Humanidades. Se trata de una clase de comprensión auditiva (o audiovisual, según el MCEREL) en la que se proyectó una conferencia de un evento de Pedagogía celebrado en Perú. La

conferencista es la profesora cubana Odalys Fraga. En esta ocasión habla acerca de las políticas educacionales y del papel de la descentralización vertical que se debe dar desde el organismo superior hasta la base que es el maestro. La actividad posibilita que el estudiante escuche, observe, realice resúmenes, confeccione sus notas de clases, busque las ideas esenciales y la clave del texto, además de familiarizarse con el vocabulario en cuestión.

Actividades de preaudición

1. ¿Qué distingue a la comunicación académica y profesional?

2. ¿En qué espacios tiene lugar?

3. Si asistieras a una conferencia especializada, además de escuchar, ¿qué otra habilidad intelectual pondrías en práctica?

4. Si fueras el ponente, ¿cómo debía ser tu presentación para que el auditorio pudiera tomar sus notas o apuntes?

5. Enlaza el significado con la expresión:

- | | |
|-----------------|---|
| 1. calar | 1. Diferenciar. Variar. |
| 2. currículo | 2. Dar reglas, normas |
| 3. correcciones | 3. Penetrar un líquido en un cuerpo permeable. Atravesar un cuerpo. Mojarse mucho |
| 4. diversificar | 4. Compañero en profesión |
| 5. colega(s) | 5. Curso de estudios, programa o plan de establecimiento de enseñanza |

6. A partir de los vocablos anteriores, ¿puedes predecir el posible tema del material audiovisual que observarás?

7. ¿A qué área de las ciencias de la educación se hará referencia?

8. Seleccione dos términos de los presentados y utilícelos en contextos comunicativos relacionados con la profesión que estudias.

Actividades de audición

9. Visualiza el siguiente material y responde.

10. Identifica después de escuchar:

a) temática

b) país donde se realiza el evento

c) nombre y nación de la ponente

11. Resume los datos esenciales de la presentación.

12. La ponente hace dos alusiones intertextuales en su presentación ¿A qué personalidades del mundo hispano cultural nombra?

13. En el material se afirma que es necesario mantener un equilibrio entre: _____.

14. Completa la siguiente frase del Apóstol: "... todo es hermoso y constante, todo es música y _____, y todo como el diamante, antes que _____ es _____".

15. Copia el esquema que se presenta en la diapositiva.

16. La autora cita a Gabriel García Márquez con la frase: "no se puede olvidar el olor de las guayabas". ¿Qué relación tendrá esta frase con el contenido de la presentación?

Actividades de pos audición

17. ¿Qué elementos tendrías en cuenta para demostrar que estás en presencia de una comunicación profesional?

18. Valora la utilización de: tono, lenguaje, vestuario, gestualidad.

19. ¿Consideras que ha sido una comunicación eficaz y empática? ¿Por qué?

20. ¿Crees que son acertadas las palabras del profesor que interviene al final?

Conclusiones

El tratamiento del léxico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE ha de estar presente en cada una de las clases, no solo en la que prioriza el aspecto lexical, sino en aquellas especializadas de gramática, pronunciación, lectura, expresión oral y escrita. En el caso del español para fines específicos es de gran importancia el trabajo con este componente lexical porque es el que tipifica y lo diferencia

del ámbito de la lengua para fines generales.

Si bien la comprensión auditiva es una herramienta de utilidad en los primeros niveles de desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, esta debe ser abordada en todos los estadios, aún en el nivel superior o en el de la enseñanza de una lengua de especialidad, por cuanto el estudiante debe seguir desarrollando su oído fonemático en aras de alcanzar la perfección en cuanto a formas de pronunciación, entonación semejantes a las de los hablantes nativos de la lengua meta que él estudia. Por otra parte, acercarse a una lengua de especialidad como la profesional pedagógica implica ser competente comunicativamente en todos los espacios en los que se demande la utilización del idioma, ya sea en la forma oral como en la escrita, desde todos los niveles y planos de la lengua. Toca a los profesores de español como lengua extranjera y para fines específicos que los estudiantes alcancen los niveles de desarrollo esperados para cumplir con sus propósitos de comunicación e insertarse en la comunidad de hablantes hispanos con éxito.

Referencias bibliográficas

Acosta R, Alfonso J. Didáctica interactiva de lenguas. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela; 2007.

Antich de León R, Gandarias Cruz M. D., López Segrera E. Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y educación; 1986.

Argüelles Manresa, Ana Margarita: Propuesta didáctica basada en la utilización de la radio como fuente de materiales auténticos para el desarrollo de la comprensión auditiva de estudiantes de nivel avanzado de E/LE. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias

- Pedagógicas. Ciudad de La Habana, 2009.
- González R. La clase de lengua extranjera. Teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2009.
- Oliva Caboverde, Rainelys. Propuesta de actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera para Fines específicos en el área del Turismo. [Tesis de Maestría]. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana; 2012.
- Patricia Córdoba Cubillo, Rossina Coto Keith, Marlene Ramírez Salas Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Volumen 5, Número 1, Año 2005.
- Roméu A. Didáctica de la lengua española y la literatura (tomo I). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 2013.

URL: intranet.ucpejv.rimed.cu/boletinhu
manidades/

Normas de publicación

BOLETÍN electrónico de lengua, literatura y educación

Publicación mensual

Publica trabajos científicos resultados de proyectos de investigación, maestrías y doctorados, sobre la enseñanza de la lengua y la literatura; así como las temáticas más actualizadas dentro del campo de la Educación.

Normas de presentación de los trabajos

Los trabajos enviados a esta publicación deben abordar temas de lengua, literatura o educación.

Los artículos que se recepcionen para su posible publicación en el Boletín serán trabajos de investigación (de maestrías, doctorados, proyectos, entre otras investigaciones científicas de necesidad para la educación).

En los trabajos se admitirán hasta tres autores, en caso necesario. Además, serán inéditos; no se deben entregar materiales que hayan sido publicados o se quieran publicar en otros órganos de prensa. Los trabajos se publican sin costo para los autores.

Todos los trabajos recibidos son sometidos a oponencia por el Jefe de la Sección Artículo Científico. Si el Artículo Científico tiene sugerencias por parte del Jefe de la Sección, se le devuelve al autor para que las tenga en consideración. Posteriormente, el Director, Editor y Jefe de Sección

informa al autor o los autores si su trabajo es rechazado, devuelto para modificaciones o aceptado para su publicación. En el caso de los devueltos para modificaciones, deben reintegrarse al Boletín en un plazo no mayor de 15 días para su reevaluación, con un documento en el cual consten los cambios efectuados u otras consideraciones.

Los trabajos deben entregarse en fichero Word para Windows escritos en tipografía Verdana a 10 puntos, sin interlineado, tamaño carta (81/2 x 1, 25,59cm x 27,94 cm) y márgenes de 2,5 cm por cada lado. La alineación de los párrafos es justificada y la extensión máxima de los trabajos es de 10 cuartillas (incluidos los anexos).

Se exige la entrega de un original y una copia del trabajo que se quiere publicar. Estos deben estar impresos en papel blanco (formato carta), por una sola cara, legible, con interlineado sencillo, con márgenes laterales de 2,5 cm, sin espacios entre párrafos y sin tachaduras. Se deberá utilizar la fuente tipográfica Verdana a 10 puntos. Todas las páginas estarán correctamente foliadas en orden consecutivo. La extensión máxima del trabajo será de 10 cuartillas en total incluidos los anexos.

FORMATO DE LOS TRABAJOS:

- ✓ Título (en mayúscula y no más de 12 palabras)
- ✓ Autor y coautores (no más de tres, consignando facultad de procedencia e institución, grado científico o título académico, categoría docente, categoría científica, ciudad, país. En los datos se incluirán los teléfonos del centro trabajo y los privados, además del correo electrónico del autor principal o del que vaya a recibir la

Director y editor: Dr.C. Oriniel Martínez Ibarra e-mail: orinielmi@ucpejv.rimed.cu

Jefe de secciones: **Artículo científico:** Dr.C. Alicia Toledo Costa **Promolibros:** Dr.C. Luis Eligio Martely Masens **Noticias:** Dr.C. Isabel León Martínez **Último minuto:** MSc. Tania Sevillano Hernández

correspondencia. En ninguno de los datos se emplearán abreviaturas).

✓ Resumen del trabajo (extensión máxima de 200 palabras) escritas en un solo párrafo, sin punto y aparte (párrafo americano); no se usarán siglas, abreviaturas ni citas bibliográficas, etcétera. El abstract debe corresponderse con el resumen y se utilizarán cuatro o cinco palabras clave en español e inglés (key words) para proporcionar la indización.

✓ Palabras clave

✓ En la estructura que adopta esta publicación los trabajos científicos deben constar de Introducción, Desarrollo y Conclusiones:

En la Introducción no se emplearán citas. En el Desarrollo se dan datos, se fundamenta o argumenta, se apoya en citas u opiniones, etcétera, y es seguida por las Conclusiones de la investigación. En el sistema de citación para citas, y referencias, se tendrá en cuenta lo dispuesto por la Norma APA 5ta edición.

✓ Anexos (deben aparecer al final y con las debidas referencias en el texto)