

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGIA

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

TESIS DOCTORAL

**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA CONTRIBUIR A LA
INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES
DEL CURSO DE ESPAÑOL PARA NATIVOS EN EL
BACHILLERATO DE LOS EEUU (HIGH SCHOOL)**

Susana Grass

DIRECTOR: Dr. D. Javier de Santiago Guervós

2009

TESIS DOCTORAL

**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA CONTRIBUIR A LA
INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES
DEL CURSO DE ESPAÑOL PARA NATIVOS EN EL
BACHILLERATO DE LOS EEUU (HIGH SCHOOL)**

Susana Grass

DIRECTOR: Dr. D. Javier de Santiago Guervós

ÍNDICE

1. Introducción	9
2. Fundamentos teóricos y metodológicos	17
2.1. El análisis del discurso	17
2.1.1. Antecedentes	20
2.1.2. Principales criterios para el análisis del discurso	24
2.1.3. El análisis del discurso, su aplicación en la enseñanza	44
2.2. La interacción comunicativa	50
2.2.1. El proceso de comunicación	51
2.2.2. La interacción comunicativa	62
2.2.3. Otros aspectos a considerar	70
2.2.3.1. Autoevaluación del nivel B1	74
2.2.4. Enfoques y modelos	79
2.2.5. Dimensiones e indicadores	92
2.2.5.1. Criterios de evaluación	95
2.3. Diversidad de la tipología textual	96
2.3.1. Ejemplos de textos	99
2.4. La enseñanza de una segunda lengua	101
2.4.1. Modelos teóricos de enseñanza	102
2.5. El idioma español en los EEUU	136
3. Estado actual del discurso en la tipología textual	143

3.1. Análisis de documentos para el curso	150
3.1.1. Criterios de profesores (interacción comunicativa)	158
3.1.2. Encuentas a estudiantes	168
3.1.2.1. Resultados de la encuesta a estudiantes	171
3.2. Interacción comunicativa. Caracterización	182
3.2.1. Prueba pedagógica a estudiantes	188
3.2.1.1. Ejemplos de prueba de diagnóstico	188
3.2.2. Análisis de los resultados	251
3.3. Triangulación metodológica	255
4. Propuesta metodológica. Constatación preliminar	261
4.1. Fundamentación y Presentación de la propuesta	262
4.1.1. Sustento teórico y metodología	265
4.1.2. Presentación	266
4.1.3. Pasos a seguir	266
4.2. Procedimientos metodológicos	268
4.2.1. La comprensión	269
4.2.1.1. Preparación semántica, sintáctica y pragmática	271
4.2.1.2. Guía para la ejecución del plan	272
4.2.1.3. Autovaloración	272
4.2.1.4. Ejecución final	275
4.3. Programa para el curso	276
4.3.1. Objetivos generales	278
4.3.2. Habilidades a desarrollar	279
4.4. Plan temático	286

4.4.1. Unidad 1. Nivelación	286
4.4.2. Unidad 2. Ámbito personal y familiar	288
4.4.3. Unidad 3. Ambito político	291
4.4.4. Unidad 4. (Continuación Ámbito político)	293
4.4.5. Unidad 5. Ámbito profesional	296
4.4.6. Unidad 6. Discurso artístico y de crítica literaria	299
4.5. Orientaciones metodológicas	301
4.6. Sistema de evaluación	305
4.7. Validación de la propuesta	307
4.7.1. Calificación profesional	308
4.7.2. Opiniones de los especialistas	310
4.7.3. Resultados de las opiniones	330
Conclusiones	341
Recomendaciones	345
Apéndices	346
Anexo 1. Cuestionarios a los profesores	346
Anexo 2. Cuestionario a estudiantes	374
Anexo 3. Opiniones de los especialistas	396
Anexo 4. Pruebas pedagógicas a los estudiantes	398
Bibliografía	403

“No más gramática que aquella, la que el niño aprende en lo que lee y escucha, que es la verdadera”

José Martí

Susana Grass

DEDICATORIA

A Alan y a Guillermo

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos los que, de una forma u otra, colaboraron y me ayudaron a terminar mis estudios de doctorado. A mi hijo, Alan, que me ha enseñado con su ejemplo que el saber no ocupa lugar y que hay que sacrificarse para triunfar. A mi esposo Guillermo, quien gracias a su apoyo con los quehaceres de la casa, su cariño e infinita paciencia evitó que yo abandonara este proceso antes de terminarlo y me dejó trabajar en mi investigación. Quiero expresar mi gratitud al Dr. Javier de Santiago Guervós, mi tutor, por sus magníficos consejos, sugerencias e infinita paciencia durante el proceso de escribir este trabajo. A la Dra. Ligia Salas por su extraordinaria ayuda y apreciadas recomendaciones en la confección de la tesis. A todos los profesores y estudiantes que participaron en esta investigación y respondieron con sinceridad y rapidez los cuestionarios presentados para llevarla a cabo. A todos mis colegas y amigos que leyeron el trabajo y me dieron valiosas sugerencias y recomendaciones. ¡Muchas gracias!

1. Introducción

La llegada del siglo XXI exige un conocimiento profundo de la lengua como medio de cognición y comunicación, lo que implica el dominio de estrategias para comprender y producir significados para una adecuada interacción comunicativa. En este contexto, hay que concederle un importante papel al análisis del discurso y su aplicación a la enseñanza, de forma que permita la autovaloración de las dificultades que pueden lastrar la comprensión de los mensajes, así como la intervención para descubrir la funcionalidad de lo que se aprende.

La enseñanza del español como segunda lengua en el bachillerato (high school) en los Estados Unidos presenta serias dificultades (sociales, económicas, etc.), a las que se suma cierto desconocimiento de carácter metodológico por parte de los docentes que no aprovechan las potencialidades de la aplicación del análisis del discurso en este nivel de enseñanza.

Para contribuir a la solución de las dificultades antes mencionadas, esta investigación se traza como **objetivo** la elaboración de una propuesta metodológica basada en el análisis del discurso de la distinta tipología textual correspondiente al nivel B1 que deben alcanzar los estudiantes al culminar el bachillerato: el desarrollo de habilidades para la interacción comunicativa, las pautas para la autoevaluación que propone el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, que se adecuan a las necesidades de los estudiantes del *high school*, así como el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para contribuir a una mejor interacción comunicativa formarán parte del estudio que vamos a llevar a cabo

Las interrogantes y tareas científicas que guían la investigación y la utilización de métodos teóricos y empíricos permiten estructurar el trabajo en cuatro capítulos, conclusiones, recomendaciones, apéndices y bibliografía:

Capítulo 1: Introducción, que abarca el diseño de la investigación y el objetivo del trabajo. La idea de profundizar en el análisis del discurso para contribuir a una mejor interacción comunicativa exige un cambio educativo, cambio que explica el **objeto de la investigación**, que es la interacción comunicativa en los estudiantes del curso de español en el bachillerato.

Capítulo 2: El segundo capítulo trata los principales fundamentos teóricos y metodológicos del análisis del discurso, sus antecedentes, concepciones actuales y la aplicación de éste a la enseñanza de la lengua en el proceso de comunicación. Se define el término interacción comunicativa, así como las dimensiones e indicadores del análisis del discurso para evaluarla. También se abordan aspectos referidos a la diversidad en la tipología textual, los enfoques y modelos para la enseñanza de la lengua, el español en los Estados Unidos y la enseñanza del español como segunda lengua.

Capítulo 3: Estado actual del discurso en la diversa tipología textual necesaria para la interacción comunicativa de los estudiantes de español en el bachillerato. Centra su atención en aspectos fundamentales como: el análisis de los documentos por los que se rige la enseñanza del español en el curso para nativos, el análisis de los instrumentos aplicados a profesores y estudiantes con el propósito de obtener una visión actual del problema que se investiga, etc.

Capítulo 4. Describe una propuesta metodológica, su estructura y presentación, además de realizar el análisis de la constatación preliminar mediante el criterio de especialistas.

La utilidad práctica se revela como posible vía de solución a un problema de actualidad. Además, aporta instrumentos valiosos para el trabajo de los profesores basados en el análisis del discurso tales como: pasos a seguir en la clase de español como segunda lengua, procedimientos metodológicos para la utilización del análisis del discurso en la comprensión y construcción de la diversidad de la tipología textual necesaria para la interacción comunicativa en el Instituto, así como una propuesta de programa. El mayor aporte práctico del trabajo consiste en la posibilidad real de aplicarlo en forma generalizada, pues puede ser utilizado para una gran cantidad de profesores en un breve tiempo.

Para el desarrollo de la investigación se plantean las siguientes **interrogantes**:

- 1- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sirven de sustento al análisis del discurso, la diversidad en la tipología textual y el estudio de la interacción comunicativa?
- 2- ¿Cuál es el estado actual del discurso en la diversa tipología textual necesaria para la interacción comunicativa en los estudiantes del curso de español para Nativos en el bachillerato?
- 3- ¿Qué particularidades debe tener una propuesta metodológica en este contexto?
- 4- ¿Qué criterios sustentan la validez de dicha propuesta metodológica?

Para lograr su cumplimiento trazaremos las siguientes **tareas**:

Valoración de los criterios teóricos y metodológicos que sirven de sustento a la teoría.

Caracterización del estado actual de la teoría

Elaboración de una propuesta metodológica.

Constatación preliminar de la validez de la propuesta metodológica.

Métodos de investigación:

En las indagaciones teóricas se utiliza la metodología siguiente:

Histórico y lógico: para determinar las situaciones inherentes al estudio diacrónico y sincrónico del análisis del discurso, la diversidad en la tipología textual y la interacción comunicativa en relación con el desarrollo lógico, en el ámbito nacional e internacional.

Analítico sintético: con el propósito de realizar la revisión bibliográfica e interpretación de los datos que permiten verificar la factibilidad y necesidad de la aplicación del análisis discursivo en la diversa tipología textual necesaria para contribuir a una mejor interacción comunicativa.

Inductivo deductivo: en el análisis de diferentes criterios sobre las características del análisis discursivo, la diversidad en la tipología textual y la interacción comunicativa; ordenar los enfoques y arribar a uno aplicable a esta investigación para conformar la propuesta metodológica.

Sistémico estructural: durante toda la investigación, tanto en la concepción de la lengua como un sistema jerárquicamente constituido, como en el diseño de la

propuesta metodológica en la que todos los componentes se interrelacionan al integrar las dimensiones e indicadores del análisis del discurso que orientan su concepción.

Modelación: con el objetivo de modelar las relaciones y principales cualidades del objeto de estudio.

En las indagaciones empíricas se utilizan los siguientes métodos y técnicas de investigación:

Estudio documental: para profundizar en la indagación bibliográfica de los referentes teóricos de la investigación que sirven de sustento a las valoraciones acerca del objeto de estudio, así como para el análisis del resultado de la actividad de los alumnos.

Encuestas: tienen como propósito recoger criterios valorativos de estudiantes y profesores sobre el análisis del discurso en la diversa tipología textual, la interacción comunicativa alcanzada por los alumnos y sus principales dificultades.

Pruebas pedagógicas: para diagnosticar y constatar el estado actual de la interacción comunicativa de los estudiantes del grupo de estudio.

Consulta a especialistas: Se aplica a un grupo de especialistas seleccionados con el objetivo de buscar consenso sobre la validez de la propuesta.

Métodos matemáticos y estadísticos: para el análisis de los datos obtenidos se emplean métodos matemáticos y de la estadística descriptiva no paramétrica para valorar los resultados de los instrumentos aplicados en el diagnóstico y la valoración de la propuesta.

Se utilizan varios **instrumentos:**

Cuestionarios para las pruebas de diagnóstico de los estudiantes.

Cuestionario para encuestas a profesores y estudiantes.

El grupo de estudio está integrado por estudiantes del curso de español para hispanohablantes en el bachillerato (high school) que oscilan entre 15 y 19 años de edad, proceden de México, están entre noveno y doceavo grado, son de un estrato social muy bajo, por lo que reciben el desayuno y almuerzo gratis.

La investigación contempla además, 22 profesores de español, de ellos, 4 Licenciados, 16 Master y 2 Doctores, cuya experiencia en la docencia se comporta de la siguiente forma: entre 1 y 9 años, 5 ; entre 10 y 19 años, 11 ; entre 20 y 25 años, 4 y más de 26 años, 2.

Contribución a la teoría: se expresa en la fundamentación del sistema de relaciones que se establece entre el análisis del discurso en la diversa tipología textual, sus dimensiones e indicadores y los aspectos metodológicos del curso de español.

Su novedad, como resultado de la producción científica intelectual, radica en la utilización del análisis del discurso para la determinación de las dificultades de los escolares en la interacción comunicativa en la diversa tipología textual para un nivel B1 que deben alcanzar los estudiantes al culminar el bachillerato, el desarrollo de habilidades para la interacción comunicativa, la adecuación a las necesidades de los estudiantes del bachillerato, de las pautas para la auto evaluación que propone el Marco común europeo de referencia para las lenguas, así como el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Su empleo para la concepción de una propuesta metodológica, basada en el análisis del discurso de la diversa tipología textual necesaria

a los estudiantes del curso de español para nativos en el bachillerato, para contribuir a su mejor interacción comunicativa, lo que contribuye a la originalidad del tema.

La significación práctica se revela en que la aplicación de la propuesta metodológica posibilitará el mejoramiento de la interacción comunicativa. La propuesta metodológica constituye un elemento de utilidad práctica, como posible vía de solución a un problema de actualidad.

Además, aporta instrumentos valiosos para el trabajo de los profesores basados en el análisis del discurso tales como: Pasos a seguir en la clase de español como segunda lengua, procedimientos metodológicos para la utilización del análisis del discurso en la comprensión y construcción de la diversidad de la tipología textual necesaria para la interacción comunicativa en el bachillerato, así como una propuesta de programa. El mayor aporte práctico del trabajo consiste en la posibilidad real de aplicarlo en forma generalizada, pues puede ser utilizado para una gran cantidad de profesores, en un breve tiempo.

CAPÍTULO 2.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 2.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

En el presente capítulo se tratan los principales fundamentos teóricos y metodológicos del análisis del discurso, sus antecedentes, concepciones actuales y la aplicación de éste a la enseñanza de la lengua en el proceso de comunicación. Se define el término interacción comunicativa y se determinan las dimensiones e indicadores del análisis del discurso para evaluarla. También se abordan aspectos referidos a la diversidad en la tipología textual, los enfoques y modelos para la enseñanza del español en los Estados Unidos, en particular, y la enseñanza del español como segunda lengua, en general.

2.1. El análisis del discurso

Referirse al análisis del discurso impone una definición de ambos términos. El término **análisis** procede del griego *analysis* (ἀνάλυσις). De acuerdo con el interés de este trabajo, se han seleccionado las siguientes acepciones: Descomposición. Descomposición de un cuerpo en sus principios constitutivos // Fil. Método que va de lo compuesto a lo sencillo // Distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. || Examen que se hace de una obra, de un escrito o de cualquier realidad susceptible de estudio intelectual. || *Gram.* Examen de los componentes del discurso y de sus respectivas propiedades y funciones.

La Dra. Angelina Roméu (2003: 49) ofrece, en su libro *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*, la siguiente definición:

“El análisis constituye un proceso lógico del pensamiento mediante el cual es posible descomponer el todo en sus partes. Como método lógico, no puede dissociarse del proceso opuesto, es decir, la síntesis, que permite integrar las partes en un todo hasta alcanzar una visión generalizada del aspecto de la realidad que se analiza. Análisis y síntesis son los polos opuestos de un mismo proceso”.

La propia autora de referencia señala, además, que como método, el análisis es aplicable a todas las ciencias como una forma de acceder al objeto de investigación, y se perfecciona cada vez más en la medida en que cada una de ellas emplea los suyos propios.

De acuerdo con estos criterios, y con el propósito de esta investigación, consideramos que el análisis, en integración con la síntesis, es un proceso lógico del pensamiento mediante el cual se puede descomponer un fenómeno en sus partes e integrarlas en un proceso de síntesis que le permite una visión más amplia y completa para verificar su composición, así como posibles aplicaciones de acuerdo con sus características y las necesidades e intereses de los sujetos.

La palabra discurso procede del latín *discursus*. Entre sus definiciones están: Reflexión, raciocinio sobre algunos antecedentes o principios// Razonamiento o exposición sobre algún tema que se lee o pronuncia en público// Razonamiento de alguna extensión, dirigido por una persona a otra u otras, generalmente con el fin de persuadir// Acto de la facultad discursiva// Serie de las palabras y frases empleadas para

manifestar lo que se piensa o siente// Escrito o tratado de no mucha extensión, en que se discurre sobre una materia para enseñar o persuadir // Cadena hablada o escrita.

José Portolés (2004: 71) apunta:

“...lo habitual dentro de los estudios de pragmática es emplear el término discurso para referirse a lo lingüísticamente dicho más su contexto, o con otras palabras, el discurso es la acción y el resultado de utilizar las distintas unidades que facilita la gramática de una lengua en un acto concreto de comunicación...”

La opinión de Portolés resulta en cierta forma coincidente con el criterio de Sales, (2007 (b): 18) quien afirma que el discurso está ligado

“a la relación pensamiento-lenguaje, en particular, en cada una de las lenguas desarrolladas y adquiridas socialmente por cada comunidad lingüística donde se materializan las estructuras lingüísticas y discursivas de cada una de ellas y su interrelación en el entramado del discurso, en dependencia de la intención y la finalidad del mensaje, así como la posición que asume el perceptor al atribuir el significado.”

Del análisis comparativo se infiere que Sales ve el discurso como el entramado donde se manifiesta “el sistema de signos lingüísticos depositados en la conciencia social” que no son más que las distintas unidades que facilita la gramática de una lengua y la idea sobre la acción y el resultado de su utilización. En el entramado del texto se materializan las estructuras lingüísticas y discursivas de cada una de las diversas lenguas y su interrelación depende de la intención y la finalidad del mensaje, así como la posición que asume el perceptor al atribuir un significado.

A partir de lo analizado en torno a los términos análisis y discurso, para el desarrollo de esta investigación definiremos el **análisis del discurso**, aplicado a la enseñanza de las lenguas, como un proceso lógico del pensamiento mediante el cual se puede descomponer el discurso en sus partes para verificar la suficiencia, validez y adecuada utilización, de acuerdo con la situación comunicativa, de los vocablos, las microestructuras y macroestructuras empleadas en el proceso de significación, desde el punto de vista semántico, sintáctico y pragmático, de forma tal que la síntesis de esas partes contribuya a satisfacer las exigencias de la interacción comunicativa en ese contexto.

En resumen, el discurso es “acción y resultado” de la lengua en uso, sus unidades lingüísticas y discursivas en situaciones concretas de comunicación, dentro de un contexto sociocultural concreto. El campo interdisciplinario del estudio del discurso incluye cuestiones sobre el papel de la lengua en muchos aspectos de la vida y forma identidades sociales basadas en el género, raza, grupo étnico, ocupación, etc. Además, estudia cómo los estereotipos se perpetúan, cómo la escritura influye en el pensamiento, cómo las tradiciones retóricas tienen cabida para el cambio, etc. El análisis del discurso es una práctica y una técnica. El discurso no se puede reducir a un ámbito específico y sirve para explicar muchos fenómenos en la materialidad discursiva y en el comportamiento de los productores.

2.1.1. Antecedentes.

En las culturas antiguas ya existía preocupación por el empleo del lenguaje. No hay más que acercarse a los documentos de los escribas egipcios y las obras de los filósofos

griegos y latinos para comprobar esta afirmación. Ello se explica por la importancia que para la vida política, y aún para la privada, tenían la exposición elocuente y la hábil argumentación. La hermenéutica y la retórica, como arte de la oratoria, ocuparon lugares importantes en las escuelas de la antigüedad, donde los educandos eran sometidos a rigurosos ejercicios de elocución. (Roméu y Sales, 2007).

Si se ve desde el plano de la comunicación, estaríamos en presencia de un emisor, un **perceptor** (término empleado por Sales, 2007) y un mensaje, donde el perceptor penetra en el discurso mediante el análisis del código empleado en sus partes para formular hipótesis que confirmará al integrarlo nuevamente y emitirá los argumentos que justifican su percepción del mensaje.

Por otra parte, la retórica se remonta a la época de Aristóteles (siglo IV a.c.). Entonces se definía como “la capacidad de discernir, en cualquier caso dado, los medios disponibles de persuasión”. Para Cicerón, “era el arte del bien decir, es decir, con conocimientos, habilidad y elegancia” (Citados por Gill, A. M. Y Ehedbee, K. (2000: 233).

La retórica se ha relacionado desde dos posiciones: con el discurso político, donde intervienen los mecanismos de persuasión, seducción y disuasión, y con el estudio de cualquier expresión. Estudia las etapas de la construcción y pronunciación de un discurso: (entiéndase aquí el **discurso** en sentido estricto) *inventio, dispositio, elocutio, memoria y actio*.

En la primera, el disertante ha de ir en busca de los argumentos para sustentar su tesis; en la segunda cómo organizar los argumentos para iniciar, desarrollar y concluir su exposición, la tercera la ha de dedicar a las ideas y el lenguaje de forma que estos sean convincentes, en la cuarta se entrena en memorizar, utilizar recursos

mnemotécnicos para conservarlas en el recuerdo, así como en la última etapa se centra en los recursos verbales y no verbales como la postura, el desplazamiento, los gestos, el tono, ritmo y volumen de la voz, todo lo que implica un análisis del discurso tanto para su estudio como para la preparación del disertante.

Si bien las raíces del análisis discursivo se remontan a la hermenéutica y la retórica en las civilizaciones antiguas, la evolución de la Lingüística como ciencia ha contribuido al desarrollo del análisis del discurso. La figura de Ferdinand de Saussure y la escuela estructuralista describió los niveles del sistema de la lengua estableciendo una oposición entre la lengua y el habla, siendo ésta última un tanto secundaria. Más adelante, la escuela generativista y la figura de Noam Chomsky con la gramática generativa y transformacional señaló la existencia de un número finito de reglas que generan un número infinito de oraciones y mostró la oposición entre competencia y actuación. Posteriormente, la lingüística del texto, que cuenta entre sus principales figuras con T. A. Van Dijk, (1980, 1992, 2000), estudió la lengua en el contexto en que se usa, teniendo en cuenta la relación entre la sintaxis, la semántica y la pragmática. Se transita así de una lingüística de la lengua, que se estudia como objeto simple, a la lingüística del habla, que se analiza como objeto complejo.

El surgimiento de otras ciencias como los estudios de la comunicación, la sociolingüística, la psicolingüística, la psicología cognitiva, la etnometodología, la semántica, la semiótica, la pragmática, la estilística, y la gramática del texto, entre otras, han permitido ampliar las perspectivas de estudio del lenguaje desde diversos puntos de vista: social, de su implicación en los procesos psíquicos y cognitivos que subyacen a la

adquisición y uso de las lenguas; de la actividad lingüística como parte esencial de la acción humana y de la relación texto-contexto (Sales, 2007). Esto ha influido considerablemente en el desarrollo del análisis del discurso al establecerse una relación interdisciplinaria y multidisciplinaria entre ellas.

La práctica demostró que los discursos son hechos comunicativos reales. Becker (2002) señala que el estudio de la lengua desde su función comunicativa es lo que las personas usan y perciben, por lo que desde las últimas décadas del pasado siglo XX el interés se trasladó hacia la lingüística del habla o del discurso, lo que se acentúa cada vez más al considerar el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación social humana. Al respecto han hecho referencia autores como Van Dijk, 1984; Halliday, 1986; Parra, 1990; Roméu, 1992 y Sales, 2007, entre otros.

Se exceptúa de esta tendencia la Escuela de Praga, que abordaba con igual interés el estudio del estilo en los textos científicos, literarios, periodísticos, oficiales o coloquiales. En la lingüística funcional se cuestiona ¿qué función cumple ese vocablo o estructura?, ¿cuál es su utilidad en el acto comunicativo?, ¿por qué ha seleccionado esa y no otra? Los hablantes toman de la lengua los vocablos y estructuras necesarias en correspondencia con sus necesidades concretas en una situación comunicativa.

Relacionado con la idea inicial del párrafo anterior debe citarse la llamada escuela norteamericana. En los Estados Unidos existe un grupo de lingüistas que aplican al estudio del lenguaje un punto de vista funcional siguiendo a la Escuela de Praga. Para el acercamiento a la lengua conciben un modelo que trata de establecer tipologías

universales. Entre los investigadores y lingüistas de esta escuela hay también cierta influencia de otra gran escuela lingüística norteamericana, el distribucionalismo, debido a que muchos de ellos han profundizado en el conocimiento de lenguas no indoeuropeas y utilizan para generalizar tendencias existentes entre ellas.

A partir de la década de los años 80 y 90, la estilística estableció nexos interdisciplinarios con la pragmática, la lingüística textual, la sociolingüística y otras ciencias, que le permitieron abordar su objeto de estudio desde una dimensión más abarcadora.

2.1..2. Principales criterios sobre el análisis del discurso.

Existen muchas definiciones del análisis del discurso. Por ejemplo, Brown y Yule (1993) plantean que el análisis del discurso es el análisis de la lengua en su uso porque explica y analiza para qué se utiliza la lengua. Van Dijk, (1985) explica y analiza para qué se utiliza la lengua. El análisis del discurso es el estudio del uso real del lenguaje por personas reales en momentos reales. El análisis del discurso, con la introducción de la pragmática, ha tomado un giro en el pensamiento social y se ha convertido en un medio útil al servicio de la crítica y el cambio, es una forma de acercarse a la realidad social. Actualmente incorpora varias disciplinas que estudian el habla y el texto desde todos los ángulos posibles, mientras que en algunos países se considera que el discurso es una actividad interactiva, por lo que tiene que existir un interlocutor.

De acuerdo con Van Dijk (2000), la coherencia es una de las propiedades semánticas de los discursos, mientras que Bellert (1970), apunta que la coherencia del texto tiene más que ver con lo que se quiere decir (o lo implícito) que con lo que se dice.

Según Lotman (1989), el texto se deforma cuando el destinatario lo decodifica. La semántica asigna interpretaciones, considerando el significado de las cosas para describir la coherencia discursiva. Unido a esto hay que tener en cuenta el componente pragmático, que permite conocer el acto social específico que es parte integral del discurso. Bellert (1970) apunta que la coherencia del texto tiene más que ver con lo que se quiere decir (o lo implícito) que con lo que se dice. Los imperativos o las órdenes, por ejemplo, siempre infieren diferencias de poder y autoridad, por eso Van Dijk sostiene que en todos los niveles del discurso se puede encontrar el vestigio del contexto donde el género, clase, edad, origen, posición u otras formas pertenecen a un grupo determinado.

Karam (2005) considera que el análisis del discurso se puede aplicar a ámbitos muy diversos como la administración de la justicia, la traducción, los medios de información masiva, la enseñanza, y otros. En cualquier parte donde se dan relaciones interpersonales mediante el uso de la palabra se puede aplicar el análisis del discurso, como la divulgación del saber, la traducción, la enseñanza de lenguas entre muchas otras.

Nosotros nos ocuparemos de la relación maestro-alumno, en el uso de las áreas temáticas que tienen que ver con la Educación y adquisición de la lengua extranjera

(LE), etnias y minorías. En el ámbito cultural, las formas del discurso están influidas por las características de los cambios culturales, en dependencia de los valores o relaciones sociales y la forma que adoptan determinados contextos socio-culturales.

Para referirse a los principales criterios sobre el análisis del discurso, es de obligatoria referencia partir de los tres enfoques principales señalados por Teun A. Van Dijk (2000), a saber:

- a) Los que se concentran en el discurso mismo, es decir, en las estructuras del texto y de la conversación y los medios lingüísticos que se emplean.
- b) Los que estudian el discurso y la comunicación como cognición.
- c) Los que se concentran en la estructura social y en la cultura.

Estos criterios parten de un triángulo cuyos vértices son el discurso, la cognición y la sociedad, y constituyen el terreno de análisis multidisciplinario y transdisciplinario al integrar los saberes que posee el perceptor que analiza el texto.

Para analizar el primero de los enfoques, los que se concentran en el discurso mismo, es decir, en las estructuras del texto y de la conversación y los medios lingüísticos que se emplean, consideramos necesario aclarar la utilización de los términos texto y conversación. Hemos de decir que consideramos “discursos” tanto la conversación como el discurso escrito, independientemente de las características particulares de ambos, o sea, se prefiere no emplear el término texto para referirse al discurso escrito, teniendo en cuenta que tan texto es uno como otro (aunque existan otros textos que no utilizan el código verbal). Se tiene en cuenta, además, que el propio

Van Dijk afirma que “resulta útil (...) incluir en el concepto de discurso los textos escritos” (Van Dijk, 2000: 23).

Independientemente de su carácter relativo, fundamentalmente en la comunicación oral, es imprescindible destacar algunas de las características esenciales que los diferencian (Payrató, 1996: 52)

“se ha de tener presente que, en culturas como las nuestras, en muchos casos las diferencias entre lo oral y lo escrito son de grado, pues existen por ejemplo, textos que se leen por un locutor de televisión y textos literarios que pretenden imitar el discurso oral”

Ello ha conducido a que se propongan los conceptos de oralidad y escrituradad, en el que el primero se limita a indicar la producción o recepción del mensaje por el canal fónico, sin que esto impida que haya un escrito previo (Bustos Tovar, 1995). Luis Cortés (Cortés, 2002:165; Cortés y Camacho, 2003:70-71) reúne una serie de diferencias que se han defendido sobre la oralidad y la escrituradad:

“Oralidad: Vocalidad, discurso primario, comunicación natural, inmediatez comunicativa (contigüidad en la emisión). Sujeto a un tiempo y a un espacio (aquí, ahora) espontáneo, anclaje en el contexto, cohesión mediante las entradas paralingüísticas, repetición, patrones paratácticos, fugacidad, orientado hacia la acción, hacia el acontecimiento.

Escrituradad: Grafismo, discurso secundario, comunicación artificial, distancia comunicativa, no sujeto a un tiempo y a un espacio determinado, planificado, autonomía contextual, cohesión mediante entradas léxicas, ausencia de repetición, patrones hipotácticos, permanencia, orientado hacia la idea, hacia el argumento.”

Por otra parte, Sales (2007) puntualiza las características generales del discurso oral y establece, además, las diferencias entre los distintos tipos de textos que se incluyen dentro del discurso oral. Las características generales son:

- El objetivo fundamental es la comunicación directa, con otras personas.
- Su estructura es abierta y permite una comunicación inmediata entre el emisor y el receptor, por ello existe una interacción entre los hablantes que no se da en el lenguaje escrito.
- La espontaneidad. Lo dicho no se puede borrar o anular, solo rectificar, es decir volver a repetir algo anteriormente dicho con otra valoración, otro matiz, pero la primera impresión del receptor, la influencia que ejerce en éste es imposible de eliminar.
- Su empleo del contexto extralingüístico, influyen en la comunicación otros factores como los códigos no verbales.
- Su base es el material fónico. Depende de:
 - * Entonación
 - * Acento
 - * Pausas
 - * Ritmo
 - * Tempo del habla

Otras de sus características generales mencionadas por la autora de referencia anterior son (Sales, 2007:94-95):

- Carácter incompleto del enunciado
- Uso de modelos oracionales unimembres
- Uso de modelos sintácticos expresivos (oraciones con la posición inicial o media del núcleo de la comunicación)
- Se agregan elementos adicionales
- Comprensibilidad dada por la situación
- Uso de automatismos conversacionales o coloquiales
- Repetición de medios léxicos

Estas últimas se deben, fundamentalmente, a la mayor libertad que tienen los interlocutores al ser la lengua oral menos conservadora, más dada a nuevas expresiones, neologismos y expresiones populares.

Al hablar del carácter incompleto del enunciado es imprescindible tener en cuenta el principio de economía cognitiva ya que “existe una tendencia a dirigir nuestras cogniciones a los modelos que conocemos con el fin de reducir rápidamente la incertidumbre que supone lo que en principio es desconocido y parece imprevisible” (de Santiago Guervós, 2005:41). Principio aplicable al lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación sociocultural y, por tanto, para explicar el uso, en muchas ocasiones, de los enunciados incompletos en la comunicación oral, teniendo en cuenta, además que “es un principio universal, un principio por el cual optamos por el pensamiento que menor costo de procesamiento exija” (de Santiago Guervós, 2005:41).

Por otra parte, en la particularización realizada por José Portolés (2002) sobre la conversación coloquial, se encuentran puntos de contacto con las características expresadas por Sales (2007). Portolés considera la conversación como la interacción verbal más habitual y, siguiendo a Briz y a Hidalgo, expresa que la conversación se caracteriza por ser: oral, dialogal, inmediata, dinámica y cooperativa.

Señala, además, entre las características de la conversación, la presencia del paralenguaje, (Portolés, 2004:70-71),

“las cualidades no verbales y modificadoras de la voz y sonidos y silencios independientes con que apoyamos o contradecemos los estímulos verbales y kinésicos”, “el distinto uso del timbre, de la intensidad, la velocidad, la duración silábica, los distintos tipos de voz, así como la risa, el llanto, el suspiro”.

Los estímulos kinésicos se basan en el sistema kinésico constituido por “los movimientos y posiciones de base psicomuscular conscientes o inconscientes, aprendidos o somato génicos, de percepción visual o audiovisual y táctil o cenestésica que, aislados o combinados con la estructura lingüística y paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetuales, poseen valor comunicativo intencionado o no” (Poyatos, 1994, I: 139. En: Portolés, 2004:71). En ellos, distingue los gestos y los emblemas. La kinésica constituye un elemento más del discurso. Según de Santiago Guervós, (2005), los estudios de kinésica contrastiva han demostrado que “la especie comparte expresiones faciales y corporales a través de las cuales se comunica. Todo un diccionario de gestos listos para la comunicación intercultural, todo un esperanto gestual constituido por mensajes antropológicos, es decir, mensajes que son comprendidos y

tienen el mismo sentido en todas las culturas humanas.” (De Santiago Guervós, 2005:22)

El análisis centrado en el discurso mismo ha de tener presentes las características comunes y diferenciales en dependencia de la forma en que se manifieste. En el discurso oral han de tenerse en cuenta los aspectos anteriores, tanto verbales como no verbales, el paralenguaje y la kinesia, que aportan a la semántica, la sintaxis y la pragmática.

Al realizar el análisis sintáctico se debe poner de manifiesto la organización interna de las oraciones y los párrafos (coherencia lineal, la que se establece entre sujeto y verbo, entre sustantivo y adjetivo, etc.), así como la coherencia global, en función de lo que se comunica y el contexto social de significación.

Existen diferentes enfoques que se ocupan de la relación del discurso con la gramática, entre ellos, se encuentra el llamado enfoque discursivo-funcional que destaca que la gramática se origina en los patrones recurrentes en los discursos y estos patrones continuamente la configuran” (Cumming y otros 2000: 171).

En Cuba, este enfoque discursivo – funcional es conocido también como descripción comunicativa del texto (Callejas, 1989). Este plantea dos objetivos fundamentales: describir y explicar; el objetivo descriptivo se materializa cuando son analizados los recursos gramaticales de que dispone una lengua, a la vez que permite expresar un mismo significado de forma diferente. Aquí la reflexión metalingüística gira en torno a la siguiente interrogante: ¿Qué estructura gramatical es?; ¿Cuál es su función y cómo puede alternar con otras?; ¿Por qué el autor eligió ésta y no otra estructura? El objetivo

explicativo permite la reflexión acerca del elemento tratado; la coherencia, la pertinencia y otros fenómenos propios de la sintaxis discursiva, su relación con la intención comunicativa del autor, teniendo en cuenta lo que quiere significar y el contexto social en el cual la significación tiene lugar.

Coincidimos con Portolés (2004: 110-111) en que:

“Buena parte de estas diferencias (entre el discurso oral y el escrito) se pueden explicar por motivos de la diversidad de contextos, pues, por lo general, aquellas personas que se comunican por medio de un discurso oral se encuentran en una copresencia personal, mientras que los discursos escritos permiten que no se dé esa presencia mutua. Ello hace que los discursos escritos deban ser más explícitos en sus referencias personales, temporales y de lugar... Asimismo, quienes hablan comparten, por lo general, un mayor entorno cognitivo mutuo... Por otra parte, en el discurso oral la prosodia codifica una gran información, mientras que en el discurso escrito la prosodia se ha de reconstruir sin otra ayuda en ocasiones que los signos de puntuación”.

Estas diferencias implican que al realizar el análisis del discurso escrito se tenga en cuenta que en la sintaxis debe revelarse la organización interna de las oraciones y los párrafos, (coherencia lineal que se establece entre sujeto y verbo, entre sustantivo y adjetivo) desde la gramática y la lingüística del texto y no desde oraciones aisladas, teniendo en cuenta que muchas estructuras oracionales, gramaticalmente aceptables desde la perspectiva del análisis textual, serían consideradas quizás agramaticales al analizarlas aisladamente. Hay que tener en cuenta también la coherencia global, en función de lo que se significa y el contexto social de significación.

Según Roméu (2003), el análisis de la estructura del discurso en su dimensión social no puede reducirse al análisis de oraciones aisladas, desvinculadas de los procesos cognitivos y de la interacción, como lo ha hecho tradicionalmente la gramática formal, por tanto, es importante destacar que ha de tener en cuenta la interrelación entre la semántica, la sintaxis y la pragmática. La pragmática forma parte de esa interdependencia con lo que se significa y cómo se significa.

Es cierto que todo comunicador debe saber cómo iniciar, desarrollar y concluir una comunicación, pero esto depende no sólo de las estructuras cognitivas sino de los aspectos emocionales, los sentimientos, los deseos y la voluntad de los sujetos en interacción donde el hablante tiene una intención y una finalidad.

El análisis del discurso debe contemplar diferentes aspectos, entre ellos se encuentran: la coherencia, el tópico o tema y la referencia. (Roméu, 2003):

La coherencia se revela como categoría semántica, pragmática y formal. Como categoría semántica pone de relieve la relación de las oraciones y párrafos por el sentido, lo que nos permite llegar a construir el sentido global del texto; como categoría pragmática revela la relación del texto con el contexto; como categoría formal, se logra con el empleo de medios léxicos y gramaticales.

El análisis del discurso debe incluir además el **tópico o tema**, que informa acerca de quién o sobre qué trata la oración. Así, por ejemplo, en las oraciones: “La calle era una boca de lobo. Tenía todas las luminarias apagadas”, *la calle* es tópico o tema de ambas oraciones. El tópico o tema es la información dada, a la que se añade la información

nueva o rema. Esta relación entre información dada e información nueva contribuye a revelar los aspectos priorizados de la semántica del discurso y la conversación. Los temas pueden analizarse a nivel oracional (tema de la oración), a nivel de segmento o párrafo o a nivel discursivo global.

La referencia. Expresa la relación entre el texto y los temas reales o imaginarios sobre los cuales se habla o escribe, y que se denominan **referentes**. Para lograr la coherencia lineal es necesario que los referentes en la oración estén conectados, es decir, que guarden una relación causal.

La estructura del discurso y el uso que se hace del lenguaje, que está relacionado con el análisis estilístico, es el referido al análisis retórico. La retórica se ha definido tradicionalmente como el arte de persuadir y se ocupa de la caracterización de los recursos de persuasión, o sea, aquellas estructuras discursivas que capturan la atención y la memoria del destinatario y que se denominan “figuras de la retórica”, como por ejemplo: la ironía, la hipérbole, la metáfora y otras.

Estos aspectos a tener en cuenta en el análisis del discurso resultan de gran valor metodológico en tanto la interacción comunicativa producida mediante discursos ha de mantener una coherencia global en la que se debe constatar la relación entre las ideas, la influencia de la suficiencia en el vocabulario, lo que para lograrse ha de mantener la unidad de los tópicos o temas tratados para que el discurso no se vea afectado por digresiones o por pérdida de la idea central, así como las estructuras y el aspecto pragmático. La referencia es de vital importancia; contribuye a evitar repeticiones innecesarias, el uso de la pronominalización, la sinonimia, la elipsis, entre otros, son

recursos necesarios en el tratamiento metodológico de la construcción de textos, que han de adecuarse al contexto de comunicación, a las normas tanto de su estructura como del lenguaje que deben emplear.

El segundo criterio señalado por Van Dijk es el análisis que estudia el discurso como cognición. Se estudia desde modelos de procesos cognitivos y representaciones mentales, como los de Graesser y otros, (2000), y se centra en los componentes del procesamiento de información y los mecanismos de interacción sustentado en dos teorías: la teoría simbólica (Andersson, 1983) y la teoría conexionista (Mc Clelland y Rumelhart 1986).

El tercer criterio es el referido al análisis que se concentra en la estructura social y en la cultura. Este modelo parte de la pragmática, pero interrelaciona la semántica y la sintaxis. Cada uno de estos enfoques están vinculados entre sí, por lo que conforman una triada dialéctica, ya que no resulta posible explicar uno sin tener en cuenta los otros dos.

De esta visión del análisis discursivo se desprenden tres habilidades fundamentales que deben desarrollar los estudiantes a través de las clases de Lengua Española: la comprensión de textos, el análisis y la construcción oral y escrita. La comprensión es una de las habilidades más importantes que hay que desarrollar en la clase de lengua. Debe ser entendida como la capacidad de descifrar, referida a un proceso intelectual que supone captar los significados que otros han transmitido por diferentes vías. Como

proceso de producción de significados está estrechamente vinculado a las habilidades de escuchar y leer.

Su tratamiento metodológico ha de seguir pasos tales como:

- Percepción del texto (lectura o audición)
- El reconocimiento de palabras – claves.
- Determinación de los núcleos de significación o ideas principales (proposiciones temáticas).
- Aplicación de estrategias de comprensión, de muestreo, de predicción, de inferencia, de autocontrol, y de auto corrección.
- Comprensión del texto atendiendo a los tres niveles: de traducción, interpretación y extrapolación.
- Determinación del tema o asunto.
- Resumen de la significación del texto mediante diferentes técnicas: construcción de un párrafo, cuadro sinóptico, sumario o esquema.
- Proposición de un título.

En la aplicación de estrategias, las anticipatorias tienen una función esencial: han de estar relacionadas, fundamentalmente, con el significado complementario, con toda aquella información que no está en el texto pero que se relaciona con éste, con la estructura social y la cultura. También el muestreo y la predicción pueden ser de gran utilidad.

Para el trabajo con el texto propiamente dicho, resultan esenciales las estrategias con el léxico y las inferencias. Para constatar si realmente se ha comprendido o no, se han de emplear el autocontrol y el auto corrección.

El análisis constituye un proceso lógico del pensamiento. Llevado este proceso a un texto permite desmenuzarlo, es decir, descomponerlo en sus partes, teniendo en cuenta todas las posibilidades cognitivas que el mismo ofrece.

En este proceso resulta esencial la búsqueda del tema. En el proceso de análisis, Becker (2002) se refiere a los textos como estructuras jerárquicas compuestas por subunidades en varios niveles. Según esta autora, una unidad larga consta de una unidad más pequeña que, a su vez, contiene una unidad más pequeña, como párrafos, oraciones, palabras. Este aspecto no resulta nuevo en tanto ya ha sido abordado por Van Dijk (1980) cuando plantea la superestructura del texto, compuesta por una macroestructura semántica y una macro estructura formal que va desde el tema y el discurso hasta los conceptos y los sintagmas, visto de la siguiente forma:

SUPERESTRUCTURA

Macro estructura semántica	Macro estructura formal
Tema	Discurso
Subtemas	Segmentos o párrafos
Proposiciones temáticas	Oraciones
Conceptos	Sintagmas
Coherencia	Cohesión

El criterio de concebir el discurso como un gran macroacto de habla formado por distintos microactos no es compartido por Portolés (2002: 201), porque según afirma este autor “las palabras exactas que se escuchan se conservan pocos segundos en la memoria operativa y lo que pervive en la mente de los hablantes es lo que se ha comprendido más que lo que realmente se ha dicho”.

También Becker plantea la siguiente interrogante: ¿Cómo se realizan estas unidades en la oralidad? Para responderla es necesario que el lector retome algunas ideas que se plantean al inicio del epígrafe con respecto a las diferencias entre el discurso oral y el discurso escrito que consideramos innecesario reiterar.

En el análisis se debe tener en cuenta, además, el proceso opuesto, la síntesis, que permitirá tener una visión generalizadora del texto objeto de estudio. Este componente funcional y metodológico funciona como mediador entre la comprensión y la construcción, de ahí su marcada importancia en el proceso de enseñanza de la lengua. Debe realizarse un trabajo que favorezca el dominio de los componentes, así como su interrelación. Esto propiciará que la clase de Lengua cumpla con su objetivo central: formar en los estudiantes la competencia comunicativa.

Durante la comprensión y análisis de texto, debe garantizarse la relación del escolar con diferentes modelos constructivos. Esto le permitirá penetrar en las especificidades de cada uno de ellos, teniendo en cuenta la función comunicativa de éstos. Esta relación con la diversidad textual le proporciona la posibilidad de ampliar su vocabulario y que domine cómo funcionan las diversas estructuras lingüísticas para garantizar una mayor calidad en el aprendizaje de la lengua.

Según Van Dijk, (1998), los principios que rigen el análisis del discurso constituyen normas que han contribuido a establecer cierto orden, teniendo en cuenta la diversidad de enfoques y métodos utilizados por todas las disciplinas que entran en su estudio. Dichas normas están condicionadas históricamente y son susceptibles a los cambios que tiene lugar por el propio desarrollo de la ciencia. Su importancia radica en que pueden ayudar a que los trabajos de investigación que se realicen sean apropiados a las concepciones teóricas y metodológicas que rigen el nuevo enfoque. A continuación se presenta una síntesis de dichos principios que se consideran válidos para la presente investigación (Van Dijk, 2000 ^a: 58-61):

1. Texto y conversación naturales: se evitarán los ejemplos inventados o contruados y se utilizarán textos auténticos, grabaciones de vídeos o conversaciones, textos tomados de los medios masivos, etc.

2. Contexto: el discurso se analizará como parte constitutiva de su contexto local y global, social y cultural.

3. El discurso como conversación: brinda atención al análisis de la interacción verbal, tal como se presentan en las conversaciones informales y en otros diálogos más formales o institucionales.

4. El discurso como práctica integral de los integrantes de un grupo: tanto el discurso hablado como el escrito constituye forma de la práctica social en un contexto sociocultural.

5. Las categorías de los miembros de un grupo: debe de velar cómo los miembros de un grupo interpretan, orientan y categorizan las propiedades del mundo social y su conducta dentro de ese mundo, incluido el discurso.

6. Secuencialidad: la práctica del discurso es fundamentalmente lineal y secuencial. Esto implica que, en todos los niveles, las unidades estructurales (oraciones, proposiciones, actos) deben describirse e interpretarse en relación con los precedentes.

7. Constructivismo: el discurso es constructivo en el sentido de que sus unidades constitutivas pueden utilizarse, comprenderse o analizarse funcionalmente como elementos de unidades superiores y más amplias, lo que da origen a estructuras jerárquicas.

8. Niveles y dimensiones: el discurso se analiza en diversas capas, dimensiones o niveles que deben relacionarse entre sí.

9. Sentido y función: en el análisis del discurso se persigue el sentido, principio que tiene implicaciones funcionales y explicativas, por lo que debe darse respuesta a la pregunta siguiente: ¿Por qué se dice o se significa tal cosa en ese momento?

10. Reglas: El lenguaje, la comunicación y el discurso están dominados por reglas gramaticales, textuales, comunicativas e interaccionales que se tienen en cuenta durante el análisis. De igual forma, se analiza también cómo y cuándo se pueden violar y qué funciones discursivas o contextuales cumplen tales transgresiones.

11. Estrategia: los usuarios del lenguaje conocen y emplean estrategias mentales e interaccionales en el proceso de comprensión o producción del discurso y en el proceso de consecución de sus metas comunicativas o sociales.

12. Cognición social: Los procesos y representaciones mentales que integran la cognición desempeñan un papel fundamental en la comprensión y producción de discursos orales.

Coincidimos con la pertinencia de los principios anteriores que enfatizan en la necesidad de partir de textos auténticos adecuados a un contexto sociocultural. Sin embargo, consideramos imprescindible no limitarlo al discurso oral, ya que cada uno de ellos posee particularidades que los docentes deben tener en cuenta y los indicadores para su enseñanza y control deben estar previamente definidos.

El análisis del discurso ha de verse en su interrelación con el contexto, del que forman parte los sujetos que intervienen en la situación comunicativa y la implicación de su personalidad, por cuanto es ésta la que se comunica y aprende en un contexto interpersonal social, donde interviene su aspecto afectivo-emocional. Su desarrollo se relaciona estrechamente con el marco referencial o “universo del saber”, término

utilizado por Umberto Eco para referirse a los saberes acumulados que permiten interactuar en la sociedad.

El propósito del discurso es la comunicación. Los participantes realizan inferencias y reconstruyen sus mensajes en un contexto determinado. Según José Portolés (2004:99). “la concepción inferencial de la comunicación sólo se puede explicar si se tiene en cuenta el contexto”. A esto añade que “este contexto siempre es mental y lo forman un conjunto de suposiciones que permiten la comprensión de un enunciado, estas suposiciones se hallan en nuestra memoria o se crean en nuestra mente en el momento de la comunicación”. Ciertamente, en el proceso inferencial interviene el conjunto de suposiciones, pero éstas parten de situaciones reales tanto externas como internas al sujeto. Si se expresa que solamente el contexto es mental, se involucra sólo el aspecto interno de los participantes y se excluyen los aspectos externos, reales, que forman parte del contexto.

El contexto es una categoría que involucra a todos los factores que se conjugan y que rodean un acto de habla o emisión de un discurso: situación comunicativa, intención comunicativa, finalidad comunicativa, tarea comunicativa, estatus social de los interlocutores, etc. Implica los factores espacio-temporales en los que tiene lugar la situación comunicativa. El contexto, al igual que el texto, tiene una estructura cuyos componentes son locales y globales. Son locales: la situación, los participantes y las intenciones, metas y propósitos. Son globales: las acciones y procedimientos institucionales y la participación de los interactuantes en calidad de miembros de categorías sociales, grupos o instituciones (Van Dijk, 2000). En: (Romeu, 2003:17, versión digital).

Es significativo tomar en consideración reflexiones realizadas por Santiago Guervós (2005:83) sobre el contexto y su importancia en la comunicación persuasiva. Este autor destaca que está conformada por elementos heredados y la interacción social:

“Programas neurológicos heredados, experiencias comunes a todos los miembros de la especie, la experiencia variable de acuerdo con la cultura, la clase, la familia o el individuo conforman el contexto necesario, el paso obligado para que la comunicación, en general y la comunicación persuasiva en particular alcancen el éxito deseado”

Esto resulta de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, donde se han de tener en cuenta los llamados por el propio autor “universales de la comunicación” (Santiago Guervós, 2005:19).

Del análisis anterior se puede inferir que el contexto incluye el aspecto interno, la escenografía mental de los participantes en los actos de habla, las representaciones mentales de los eventos comunicativos, pero también la situación social aprehendida y actual, los elementos externos al sujeto. Los contextos dicen que frente a un evento comunicativo tenemos que situarnos en las condiciones reales en que el evento se representa y de ahí definir lo que es relevante.

En síntesis, puede afirmarse que si bien en el análisis del discurso se han asumido diferentes posiciones, es indispensable partir de textos auténticos, de acuerdo con sus relaciones contextuales vistas en el propio discurso, como medio de cognición y comunicación sociocultural, la observación de su coherencia semántica, sintáctica y

pragmática desde una perspectiva multidisciplinaria que propicia el análisis integrado de su estructura de los procesos cognitivos y la sociedad.

2.1.3. El análisis del discurso. Su aplicación a la enseñanza de la lengua.

Los cambios en los métodos de análisis en la lingüística han estado en correspondencia con el desarrollo de ésta como ciencia a lo largo del tiempo. Cada una de las ciencias que han dado su contribución al análisis del discurso lo hicieron desde sus propios objetos de investigación para terminar formando parte de estudios interdisciplinarios, multidisciplinarios que han servido para analizar el discurso.

Este principio se expresa en el hecho de que “cualquier análisis del discurso adecuado, aun cuando estudie provisoriamente sólo un aspecto parcial del triángulo del discurso, no tarda en advertir la necesidad de convertirse en una herramienta multidisciplinaria e integrada” (Van Dijk, 2000: 52-53).

Se parte de una realidad, de una situación comunicativa con una intención determinada, lo que implica la necesidad de establecer las particularidades de cada grupo lingüístico, para que se empleen los medios léxicos y gramaticales acordes a la realidad social de su comunidad.

En resumen, la didáctica se ha transformado, en dependencia de la evolución de los criterios de la lingüística y de otras ciencias que estudian el lenguaje, de una didáctica de la lengua hacia una didáctica del habla donde se parte de discursos, centrando su atención en el análisis en diferentes componentes.

Las investigaciones de Roméu (1992, 2002, 03, 07) integran los criterios del análisis del discurso, la enseñanza desarrolladora y la escuela histórico cultural para concebir los presupuestos teóricos y metodológicos de un enfoque que centra su atención en la comunicación, desde el triángulo del discurso y la interrelación de tres componentes funcionales: la comprensión, el análisis y la construcción de textos; el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

El análisis del discurso desde la diversidad textual para el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural ha sido objeto de las investigaciones de Sales que se han concretado en programas, libros de texto y materiales de estudio para diversas enseñanzas, incluido el español como segunda lengua para sordos. También su aplicación desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural ha sido tratado por la panameña J. Morris (2007) en la elaboración de un programa de capacitación para elevar el nivel de actualización teórica y metodológica de los profesores de Español sustentado en los postulados de la escuela histórico-cultural, los más recientes aportes de la didáctica desarrolladora y la lingüística discursiva.

Por otra parte, Pérez Bello (2006, 2007) y Becker (1992) se han centrado en el análisis del discurso oral. La primera conceptualiza la competencia fonológica como una competencia profesional que trasciende a todo el contexto de actuación profesional y debe ser desarrollada desde el pregrado. Emplea el análisis del discurso oral para determinar las insuficiencias en el desarrollo de la competencia fonológica de los profesores en formación. Pérez Bello (2007:26) define el concepto de competencia fonológica como:

“componente de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural que comprende los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que permiten emplear las unidades del nivel fonológico en el proceso de comprensión y producción de significados e interactuar en diversos contextos”

y contempla como indicadores lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Propone una estrategia didáctica para contribuir a su desarrollo. Presenta como objetivo la preparación teórico-metodológica de los profesores en formación en el nivel fonológico de la lengua como vía para el desarrollo de la competencia fonológica; revela en su contenido las relaciones entre las dos líneas de acción estratégicas que se proponen para acercarse cada vez más al modelo del profesional socialmente deseable.

Domínguez (2006), Quintero (2008) y Batista (2007) aplican el análisis del discurso a la construcción de textos. Domínguez y el panameño Batista parten del análisis de discursos escritos para determinar el desarrollo de habilidades en la construcción de textos en escolares de Enseñanza Media. La primera, en la concepción de un modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos, y el segundo en el desarrollo de un sistema de talleres para elevar la calidad en la construcción de textos en estudiantes de noveno grado.

Por otra parte, la venezolana Quintero (2008) profundiza en las dificultades de los estudiantes universitarios en la construcción de ensayos académicos mediante el análisis del discurso a partir de la determinación de indicadores que hay que tener en cuenta para proponer una estrategia didáctica para la construcción de ensayos académicos.

La enseñanza de la gramática mediante el análisis discursivo funcional es tratado por las cubanas Toledo (2007) y Pérez, M.L. (2007). Los resultados de sus investigaciones permiten la orientación comunicativa funcional de los componentes gramaticales que conforman los discursos.

Para referirse a particularidades sobre la enseñanza del español en los Estados Unidos, se debe tener en consideración que "...el español goza de un estatus fronterizo entre las categorías de lengua materna y lengua extranjera. En realidad es y no es las dos cosas a la vez, y cuando es una u otra, lo es de una manera sumamente peculiar" (Lago, 2009:24).

También se ha de destacar que, especialmente en los estados del Sur, la comunidad afro-americana ha creado las condiciones para realizar un discurso característico de esa comunidad, lo que ha generado problemas de comunicación y racismo intercultural. Esto puede entenderse como un discurso discriminatorio de una minoría étnica y también ocurre algo similar con los inmigrantes hispanos. Sin embargo, hay autores que consideran "que el español no es ni ha sido nunca una lengua extranjera en América del Norte, lo ponen de relieve la toponimia y la historia" (Lago, 2009:24).

En los Estados Unidos han sido investigados los grados de dominio del español por latinos e hispanohablantes, para lo cual se ha partido del análisis de discursos que, en cierta forma, se ha intentado tener en cuenta para la enseñanza, aunque todavía resulta insuficiente, particularmente en el contexto que la autora desarrolla su investigación, donde tiene una fuerte influencia la preparación para un examen final. Entre los autores que han investigado al respecto pueden citarse los que se han dedicado al estudio de: mexicanos (Silva, Lynch, MacGregor y Potowsky, 2009); puertorriqueños (Morales,

2009); cubanos (López, 2009); dominicanos (Alba, 2009); otras procedencias (Lynch, 2009); el español isleño (Samper y Hernández, 2009); los hispanos de etnicidad mixta (Potowsky, 2009).

Con respecto al estudio realizado con los mexicanos se han determinado tres grupos (Silva, Lynch, MacGregor y Potowsky, 2009: 254):

“De aquí en adelante nos referiremos a los mexicanos que han inmigrado a Los Ángeles después de los 12 años de edad como grupo 1(G1); a los que han llegado a los 12 años o antes o que han nacido en Los Ángeles, como grupo 2 (G2); y a los hijos de éstos como grupo 3 (G3)”

Donde cada grupo tendrá características diferentes con respecto a la lengua de origen, en la medida que resulta mayor el contacto con el otro idioma por lo que existen dificultades con la competencia bilingüe y han sido identificados fenómenos como: “préstamos, transferencia o interferencia, alternancia de lenguas, simplificación, pérdida de lengua y convergencia gramatical” (Silva, Lynch, MacGregor y Potowsky, 2009: 261)

Los estudios realizados con puertorriqueños han evidenciado que “el 89% de los estudiantes puertorriqueños señalan que para ellos es importante hablar español y el 99% dice lo mismo del inglés” (Morales, 2009: 306), lo que hace hincapié en la necesidad de la educación bilingüe. Sin embargo, la mayoría ve el español “como la lengua familiar que les ayuda a mantener esos rasgos familiares” (Morales, 2009: 306).

Del mismo modo, se ha constatado que el análisis discursivo en cubanos ha mostrado que “el contacto de dos lenguas puede producir una variada gama de fenómenos: préstamos, calcos, transferencias, convergencias y alternancias” (López, 2009: 326).

Por otra parte, el español dominicano en los Estados Unidos presenta fenómenos fonéticos en la elisión de la *d* intervocálica postónica, la alternancia de las líquidas /*r*/ y /*l*/, la eliminación de la /*s*/ final de sílaba o palabra, también fenómenos morfológico-sintácticos como el empleo constante del pronombre delante del verbo, pronombres antepuestos a formas verbales no finitas, no inversión del orden sujeto-verbo en la interrogación, así como también ocurren las alternancias de códigos (Alba, 2009: 361-371).

De estos estudios realizados que parten del análisis de discursos de hispanohablantes que viven en los Estados Unidos, no ha resultado frecuente su vinculación a propuestas metodológicas para la enseñanza con el fin de preparar a los docentes para enfrentar situaciones como las descritas.

Sin embargo, Azevedo (S/A), en su trabajo “La enseñanza del español en los programas de la Universidad de California en países hispanohablantes”, expresa que, teniendo en cuenta los objetivos de los programas de enseñanza de lengua española,

“parece deseable que los docentes tengan conocimientos de lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas y sepan utilizar una metodología activa, capaz de maximizar la interacción, tanto entre el profesor y los alumnos como entre los mismos estudiantes, permitiéndoles practicar el idioma y recibir el *feedback* necesario para mejorar su competencia lingüística. También es deseable que los docentes sepan analizar los problemas de aprendizaje relacionados con la influencia fonológica, morfosintáctica, o léxica del inglés, y que tengan nociones de dialectología y sociolingüística suficientes como para reconocer la legitimidad de formas de lenguaje corrientes entre los hispanohablantes estadounidenses, para quienes su peculiaridad lingüística, como quedó dicho, constituye un componente de su identidad cultural”.

Stubbs, (1993) afirma que las diferencias discursivas pueden dar origen a conflictos o incomprensiones que son traducidos en formas de dominación, exclusión u opresión hacia los de menos poder. Se puede citar, como ejemplo que en los Estados Unidos, que la palabra “negro” es una ofensa racial, por lo cual está prohibida hasta en los medios de comunicación. En la actualidad, hay que decir “afro-americano” para referirse a una persona de piel negra, y por tal motivo, las personas y hasta la prensa usan “la letra N...” como un eufemismo, es decir, que el análisis de la comunicación intercultural es un campo importante en el análisis del discurso. Otro ejemplo de diferencias discursivas es el vocablo “coger”, que entre los mexicanos no es aceptado como “tomar algo”, sino que para ellos significa el acto sexual y se sienten ofendidos cuando lo escuchan. Del mismo modo que para los puertorriqueños es ofensivo el vocablo “bicho”, para los habaneros “papaya” y para los argentinos el vocablo “concha”.

De todo ello se puede resumir que en los últimos años se ha producido una tendencia hacia la utilización del análisis discursivo para la profundización en diversos componentes de la lengua para su enseñanza, a partir del tránsito de la lingüística de la lengua hacia una lingüística del habla y su repercusión en la didáctica.

2.2. La interacción comunicativa.

La definición de interacción comunicativa implica profundizar en el proceso de comunicación, su concepción semiótica, los elementos que lo componen, las funciones de la comunicación y las implicaciones de ésta en el proceso pedagógico, dado el

carácter de esta investigación. También, lo relacionado con la competencia comunicativa para la interacción entre los pares, así como las dimensiones e indicadores que hay que tener en cuenta en el análisis discursivo para contribuir a esta interacción en estudiantes del curso de español para nativos.

2.2.1. El proceso de comunicación

Los seres humanos son seres sociales que dependen de su capacidad de comunicación para afrontar las demandas de la vida cotidiana en una sociedad compleja.

Etimológicamente, el término comunicación se refiere a común-acción. Históricamente, se ha visto desde la perspectiva de una función del lenguaje según declaran autores como Rubinstein (1979). También han destacado su papel en las relaciones sociales y como parte importante de la actividad social Andreieva, (S/A) Leontiev (1981) y Lomov, (1989), entre otros, quienes resaltan que la comunicación es un modo de realización de las relaciones sociales que tiene lugar a través de los contactos directos e indirectos de las personas y los grupos en el proceso de su vida y actividad social.

Por otra parte, autores como L. S Vygotsky (1989) y Rubinstein (1979) interpretan la comunicación como un intercambio de pensamientos, sentimientos y emociones. González (1985, 2002) la considera una expresión compleja de los seres humanos quienes intercambian ideas, actividades, actitudes, representaciones y vivencias. Esto se da en un proceso plurimotivado variable que se encuentra

estrechamente ligado al desarrollo ontogenético del ser humano. Es aceptado por muchos autores considerar la comunicación como condición indispensable y fuente esencial para el desarrollo psíquico.

En el proceso de comunicación, también se ha hecho referencia al contexto y al sujeto como parte de éste. Por ejemplo, Lomov y otros (1989) señalan, en primer lugar, que se necesitan como mínimo dos personas, cada una de las cuales actúa como sujeto, a lo que añaden que existe influjo de un sujeto en otro, pero que lo más importante es la interacción. Sales (2007) comenta que es la personalidad la que se comunica, y argumenta que el hombre imprime a la interacción comunicativa el aspecto motivacional y afectivo con sus necesidades, motivos, intereses, conflictos, rasgos del carácter, voluntad, valores, y elementos de la conciencia social, de la experiencia históricamente acumulada para percibir y emitir mensajes con una toma de conciencia, con el conocimiento del otro sujeto. Esto puede entenderse como la imagen física que se tiene del otro, más la representación de sus características de comportamiento, intenciones, ideas, capacidades, emociones, y además, la imagen de las relaciones que unen a cada sujeto de la comunicación. O sea, no sólo a los sujetos, sino a los objetos, el entorno, los fenómenos y los procesos que abarcan la situación comunicativa.

Sales (2007) plantea algunos elementos comunes en las diversas definiciones de comunicación, a saber:

➤ Desde sus inicios, el hombre necesitó relacionarse con otros al hacerse más compleja su actividad laboral, lo que a su vez suscitó la necesidad de comunicarse con sus semejantes y dio origen al lenguaje.

➤ La comunicación representa una forma de interrelación humana. En ella se expresa cómo los hombres interactúan y constituye una vía para la interacción.

➤ El hombre al comunicarse con otros, es expresión no solo de su personalidad, de su conciencia individual, sino también es expresión del lugar que ocupa en la sociedad, de su clase, es portador de valores y elementos de la conciencia social.

➤ La comunicación es un elemento trascendental en el funcionamiento y formación de la personalidad.

El análisis realizado por la autora de este trabajo de cada uno de los criterios anteriores le permite resumir las siguientes ideas:

- La comunicación se produce en la actividad, en la “común acción”.
- Es una función del lenguaje, materializa la cognición.
- Es imprescindible en las relaciones sociales.
- Puede realizarse de forma directa e indirecta.
- Es un proceso de intercambio.
- Se desarrolla en concordancia con la personalidad de los sujetos.
- Es la personalidad quien se comunica, por lo que manifiesta sus necesidades, motivos, intereses, conflictos, rasgos del carácter, voluntad, valores, y elementos de la conciencia social, de la experiencia históricamente acumulada.
- Está ligado al desarrollo ontogenético del ser humano.

Propuesta metodológica para contribuir a la interacción comunicativa...

- Se produce por medio de signos y sistemas de signos.
- Hay necesidad de estrategias para la comprensión y construcción de los mensajes.
- Los argumentos comunicativos han de basarse en las ideas, ideales, costumbres y principios sociales.
- Contempla el contexto en su integridad, o sea, no sólo a los sujetos, sino los objetos, el entorno, los fenómenos y los procesos que abarcan la situación comunicativa.
- No es la recepción pasiva de un mensaje, sino la emisión y percepción activa de éste.
- Proceso complejo donde está lo que se dice, lo que se calla, lo que se percibe y lo que se piensa de lo que se dice.

Otros aspectos imprescindibles en el proceso de comunicación son los relacionados con su concepción semiótica y los elementos que intervienen en este proceso. Para analizar su concepción semiótica es imprescindible aludir a su definición. Es difícil dar una definición unánime de lo que es la semiótica, sin embargo, puede haber acuerdo acerca de "doctrina de los signos" o "teoría de los signos". El término Semiótica se construye a partir de la raíz griega "*sem*" y en principio significó el estudio de los síntomas. Para Charles Sanders Peirce (1974), la semiótica es la "doctrina casi necesaria o formal de los signos" y "la lógica, en su sentido general, no es sino otro nombre de la semiótica".

La necesidad de comunicación es específicamente humana, está presente desde las primeras etapas de la vida del hombre quien sintió la urgencia de comunicarse para

sobrevivir mediante diversas formas de lenguaje: verbal y no verbal, en lo que se evidencia el carácter semiótico de la comunicación.

Pichón Riviere (2001) incluye en la comunicación todo proceso verbal, o no verbal, interindividual o intergrupal, en el cual la conducta de un ser humano actúa como estímulo de la conducta de otro ser humano. Criterio en el que se encuentra implícito el carácter semiótico de la comunicación.

La concepción semiótica de la comunicación parte de la diversidad de sistemas de signos, del empleo de diferentes códigos para la comunicación: los colores, el código Morse, las señales marítimas, de tránsito, las banderas. Muchas veces en los mensajes se integran diversos códigos, como por ejemplo, una imagen con un texto en lenguaje verbal, así como gráficas (código gráfico), uso de redes, diagramas, mapas. Por tanto, es importante enseñar a los escolares a “leer el mundo” y aunque particularmente se insista en el código verbal, “en la actualidad, nadie pone en duda el hecho de que compartimos multitud de signos comunicativos, activos y pasivos; es decir, empleamos los mismos signos para manifestar los mismos sentimientos, percibimos de la misma forma y respondemos con la misma conducta ante determinados estímulos. Son universales comunicativos” (de Santiago Guervós, 2005:20), en estos universales comunicativos pueden interrelacionarse los códigos no verbal y verbal.

El código verbal se considera como el conjunto de unidades de toda lengua que se combina de acuerdo con ciertas reglas y permite la elaboración de mensajes. Para que éste se materialice, el emisor y el receptor deben utilizar el mismo código, tanto en su

variante: oral como escrita. Entre ambos se pueden establecer diferencias textuales y contextuales, García Pers (1995), Roméu (2003), Sales (2006). Entre ellas mencionan en las diferencias textuales: la expresividad, la corrección y la selección de la información.

Sales (2006) manifiesta que en el código oral la información no es seleccionada con rigurosidad: puede repetirse información, regresar a un punto anterior, cambiar de tema repentinamente. Por su parte, el escrito exige rigurosidad y debe redactarse de acuerdo con las normas de cada tipo de texto.

De las reflexiones anteriores puede resumirse que:

- La semiótica depende de la realidad comunicativa.
- La concepción semiótica de la comunicación implica el uso de diversos códigos en interacción.
- El signo lingüístico es una unidad para la cognición y la comunicación humanas.
- La autora de este trabajo asume la concepción triádica del signo lingüístico.
- La comunicación está mediada por signos como procesos de semiosis en interacción comunicativa entre los sujetos, donde hay una realidad: un objeto o fenómeno, un signo con su significado y su interpretante.
- Los elementos estructurales de la comunicación contemplan: una situación comunicativa, dos o más emisores-perceptores, un código, un canal y un mensaje.
- El código lingüístico verbal se expresa de forma oral y escrita, cada una de ellas con sus particularidades.

Al tratar el proceso de comunicación es imprescindible tener en cuenta las funciones del lenguaje y de la comunicación, las que se encuentran estrechamente relacionadas.

Por otra parte, Halliday (1975: 148) citado por Becker (2002), explica que existen tres grandes metafunciones del lenguaje, a saber:

➤ La ideativa, que representa la relación entre el hablante y el mundo real que lo rodea, incluyendo el propio ser como parte de él. Expresa la experiencia del hablante, pero también la estructura y determina la forma en que vemos el mundo.

➤ La interpersonal, que permite el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales. Se trata de una función interactiva y sirve para expresar los diferentes roles sociales, incluyendo los roles que cada uno asume en la comunicación.

➤ La textual, a través de la cual la lengua establece correspondencia entre ella misma y la situación en la cual se emplea. Esta función permite establecer las relaciones de cohesión entre las partes de un texto y su adecuación a la situación concreta en que concurre.

Al respecto se puede comentar que en la primera se aprecia el lenguaje como medio de cognición, la segunda como medio de comunicación, mientras que la tercera alude al aspecto material, al discurso en el que se manifiestan las diferentes estructuras de la lengua en un contexto sociocultural.

Las relaciones entre las funciones del lenguaje y las de la comunicación son evidentes: las primeras se insertan en las segundas, resultan el material primario, aunque mucho más abarcadoras. Se dirigen tanto a la cognición como a la comunicación, teniendo en cuenta que el lenguaje es el medio esencial de cognición y comunicación social y humana. No obstante, de cierta forma, el intercambio de información que se produce en la comunicación ejerce influencias en el elemento cognitivo y, en general, en todos los elementos que integran la personalidad desde las funciones fundamentales señaladas por Lomov (1989): informativa, afectiva y reguladora.

La función informativa comprende el proceso de recepción y transmisión de la información. Es una de las vías más importantes de adquisición de la experiencia histórica social. La recepción de la información puede ser una vía de conocimiento del medio circundante, tanto social como material. Se da fundamentalmente a través de su aspecto comunicativo. Algunos de los procedimientos que hay que emplear para ello son: describir, referir, informar, explicar, comparar, generalizar.

La función afectiva repercute en la comunicación persuasiva al interactuar desde las emociones, sentimientos, vivencias, en general. Aparece y se desarrolla en la comunicación y se expresan en la necesidad que tiene el hombre de compartir sus impresiones de sentirse comprendido, lo que es utilizado muchas veces para la “manipulación”. “En definitiva, se acaban manipulando las angustias, flaquezas, ambiciones, miedos, deseos y frustraciones de cada uno de los componentes de este inmenso redil que constituye la humanidad” (de Santiago Guervós, 2005:28). La influencia se ejerce desde la intención y la finalidad de los interlocutores al pretender

“inducir al interlocutor a adherirse a las propuestas del emisor” (de Santiago Guervós, 2005:61).

Según Callejas (1989), en la comunicación existe una intención y una finalidad para lo que se emplean diversos procedimientos comunicativos: descriptivos, incitativos, inventivos y contactivos. La intención comprende el aspecto volitivo de lo que se pretende y la finalidad a la anticipación mental del resultado. De manera general, pueden pretender: comunicar, interactuar, percibir... Es la exposición de información entre las personas que en el curso de su actividad conjunta intercambian ideas, intereses, estados de ánimos, sentimientos.

Sales (2006) cita otros procedimientos que consideramos como estrechamente relacionados con la función afectiva. Estos son: contagio, persuasión, sugestión e imitación. El contagio es el sometimiento involuntario del sujeto a determinada conducta o estado psíquico; la persuasión es un proceso de fundamentación lógica con el objetivo de obtener el consentimiento del sujeto que recibe la información, es un mecanismo típico del trabajo político - ideológico, del proceso educativo y también se ve en la vida diaria. En la persuasión, el que recibe la información hace conclusiones por sí mismo, y concuerda finalmente con el que le dio la información. La persuasión es un mecanismo preferentemente intelectual.

Por último, la función reguladora se relaciona con el control de la conducta, de la acción de los participantes en la comunicación y se expresa en la influencia mutua de unos sobre otros. Esta función se da a través de la comunicación, la interacción y la percepción, fundamentalmente en la percepción, en la medida en que el conocimiento

del otro puede conducir a una valoración crítica de la propia conducta y una tendencia a la imitación o al cambio.

Dentro de esta función puede contemplarse el procedimiento de la imitación que implica no sólo la aceptación de los rasgos internos de la conducta de una persona, sino la reproducción por el sujeto del modelo de comportamiento demostrado. Por esta vía, los niños adquieren numerosas posturas de conducta de los adultos, y también los adolescentes de sus propios compañeros.

Otro aspecto imprescindible es la comunicación en el plano docente, la interacción maestro – estudiante y estudiante – estudiante, tanto desde el aspecto formal, como de contenido en el lenguaje hablado y también en el escrito.

La significación depende, además, de la unidad y coherencia de las ideas, el cumplimiento de la intención y la finalidad comunicativas. También la empatía entre los interlocutores, el conocimiento compartido en torno a la situación comunicativa contribuyen a la comunicación.

Del mismo modo, es necesario considerar las llamadas normas del buen perceptor (Sales 2006), a saber:

➤ Esperar que el otro haya terminado para responder, lo que presupone dejar hablar sin interrumpir, conservar la calma aunque el otro se muestre excitado, dedicarse a escuchar en lugar de ocuparse en ir elaborando su respuesta, y ser paciente durante la conversación.

- Mirar el rostro del otro mientras habla y dedicarle todo el tiempo necesario, animarlo con una sonrisa o gesto de apoyo y observar los gestos, movimientos y tono de voz.
- Tratar de comprender el sentido de las palabras atendiendo al contexto de lo que se habla, esforzarse por ponerse en lugar del otro para entenderlo mejor y tratar de percibir sus sentimientos aunque no los exprese abiertamente.
- Respetar las ideas y opiniones de los otros aunque no las comparta.

Ciertamente, en muchas ocasiones se hace difícil cumplir estas reglas. Frecuentemente se interrumpe a los interlocutores o se asumen actitudes agresivas, lo que ocasiona interferencias (los llamados “ruidos en la comunicación”). Tampoco resulta fácil ponerse en lugar del otro y a veces se dejan arrastrar por preocupaciones o estados de ánimo. No obstante, es necesario tener en cuenta estas recomendaciones para que la comunicación fluya de forma coherente.

En la comunicación escrita el intercambio es mediato, existe la posibilidad de rectificar tantas veces como sea preciso antes de hacerlo llegar a su destinatario. No obstante, una vez en manos de éste, lo expresado perdura, la posibilidad de enmendar actitudes, acciones e ideas manifestadas en el discurso escrito suele ser mucho más difícil.

La relación texto-contexto ha de manifestarse de forma coherente en el discurso escrito, adecuarse a las normas del tipo de texto, la ubicación sociocultural del destinatario y la situación comunicativa específica.

En el proceso de comunicación puede darse mediante diversos códigos, ideas en las que se sustentan los criterios de la concepción semiótica de la comunicación. En el desarrollo de esta investigación se centra la atención en el código verbal, su importancia en la interacción comunicativa.

2.2.2. Análisis del término “interacción comunicativa”

Los profesores de lenguas extranjeras han mostrado más interés por la competencia comunicativa que por el conocimiento gramatical aislado. Según José Portolés (2002: 25):

“No es extraño que los profesores de lenguas extranjeras hayan mostrado tanto interés por esta competencia comunicativa. Para sus alumnos es mucho más importante saber cómo saludar que saber, por ejemplo, que el adverbio relativo “cuando” no se construye con futuro (cuando vendrás) sino con subjuntivo (Cuando vengas), pues no sería extraño que, si alguno no saluda correctamente, pueda ser considerado como un mal educado, mientras si no utiliza bien el subjuntivo no dejará de ser comprendido”.

Desde el punto de vista etimológico, la palabra *competencia* procede de la voz griega “*agón*”, “*agonistes*”, personas que competían en los juegos olímpicos con el único propósito de ganar. También desde el punto de vista etimológico, proviene del término latino “*competere*”, ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse, para pasar también a acepciones como *responder*, *estar en buen estado*, *ser suficiente*.

La concepción de competencia, desde una teoría cognoscitiva, se asume como capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación, Chomsky (1957) vista sólo como competencia lingüística, sin incluir las ejecuciones necesarias para el conocimiento del mundo, de los sujetos y de las relaciones humanas que ésta implica. Este criterio fue ampliado por Dell Hymes (1967) al reunir los aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos, criterio que se distancia del proceso de producción de significados.

Más adelante, Canale y Swain (1980) se refieren a los aspectos lingüístico, sociolingüístico, discursivo y estratégico como dimensiones de la competencia comunicativa. Tratan su complejidad para la interacción en la comunicación cotidiana, donde existe un rasgo distintivo que va más allá del conocimiento de las reglas y convenciones, hasta la creatividad con éstas y la negociación en la comunicación.

Otro aspecto interesante sobre la última idea del párrafo anterior es que la comunicación humana no sólo es ostensiva, sino también inferencial (Portolés, 2004:78-103). Este autor reconoce la importancia del contexto, de los conocimientos compartidos que también forman parte de éste, una misma expresión tendrá diferentes significados en dependencia del contexto de significación. “Para que se produzca este proceso inferencial es necesario un contexto. Nuestro lenguaje se ha desarrollado para funcionar en un contexto, sin él no puede haber comunicación humana.” (Portolés, 2004: 103)

En ese contexto se encuentra el conocimiento compartido. “Los hablantes sabemos, por ejemplo, qué se espera de cada persona que, según su situación social, represente un determinado comportamiento en el discurso que utiliza, esto es, un determinado papel (Goffman, 1961, en: Portolés, 2004: 103). “Todos desarrollamos en la vida diaria un conjunto de papeles ya sea porque la situación en que nos encontramos lo requiere, ya sea porque se quiere crear, a través de esta elección una determinada posición ante los demás” (Portolés, 2004: 103).

Ciertamente, en la interacción comunicativa los sujetos forman parte del contexto, proceden según sus saberes acumulados históricamente, según su situación social y sus intereses, y los adecuan a las reglas de una comunidad lingüística de acuerdo con su creatividad.

Relacionado con la competencia comunicativa y la pragmática, José Portolés (2004) reconoce que existen, al menos, tres tendencias para la delimitación del objeto de estudio de la pragmática, una de ellas plantea que:

Competencia comunicativa = competencia pragmática

Al respecto este autor argumenta (Portolés, 2004:24-25):

“Si los pragmatistas más cercanos a la filosofía del lenguaje y a la ciencia cognitiva limitan el ámbito de la pragmática, los más próximos a la enseñanza de las lenguas extranjeras lo amplían hasta convertirla en una disciplina extremadamente abarcadora”

“El habla no se definiría como una competencia lingüística ideal del tipo chomskiano, sino por una competencia

comunicativa que asocia los recursos verbales de una comunidad y las reglas de interacción y de comunicación. Poco tendrá, pues, que ver la competencia comunicativa con la competencia lingüística. Esta última, según Chomsky, constituye un conocimiento innato, la competencia comunicativa será un conocimiento aprendido del uso de una lengua”

Ciertamente, la competencia comunicativa es un conocimiento aprendido, criterio que comparte la autora de este trabajo. Sin embargo, considera que puede resultar un poco absoluta la afirmación de que poco tendrá que ver la competencia comunicativa con la competencia lingüística, porque para que haya competencia comunicativa tiene que haber también una competencia lingüística, aunque no como un elemento independiente, sino integrado con otras competencias.

Al respecto, Pérez Bello, (2002) reconoce que dentro de las competencias que debe poseer todo individuo se encuentra la competencia lingüística, ya que su dominio propicia el conocimiento de la cultura acumulada por la humanidad, facilita y amplía las posibilidades comunicativas del individuo, así como la capacidad de desenvolverse en marcos diversos en los que se requiera de la necesaria comunicación. Sin embargo, añade que la competencia lingüística forma parte de la competencia comunicativa de los individuos, en relación con el contexto. Por lo tanto, lleva su definición mucho más allá de lo lingüístico hasta lo pragmático y lo estratégico, lo que resulta explicable teniendo en cuenta que lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático son una tríada indisoluble.

La idea expresada por Portolés (2007) sobre la competencia comunicativa como conocimiento aprendido y recursos verbales y reglas de interacción en situaciones

comunicativas concretas ha sido tratada por numerosos autores en los últimos tiempos. Los hay que la han visto como “actuación idónea” que se produce en el contexto de una tarea situada y definida” (Bogoya, Daniel 2000; en “Vorágine 15”: 39). También como “capacidades agregadas y complejas para desempeñarse en los diferentes ámbitos que hacen a la vida humana en general y a una profesión en particular y que funciona como un dispositivo en permanente proceso de revisión crítica y recreación” (Braslavsky, en Ander Egg E., 2000: 13), o como “...categoría conceptual que involucra: conocimientos específicos de una disciplina o de un contexto, procesos de pensamiento, normas o estructuras propias del contexto disciplinario o sociocultural implicado y acciones realizadas (desempeños) donde el sujeto o agente demuestra el uso o aplicación ideal de los conocimientos exigidos, los procesos pertinentes y las normas o gramáticas del contexto propuesto” (Rico G., Rosa y Gutiérrez, Isabel, 2000:7).

Una definición bastante completa es la ofrecida por Lomas, Tusón y Osoro, (2000).

Para ellos la competencia comunicativa es: (en: Vega, B., 2001: 43):

“...el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo – lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos - que el hablante oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido”, y como la capacidad del sujeto para producir textos apropiados a los contextos en los cuales se desarrolla la comunicación”

Sin embargo, en cierta manera, no se explicita la implicación psicológica de este proceso, la personalidad como comunicante y perceptor, sus intereses, sentimientos.

De especial interés para esta investigación resulta el criterio de Portolés (2002: 26) cuando retoma a Verschueren (1987,1995, 1999^a) para afirmar “...que la pragmática constituye una perspectiva general cognitiva, social y cultural de los fenómenos lingüísticos en relación con su uso en formas de comportamiento.”

Esta perspectiva cognitiva, social y cultural de los fenómenos lingüísticos, vista desde las competencias, ha sido expuesta por otros autores, entre ellos, investigadores referidos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* como: J.M. L. Trim, D. Coste, B. North, J. Sheila, G. Schneider. (Centro Virtual Cervantes, 2002: X), y por el equipo de investigadores sobre el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza de la lengua y la literatura, Roméu, (1996, 2003, 2007) Sales, (2003, 2004, 2007), Pérez Bello (2002), y otros.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002:99) trata las competencias del usuario o alumno, “con el fin de realizar las tareas y actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa” y añade: “Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa”.

En ellas se analizan las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua (2002:99-127). En las competencias generales incluye el conocimiento declarativo (saber): conocimiento del mundo, el sociocultural, las

destrezas y habilidades, (saber hacer) y la competencia existencial (saber ser) así como la capacidad de aprender (saber aprender).

En las competencias comunicativas de la lengua contempla las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Dentro de las lingüísticas distinguen: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica. En las sociolingüísticas: los marcadores lingüísticos, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. En las pragmáticas: discursiva, funcional y organizativa.

El propio documento citado anteriormente reconoce que el modelo “tradicional” seguido para la enseñanza del corpus lingüístico empleado desde la antigüedad ha sido rechazado hace más de cien años por la mayoría de los lingüistas profesionales “que afirmaron que las lenguas había que describirlas tal y como existen en el uso, y no como alguna autoridad cree que deberían ser descritas, y que el modelo tradicional al haber sido desarrollado para un tipo concreto de lenguas, resulta inadecuado para la descripción de sistemas lingüísticos que tienen una organización muy diferente” (2002:106)

Analizados algunos aspectos esenciales sobre el proceso de comunicación, las funciones del lenguaje, y la competencia para establecer la comunicación es pertinente tener en cuenta el término **interacción**.

Según el diccionario de la Real Academia Española, la *interacción* es una acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc. También se afirma que “constituye una interacción cualquier acción conjunta, ya sea conflictiva, ya cooperativa, en la que se ponen en relación dos o más actores (Vion, 1992:17, en: Portolés, 2004:67)

Coincidimos con el autor de referencia anterior en que las conversaciones son interacciones humanas, así como también lo son las riñas, las transacciones bancarias, los partidos de baloncesto donde pueden estar presentes componentes tanto verbales como no verbales y combinados (Portolés, 2004:67-69) en la interacción. La conciencia metapragmática y la capacidad de metarepresentación contribuyen al desarrollo del proceso entre los comunicadores, quienes en sus movimientos se intercambian los papeles de emisor y perceptor. En la interacción comunicativa pueden emplearse diferentes códigos, de forma independiente o combinada, el discurso puede ser oral o escrito.

Sobre la estructura básica de la comunicación Portolés (2004: 70) señala:

“Esta estructura está formada por: un sistema verbal, del que habitualmente se ocupan en exclusiva los estudios lingüísticos, un sistema paralingüístico –que no es verbal, pero que es vocálico- y, por último, un sistema kinésico, que no es verbal ni tampoco vocálico.”

Teniendo en cuenta los aspectos analizados sobre comunicación, lenguaje, competencia e interacción, así como los propósitos de este trabajo, es necesario expresar una definición operacional del término interacción comunicativa. En este sentido se define como un “saber ser” en el intercambio de información entre los sujetos mediante

procesos cognitivos-metacognitivos y comunicativos. Se incluye la actividad sociocultural para comprender y producir significados en diversos códigos, así como tomar de éstos según sus saberes acumulados históricamente y adecuarlos a las reglas de un contexto y de una comunidad lingüística. Esto se realiza de acuerdo con su creatividad, a la vez que negocian con el interlocutor a fin de alcanzar su intención y su finalidad, establecer la relación empática y la satisfacción por la comunicación. Asume como dimensiones la semántica, la sintáctica y la pragmática.

2.2.3. Otros aspectos para la determinación de las dimensiones e indicadores del análisis del discurso para la evaluación de la interacción comunicativa.

Es de especial importancia para la selección de los indicadores tener en cuenta el nivel que deben alcanzar los estudiantes en un período determinado, en este caso estudiantes que estudian el bachillerato.

En la enseñanza de segundas lenguas en el contexto de la escuela norteamericana no se ha abordado de forma exhaustiva y analítica un acuerdo común sobre indicadores y criterio de evaluación para caracterizar el nivel en que puede encontrarse el estudiante. Sin embargo, en el contexto europeo se cuenta con un “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación”, el que “ha sido avalado por proyectos que han marcado de forma significativa en las últimas décadas las líneas de trabajo de los profesionales de la enseñanza de lenguas en Europa” (Centro Virtual Cervantes, 2002: IX). Entre los principales investigadores se encuentran J.M. L. Trim, D. Coste, B. North, J. Sheila, G. Schneider. (Centro Virtual Cervantes, 2002: X)

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Centro Virtual Cervantes, 2002: XI) plantea dos objetivos: el primero se refiere a la reflexión sobre interrogantes que deben plantearse los profesionales relacionados con las lenguas y los estudiantes, en cuanto a lo que se hace cuando se habla o se escribe, las capacidades para esa actuación y para aprender una lengua nueva, cómo establecer los objetivos de ese aprendizaje y la evaluación de su progreso y los niveles de ayuda. Como segundo objetivo brindar ideas para facilitar este proceso.

Otro aspecto interesante que señala el documento (Centro Virtual Cervantes, 2002: XII) es que propone basarse en las necesidades, motivaciones, características y los recursos de los estudiantes, así como su carácter integrador que capacita para responder a los desafíos que presenta la comunicación con sus límites lingüísticos y culturales. Entre los desafíos se encuentra cómo llevar a cabo tareas y actividades comunicativas en los distintos entornos de la vida social, lo que resulta coincidente con las concepciones teóricas y metodológicas del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza de la lengua.

El *Marco* plantea 6 niveles de referencia: acceso (A1), plataforma (A2), umbral (B1), avanzado, (B2), dominio operativo (C1) y maestría (C2) (2002:25)

El análisis de las capacidades que se plantean para cada nivel en el marco de referencia y los aspectos que se les evalúan en los exámenes finales, permite ubicar a los estudiantes hispanos que concluyen dos cursos en el Instituto en el nivel B1. Para este nivel, en la **escala global**, (2002:26) se señala que el estudiante es capaz de comprender

los puntos principales de textos claros, y en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sean en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

La caracterización del estudiante del nivel B1 vista anteriormente se corresponde con los aspectos que hay que medir en el examen. Según el documento, el examen de español posee los siguientes aspectos:

Uno de los exámenes que se realiza en la escuela de la investigación es aproximadamente de 90 minutos y consiste en dos secciones. Es conveniente apuntar que uno de los objetos de los cursos en el bachillerato es que el estudiante tome el examen estandarizado de español avanzado conocido como *Advanced Placement (AP)* que ofrece el *College Board* al finalizar los cursos de español. Por ese motivo, el examen tiene un formato parecido al examen estandarizado AP.

La sección I (de múltiple opción) evalúa la comprensión en dos partes, en el habla y la lectura (30 a 35 minutos).

La sección II es de libre contestación y tiene dos partes que se diseñan para medir habilidades en la producción de significados en forma oral y escrita (50 a 55 minutos).

Las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer, escribir) se miden como sigue: la parte relativa al aspecto oral, escucha y habla, comienza con varios diálogos cortos y

narrativas que no están impresos en el examen, aunque sí las preguntas. Durante la audición de la grabación, los estudiantes pueden tomar apuntes y pueden ver las preguntas impresas.

Para la comprensión de lectura, el estudiante debe leer varios pasajes seguidos por preguntas de comprensión de múltiple-opción. Los pasajes son de ficción, típicamente prosa, artículos periodísticos, o ensayos. O sea, si es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sean en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.

La parte de la escritura del examen consiste en dos ejercicios del pasaje-realización. Una parte de la sección de la escritura será una tarea de escritura informal. Los estudiantes leen una sugerencia y escriben su contestación. Los ejemplos pueden incluir escribir un mensaje de correo electrónico, una carta, un comentario del periódico, o una tarjeta postal. O sea, se miden las habilidades para interactuar con la diversidad textual más usual en estudiantes del bachillerato.

El otro ejercicio de la escritura refleja una integración de las habilidades siguientes: escuchar, leer, y escribir. Se exigirá a los estudiantes que lean dos documentos, escucharán una grabación y responderán a una sugerencia escrita. Todas las fuentes, (texto escrito y auditivo), serán auténticas. Después se les da tiempo para planear sus contestaciones y para escribir sus ensayos.

Para el nivel B1 en la **escala global** (*MRE*, 2002:26) se señala que el estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sean en situaciones de trabajo, de

estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

En el documento de referencia anterior también se ofrece un cuadro de auto evaluación para cada uno de los niveles, a fin de ofrecer a los estudiantes puntos de referencia para su autocontrol. Visto desde la perspectiva de esta investigación, donde se destaca el aprendizaje de una lengua como proceso meta cognitivo para el desarrollo de la interacción comunicativa en los estudiantes del Instituto, resulta de suma importancia tener en cuenta estos aspectos para la autoevaluación.

2.2.3.1. Elementos para la autoevaluación del *MRE* para el nivel B1 (Colectivo de autores. Centro Virtual Cervantes, 2002:30)

Comprender:

Comprensión auditiva: Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.

Comprensión escrita: Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.

Hablar:

Interacción oral: Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos, de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).

Expresión oral: Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.

Escribir:

Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones. (MRE, 2002:30)

Consideramos pertinente analizar las ideas esenciales que sobre las competencias que trata el colectivo de autores del Marco de referencia europeo y establecer las relaciones

entre éstas y los aspectos que se tendrán en cuenta para determinar las dimensiones de la interacción comunicativa: lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático, en correspondencia con el nivel en que se ubican los estudiantes en esta investigación.

El análisis realizado sobre las competencias lingüísticas permite integrar en **lo semántico** los elementos que conforma la competencia léxica y la competencia semántica (incluidas dentro de las competencias lingüísticas). Sobre la primera se expresa “que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (*MRE*, 2002: 108) que en los elementos léxicos se encuentran las expresiones hechas (palabras varias que se utilizan y aprenden como un todo) y la polisemia (donde una palabra puede tener varios sentidos).

En la gramática contempla las diferentes clases de palabras como artículos, cuantificadores, diferentes tipos de pronombres, adverbios (los que pertenecen a sistemas cerrados), preposiciones, conjunciones y verbos auxiliares. La segunda, “comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno: la semántica léxica trata asuntos relacionados con el significado de las palabras (...y la) semántica gramatical” (*MRE*, 2002: 112).

Entre la competencia léxica y la competencia semántica existe una estrecha interrelación y resultaría reiterativo tratarlas independientes una de la otra. Todo ello forma parte de lo semántico en el discurso, a los que se sumarían algunos aspectos de la competencia gramatical que aportan a la significación como los elementos que

intervienen en la formación de las palabras: morfemas, raíces y afijos; categorías: género y número; voz activa y voz pasiva; tiempo presente, pasado y futuro, las clases como las conjugaciones y las clases de palabras abiertas y cerradas (ya contempladas en el léxico); así como de las relaciones lexemáticas: la sinonimia, la antonimia y se añadiría la homonimia.

No se trataría la hiponimia, hiperonimia ni el régimen semántico, teniendo en cuenta el nivel en que se sitúan los escolares para los cuales se destina este trabajo, aunque forman parte de estas competencias y aparecen en el documento de referencia, no se contemplarían tampoco los alomorfos, lo concreto y abstracto, lo transitivo e intransitivo, los aspectos perfectivo e imperfectivo, así como de los procesos. Sólo se trataría la sustantivación y la afijación.

Lo semántico contendría, además, la competencia fonológica para “la percepción y producción de los sonidos” y la competencia ortográfica para “el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción” de los vocablos que componen los textos escritos (MRE, 2002: 113-114)

Lo sintáctico:

“Se ocupa de la organización de palabras en forma de oraciones en función de las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones” (MRE, 2002: 112). Incluiría elementos de la competencia gramatical como las estructuras de la oración y el texto: sintagmas, cláusulas y oraciones; las relaciones: concordancia; así como aspectos de la competencia discursiva, vista en el *MRE* como

parte de las competencias pragmáticas, criterio explicable si se tiene en cuenta que todo texto obedece a un contexto determinado y que las competencias que llevan a la competencia comunicativa solo pueden ser separadas desde el punto de vista metodológico, ya que constituyen una unidad. (Sales, 2007). Sin embargo, se prefiere incluir algunos aspectos de la competencia discursiva en lo sintáctico al estudiarla como “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación” (*MRE*, 2002: 120). Esta ordenación debe estar en función de la organización temática, la coherencia y la cohesión, el principio de cooperación, la calidad, la cantidad y el modo.

Dentro de lo pragmático:

Se mantendría la organización del texto o competencia organizativa, dado que la diversidad de éste atiende a su relación con el contexto, al “conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestión” (*MRE*, 2002: 120), lo que implica la diversidad de la tipología textual atendiendo tanto a las formas elocutivas como al estilo comunicativo funcional. El estilo comunicativo funcional es visto por el *MRE* como competencia funcional que contempla cómo se ofrece y busca información factual, se expresan y descubren actitudes, se persuade, se expresan las intenciones de la vida social en la estructuración del discurso y la corrección de la comunicación.

Como parte de lo pragmático:

En este trabajo se incorpora la competencia sociolingüística de acuerdo con criterios del MRE donde se expresa que “la competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (...) puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural” (MRE, 2002: 116). Para que se logre la intención y la finalidad del texto éste ha de ajustarse al contexto de comunicación. Se expresa en la relación del texto y el contexto mediante los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales en los tipos de saludo, formas de tratamiento, normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular y las diferencias de registro, de acuerdo al contexto: “solemne. Formal, neutral, informal, familiar e íntimo” (MRE, 2002: 117).

2.2.4. Enfoques y modelos para la enseñanza de la lengua

Desde el punto de vista filosófico y psicológico la palabra **enfoque** expresa una determinada relación del hombre hacia el mundo, donde la concepción de éste es un sistema de opiniones generalizado que contempla, además, el lugar que el hombre ocupa en él. Se relaciona con la capacidad de elegir entre caminos distintos de acción y actuar según la elección tomada. También se ve como la manera de tratar un asunto, lo que está determinado por las concepciones teóricas y epistemológicas que se asumen.

En la lingüística y en la didáctica los enfoques se ven como una forma de actuación más allá del método donde las diferentes posiciones asumidas por la ciencia lingüística han determinado el camino a seguir por la didáctica. Desde la antigüedad hasta el siglo XIX ha existido un enfoque filológico de esta ciencia que se aplicaba sólo a la lengua

escrita. Los primeros estudios, etapa prelingüística, se remontan a las gramáticas antiguas, surgidas en la India y en la Escuela de Alejandría, con un propósito fundamentalmente normativo y basadas en los patrones literarios.

Durante la Edad Media hubo pocos cambios en los estudios sobre las lenguas. Se escribieron las gramáticas de las lenguas de los nuevos estados nacionales de acuerdo con los principios diseñados por los retóricos latinos, y el trabajo más innovador consistió en traducir los antiguos textos religiosos a las lenguas vernáculas, así como traducir del árabe las obras literarias, filosóficas e históricas de la antigüedad grecolatina, fundamentalmente, en la escuela de traductores de Toledo, que sirve de base a la creación de los primeros diccionarios y gramáticas de estas lenguas vernáculas, entre ellas, la de la lengua española escrita por Antonio de Nebrija. Por tanto, en la enseñanza se mantiene el enfoque normativo.

El enfoque normativo se define como aquel que forma patrones correctos y tiene como objetivo “sustituir las formas incorrectas en el uso de la lengua por patrones correctos” (Roméu, 1987). Por su parte, Sales (2004, 2007) opina que la ventaja de ese enfoque radica en que, en función de la comunicación, enseña a escoger dentro de las diferentes posibilidades que brinda la lengua y permite dominar un estilo propio en la exposición para comunicarse en cada situación específica en que se encuentren, o sea, enseña a escoger el código adecuado; es por ello que aún cuando surge desde la antigüedad, se extiende hasta nuestros días. Su limitación, según criterio de esta autora, está dada en que centra su atención en un solo aspecto de la enseñanza de la lengua, que indiscutiblemente resulta válida, pero que ha de integrarse a otros no menos

importantes.

Para continuar el análisis de la evolución de la didáctica de la lengua hacia la didáctica del habla, es preciso retomar el desarrollo histórico. La autora de referencia anterior destaca un nuevo enfoque, el productivo. Éste sienta sus bases durante los siglos XVII y XVIII. Tras las huellas de Nebrija, Francisco Sánchez de las Brozas escribe la *Minerva*, que sirve de base para la elaboración de otras gramáticas de la época, como la “*Granmaire General*”, realizada por la escuela de Port Royal en Francia. En ella, se fijan y definen las partes de la gramática, las categorías léxicas, las reglas de funcionamiento de lo que se entendía como uso correcto del idioma. Conceden prioridad a la lengua materna, por lo que realizan resúmenes, cartas, narraciones en su propia lengua (Roméu, 1987), lo que influye en el surgimiento del enfoque productivo.

El enfoque productivo se define como aquel que se centra en el desarrollo de habilidades para la producción. Su “objetivo es desarrollar en los estudiantes las capacidades expresivas, por lo que se concede especial atención al desarrollo de la expresión oral y escrita” (Roméu, 1987). Para Sales (2004, 2007), sus aspectos positivos radican fundamentalmente en que centra su interés en las habilidades para la práctica de la lengua oral y escrita, o sea, la construcción. No obstante, aunque fortalece esta arista tan importante para la comunicación, el enfoque productivo tiene sus limitaciones y, al igual que el enfoque normativo, fija su atención en un solo aspecto de la enseñanza de la lengua, es decir, la habilidad, y obvia el trabajo con las estructuras formales, lo que conspira contra la necesidad de integración de diferentes vías de análisis que permiten conocer, saber, saber hacer y saber ser.

Los estudios históricos comparativos, conjuntamente con acontecimientos ocurridos en las últimas décadas del Siglo XIX, sientan las bases para el nacimiento de la lingüística moderna en el XX, y de un nuevo enfoque para la enseñanza de la lengua: el enfoque descriptivo.

La verdadera revolución en la lingüística teórica la produjo Ferdinand de Saussure a quien se ha llamado “padre de la lingüística“. Ferdinand de Saussure concibe la lengua como un sistema de signos en el que intervienen la lengua y el habla. No obstante, no reconoce el lenguaje como una unidad indisoluble de estas; considera la primera como esencial y la segunda como secundaria. Define el signo lingüístico como la unidad psíquica de dos caras: el significante -los sonidos y las formas de las palabras- y el significado -lo que esos sonidos y palabras significan dentro y sólo dentro del sistema que es la lengua. Con él nace la fonología, que otros desarrollarán después.

La lingüística postsaussureana se orienta principalmente a la descripción de las estructuras de la lengua. Es necesario destacar el papel de Circulo se Praga. Su fundador, Nikolái Serguéiech Trubetzkoi, se interesa por lo que los sonidos significan dentro del sistema de la lengua y la explicación de la relación que existe entre lo que se habla y el contexto en el que se produce. También en el campo de la fonología descubren el concepto de rasgo distintivo, lo que supone la división del sonido en cada uno de sus componentes.

La influencia del Circulo se Praga se manifiesta en los estudios que se realizaron en los Estados Unidos. Se analizan y aíslan los datos concretos de las lenguas indígenas y del inglés. La labor la inician Franz Boas, Edgard y Sapir, quienes organizan esos datos y establecen sus relaciones de jerarquía y dependencia. Descubren unidades mínimas de

significación, que son los fonemas, y construyen el método de conmutación que las identifica. Esas técnicas estructuralistas serán la base y el fundamento del estructuralismo americano que representa Leonard Bloomfield.

En resumen, cada una de estas posiciones con respecto al estudio de la lengua fortalece su descripción, lo que contribuye que en el plano didáctico se desarrolle el enfoque descriptivo, el que se define como aquel que proporciona el conocimiento del sistema de la lengua con un fin en sí mismo. Su objetivo es “describir la estructura y fundamento de la lengua, lo que desarrolla la capacidad de análisis de los estudiantes” (Roméu, 1987). Como aspectos positivos de este enfoque puede señalarse que ve la lengua como un sistema de signos y proporciona el conocimiento de este sistema. Sus limitaciones radican en que éste tiene un fin en sí mismo, o sea que se basa en una lingüística de la lengua donde queda fuera el habla. (Roméu y Sales, 2007)

La gramática generativa y transformacional toma auge en los años 50 desarrollada por Noam Chomsky, quien acuña los términos de competencia lingüística y actuación, referidos al conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua y el uso real de esta en condiciones concretas (N Chomsky, 1975). No obstante, reduce el estudio del lenguaje a la sintaxis, sin llegar a revelar los diferentes usos y significados en la comunicación real.

A partir de estos enunciados sobre competencia lingüística, otros investigadores profundizan en el tema, como Dell Hymes, quien en 1970 establece la concepción de competencia comunicativa. En adelante, el término competencia ha sido tratado por

numerosos autores desde diferentes puntos de vista: psicológico, pedagógico y lingüístico: Lomas, Tusón y Osoro, (2000), Fernández, (1996), Castellanos, Fernández y Llivina, (2000, 2003), Roméu, (1992, 2003), y en las últimas décadas del siglo XX, con el estudio de la lengua en función de la comunicación, se acuñan términos como texto y discurso (Van Dijk, 1984).

Actualmente la lingüística se contempla como la ciencia que estudia el lenguaje y su articulación en todos sus contextos. Por ende, las representaciones lingüísticas forman parte esencial del contenido de la comunicación. Favorece fijar y construir el entorno en su realidad social, donde el análisis del discurso ocupa un lugar fundamental.

Es importante destacar que los principios que rigen el análisis del discurso están formados por normas que han ayudado a sentar las bases en cierto orden, teniendo presente la diversidad de enfoques y métodos utilizados por todas las disciplinas que se introducen en su estudio. Por lo tanto, se debe brindar a los estudiantes las herramientas para que puedan comunicar con claridad sus ideas, y, así, dar a conocer sus potencialidades, necesidades e inquietudes.

En resumen, los estudios sobre la lengua han transitado desde las etapas prelingüística de corte normativo, la lingüística descriptivista, hasta la lingüística del texto, pasando por diversas concepciones: comparativismo, estructuralismo, generativismo... lo que ha ido sentando pautas para los enfoques en su enseñanza desde la antigüedad hasta nuestros días: normativo, productivo, descriptivo, comunicativo.

Con respecto a la enseñanza de la lengua, hasta hace algunos años estuvo bajo la

influencia tradicional de los enfoques normativo, productivo y descriptivo, que centraron su interés a la descripción formal de estructuras y reglas, el desarrollo de habilidades o la descripción de las estructuras, respectivamente, dejando al margen las habilidades comunicativas. Se caracterizaron por su apatía en los procesos cognitivos y comunicativos, y su relación con los contextos y estructuras sociales. Sin embargo, las ciencias del lenguaje abren nuevas líneas de investigación: la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática, la semiótica, la lingüística del texto, las teorías discursivas, entre otras, que implican el estudio del lenguaje en sus contextos sociales y culturales, variables que dan lugar al nacimiento de un nuevo enfoque, el enfoque comunicativo.

Por ejemplo, la psicolingüística estudia, entre otros temas, el proceso por el que un niño adquiere una lengua, la utiliza y presenta o no determinados trastornos. Busca los mecanismos neurolingüísticos y trata de las relaciones entre el cerebro y el lenguaje.

La sociolingüística estudia el uso del lenguaje en la sociedad, cómo se emplean determinadas reglas del idioma en función de las diferentes situaciones sociales en las que se encuentre el hablante. Por ejemplo, cómo sabe el hablante qué término emplear para dirigirse a un interlocutor, así como el por qué cambia la lengua en función de las fuerzas sociales.

Otro aspecto interesante es la influencia de las concepciones del lenguaje desarrolladas por la escuela Histórico Cultural fundada por L. S. Vygotsky, que han tenido un papel fundamental en el desarrollo de nuevos enfoques en la enseñanza de la lengua. Según Vygotsky (1982), los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educacionales; ambos están vinculados desde el primer día de la vida del niño, en tanto que éste es participante de un contexto sociocultural y existen los padres,

compañeros, la escuela y otros, quienes interactúan con él para transmitirle la cultura.

Es la cultura la que proporciona a los miembros de una sociedad las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social. De gran relevancia para los individuos son los signos lingüísticos que mediatizan las interacciones sociales y transforman incluso las funciones psicológicas del sujeto cognoscente (funciones psicológicas superiores). La educación (cultura), entonces, es un hecho consustancial al desarrollo humano en el proceso de la evolución histórico cultural del hombre.

El desarrollo de los estudios psicológico, lingüísticos y de otras ciencias ha ampliado la perspectiva didáctica en aras a formar individuos competentes en el manejo del lenguaje. Lomas, Tusón y Osoro, (2000) se refieren a la existencia de los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos; otros, como Goodman y Goodman (1990) y Claros-Kartchner, (1999) abordan el lenguaje integral. También Lomas, Tusón y Osoro, (2000), Roméu (2007), Parra (2001), Boris Mauri (2000) tratan el enfoque comunicativo o enfoque comunicativo y funcional; Gárate (1994) aplica el enfoque cognitivo y sociocultural. Por otra parte, el enfoque cognitivo-comunicativo, y su evolución hacia un enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural, es fundamentado por Roméu, (2003, 2007) aplicado por investigadores de América Latina.

Según Roméu (2007), el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural tiene en cuenta las investigaciones más recientes sobre la lingüística del texto, que toma como objeto el discurso y su análisis, e indaga acerca de su estructura y funciones. Explican su naturaleza como proceso de interacción social (Van Dijk, 2000). Está vinculado a la concepción interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria del lenguaje, ya que

tiene su origen en la propia naturaleza interdisciplinaria del conocimiento humano (Van Dijk, 2000; Mañalich, 1999; Roméu, 2003). Parte de la concepción de la cultura como un sistema de signos en el que la lengua desempeña un papel protagónico (Lotman, 1989: 22). Asume los postulados de la lingüística discursiva y el análisis del discurso que pone de relieve la relación entre discurso, cognición y la sociedad (Van Dijk, 2000).

La Dra. Angelina Roméu (2007) apunta que “el **enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural** es una construcción teórica resultado del complejo proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas y didácticas que centran su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos”. Asume los postulados de la Escuela histórico-cultural (Vygotsky, 1982), y los más recientes aportes de la didáctica desarrolladora, que se ha ido construyendo a partir de sus aplicaciones.

El enfoque antes descrito tiene un carácter interdisciplinario y se basa en teorías lingüísticas y didácticas que asumen respectivamente la investigación del discurso para su enseñanza. Se toman como base la ciencia del texto, el análisis del discurso, la semántica, la semiótica, la estilística, la etnometodología, la etnografía, la pragmática, la sociolingüística y la psicolingüística. A partir de los resultados de la lingüística del texto o lingüística textual que explica las relaciones entre las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática del texto, 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.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se sustenta también en principios teóricos y metodológicos:

a) La concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personal y sociocultural del individuo. En él se revela la importancia del lenguaje en el desarrollo integral de la personalidad del individuo desde los puntos de vista cognitivo, metacognitivo, afectivo emocional, axiológico y creativo, como resultado de su interacción en el contexto sociocultural.

b) La relación entre el discurso, la cognición y la sociedad. En este principio se expresa la necesidad de integración que debe existir entre ellos.

c) El carácter contextualizado del estudio del lenguaje. En este principio se revela la relación entre texto y los contextos en los que estos se han producido, ya sean locales y generales, sociales y culturales.

d) El estudio del lenguaje como práctica social de un grupo o estrato social. Al abordar el estudio del lenguaje debe resolverse que los que lo usan participan del discurso, es decir, el que participa del discurso demuestra no solo su individualidad como persona, sino también como miembro de determinado grupo social.

e) Carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario y a su vez autónomo del estudio del lenguaje. Dicho principio pone al descubierto la naturaleza interdisciplinaria de los textos teniendo en cuenta que todo texto resume e integra los

múltiples saberes; participan diversas disciplinas, lo que evidencia también su carácter interdisciplinario y, a la vez, multidisciplinario y por último, dichas investigaciones trascienden a otros campos de investigaciones, de ahí su carácter transdisciplinario

El discurso se convierte en el objetivo de estudio, entendido éste como enunciado comunicativo coherente, portador de un significado, que cumple una función comunicativa en un texto específico, que se produce con una determinada intención comunicativa y finalidad (Roméu, 1992).

En los principios metodológicos señala:

- La orientación hacia el objetivo.
- La selectividad de los textos.
- La enseñanza del análisis.

El acceso a los diferentes tipos de discursos depende de la comprensión que se tenga de estos, lo que ayuda a incorporar conocimientos, además de propiciar habilidades lingüísticas. El proceso de comprensión implica la utilización de estrategias de análisis concebidas en la actualidad en su dimensión discursiva. Comprende la descripción y explicación de las estructuras textuales (sintaxis) en función de lo que quiere significar (semántica) y en el contexto sociocultural en que se significa (pragmática).

Los criterios expuestos en torno a este enfoque permiten afirmar que cuenta con una sólida base teórica y metodológica, desde el discurso y su análisis, razones por las cuales servirá de modelo a la propuesta para la enseñanza del curso de español para nativos que nos ocupa.

La enseñanza se rige por determinados modelos didácticos que, según Salvador Mata (2000), pueden partir desde diferentes criterios: neoconductistas, cognitivos, de aprendizaje artesanal, basados en estrategias, integrado de intervención en estrategias y holístico.

De acuerdo con los paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua, Sales (2004) hace referencia a los proposicionales y procesuales, tratados por Breen (1996, 1997), Lomas Tusón y Osoro (2000), Roméu (2003), así como a programas basados en modelos didácticos específicos para la enseñanza de la lengua, textual y cognitivo, a los que se refiere Salvador Mata (2000).

Por otra parte, los programas funcionales parten de la filosofía del lenguaje y de la teoría de los actos de habla. Se dirigen al dominio de las diversas funciones sociales del lenguaje, por lo que representan un giro hacia el uso de éste en situaciones sociales (Breen, 1997), “se orientan a la descripción y estudio comunicativo de la lengua, por lo que el estudiante trabaja no solo para ser adecuado socialmente sino, además, para participar y desarrollar sus producciones lingüísticas” (Roméu, 2003: 71). Sin embargo, según Sales (2004), estos planes se limitan a la organización del conocimiento del lenguaje y de las convenciones de la actuación lingüística, y responden también a los enfoques, normativo, descriptivo o productivo al tener en cuenta la participación y desarrollo en las producciones lingüísticas, pero cada uno de forma aislada e independiente, sin establecer interrelación.

Es pertinente mencionar, además, el modelo procesal o participante que se concibe en dos líneas: la que orienta a la solución de tareas y la procesal. Los primeros provienen de los programas “situacionales” que se desarrollaron hace más de veinte años (Breen, 1997). Tratan de representar cómo la corrección, la adecuación y la significatividad pueden lograrse simultáneamente durante la comunicación. De acuerdo con los diversos acontecimientos y situaciones dan prioridad a la competencia comunicativa, en el proceso de interacción social. Enfatiza en cómo llegar a ser capaz de interpretar, expresar y negociar significados en el habla y/o la escritura (Breen, 1997). Puede considerarse que propician el desarrollo de la metacognición porque “atienden a los modos en que los alumnos pueden lograr sus objetivos y a cómo recorrer dicho camino” (Breen, 1997, P.7).

Evidentemente este modelo lleva al desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, un análisis detallado de sus características muestra que planifica tareas donde separa los procesos de cognición y comunicación. No obstante, ve la *competencia comunicativa* como la realización y consecución de una serie de tareas y no como la interacción entre los sujetos, lo que puede ser perfectamente solucionable a partir de las tareas conjuntas en situaciones comunicativas que muestren la necesidad de la interacción comunicativa en el contexto sociocultural.

En el caso de la línea procesal, ofrece un plan sobre las decisiones fundamentales que el profesor y los alumnos tienen que tomar durante el aprendizaje, y un banco de actividades que permita a éstos hacer estas cosas por sí mismos y crear su propio programa en el aula de un modo progresivo y adaptativo. De esta forma “estimula la participación comunicativa del estudiante quien, además de interactuar, toma decisiones

en relación con el estudio de sus producciones lingüísticas y la programación tiene en cuenta las dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Roméu, 2003: 71).

El estudio de estos programas permite considerar pertinente, desde el punto de vista general, para la enseñanza del español para nativos el modelo procesual o participante en la línea que se orienta hacia la solución de tareas, aunque mediante la interrelación de lo cognitivo-comunicativo, de forma conjunta en situaciones comunicativas que muestren la necesidad de la interacción comunicativa desde un enfoque cognitivo y comunicativo de orientación sociocultural.

2.2.5. Dimensiones e indicadores del análisis del discurso para evaluar la interacción comunicativa.

Dimensión léxico-semántica

Se sustenta en los criterios teóricos de la semántica cuyos orígenes se remontan a la antigüedad griega con las palabras *sema*, que significa signo, y *semaino*, “significar”. El término semántica en sus inicios se ocupó del sentido de la palabra. Actualmente se extiende a todos los signos que permitan transmitir un mensaje (Roméu, 2003). En esta dimensión se tienen en cuenta indicadores que contribuyen al diagnóstico, tratamiento y evaluación de la significación en la interacción comunicativa en los estudiantes del curso de español para nativos en el instituto o bachillerato.

Los indicadores que hay que tener en cuenta son:

1. Reconocimiento de la significación de los vocablos.

2. Empleo de estrategias para la selección adecuada de los vocablos e ideas para el ajuste al tema en el proceso de significación.
3. Utilización correcta, en la interacción comunicativa, de los vocablos en los que no emplee anglicismos, arcaísmos, calcos léxicos ni cambios de código y que respondan a la situación comunicativa y al contexto.
4. Aplicación de estrategias en el análisis del discurso para la autoevaluación en la utilización correcta de los vocablos que respondan a la situación y al contexto que propicien la interacción comunicativa.

Dimensión morfosintáctica

Se ocupa de las reglas que rigen las relaciones entre los signos; saber utilizarlas en diferentes situaciones y contextos de comunicación, particularmente, en un contexto bilingüe, para construir discursos coherentes. Propicia el desarrollo del saber, saber hacer y saber ser, materializado en los conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones relacionados con el código verbal, los signos y las reglas sintácticas que los relacionan. Comprende indicadores tales como

1. Reconocimiento de las estructuras de la lengua española y su organización sintáctica: concordancia sustantivo-adjetivo, sujeto-verbo, uso correcto de tiempos verbales, gerundio, preposiciones, conjunciones y demás elementos de la oración.
2. Utilización correcta de conectores textuales que propicien la coherencia global del discurso con empleo de diferentes tipos de oraciones y párrafos que respondan a la situación y al contexto.

3. Expresión en discursos coherentes con organización lógica sintáctica de acuerdo con las normas de la lengua española, el tipo de discurso y sin empleo de calcos sintácticos.

4. Evaluación de la efectividad de la estructura coherente del discurso para la interacción comunicativa.

Dimensión pragmática

Se basa en los criterios de la pragmática, el estudio del origen, usos y efectos de los signos en el ámbito en que aparecen, en la actividad lingüística como parte esencial de la acción humana en dependencia de las situaciones comunicativas y en el establecimiento de la relación texto-contexto. Se tienen en cuenta factores esenciales más allá del análisis gramatical donde se expresen los aspectos psicosociales de los participantes. Contempla como indicadores:

1. Adecuar el discurso al contexto de comunicación donde se revelen los roles, la relación empática, la satisfacción por la comunicación, la jerarquía social, las relaciones de poder, la ideología, los sentimientos y los valores.

2. Utilizar las estrategias adecuadas para comprender y construir diferentes tipos de discursos con un correcto inicio, desarrollo y conclusión, de acuerdo con la situación comunicativa y el contexto.

3. Asumir roles comunicativos apropiados en diferentes contextos de comunicación social.

4. Valorar la necesidad de adecuar el discurso al contexto de comunicación, teniendo en cuenta que en el discurso se revelan los roles, la relación empática, la

satisfacción por la comunicación, la jerarquía social, las relaciones de poder, la ideología, los sentimientos y los valores.

2.2.5.1. Criterios de Evaluación.

Se evaluarán en una escala ordinal de 5 a 2, donde 5 significa excelente, 4 bien, 3 regular y 2 insuficiente.

Excelente (5)

El estudiante que cumpla con todos los indicadores en cada una de las dimensiones.

Bien (4)

Dimensión léxico-semántica: indicadores 1, 3 y 4. En el indicador número 3 puede admitirse una expresión siempre que no afecte la comprensión del mensaje.

Dimensión morfosintáctica: indicadores 1,3 y 4. En el indicador número 3 pudiera aceptarse un calco que no afecte la comprensión del mensaje.

Dimensión pragmática: indicadores 1,2 y 4.

Regular (3)

Dimensión léxico-semántica: 2 indicadores de forma total o parcial, que pueda considerarse aprobada, imprescindible el 3 donde puede admitirse alguna expresión siempre que no afecte la comprensión del mensaje.

Dimensión morfosintáctica: 2 indicadores, imprescindible el 3 donde puede admitirse alguna expresión siempre que no afecte la comprensión del mensaje.

Dimensión pragmática: 2 indicadores, imprescindible el 1.

Insuficiente (2 ó menos)

No cumple con los aspectos necesarios para la calificación anterior.

La definición de interacción comunicativa responde al objetivo de esta investigación, así como la determinación de sus dimensiones e indicadores servirá de base a la aplicación de instrumentos para conocer el estado actual del problema que se investiga.

2.3 . Diversidad en la tipología textual. Clasificación asumida para la enseñanza del español como segunda lengua en estudiantes del bachillerato.

No es propósito de este epígrafe exponer el análisis exhaustivo de las diferentes clasificaciones establecidas para la tipología textual, sino, a partir de la sistematización realizada al respecto, asumir una que responda a las necesidades y potencialidades de los estudiantes del bachillerato.

Numerosos son los autores que han tratado la categoría texto. Ha sido vista como objeto simple al interpretarla como conjunto de oraciones (Mey, 1993), por lo general, escritas (Verschueren, 1999); como enunciados orales y escritos (MRE, 2002: 91) o visto desde la concepción semiótica de la comunicación (Sales, 2007).

El texto, desde una concepción semiótica de la comunicación, ha de verse más allá de un conjunto de oraciones, por lo general, escritas, o de enunciados orales y escritos. Es una categoría más amplia que se manifiesta en la comunicación mutua por medio de cualquier sistema de signos, expresados en diversos códigos, incluso aquellos que no se han concebido específicamente para la comunicación pero que en situaciones y contextos determinados funcionan en este sentido. El texto incluye todas las formas de expresión que el hombre emplea para emitir significados y que comprende los textos orales y escritos, pinturas, esculturas, filmes, o simplemente, la forma como vestimos o como vivimos, teniendo en cuenta el carácter semiótico de la comunicación. De todo ello se puede hacer una “lectura” y atribuirle un significado, donde se incluyen no sólo los medios lingüísticos, sino también los extralingüísticos y la diversidad de códigos para la comunicación.

La diversidad en la tipología textual también ha sido objeto de diferentes abordajes. Se han clasificado de acuerdo con los llamados géneros en: narrativos, poéticos y dramáticos; según las líneas de acuerdo con la composición en: progresivos, enumerativos y asociativos (Ortega, 1991; Sales, 2007). También se han clasificado por la forma elocutiva que predomina: narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos (Sales, 2006), así como por la función comunicativa que le es esencial.

De acuerdo con este último criterio, Sales, (2007), se refiere a la estilística del investigador, la estilística del filósofo, la oratoria, la política, la carta, el teatro, el periodismo, el humorismo, la traducción, la estilística lexicográfica, y el guión de cine.

B. Stell, y Joseph Dubsky y T. H. Shiskova y J. K. L. Popok (en Sales, 2007) se refieren a textos coloquiales familiares, coloquiales formales el primero y conversacional o coloquial, de trabajo o profesional y artístico o poética, el segundo, así como científico, oficial, publicista, literario y coloquial, los últimos autores mencionados.

Es oportuno para los estudiantes universitarios, de acuerdo con los criterios anteriores y desde el punto de vista metodológico atendiendo a la función comunicativa que le es esencial, clasificar los textos en coloquiales, profesionales, científicos, oficiales, publicistas y artísticos.

Sin embargo, en la enseñanza del español como segunda lengua en el bachillerato debe asumirse un criterio más funcional, de acuerdo con los intereses de los estudiantes, que permita particularizar sobre el uso de los vocablos y la selección de estos de acuerdo con la situación comunicativa. Como por ejemplo, cuándo emplear el vocablo *habitación, cuarto, alcoba, recámara o dormitorio*. El primero se podría emplear en un contexto más profesional, entre arquitectos, ingenieros civiles o personal que trabaja en la rama hotelera; el segundo corresponde al estilo coloquial y familiar; el tercero y el cuarto encajan mejor en el estilo literario, en una novela de época; el último pertenece más bien a un registro estándar.

Como puede apreciarse, las variaciones no son de significado sino de matices estilísticos que nos exigen saber escoger el vocablo o la expresión adecuada al contexto. También ha de tenerse en cuenta cómo seleccionar el texto adecuado para interactuar en

una situación específica y emplearlo de acuerdo con los aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos que lo caracterizan.

2.3.1. Ejemplos de textos orales y escritos.

Asumimos el criterio más funcional expuesto en el Marco común de referencia europeo (2002:93) con ligeras adecuaciones para la elaboración de su propuesta metodológica. La tipología textual contempla los siguientes textos:

Textos orales:

- diálogos y conversaciones
- conversaciones telefónicas
- entrevistas de trabajo
- debates y discusiones
- retransmisión de noticias
- comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis y otros)
- entretenimiento (lecturas, canciones, espectáculos, obras de teatro y otros)
- rituales (ceremonias, servicios religiosos formales y otros)
- discursos (exposiciones orales sobre obras estudiadas y temas de interés para estudiantes del bachillerato.
- declaraciones e instrucciones públicas

Textos escritos:

- exposiciones, resúmenes y comentarios sobre libros de ficción y no ficción, incluye publicaciones literarias, revistas, periódicos.

- manuales de instrucción, catálogos, prospectos, folletos,
- resúmenes y/o comentarios y valoraciones sobre libros de texto
- material publicitario, carteles, señales públicas, de supermercado, tienda, puesto

de mercado u otras

- embalaje y etiquetado de mercancía
- solicitudes, formularios, cuestionarios y avisos
- diccionarios (bilingües y monolingües)
- cartas y faxes comerciales y profesionales
- cartas personales, tarjetas postales y felicitaciones
- redacciones y ejercicios
- memorandos, informes, trabajos de clase y toma de notas de clase
- notas y mensajes
- bases de datos (noticias, literatura, información general)

Los canales que se pueden emplear para el trabajo con los diferentes tipos de texto pueden ser: (*MRE*, 2002: 92), la voz, el teléfono, los sistemas de megafonía, transmisiones radiofónicas, televisivas, cine, ordenador, cintas: de video, de casete, video digital; casete y disco compacto, imprenta, manuscrito u otros.

2.4. La enseñanza de una segunda lengua

Se aprende una lengua extranjera mediante la práctica en situaciones comunicativas que le proporciona una buena pronunciación y un control eficaz de sus estructuras básicas al leer o construir en el idioma.

A finales de los años 50, los teóricos se preocuparon por estudiar cómo se adquiere una lengua extranjera. Aparecieron las teorías que plantean que el aprendizaje de una lengua es igual a la adquisición de una serie de hábitos que consistían en la habilidad de producir de forma automática una respuesta determinada. Había que corregir todos los errores y era necesario insistir en la forma correcta de la respuesta. Aquí se encuentra el modelo de la Gramática Universal, que establece que existen unos universales lingüísticos sobre los cuales se construye el conocimiento.

Chomsky (1968) cambió la concepción de la adquisición de la lengua. A través de su teoría cognitiva reconoce la importancia de los procesos mentales del aprendizaje. ¿Por qué se cometen errores y por qué la lengua materna interfiere? ¿Cómo el conocimiento se hace automático? ¿Cómo se integra el conocimiento nuevo en el sistema cognitivo?

Es imprescindible destacar la utilización del Análisis Contrastivo, el que surge porque se piensa que se calcan las estructuras de una lengua en la otra. Se compara la lengua materna y la lengua extranjera para ver cuáles son las diferencias entre ellas. En esta línea investiga Krashen (1981) la diferencia entre adquisición de la lengua

extranjera, que es un proceso inconsciente y el aprendizaje que es un proceso consciente.

La adquisición de una lengua es un proceso complejo que requiere la intervención de muchos factores. Es mucho más efectiva cuando ésta se usa como un instrumento para aprender contenidos de cualquier tipo que cuando el estudio de su estructura es el punto de atención principal. El aprendizaje de una lengua es un proceso natural y social. Se adquiere mejor cuando hay una participación y una experiencia personal. Es un proceso vivo en el cual los estudiantes interactúan activamente.

En el año 1970, los lingüistas examinaron la naturaleza del ambiente para aprender una lengua y así poder determinar cómo tiene lugar el proceso de aprendizaje y determinar las razones por las cuales ocurren resultados diferentes. También se hicieron comparaciones entre las estructuras de la lengua materna y la segunda lengua en el habla de los niños.

2.4.1 Modelos teóricos.

La enseñanza de una lengua extranjera se ha regido por diversos modelos, entre ellos, el modelo de Krashen (1982). Este modelo incluye cinco hipótesis. La primera diferencia la “adquisición” del “aprendizaje” de una LE. La adquisición de una LE es un proceso inconsciente y ocurre de forma natural. Las reglas gramaticales se adquieren en un contexto para que el proceso de aprendizaje tenga sentido. La segunda dice que hay un orden natural en la adquisición de la lengua, pues no todos los estudiantes adquieren la lengua en el mismo orden, unos lo hacen primero que otros. En la tercera, Krashen

(1982) establece que cuando se adquiere una LE similar a la lengua materna, en un ambiente sin estrés, primeramente ocurre un período de silencio, donde el estudiante escucha y no habla hasta que esté listo para hacerlo. La cuarta es sobre “*Comprehensible input*” (información comprensible); dice que el idioma se adquiere agregando cada vez un poco más de información. Se plantea que la comprensión auditiva y la lectura son las habilidades más importantes en la adquisición de una LE. La quinta trata del filtro afectivo, es decir, el estudiante necesita motivación y autoestima para adquirir una LE. Un estado anímico exento de ansiedad y una actitud positiva permiten aprender mejor un idioma extranjero. Aún en los niveles avanzados, la mayor parte de las clases deben basarse en actividades de adquisición y no en actividades de aprendizaje.

Por su parte, Cummins (1981) desarrolló un modelo que introduce varios estados de competencia marcados por un umbral en la adquisición de LE. El primer estado se refiere al nivel de comunicación interpersonal, cuando la lengua está incluida en el contexto y el estudiante es capaz de depender de la información no lingüística como gestos y lenguaje corporal que facilitan la comprensión. El segundo estado incluye la competencia en la LE, que necesita más vocabulario, más habilidades para leer y escuchar, por lo que disminuyen las comunicaciones no verbales. Este momento, cuando el estudiante adquiere competencia comunicativa, es el umbral del modelo.

Savignon (1983) expone que el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes no depende del tiempo que estuvieron aprendiendo de memoria la gramática, sino de las oportunidades que tuvieron para expresar e interpretar el

significado de las situaciones en la vida real. Claro que no todas las actividades comunicativas tienen significado para el estudiante. Muchas de ellas carecen de motivación, por ejemplo, la pregunta *¿cómo te llamas?* carece de sentido comunicativo si toda la clase ya conoce el nombre del estudiante al cual va dirigida.

Otros autores no plantean el proceso de la adquisición de la lengua desde el punto de vista lingüístico, sino sociológico. Wong (1989) enuncia que los estudiantes tienen que estudiar una serie de reglas e interiorizarlas y, además, tienen que descubrir qué partes del discurso se usan para representar un significado mediante la asociación, la memoria, las inferencias y otras habilidades analíticas que se necesitan para comprender la nueva lengua.

Los estudios actuales sugieren que “existe una necesidad de aumentar el entrenamiento de los maestros de LE en cuanto a cómo tiene lugar el aprendizaje de una lengua para, de esta manera, poder cambiar las formas de enseñanza y aprendizaje (Datnow, Hubbard y Mehan, 1998). Los maestros tienen que aumentar la colaboración para poder resolver esos problemas. La cooperación incorpora lo que se aprendió anteriormente (*feedback*), que sirve para modificar y mejorar las ideas (Romero, 1990). De este modo, el maestro tiene la posibilidad de conversar e intercambiar ideas con sus colegas para aclarar todos estos aspectos del aprendizaje de una LE. Las investigaciones han demostrado que los estudiantes aprenden mejor cuando las ideas nuevas están conectadas con la experiencia y las ideas anteriores, y cuando su aprendizaje está activamente ligado a los problemas del mundo real (Darling-Hammond, 1995).

Vygotsky (1986) explica que el aprendizaje es una práctica sociocultural y que el lenguaje da y recibe significados de la actividad social. Los pensamientos existen a través de la palabra, su comprensión y significado. Los diálogos permiten negociar e intercambiar significados así como hacer conexiones en una interacción dinámica que promueve el crecimiento de la lengua. La teoría de Vygotsky asume que el diálogo entre el aprendiz y el experto conduce al desarrollo de niveles de conocimientos superiores y que el diálogo es una forma crítica de aprendizaje cooperativo.

También es necesario recordar que la adquisición de la competencia comunicativa requiere una diversidad de entendimiento cultural, pues la cultura tiene un papel primordial en el desarrollo de la LE. Para esto los alumnos tienen la oportunidad de discutir aspectos culturales mezclados con la comunicación y el lenguaje en contexto, como parte de un proceso afectivo que incentive su afán por aprender el idioma. Es conveniente que los estudiantes vean las semejanzas entre su cultura y la del idioma extranjero como una manera de crear una imagen positiva y motivadora en la mente de los estudiantes.

Según Martinell Gifre, E., y Cruz Piñol, M. (2008), en los cursos de español dictados fuera de España se adopta, frecuentemente, el método de inmersión, basado en el español oral al ver la lengua como vehículo de interacción. Consideran que la oralidad es su manifestación inmediata.

Es oportuno, además, analizar las características del uso de la Lengua en una aula de LE. En una clase donde se desea que el estudiante adquiera la lengua, hay que hacer énfasis en la comunicación. El maestro tiene que crear un ambiente lleno de mensajes

que tengan una información relevante y comprensible en la lengua meta. Desde luego que este lenguaje difiere del que usa el maestro para hablar con los nativos de la lengua, de la misma manera que los padres usan un lenguaje con los niños diferente al que usan con los adultos. Por lo tanto, los maestros tienen que crear estrategias para que el mensaje se entienda, esto es conocido como “*caretaker speech*” o discurso de niñera.

Las características de este tipo de discurso son las siguientes: (Curtain y Pesola, 1994):

1. Es un discurso más lento que el normal.
2. Es una pronunciación clara, articulada.
3. Las oraciones deben ser cortas y sencillas.
4. Se hacen muchas repeticiones y paráfrasis.
5. Uso frecuente de preguntas para asegurar que el estudiante comprende.
6. Uso de gestos y cualquier otro apoyo visual.
7. Mayor uso de referencias concretas.
8. El maestro trata a los estudiantes como si fueran participantes reales en el diálogo.

La psicología cognitiva trata a los estudiantes como participantes activos en el proceso de aprendizaje, ellos son los que forman ese proceso. Glover y Roger; H. (1987) resumieron los principales seis principios de la psicología cognitiva relacionada con la enseñanza de la siguiente manera:

1. Los estudiantes son activos procesadores de la información.

2. El aprendizaje ocurre fundamentalmente cuando la información tiene sentido para los estudiantes.
3. Es más importante cómo los estudiantes aprenden, no lo que aprenden.
4. El proceso cognitivo es automático cuando se usa la repetición.
5. Otras habilidades cognitivas pueden desarrollarse a través de la enseñanza.
6. La motivación interna es la más difícil para los estudiantes.
7. Hay gran diferencia de cómo cada estudiante procesa la información.

Por su parte, Hart (1983) reconoce que el cerebro es un detector de patrones que constantemente está encargado de buscarlos en lo que tiene alrededor. El aprendizaje es el proceso de extracción de patrones significativos y el cerebro les da forma de “programa” a través de las llamadas informaciones comprensibles. Como cada persona aprende de una manera diferente, hay que ofrecerles a los estudiantes actividades variadas y que tengan significado. Hart (1983) explica que hay que incorporar en el proceso de aprendizaje elementos del lenguaje hablado y escrito, pero no para que hagan un examen y después se les olvide todo, sino para que puedan usar la lengua posteriormente. Se puede observar que hay mucha compatibilidad en las ideas de Hart con las expresadas por Krashen (1983) respecto a las entradas comprensibles de información.

Asher (1986) desarrolló la técnica de enseñar una LE como respuesta a las tareas que realizan el hemisferio izquierdo y derecho del cerebro. Los estudiantes responden al maestro con una actividad física, pero no son forzados a hablar hasta que estén listos para hacerlo. Las respuestas físicas de los estudiantes estimulan el lado derecho del

cerebro, el que algunos creen está más abierto a los hábitos nuevos como el estudio de una LE. También existe la hipótesis de que a través de la música, el ritmo, la actuación, los juegos y las recetas de cocina se estimula el lado derecho del cerebro que facilita la adquisición de la LE.

Es bueno agregar que la enseñanza de una LE es interdisciplinaria por naturaleza, es decir, que provee el “gancho” para aprender otras materias. También desarrolla empatía y tolerancia cuando los estudiantes aprueban la cultura de otra lengua en vez de rechazarla, pues ellos, al trabajar en pareja o en grupos, están interactuando con personas de otras culturas y nacionalidades.

El estudio de una LE es apropiado para cualquier estudiante y, aunque parezca extraño, es de gran utilidad para aquellos estudiantes que tienen problemas en su lengua materna. Las estrategias como el aprendizaje cooperativo, el trabajo en parejas o en grupos apoyan el éxito de los estudiantes y contribuyen a elevar su autoestima.

Otro aspecto a considerar es la interrogante sobre edad para el aprendizaje de una LE. Thomas y Collier (1997) observaron que es crucial que el estudiante que llega a los Estados Unidos sin saber inglés tenga una buena formación académica en su lengua materna. Los autores notaron que los alumnos que empezaron a estudiar inglés como LE antes de los 8 años obtuvieron grandes adelantos académicos hasta tercer grado, pero después disminuyeron sus calificaciones cuando la materia se hizo más difícil, principalmente cuando los estudiantes llegaron a la secundaria. Sin embargo, los estudiantes de 12 a 15 años que llegan a la escuela de los Estados Unidos con una formación fuerte en su primera lengua obtienen grandes progresos, pero no tienen

suficiente tiempo para alcanzar mayores logros académicos antes de graduarse, por eso deben participar en cursos intensivos de inglés hasta que adquieran el nivel requerido para incorporarse a un curso regular.

Un niño que escuche el español en su casa durante 10 horas al día por 6 años, tiene unas 20,000 horas de información comprensible. Sin embargo, si un estudiante recibe clases de español por 45 minutos durante 180 días al año, durante 4 años recibirá 600 horas de información comprensibles por lo que necesitará 148 años de clases para adquirir la lengua (Blaine, 2005).

Por otra parte, se han hecho estudios donde se sugiere que la mejor edad para empezar a estudiar una lengua extranjera es entre 8 y 10 años. Ellos plantean que los niños entre estas edades enseguida alcanzan a aquellos que empezaron a estudiar una lengua extranjera entre los 5 y 6 años de edad. Esto se debe a que los niños de más edad tienen mayor conocimiento del mundo y tienen más nivel académico, por lo tanto, están más preparados para recibir la información. Sin embargo, las personas mayores de 15 años prestan más atención, son más organizadas y presentan más hábitos de estudio que los más pequeños. Los niños, por su parte, son más espontáneos al hablar y no tienen miedo de cometer errores. Para que un estudiante pueda hablar correctamente, necesita no sólo haber leído y escuchado el idioma, sino también haber entendido las frases y, no las palabras de forma aislada (Blaine, 2005). Los adultos tienen ventajas en adquirir una LE porque tienen una gran experiencia del mundo que los rodea, lo que produce una gran influencia en la comprensión.

Según Krashen (1982), la otra razón es que los adultos reciben más información comprensible que los niños. A su vez, los adultos pueden pedir ayuda más fácilmente, pueden guiar la conversación y ser más específicos en cuanto a sus necesidades. Otro motivo es que los adultos pueden acortar el período de “silencio”, aplicando las reglas gramaticales de su lengua materna, mientras que los niños y adolescentes no tienen técnicas para memorizar ni conocen bien las reglas gramaticales de su lengua materna. Está claro que el aprendizaje de una LE es un proceso igualmente difícil para los niños, jóvenes y adultos.

Es obvio que toda persona normal a la edad de 6 años habla bien su lengua materna sin conocer las reglas gramaticales que la rigen. También se sabe que es muy difícil aprender las reglas gramaticales de cualquier idioma, incluyendo la lengua materna. Sin embargo, muchos profesores de idiomas extranjeros siguen insistiendo en que hay que enseñar las reglas gramaticales para aprender una LE. Es cierto que para aprender un idioma correctamente se necesitan más de 6 años y también es real que es un proceso muy largo que debe adquirirse como si “nada sucediera”, sin presión y sin frustración. (Hastings y Murphy, 2006).

Gardner (1985) admite que unas personas poseen más habilidades auditorias, otras tienen mayor capacidad para memorizar el vocabulario y la gramática. Gardner también concluye que hay una relación entre la personalidad del alumno y la facilidad que tiene para aprender una LE, pero también hay que tener en cuenta los estilos de aprendizaje de cada alumno pues no todos aprenden de igual manera (Scarcella, 1990). Los estilos de aprendizaje de cada estudiante son muy importantes en una clase de LE. Por eso, hay

que hacer actividades variadas teniendo en cuenta que algunos estudiantes aprenden de forma visual, otros son auditivos, muchos tienen que tocar algo para aprender, por lo que se necesitan actividades manuales, y otros son cinéticos, tienen que estar en movimiento. También hay que tener en cuenta que algunos estudiantes prefieren trabajar en forma independiente, mientras que otros disfrutan trabajar en grupos.

Significativos también resultan los factores que determinan el éxito en la LE. Según Cummins (1979), el factor más importante es la motivación. Sugiere que si un niño tiene una identificación positiva con la cultura de su lengua materna y con la cultura de la LE, adquiere altos niveles de competencia en ambas lenguas, es espontáneo y creativo. Dicho en otras palabras, la motivación para aprender la lengua está estrechamente relacionada con la actitud del alumno hacia ella. El estudiante que no se identifica ni con su lengua ni con la LE, obtiene inferiores progresos en ambas. Otro caso es el alumno que se identifica solamente con LE, entonces puede reemplazar la lengua materna por la LE. Lo contrario ocurre cuando el niño no se identifica con la cultura de la LE, la rechaza, le cuesta trabajo adquirirla y muestra una actitud pasiva. Los otros dos factores que determinan el éxito en la LE son tener una buena autoestima y poca ansiedad.

Desde el punto de vista didáctico, es imprescindible crear un ambiente que fomente la adquisición de la LE. De acuerdo con lo planteado por Pesola (1994), para enseñar una LE a estudiantes adolescentes hay que tener en cuenta algunos métodos y estrategias:

Las actividades deben tener “significado” para los estudiantes, pues a esa edad muchos adolescentes en los Estados Unidos no se preocupan por adquirir la lengua, sólo quieren pasar el examen para poder entrar en la Universidad o en un trabajo inmediatamente. Por eso, los maestros tienen que desempeñar una tarea ardua para que ellos adquieran conciencia de la importancia de estudiar una lengua para su vida futura. ¿Cómo se logra? Involucrando a los estudiantes en actividades atractivas, que se asemejen a situaciones de la vida real.

Las actividades tienen que ser concretas. La gramática y los conceptos abstractos son muy difíciles de entender. Por eso hay que usar muchas láminas, gestos, objetos reales y concretos que ellos puedan tocar, oler, sentir, para que facilite la comprensión y la comunicación y para que se involucren activamente en las tareas.

Las actividades tienen que ser variadas. Los adolescentes tienen un tiempo de atención pequeño, que varía según los cambios físicos, emocionales, intelectuales, etc. A veces tienen momentos de gran energía, pero también poseen períodos de apatía e inactividad. Por eso hay que planificar las actividades teniendo en cuenta éstas fluctuaciones. El maestro tiene que tener paciencia, ser flexible, comprensivo y tener sentido del humor.

Hay que planificar actividades físicas como dramatizaciones, actuaciones, juegos y proyectos. Los cambios físicos que tienen los adolescentes les impiden sentarse tranquilos por mucho tiempo. Por eso, hay que darles oportunidades para que ellos

puedan moverse y caminar alrededor del aula, tarea ardua para el maestro cuando tiene una clase con 32 adolescentes de diferentes edades y nacionalidades.

Las actividades deben ser en parejas o en grupos. Los adolescentes piensan que ellos son el “centro del mundo”. Como se vuelven inseguros, se apoyan mucho en sus compañeros para buscar apoyo y seguridad. Estos cambios sociales son propicios para que puedan trabajar en grupos porque a ellos les encanta conversar y socializar. De esta manera tienen oportunidad de usar el idioma sin estar presionados por el maestro, que debe evitar forzar al estudiante tímido a hablar enfrente de la clase y así favorece un ambiente de tolerancia y sin estrés.

Las actividades deben tener en cuenta el estilo de aprendizaje de cada estudiante. Los jóvenes aprenden de diferentes formas: algunos tienen un estilo visual, otros auditivos, otros musicales y muchos de ellos tienen una combinación de varios estilos. El maestro debe usar varias estrategias para la enseñanza, que satisfaga la preferencia de los adolescentes.

Los métodos actuales de enseñanza se basan fundamentalmente en la comunicación oral. Es bueno reconocer que todavía a los estudiantes les cuesta mucho trabajo expresarse, ya que hablar español no sólo se limita a decir: “Hola, me llamo X, hasta la vista”... sino que hay que conocer las destrezas comunicativas que son muy difíciles.

A su vez, la metodología de la enseñanza del español en los Estados Unidos se está transformando enormemente en los últimos años y ha dejado de ser una enseñanza que

algunos consideraban aburrida y pasiva, para convertirse en una enseñanza más práctica, comunicativa, divertida, donde el profesor es el estimulador del trabajo colectivo y está dirigido a los estudiantes que trabajan en parejas o en grupos.

Este nuevo método permite enseñar la lengua sin presionar al estudiante y se imparte en el contexto social, respondiendo a los intereses del alumno, lo que permite utilizar la lengua en la vida real, incluyendo el aprendizaje de la cultura hispana.

La teoría de Krashen (1982) explica el porqué de la extraña situación de los niños que adquieren otro idioma más rápido y con menos esfuerzos que como lo aprendieron sus padres. Se les da tiempo a los estudiantes para que escuchen y entiendan el idioma y sólo se expresan cuando ellos están listos. Por otra parte, el método más tradicional emplea muchas reglas gramaticales que hay que memorizar por lo que el estudiante “*aprende*” el idioma, mientras que con el método actual, el estudiante “*adquiere*” el idioma.

La otra hipótesis de Krashen (1982) sobre la adquisición de una lengua extranjera reafirma una vez más la importancia que tiene la habilidad de escuchar y comprender, pues le da oportunidad de entender el significado de lo que se está hablando, del mensaje que se está comunicando, sin tener que memorizar una regla gramatical y sin el estrés de imitar o responder inmediatamente.

Mientras mayor sea la habilidad de escuchar del estudiante, mejor. De modo que el profesor debe enseñar primeramente a los estudiantes cómo reaccionar si no hay comprensión de lo que se está explicando, que puede ser sencillamente levantando la mano o diciendo: “no entiendo” o “despacio, por favor”, etc. Está claro que el profesor

debe crear un ambiente ameno, relajado y variado que motive al estudiante a aprender. Así mismo, la comunicación tiene que ser comprensible, con oraciones sencillas y que despierten el interés de la clase.

Otra de las estrategias que el profesor debe utilizar es hacer uso de la repetición; mientras más veces se repite una frase o una oración, mejores resultados se obtendrá. Igualmente debe incorporar gestos y muchos medios visuales tales como tarjetas, juguetes u objetos reales. En este caso, el estudiante es un participante activo de la clase, controla y forma su propio proceso de aprendizaje.

La hipótesis de Krashen (1982) para la adquisición de una L2 sugiere que el factor más importante para que una persona adquiera la lengua es la cantidad de información comprensible a la cual el estudiante está expuesto. Es decir, la cantidad de información que el estudiante es capaz de comprender, más un poco adicional; donde (i+1) es precisamente un poco más. La “i” representa el nivel donde el estudiante está ahora y “+1” es algo más que adquiere. Esta hipótesis posee una razón poderosa para usar solamente el español en la clase.

Una de las formas de adquirir una LE es activando los conocimientos anteriores a la vez que se introducen nuevos materiales. Para aprender una LE se necesita una información rica en situaciones de la vida real. Los estudiantes necesitan comer, beber, dormir, moverse, hablar, hacer gestos y mucho más para activar su cerebro, o sea, que el movimiento aumenta el aprendizaje (Zadina, 2003).

También las emociones son críticas en el aprendizaje. La mejor forma para aprender una LE es –como hemos apuntado anteriormente- con bajo nivel de estrés y de

ansiedad. Tenemos que crear oportunidades en la clase para adquirir la lengua de forma subconsciente, implícita, a través de situaciones informales.

A partir de los años 1990 ha evolucionado enormemente el método de enseñanza de una LE en los Estados Unidos, a raíz del desarrollo del enfoque comunicativo. Los estudiantes están aprendiendo a usar el idioma con propósitos personales, tanto en forma oral como escrita, dependiendo del contexto social. Los alumnos participan activamente en la clase como si estuvieran en la vida real. Para lograr este aprendizaje, las clases se preparan teniendo en cuenta una unidad temática, con una meta determinada: “el enfoque comunicativo”.

La orientación hacia la comunicación coloca el aprendizaje de una LE en un laboratorio viviente, en el cual el proceso de aprendizaje es el enfoque primario de la planificación y la instrucción. Bruner (1990) afirma que el aprendizaje tiene lugar cuando éste tiene un significado para el estudiante. Entonces, la solución está en crear ese ambiente adecuado en la clase para darle sentido al proceso de aprendizaje como si el maestro y los estudiantes estuvieran en la vida real.

Krashen y Terrell (1983) se refieren a la gran paradoja de la enseñanza de un idioma porque se ha comprobado que el idioma se adquiere mejor cuando se usa para transmitir mensajes sin que se aprenda conscientemente. De más está decir que el interés de los estudiantes de idiomas es aprender a hablar y comprender, mientras que el aprendizaje de las reglas, en general, es de poco interés. Por tal motivo, estas nuevas técnicas de enseñanza son muy aplaudidas por los estudiantes porque les gustan y porque aprenden a comunicarse mejor. No obstante, no todos los profesores están de acuerdo con esto,

por lo que muchos dedican gran cantidad de tiempo a la enseñanza de reglas gramaticales. Además, muchos libros de textos y exámenes todavía dan más peso a la gramática que a la comunicación, y se pierde gran cantidad de tiempo en los ejercicios gramaticales que aportan poco al proceso de comunicación. Es cierto que todavía algunos maestros preparan listas interminables de reglas gramaticales, de conjugaciones de verbos y siguen página por página los libros de texto, lo cual que hace que el alumno piense que el estudio de una LE es aburrido y muy difícil.

Para alcanzar la meta en la enseñanza de una LE es necesario el empleo de estrategias. La función principal de un maestro de LE es hacer comprensible las informaciones (Richard-Amato, 1988). Los aspectos lingüísticos que promueve la comprensión de la lengua son los siguientes: (Hatch, 1979).

- Hablar despacio con una articulación clara que facilite la identificación de las palabras y permita más tiempo para procesar la información.
- Mayor uso del vocabulario de alta frecuencia, menos refranes y modismos
- Simplificación sintáctica.
- Aproximación en espiral, o sea, repetir lo ya estudiado y agregar cosas nuevas.

Para enseñar una LE no es suficiente tener fluidez en la lengua y ser buen maestro. Los maestros de LE tienen que usar recursos muy especiales. Tienen que saber los métodos y estrategias que rigen la enseñanza de la segunda lengua, así como los estilos de aprendizajes y los tipos de personalidad de los estudiantes.

Según esta metodología, el profesor en un aula no enseña, sino que es un guía que facilita al estudiante las estrategias. Un ejemplo lo podemos apreciar cuando Krashen y Terrell (1983) hablan sobre el orden para adquirir la LE en una clase a través de la Aproximación Natural (*Natural Approach*.) Ellos plantean que los maestros pierden mucho tiempo enseñando verbos y gramática a los estudiantes, olvidándose que lo importante para ellos es hablar. Los estudiantes desean aprender el mensaje en sí, lo que se dice, no cómo se dice. Es importante destacar que la adquisición de la LE acaece poco a poco, cuando el contexto lo pide, es decir, el aprendizaje ocurre paso a paso. El papel del maestro ahora es mucho más versátil de lo que era antes. Hoy el maestro es una persona que observa continuamente a cada estudiante para ayudarlo de la manera más sencilla y adecuada posible. Se dice que ahora el profesor es como un director de orquesta: cada estudiante tiene su instrumento y su forma de tocar; el director de la orquesta facilita a cada uno lo que debe hacer. El maestro no debe enseñar para cubrir el currículo, sino para que los estudiantes adquieran la lengua sin miedo a hablar, escribir, leer y comprender.

Por su parte, el estudiante tiene que ser consciente de lo que debe hacer para alcanzar el objetivo deseado, que es adquirir la lengua. Esto significa que el objetivo de nuestra clase no es el conocimiento de la lengua en sí, sino estimular a los estudiantes para que se comuniquen en español. Debemos enfatizar que las destrezas de la lectura y la escritura de la LE se imparten para extender y reforzar el material oral y siempre deberá estar integradas con el lenguaje oral. Sin embargo, las reglas gramaticales no siguen una secuencia, pues se enseñan según las necesidades de la comunicación. El currículo debe estar integrado por varias unidades temáticas que están relacionadas

entre sí, y reforzadas en el siguiente período temático de clases. Cada unidad temática se prepara teniendo en cuenta el grado de escolaridad y la edad de los estudiantes, incorporando elementos de la cultura en cada unidad. Además, los juegos como las canciones y bailes relacionados con la unidad temática, son incluidos en el programa de la enseñanza de LE, pues éstos producen la motivación necesaria para el aprendizaje.

Finocchiaro and Brumfit (1983) establecen que el método cognitivo al formar hábitos de aprendizaje juega un papel importante en la adquisición de la lengua; de forma tal que los maestros deben prestar más atención a las necesidades individuales de los estudiantes que a la metodología de la enseñanza. Por su parte, Oller (1989) apunta que no se puede adquirir una lengua mediante fonemas y morfemas separados sino que se adquiere en un contexto de comunicación donde tienen que estar presente todas las componentes del acto de comunicación. El lenguaje debe adquirirse en “trozos de contextos” que le dan el peso al enfoque comunicativo. El enfoque comunicativo no tiene un punto específico de entrada o salida ni sigue un currículo estricto, sino que varía según la relación que exista entre el maestro y los estudiantes.

El enfoque a través de “funciones” comunicativas tiene mayor énfasis en los actos del habla (Finocchiaro and Brumfit, 1983). Por ejemplo:

¿Quieres presentar una persona a otra? ¿Quieres invitar a alguien a tu casa? ¿Quieres que alguien haga algo? ¿Quieres hablar sobre una película, un libro, un cantante, o sobre alguien en particular? ¿Quieres cantar o recitar un poema?

Se ha hablado mucho sobre las estrategias que se deben utilizar para motivar a los estudiantes y para que participen en la clase de LE. Entre algunas de las estrategias se encuentran:

- Usar la lengua meta durante la mayor parte de la clase. (Si el maestro explica la lección en inglés, entonces los alumnos no prestan atención a la explicación en español.)
- Tratar de crear un ambiente similar al de la vida real con situaciones auténticas.
- Las historias y cuentos deben tener un significado para los alumnos y deben incluir los nombres y hechos de la vida de ellos.
- Las historias deben ser cautivadoras y que representen un reto para los alumnos.
- Las historias deben ser divertidas, diferentes e interesantes.

Es importante señalar al respecto que no solo se han de contar “historias” sino de partir de situaciones comunicativas reales que impliquen la necesidad de la interacción comunicativa donde también tiene un lugar la comunicación no verbal, dado el carácter semiótico de esta que implica la interrelación de códigos en el acto comunicativo.

Una característica universal de los lenguajes humanos es su arbitrariedad pues, en general, las palabras no reflejan características de sus referentes. Un ejemplo común es la palabra “árbol” cuyo lenguaje corporal para representarlo en ASL no parece un árbol (un brazo sujetando al otro que está en posición vertical).

También el lenguaje hablado incorpora elementos de iconicidad, como los símbolos del sonido del reloj, “tic-tac” o “pío-pío” para representar el sonido que emite un pollito.

El lenguaje escrito también presenta un grado de iconicidad en varios estados de su desarrollo. En sus primeros tiempos el lenguaje escrito era en forma de símbolos, pero al evolucionar fue perdiendo el grado de iconicidad volviéndose más convencional y arbitrario.

Resultan interesantes los criterios sobre el Aprendizaje Cooperativo (*Cooperative Learning*). Surgió en los Estados Unidos a principio de los ochenta y ahora en el siglo XXI se está demostrando su eficacia y su gran éxito entre los profesionales del área hasta el punto que llega a estimular la reflexión pedagógica europea anticipando una necesidad de cambio metodológico.

Asimismo, Landone (2001:71) apunta que: “efectivamente, la sociedad requiere que los humanos negociemos colectivamente nuestros objetivos y que nos complementemos los unos con los otros para realizarlos: colaborar es necesario”... “Se trata, por tanto, de un enfoque centrado en el estudiante y en su proceso de aprendizaje”

Por tal motivo, se plantea que el aprendizaje cooperativo es beneficioso para la clase de LE, pues la interdependencia del grupo se desarrolla de forma natural, de manera que, con este método, la lengua se aprende en la clase de igual forma que el niño aprende su lengua materna. Además, se debe hacer un énfasis por enseñar las palabras o frases que tengan un contexto significativo, de forma tal que los estudiantes puedan recordarlas y comprenderlas cuando las oigan, así como memorizarlas para usarlas con posterioridad al hablar o escribir. De este modo el alumno integra esa experiencia en un lenguaje cotidiano.

Cuando llegó el cine hablado, los aspectos no verbales de la comunicación perdieron interés, y se comenzó a juzgar a los actores de acuerdo a su comunicación verbal. La autora de esta investigación coincide con Davis (2006:17) cuando expone que una vía de comunicación es el movimiento corporal:

“Entrevistar a los científicos me resultaba particularmente aterrador. Después que tres de ellos me dijeron que presentar la mano con la palma hacia arriba es un claro gesto de la mujer anglosajona cuando se siente atraída por un hombre”

Dicha autora manifiesta, además, que “la parte visible de un mensaje es por lo menos tan importante como la audible”, de modo que está íntimamente vinculada con la comunicación verbal. Las palabras no representan el todo de un mensaje, sino su complemento.

A finales de los años 40, Ray Birdwhistell, uno de los pioneros de la cinésica, encontró que “las palabras sólo tienen una relevancia indirecta. Estima que no más del 35 por ciento del significado social de cualquier conversación corresponde a las palabras habladas”. (Birdwhistell, citado por Davis, 2006: 56-57)

Birdwhistell encontró que hay gestos que deben ir unidos a otros para que tengan sentido... “porque si los gestos son como las raíces en el lenguaje -“cepto” por ejemplo, no tiene significado hasta que le añadimos el prefijo que forma “excepto”. Esto significa que también los gestos tienen una analogía con el discurso.

La comunicación no verbal es fundamental en la enseñanza de lenguas, no solo por el lenguaje gestual, que dice mucho más que las palabras, sino también por las

miradas, los gestos. Charles Chaplin fue uno de los pioneros del lenguaje no verbal para la comunicación. Si el actor era capaz de expresar sus sentimientos a través de los gestos, era bueno, de lo contrario, era un mediocre.

Krashen (1993), demostró que los estudiantes que aprenden la lengua a través de un método de lenguaje corporal y gestos conocido por *Total Physical Response* (TPR) o Respuesta Física Total, obtienen mejores calificaciones en exámenes relacionados con la comunicación, que los estudiantes que aprenden mediante métodos donde prevalece la enseñanza formal de las reglas gramaticales.

El “milagro” del TPR se basa fundamentalmente en que toda la lengua y conceptos que se enseñan en el aula son comprensibles y cuando un estudiante no comprende el significado de una palabra, el profesor tiene que repetirla hasta que todos los estudiantes hayan entendido. Si el alumno no comprende, se frustra y deja de prestar atención, por eso es tan importante que el profesor haga preguntas de comprensión constantemente.

Asher, (1966,1969) comprobó que los estudiantes que tuvieron 32 horas de clases con este método recibieron mejores notas en exámenes de comprensión auditiva que los estudiantes que estuvieron en clases regulares.

Otro aspecto importante de esta estrategia es la creación de órdenes novedosas, que ayudan a la comprensión auditiva, así como la combinación de órdenes para que los estudiantes puedan realizar una secuencia de acciones. Con esta estrategia los estudiantes descubren que pueden hacer conexiones entre el nuevo lenguaje y su significado sin traducir a su L1 y sin recibir explicaciones del maestro. La energía que el

maestro pone en los estudiantes rápidamente es recuperada por los alumnos al responder correctamente con las acciones.

La belleza del método es que se enfoca en la comprensión auditiva, pues la lengua es acústica, no intelectual. Una vez que los estudiantes responden correctamente, se procede a combinar las acciones, dando las órdenes en cadenas. Aquí los estudiantes responden con los ojos cerrados. Para que la clase se divierta, el maestro debe dar órdenes “novedosas” o ridículas tales como:

Tócate la nariz con el pie.

Bésate la oreja.

Quítate la boca y ponla en la silla.

Con la estrategia del TPR la expectación del maestro tiene que ser grande, dado que tiene que estar alerta para comprobar la comprensión. Si el estudiante piensa que no comprende, deja de prestar atención y se aburre.

Por otra parte, la gramática se enseña de una forma diferente: Se adquiere de forma natural, los estudiantes hablan, según como “le suene correcto”, sobre todo porque se considera que la gramática está lejos de la accesibilidad de la conciencia. Esto ha causado un gran problema con algunos profesores que plantean que los estudiantes no aprenden nada porque no pueden aprender a conjugar los verbos ni conocen las reglas gramaticales correctamente.

La gramática en una clase de lengua extranjera, según Sales (2006), se debe explicar dentro del contexto del discurso y no de la oración. Otros criterios se refieren a que no es conveniente explicar los conceptos gramaticales profundamente, sino que los conceptos gramaticales fluyen de un modo natural. Si el estudiante está expuesto a una cantidad suficiente de idioma, es capaz de hacer hipótesis y determinar cómo las estructuras trabajan, así como la sistematicidad, función y significado. Sin embargo, las investigaciones muestran que algunos estudiantes no son capaces de “inducir” la gramática que el profesor le está dando de manera implícita. Además, este método de inducción no garantiza que el estudiante vaya a descubrir las reglas gramaticales y que éstas sean correctas. Esto también puede ser una frustración para los jóvenes estudiantes, muchos de los cuales se han vuelto analíticos respecto a las reglas gramaticales que dominan su lengua materna.

Los estudiantes quieren también precipitar el proceso de aprendizaje comparando las reglas gramaticales que gobiernan su idioma con la segunda lengua. Las investigaciones han demostrado que sólo el 4% de los estudiantes están interesados en conocer las reglas gramaticales. Claro está que el aprendizaje es un proceso dinámico, recíproco e interactivo. Cuando el maestro repite muchas veces una frase, el estudiante la comprende, entonces es capaz de repetirla, sin pensar en las reglas gramaticales. El estudiante crea un sistema lingüístico implícito que consiste en una red de conexiones entre vocabulario y gramática. Poco a poco es capaz de crear oraciones e interactuar con otros estudiantes. Es decir, mientras más repeticiones haga el profesor y tenga más interacción, mejor para el estudiante. Sin embargo, los ejercicios mecánicos no son

apropiados para la “adquisición” de la lengua, pues se enfocan primariamente en la “forma” y carecen de una intención comunicativa.

Lee, McCune y Patton, (1970) sugieren que los estudiantes no prestan mucha atención a las repeticiones mecánicas, ya que no son expresiones naturales. Lo que propone Krashen (1993) es que los ejercicios tengan un significado, sean del interés del estudiante y sirvan para la comunicación natural. De este modo, pueden ser más eficientes para la adquisición de LE. Sin embargo, este tipo de actividad es bastante retadora porque requiere gran energía. El maestro tiene que hacer gran esfuerzo para hacerse entender, es decir, que el factor más importante en la adquisición de una LE es la motivación del estudiante y también del profesor. Unido a esto, el profesor tiene que buscar una situación comunicativa que sea del interés de los estudiantes y que incluya las formas gramaticales y el vocabulario deseado para la lección, pues la mayoría de los libros de textos usados en los Estados Unidos carecen de situaciones comunicativas reales. El profesor puede usar una situación fantástica, pero los estudiantes actúan como si la narración fuera real, incluyendo también la información basada en su propia vida y en la de su clase.

Es bueno destacar que a los estudiantes les encantan las exageraciones, las cosas ridículas, los encuentros con personajes famosos y con animales exóticos, cuestión de gran utilidad para facilitar la memorización de las narraciones que se hacen más interesantes y llenas de humor. Más detalles de cómo implementar la narración de cuentos con gestos y acciones aparecen en el libro publicado por Blaine Ray y Contee Seely (1998).

Con respecto a la evaluación, es importante el uso de la coevaluación y la heteroevaluación. Es obvio que la adquisición real de una lengua en una clase supone un reto complejo. Por lo tanto, donde se desee utilizar la teoría de adquisición de la lengua extranjera, lo más importante que se debe tener en cuenta es la comunicación real en el idioma que se está estudiando, incluyendo las reglas de disciplina social del aula. Los exámenes que se hacen a los estudiantes no son armas de fuego, ni son un premio. Los exámenes deben reflejar la realidad del resultado de cada alumno.

La filosofía es que todos pueden adquirir la lengua porque la clase está feliz, divertida y todos están participando para comprender los inputs. El primer factor que se necesita para entender el cuento es tener conocimiento previo de algo, por eso en las etapas iniciales de la adquisición de la lengua el maestro debe usar cuentos que ellos conozcan en su lengua materna.

Las formas de evaluación son muy diversas. Una de ellas incluye hacer comparaciones entre la historia narrada por el maestro y una nueva versión creada por los alumnos. Además se puede usar el programa de una “línea de tiempo” (*timeline*) donde el alumno escribe en orden cronológico los acontecimientos del cuento. También se leen oraciones y se pregunta si son “ciertas o falsas”. Otra actividad es ordenar las palabras para formar oraciones, o el maestro dice una frase o una palabra y el estudiante inventa un gesto.

De todos es conocido que cada persona adquiere la lengua de una forma diferente, por eso, el maestro debe tener en cuenta los distintos tipos de aprendizaje y hacer una instrucción diferenciada.

1. Lingüística: comprensión auditiva, lectura, escritura y conversación.
2. Lógica –matemática: uso de números en la historia y en patrones gramaticales como las terminaciones verbales.
3. Espacial: las historias contadas en clase tienen orientación espacial.
4. Cinética: incluye el movimiento del cuerpo y las manos.
5. Musical: uso de canciones para aumentar la comprensión auditiva.
6. Interpersonal: los estudiantes actúan las historias y las cuentan a sus compañeros.
7. Intrapersonal: las historias incluyen las personalidades de los estudiantes y los eventos que afectan sus vidas.
8. Naturalista: las historias incluyen personas y muchas veces animales.

Contar una historia es una actividad auditiva natural en una clase de LE tanto para niños como para adolescentes y adultos. Bruner (1990) identifica la actividad expresando que nuestra percepción del mundo está hecha en forma de historias y cuentos que hemos internalizado. Es cierto que las leyendas, los mitos y los cuentos de hadas de una cultura constituyen un medio placentero de comunicar los valores e ideas, de modo que es un buen instrumento para enseñar la cultura de la lengua extranjera.

Contar una historia en la clase también tiene otros valores pedagógicos. Wajnryb (1986) señala varias razones como las siguientes:

El propósito de contar una historia es genuinamente comunicativo, es real y lingüísticamente honesto, puesto que es un lenguaje oral. Wajnryb sugiere varios pasos en el proceso: después de escoger una historia apropiada para la clase, el maestro tiene que “dividirla”, es decir, tiene que escribir los personajes principales y las acciones más importantes con frases sencillas y cortas. Esta información sirve como un recordatorio para el maestro. Aquí se agrega el vocabulario específico y las formas lingüísticas que el estudiante debe conocer. Para presentar el vocabulario, el maestro se vale de acciones físicas, dibujos, objetos reales y todo lo que esté a su alcance para crear el ambiente de la acción que va a ocurrir después.

El programa de LE que se está desarrollando en las escuelas primarias y secundarias de los Estados Unidos basado en la comunicación es muy parecido a los programas para los estudiantes nativos. Asimismo, el programa de la enseñanza de idiomas FLES (Foreign Language in Elementary School) está designado para reflejar una relación dinámica entre los elementos de la planificación de las clases, que están en constante cambio y evolución, teniendo en cuenta la gran variedad que existe de estilos de aprendizaje, así como la enseñanza basada en un tema.

La lectura puede ser la clave para crear un currículo basado en los contenidos. Es bueno que los maestros lean en la clase algún capítulo de un libro de cuento, discutan lo leído con los alumnos, hagan algunas actividades y continúen la lectura al siguiente día. Las actividades refuerzan el significado del vocabulario; mientras más se recicle el

vocabulario, mejor lo adquieren. Es conveniente además comparar los personajes del cuento con la vida de los estudiantes, es decir, involucrarlos en la historia.

Se ha demostrado que una persona con gran experiencia en la lectura domina gran cantidad de vocabulario y comete muy pocos errores ortográficos. Para lograr esto, debe existir un ritmo silábico correcto, el ritmo lector debe ser el adecuado, haciendo correctamente las pausas y la entonación. Para enriquecer el vocabulario del estudiante, hay que trabajar intensamente con ellos. No obstante, los alumnos adolescentes tratan de imponer su personalidad ante la sociedad y se revelan ante cualquier tipo de norma. Aunque parezca insólito, muchos de los estudiantes de secundaria rechazan la lectura y la obligación de acentuar las palabras en español diciendo que el acento no hace falta porque en inglés no lo usan. Es de destacar que la motivación es el factor fundamental para desarrollar en los estudiantes una actitud positiva ante el aprendizaje en general y ante la lectura en particular. Los maestros tienen que crear actividades que despierten el interés y la participación, creándoles hábitos para la lectura voluntaria.

Uno de los procedimientos que más ayuda al aprendizaje de una lengua extranjera es la lectura voluntaria de libros, revistas, periódicos, etc. Se han hecho estudios que demuestran que la lectura voluntaria por recreación contribuye enormemente a leer mejor, escribir correctamente y a conocer mejor las reglas gramaticales (Krashen, 2004). De acuerdo con la teoría, la lectura voluntaria posee muchos ingredientes de entradas comprensibles para adquirir la lengua. En la parte práctica, se plantea la hipótesis de que los estudiantes que leen en forma voluntaria obtienen mejores notas en los exámenes que los que no lo hacen.

Krashen (2004) dice que adquirimos la lengua de una sola manera: comprendiendo los mensajes u obteniendo impulsos comprensibles en un ambiente de poca ansiedad. La lectura voluntaria es eso mismo, impulsos comprensibles con poca ansiedad, en un lugar tranquilo y cómodo. Durante muchos años, Krashen ha exaltado los beneficios que tiene la lectura voluntaria y libre para aumentar el vocabulario y la comprensión del estudiante.

La “Hipótesis de la Comprensión” elaborada por Krashen (1982) sostiene que el idioma y la instrucción se desarrollan cuando se entienden los mensajes, es decir, que las destrezas en la lectura son el resultado de leer, no la causa. La persona que realmente lee posee un gran conocimiento de fonética, vocabulario, ortografía, gramática, así como la habilidad de escribir con un estilo aceptable.

Los estudios realizados por Krashen contienen un resultado muy interesante: cuando se compara a los estudiantes que han leído mucho con aquellos que han recibido algunas destrezas de gramática, pero no leen, los lectores no sólo han sido mejores en los exámenes de lectura, sino también en los exámenes de gramática (Krashen, 1999). Esto desmiente la hipótesis que plantea que la gramática tiene que aprenderse antes que la lectura.

Krashen (2004) sugiere que los altos rendimientos en los exámenes estándares de lectura están estrechamente relacionados con el acceso a los textos y que los niños pobres tienen poco acceso a las lecturas por placer como tiras cómicas, revistas, historias de terror, etc. que conducen a un mayor desarrollo intelectual. Fritze y Rowan (2005) apuntan que se utilicen libros de Internet o que se adquieran libros usados.

Elley (1994) investigó la relación que existe entre la lectura de tiras cómicas por niños entre 7 y 10 años en 27 países. Se le hicieron dos preguntas a los niños: ¿Cuántas veces a la semana lees tiras cómicas? y ¿Leíste la semana pasada por entretenimiento? Las medidas fueron idénticas, pero los resultados no fueron iguales. Entre los resultados se observó que los niños leen más tiras cómicas que las niñas, por lo que es un mejor indicador para medir la capacidad de lectura de los niños. Esto confirma que la lectura de libros cómicos tiene un efecto positivo, contrario a lo que muchas personas piensan.

Algunos estudios y nuestra propia experiencia nos muestran que los jóvenes no prestan atención a la literatura que obtiene premios y que es reconocida mundialmente. Lamme (1976) examinó el récord de lectura de 65 niños en una escuela secundaria en un período de 3 años. Ella reportó que los niños leyeron poco los libros llamados de buena literatura. Cuando libremente podían seleccionar los libros para leer, muy pocos escogieron libros “de calidad”. Aquellos que escogieron los libros de calidad no leyeron mejor que los otros. Desafortunadamente, los maestros no contamos con suficientes libros de terror, revistas y tiras cómicas para facilitarles a los estudiantes.

Uno de los graves problemas para los maestros que enseñan una lengua extranjera es que los libros de texto que nos impone el distrito de educación ignoran y contradicen la forma natural de aprender un idioma con fluidez. Usando los libros de texto, los maestros deben “cubrir” una cierta cantidad de capítulos, hacer el examen que trae el libro y seguir al capítulo siguiente porque no hay tiempo para nada más. El maestro no está enseñando, sino que está “cubriendo” la materia. El estudiante no sabe hablar, pero “aprendió” la gramática del libro (Gross, 2004). Es cierto que conducir una clase basada

en los impulsos comprensibles es una tarea difícil para el maestro, puesto que se necesita mucha energía para hacerlo. También es difícil eliminar el libro de texto con todas las reglas gramaticales y los ejercicios de esa disciplina. Pero es cierto que para que el alumno pueda tener buena comunicación en la lengua en una forma natural, hay que utilizar este método de enseñanza del idioma extranjero.

El proceso de enseñanza ha de regirse por determinados objetivos: formativos, prácticos y educativos. De manera general, los objetivos prácticos han de permitirle al estudiante expresar el pensamiento propio y comprender el pensamiento ajeno de forma oral y escrita en lengua extranjera. Los objetivos formativos tienen un carácter psicológico, son independientes de la voluntad del estudiante, han de facilitarle el desarrollo de la memoria, de habilidades, del intelecto y profundizar en su lengua materna mediante la comparación. Los objetivos educativos han de responder a cualidades que tienen que ver con aptitudes con respecto a su propia lengua y lenguaje nacional. Conocer esa lengua y su cultura sin dejar de respetar su identidad nacional.

En el material lingüístico que se enseña, se ha de abordar el contenido léxico, morfosintáctico y el estilo. Para ello, se ha de seguir una estrategia, un método, un modelo estructurado de enseñanza y aprendizaje. A nuestro modo de ver, uno de los más efectivos es el método comunicativo, basado en una situación real y en las funciones comunicativas del lenguaje, con un enfoque cognitivo en el proceso de desarrollo de hábitos y habilidades, donde el aspecto consiente ocupa un lugar fundamental.

El docente puede auxiliarse de los medios técnicos y de los medios de enseñanza, donde el propio texto puede convertirse en un recurso eficaz para la comunicación en la medida que el estudiante sea capaz de comprender y aplicar los conocimientos que éste le brinda.

La clase comunicativa centra su atención en el alumno, no sólo como objeto, sino también como sujeto interactivo. Ha de priorizar la significación, porque el aprendizaje resulta significativo y vivencial, es decir, se compromete la estructura con la significación, da orientación comunicativa a los componentes metodológicos y propicia el tratamiento integral de los componentes de la personalidad. El análisis formal y reflexivo se subordina a la significación, cómo se capta y cómo se construye a partir de una situación comunicativa.

Por último, se ha de hacer referencia a los ejercicios como una reiterada acción didáctica organizada por el profesor y realizada por los estudiantes que tiene como objetivo el desarrollo de hábitos y habilidades. Según Antich (1988), los ejercicios pueden ser de diferentes tipos: ejercicios de lengua o de habla por su forma; fonológicos, gramaticales o léxicos por los planos de la lengua que ejercitan; de audición, pronunciación y expresión oral, lectura y escritura por las habilidades que desarrolla; de reconocimiento, de reproducción, de producción o aplicación por el nivel de asimilación; no verbales, orales y escritos, por el modo de realizarlos; de una sola respuesta correcta, y de más de una respuesta, por su tipo; para principiantes, para aprendizaje; preparados y no preparados por la forma de preparación de los alumnos.

Como conclusión a éste capítulo podemos apuntar que:

El análisis del discurso es una práctica y una técnica que se ha desarrollado a lo largo del tiempo. Tiene antecedentes desde la antigüedad y actualmente adquiere matices particulares dentro de un amplio campo interdisciplinario que incluye cuestiones sobre el papel de la lengua en muchos aspectos de la vida, en la formación de identidades sociales basadas en el género, raza, grupo étnico, ocupación y otros.

Otro aspecto significativo es el relativo a las diversas posiciones asumidas para el análisis del discurso y, dentro de estas, considerar como indispensable la necesidad de partir de textos auténticos en sus relaciones contextuales. Asumir el análisis desde una perspectiva multidisciplinaria, constatar su coherencia semántica, sintáctica y pragmática, la estructura de los procesos cognitivos y comunicativos, y sus relaciones con la sociedad donde se integran los conocimientos acumulados por las ciencias que se ocupan del estudio del lenguaje como medio de cognición y comunicación sociocultural.

En el plano didáctico, cada día se va ampliando la utilización del análisis discursivo a fin de contribuir al mejor desempeño de los sujetos en su interacción comunicativa, en el tránsito de una didáctica de la lengua hacia una didáctica del habla, así como también se tiene en cuenta la concepción semiótica de la comunicación basada en la presencia de diversos códigos.

El desarrollo de esta investigación centra la atención en el código verbal, su importancia en la interacción comunicativa, la que se asume desde un “saber ser” como proceso de intercambio de información donde interviene lo cognitivo, lo comunicativo y lo sociocultural para alcanzar la finalidad en la comunicación, y donde se consideran como dimensiones la semántica, la sintáctica y la pragmática, lo que sirve de base a la

profundización en las particularidades del problema que se investiga y a la elaboración de la propuesta.

La sistematización sobre diversos enfoques: contrastivos, lingüísticos, psicológicos, sociológicos, comunicativos, entre otros, y el análisis de estos expuestos en este capítulo permite considerar que el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural puede ser de gran utilidad en el desarrollo de la interacción comunicativa por su carácter interdisciplinario y multidisciplinario, así como el empleo en la elaboración de programas, teniendo en cuenta que en la enseñanza del español como lengua extranjera el desarrollo de habilidades tiene un carácter esencialmente comunicativo.

2.5. El idioma español en los Estados Unidos. Su enseñanza.

El español es una lengua que está presente en los ámbitos económico, social y político. Es el cuarto idioma más hablado del mundo y según Caffarel Serra (2009: 19) “es hoy la segunda lengua de comunicación internacional y la segunda lengua más estudiada del mundo”, y podría llegar a ser el idioma del siglo XXI. Además de ser la lengua oficial en veinte países, en los Estados Unidos su estudio como lengua extranjera está en plena expansión ya que se ha incrementado sustancialmente el número de personas que lo hablan.

Hay que destacar que los hispanos ya alcanzan más de 40 millones en ese país, por lo que las implicaciones culturales, sociales y políticas son innumerables. El censo del año 2000 arroja que la población hispana ha aumentado más de un 60 % en la última década

gracias a los nuevos inmigrantes. “A principios del siglo XXI los hispanohablantes pasaron a constituir la primera minoría del país superando a los negros” (de la Cuesta, 2008: 541) y, según expresa Eduardo Lago (2009: 23), “en 1990 había 22,4 millones de hispanos en los Estados Unidos, cifra que se duplicó en un período de 25 años, con lo que la minoría hispana pasó a ser la más numerosa. A fecha del 1 de julio del 2006, el número de hispanos alcanzó los 44,3 millones.

El éxodo de hispanos hacia los Estados Unidos se debe tanto a motivos económicos como sociopolíticos. “Esta explosión demográfica obedece a dos factores: a) la elevada tasa de natalidad que se da en la comunidad hispana, y b) la fuerza de los flujos migratorios procedentes de Hispanoamérica” (Lago 2009: 23). Las mujeres hispanas tienen una fertilidad cinco veces mayor que la anglosajona, es decir, que para el año 2020, el 12 por ciento de los residentes en los Estados Unidos será hispano. Por lo general, son mal remunerados, pero sus salarios son mayores que los que reciben en sus países de origen.

La llegada masiva de los hispanos es la causa principal de que, por primera vez desde el inicio de los años 30, al menos uno de cada diez estadounidenses de origen hispano haya nacido fuera de los Estados Unidos. El censo del año 2000 también revela que aunque éstos se siguen concentrando en La Florida, California, Texas, Nueva Jersey y Nueva York, también viven en lugares donde hace unas décadas no había representación, como Carolina del Norte, Georgia, Iowa, Tennessee y Arkansas.

El idioma español tiene unos 400 millones de hablantes, y es la cuarta lengua más hablada. Primero se encuentra el chino, con un 23,6% de la población mundial. Segundo el inglés, con un 11,3%. Tercero el hindi con un 8,2%. Cuarto el español, con un 6,9%.

También ha aumentado la presencia del español en los medios de comunicación –en el caso los Estados Unidos- tanto en las cadenas nacionales de televisión, la radio, revistas como en los anuncios de las calles y comercios. Cada vez hay más hispanos en la vida pública y política interesados en defender la lengua y en mejorar el nivel de vida de su comunidad.

Es pertinente destacar algunas ideas esenciales con respecto al bilingüismo así como a su comportamiento en los Estados Unidos.

Una persona bilingüe es aquella que tiene la habilidad lingüística de comunicarse en dos idiomas con un nivel similar a un hablante nativo. Constantino (1999) dividió el bilingüismo en dos categorías: bilingüe electivo y bilingüe circunstancial. Los bilingües electivos son aquellas personas que tomaron clases para adquirir la LE, pero que continúan viviendo gran parte de su vida en un lugar donde su lengua materna es mayoritaria y no tienen que usar su LE para sobrevivir. Por ejemplo, los estudiantes americanos que estudian español como LE son bilingües electivos.

Los bilingües circunstanciales son aquellos que tienen que aprender la LE para sobrevivir. Haugen (1972) apunta que los bilingües circunstanciales, como los inmigrantes, están obligados a estudiar la LE para poder participar en la sociedad. Algunos de los estudiantes que están en las clases de español son bilingües circunstanciales. Su lengua materna no es el inglés (lo aprendieron por necesidad) y

ahora estudian el español como la tercera lengua. Generalmente estos alumnos adquieren el español con mucha facilidad si se sienten motivados para hacerlo.

En los últimos años se ha destapado una fiebre por estudiar español en los Estados Unidos (García 2009: 418):

“¿Cómo renace el español como lengua de enseñanza en los Estados Unidos a partir de 1960? Son, por lo menos, tres los factores que inciden en este resurgir:

El despertar del interés por los derechos civiles de todos los ciudadanos.

El creciente número de inmigrantes hispanohablantes.

El poder persuasivo de la primera oleada de cubanos que llegaron a la Florida por aquella época.”

Este incremento ocurre por igual en niños, jóvenes, adultos y personas ya retiradas. En las escuelas primarias y secundarias también ha crecido notablemente la enseñanza del español como segunda lengua, al tiempo que los hispanos se han convertido en la minoría más numerosa del país.

Tanto el origen lingüístico de los profesores como la comunidad hispánica que vive en los Estados Unidos, donde predominan mexicanos, caribeños y suramericanos influyen enormemente en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Labov (1972) ha expresado que ninguna variedad de la lengua es más lógica o mejor que la otra, sino que son diferentes. Es decir, que el padre de la sociolingüística sugiere que las variedades del español no constituyen sistemas totalmente diferentes, sino que tienen reglas algo modificadas, con la permanencia del español arcaico en algunos

países. El reconocimiento de las diferencias dialectales del español se refleja también en la educación.

Es difícil pedirle a alguien que cambie la forma de hablar. No es oportuno emitir juicios negativos sobre la lengua que el alumno usa fuera (ni tampoco dentro) de la clase. En el caso del español estándar que se enseña en Atlanta, es bastante diferente del español que hablan los estudiantes mexicanos, fundamentalmente porque pertenecen al grupo de mayores desventajas socioeconómicas, por lo que su nivel cultural es más bajo. Esta característica influye en su manera de hablar, por lo tanto es un gran reto para el maestro enseñar un español estándar sin ofender a nadie.

Es interesante responderse el siguiente interrogante: ¿Cómo se enseñaba hace unos años un idioma extranjero en los Estados Unidos?

Las clases se estructuraban en formas de conferencias dictadas por el maestro, como si fuera un monólogo. Se presentaban unas listas interminables de vocabulario y diálogos que tenían que ser memorizados, así pues, el recurso mnemotécnico, devino en la única destreza o habilidad que debía utilizar el alumno. Además, los estudiantes tenían que aprender todas las conjugaciones y recitarlas en clase y a partir de una frase se les exigía rellenar un espacio en blanco, fuera de contexto alguno. Estos ejercicios son poco efectivos para desarrollar la comunicación, por eso los estudiantes salían de las clases de Lengua Extranjera con conocimientos básicos de gramática, pero no con las herramientas necesarias para sostener una conversación, precisamente por el método de aprendizaje.

Como afirma García (2008: 424),

“fue Guadalupe Valdés, la primera estudiosa de la enseñanza del español, quien reclamó un tratamiento diferente para enseñar a hispanohablantes, iniciando el campo de lo que entonces se llamó “español para hispanohablantes”, “español para nativos” o “español para bilingües” (...). En 1978 Valdés organizó un instituto (...) para estudiar cómo enseñar español a esos hispanohablantes. Y solo fue poco a poco, y a través del trabajo de muchos, que los educadores se fueron dando cuenta que no se trataba de resolver o corregir ese español, sino de extenderlo a otra variedad más estándar”

La autora de referencia anterior puntualiza que existen tres tipos de educación bilingüe en el país en el que el español se usa como medio de instrucción: “de transición, de desarrollo y de dos vías: inmersión bilingüe, de lengua dual” (García, 2008:421).

García explica que los programas de transición tienen como objetivo la asimilación lingüística, están dirigidos a estudiantes hispanos que son hablantes monolingües de español. Los programas de desarrollo tienen como objetivo el desarrollo del bilingüismo y están destinados tanto a hablantes monolingües de español, como a hablantes bilingües; los de dos vías tienen también como objetivo el desarrollo del bilingüismo, y están destinados a estudiantes hispanos y no hispanos, para hablantes bilingües y monolingües de español y para hablantes monolingües de inglés (García, 2008:421).

Es importante destacar que la metodología de la enseñanza del español en los Estados Unidos se está transformando en los últimos años y ha dejado de ser una enseñanza que algunos consideraban aburrida y pasiva, para convertirse en una enseñanza más práctica, comunicativa, divertida, donde el profesor es el estimulador del trabajo colectivo y está dirigido a los estudiantes que trabajan en parejas o en grupos.

Los núcleos teóricos tratados en este capítulo permiten resumir que en los últimos tiempos el análisis discursivo haya formado parte de criterios metodológicos en la enseñanza de la lengua por su importancia en el proceso de diagnóstico, evaluación, y tratamiento de las dificultades de los estudiantes por parte del docente en el aprendizaje de una segunda lengua y para el proceso de autovaloración, reflexión y rectificación de los aprendices.

Se ha de destacar, además, el valor de los enfoques orientados al desarrollo de habilidades para la interacción comunicativa, como el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, que utiliza el análisis desde lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático, así como la importancia de la aplicación del Marco común de referencia europea para las lenguas, cuyos presupuestos constituyen una guía para el docente y los estudiantes.

CAPÍTULO 3.

ESTADO ACTUAL DEL DISCURSO EN LA TIPOLOGÍA TEXTUAL

CAPÍTULO 3.

ESTADO ACTUAL DEL DISCURSO EN LA TIPOLOGÍA TEXTUAL

Este capítulo centra su atención en aspectos fundamentales como el análisis de los documentos por los que se rige la enseñanza del español como segunda lengua en el bachillerato y el análisis de los instrumentos aplicados a profesores y estudiantes con el propósito de obtener una visión actual del problema que se investiga.

Actualmente, existe un cambio del paradigma en las clases de español como lengua extranjera. Ahora se le da más responsabilidad al estudiante para aprender tópicos nuevos que son de su interés, mientras que el maestro asume el papel de “moderador” del proceso de aprendizaje. Existe una conexión interdisciplinaria con los alumnos trabajando activamente en el mismo. Además, se proponen oportunidades para el aprendizaje cooperativo, al tiempo que los libros de textos son sólo una herramienta más, no se siguen al pie de la letra.

Por otra parte, los exámenes y evaluaciones incluyen la integración de las cuatro habilidades incluyendo la autoevaluación y la exploración de tareas similares a la vida real (Bragger & Rice, 1998). Unido a la variedad de materiales y métodos, se propone incluir el uso de la traducción para medir el progreso de los estudiantes, pues las investigaciones y la experiencia personal de esta investigadora apoyan la hipótesis de que muchas veces los estudiantes hablan y escriben en la LE, pero no tienen la menor idea del significado de lo que hacen. Se aprenden las cosas de memoria y cuando el maestro les pregunta su significado, no lo saben, a veces por falta de motivación, otras

porque son perezosos y otras porque el maestro no utilizó las técnicas adecuadas de enseñanza de la LE.

Por otra parte, Carrell, (1984) enfatizó que la organización de los textos también es un factor importante en la comprensión de los mismos. Su investigación revela que muchas veces los diálogos en los libros no reflejan la conversación que tiene lugar en un episodio de la vida real. Un texto o una conversación será más fácil de comprender (y de traducir) si motiva al alumno y se estructura de forma organizada.

Se ha comprobado que los materiales auténticos son una herramienta muy poderosa en la adquisición de una LE, dado que reflejan la lengua y cultura de los nativos (Galloway, 1998:133). Estos materiales incluyen *realia*, artículos de revistas, cintas de video, programas reales de radio y TV que muestran la cultura y detalles de la vida real. Uno de los problemas de los materiales auténticos es que contienen estructuras lingüísticas y un vocabulario difícil para los alumnos de niveles bajos, pero el maestro debe tener la capacidad suficiente para dosificar el material y así evitar la frustración y ansiedad del estudiante.

Los estudios actuales sugieren que existe una necesidad de aumentar el entrenamiento de los maestros de LE en cuanto a cómo tiene lugar el aprendizaje de una lengua para, de esta manera, poder cambiar las formas de enseñanza y aprendizaje. Los maestros tienen que aumentar la colaboración para poder resolver esos problemas. Se debe incorporar lo que se aprendió anteriormente (*feedback*), que sirve para modificar y mejorar las ideas de la lección nueva. De este modo, el maestro tiene la posibilidad de

conversar e intercambiar ideas con sus colegas para aclarar todos estos aspectos del aprendizaje de una LE. También se ha demostrado que los estudiantes aprenden mejor cuando las ideas nuevas están conectadas con la experiencia y las ideas anteriores; cuando su aprendizaje está activamente ligado a los problemas del mundo real (Darling-Hammond, 1998).

Algunos de los maestros que enseñan español como lengua extranjera en los Estados Unidos desconocen los principios fundamentales que rigen los actos de habla y la cultura de la lengua meta. Por lo tanto, los alumnos no pueden adquirir esas destrezas tan importantes en el aprendizaje de una lengua.

Como el estatus socioeconómico afecta el desarrollo de los alumnos, hay que tener en cuenta la variedad cultural y socioeconómica de los estudiantes para la comunicación con ellos y entre ellos, y evitar las manifestaciones de racismo, prejuicios, estereotipos e incompreensión. Tanto las actitudes, las metas de socialización, los comportamientos como los estilos de comunicación están presentes en los estudiantes de la investigación. La mayoría son descendientes de hispanos con nivel socioeconómico y educativo desfavorecidos. La lista de las nacionalidades de los inmigrantes en la escuela es inmensa: hay alumnos de México, Cuba, Vietnam, Corea, Rusia, El Salvador, Guatemala, Camerún, Pakistán, Haití, Bosnia, Nigeria, Brasil, etc. Un malentendido en la comunicación puede conducir a una situación embarazosa para el maestro, si el alumno se siente amenazado o humillado.

Corvalán y Lynch (2009) hacen un estudio sobre la población mexicana en los Estados Unidos y encuentran que seis de cada diez hispanos son de origen mexicano, de

modo que México es el país que aporta más hispanos en los Estados Unidos, seguido por Cuba y El Salvador.

López Morales y Carlos Domínguez (2009) apuntan que, según los datos de la Oficina del Censo de los Estados Unidos, la situación laboral de los hispanos está muy por debajo de la de los americanos, al tiempo que los trabajos profesionales no están al alcance de los hispanos, pues ellos se dedican principalmente a la construcción, el transporte y los servicios. Esto explica el hecho de que la media de los ingresos para los hispanos en 2006 fue inferior a la del total de los trabajadores del país, al tiempo que sólo el 13% de los hispanos ocupan puestos profesionales en los Estados Unidos.

Una característica de estos inmigrantes radica en que ellos suelen mantener el contacto con su país de origen, especialmente en el caso de México. Además, los mexicanos buscan su residencia en lugares donde ya hay establecidas comunidades de su país, principalmente para poder comunicarse, trabajar y hacer sus actividades sin necesidad de usar el inglés. Específicamente en Georgia, estado donde la autora de la tesis ha realizado la investigación, los mexicanos constituyen la mayoría de los hispanos, pero este éxodo hacia Georgia ha ocurrido a partir de la década de los 90, pues ese estado anteriormente era eminentemente angloparlante.

Muchos de los inmigrantes mexicanos que viven en Georgia son ilegales y tienen diversos problemas sociales. Quizás por ese motivo algunos americanos rechazan el idioma español y a los hispanos en general. Sin embargo, según lo planteado por Navajo

(2009; 1025) “el español norteamericano no puede ni aspira a cuestionar nunca el papel primordial y preferente del inglés”.

Coincidimos con Navajo cuando expone que, gracias al español, en los Estados Unidos se ha producido una gran diversidad, la que está produciendo mayores vínculos entre las personas. En los EEUU existen muchísimas variedades dialectales del español, por lo que es muy difícil hablarlo y describir los aspectos sociolingüísticos del mismo. En América se habla un español con diferente acento y vocabulario del idioma “matriz” de la Península: aquí no se dice *zumo*, sino *jugo*, ni se dice *ordenador*, sino *computadora*. Tampoco se conoce el *rotulador*, sino el *marcador* (*marker* en inglés). Los mexicanos y muchos centroamericanos dicen *guey*, *mande*, *güero(a)*, *pinche*, *chela*, etc. mientras que los cubanos dicen *asere*, *¿qué volá?*

Tampoco hay distinción entre las letras *ce*, *ese* y *zeta*. Todas se pronuncian igual, de modo que se pronuncian igual *casa* que *caza*, porque existe el seseo y muchas veces no se pronuncia la “ese” final. Además, en la calle y en los medios masivos de difusión se escuchan muchas palabras que provienen del inglés, principalmente las relacionadas con la tecnología como *bloguera*, *phishing*, *mouse*, *chatear*, etc.

Actualmente se está creando un giro nuevo en la lengua de Cervantes. Se escuchan muchos neologismos tanto en la calle como en los canales hispanos de televisión. Esta tendencia también se aprecia en los canales españoles que se reciben en los EEUU vía satélite donde se observa que la lengua española se está “americanizando”.

Tanto el lingüista como el educador se están enfrentando a una tarea ardua en las comunidades bilingües, y ya se observa una amplia gama de lengua española,

dependiendo del país de origen y los niveles socioeconómicos de los inmigrantes. Por ejemplo, el inmigrante indocumentado tiene un léxico muy diferente al empleado que tiene un trabajo que requiere mayor preparación: artísticos, educativos, políticos, etc.

Los centroamericanos usan el voseo, la aspiración de la “s” final y un vocabulario distinto a los caribeños. Los mexicanos tienen un vocabulario muy específico que muchas veces es utilizado por parte de los centroamericanos y suramericanos del Cono Sur.

La importancia del español y el mercado hispano ha crecido tanto en los medios escritos y audiovisuales que se está incrementando la cantidad de anuncios comerciales en español en la televisión americana, así como en las tiendas, en los carteles y vallas de la calle, porque los americanos se han dado cuenta de que el mercado hispano es poderoso en el país.

Para satisfacer a los millones de hispanos que prefieren la publicidad en español, muchos anunciantes lo están usando en sus anuncios, y también el *espanglish* cada día es más popular. Por ejemplo, la publicidad de la carne asada en la TV ofrecida por el restaurante “Taco Bell” dice: *Carne asada Steak*.

Mayoral-Asensio R. (1999) explica que el concepto de un hablante-oyente ideal es un mito porque nadie puede controlar completamente una lengua o una cultura y expone además cómo los lingüísticas han resaltado la variación interlingüística e intralingüística en la traducción.

Específicamente el español es un idioma homogéneo, pero a la vez divergente respecto a las variedades coloquiales. Un español dice: “Ahora voy a coger el autobús”,

pero la misma frase dicha por un mexicano será: “Ahorita voy a ‘agarrar’ el camión”. Un cubano, un dominicano, y un puertorriqueño dicen: “Ahora voy a coger la guagua”. Pero “guagua” en Suramérica es un niño de brazos. Una persona que no conozca las variedades dialectales del español se confunde, no sabe si “guagua” es un autobús o un niño.

3.1. Análisis de documentos para el curso de español como segunda lengua en el bachillerato.

Numerosos son los libros y manuales de estilo que para el aprendizaje del español suelen encontrarse. Sin embargo, según reconoce Gómez (2008: 505), la mayor parte está destinado a especialistas de los medios de comunicación:

“Junto con los diccionarios, las gramáticas y los libros de ortografía nos encontramos con otro tipo de guías para el uso del español actual: los manuales de estilo. La mayor parte pertenece a los medios de comunicación, es decir, a la prensa, tanto escrita como oral, manuales que, en muchas ocasiones, están supervisados o redactados por expertos en la lengua y, en los demás casos, están copiados de los primeros.

(...)

“Casi todos los libros o manuales de estilo tienen las mismas características: constan de dos partes bien diferenciadas; la primera destinada a establecer las normas y los criterios puramente periodísticos y la segunda es una guía para lograr que el español usado en las noticias sea lo más correcto posible. En esta segunda parte es habitual que se incluyan apéndices con listas de abreviaturas, siglas, topónimos y otros materiales específicos del medio de comunicación para el que se haya redactado el manual”.

Entre algunos de estos manuales pueden citarse: el *Manual de Selecciones*, bajo la dirección de Jorge Cárdenas Nanneti (1959), que Según Gómez (2008) “es el primer

libro de estilo de un medio de comunicación en español en los Estados Unidos (y en el mundo) del que tenemos referencia” (Gómez, 2008: 507); *Manual de estilo*, de Cesar García Pons (1965); *Manual de estilo de la agencia EFE* (1978); *Manual de estilo*, de Mario Llerena (ediciones en 1981 y 1999); *Manual de estilo de United Press Internacional*, (1981); *Manual de Noticieros de Televisión en Español de Univisión*, de Javier Sierra (1991); *Estilo y referencia: manual para uso en los medios de comunicación en español*, de Patricio Lertzundi (1993); *Manual de estilo*, de José Luis Martínez Albertos (1993); *Manual de Estilo de Reuters*, de Alberto Arévalo (1995); *Manual de Estilo y Escritura para el Nuevo Herald*, de Antonio Bosch y Tony Especia (1996); *Manual de Técnicas de Redacción Periodística de Associated Press*, de Jorge Covarrubias (1996); *Guía de estilo para periodistas*, de Gerardo Piña Rosales y Rafael Corbalán (1997); *Manual de estilo y referencia de CNN en Español*, de Enrique Durand (2002) solo para uso interno en el canal de televisión en Atlanta. *Manual de estilo de la National Association of Hispanic Journalist*, de un colectivo de autores dirigido por Alberto Gómez Font (2004).

Como se puede apreciar, la década de los 90 se vio favorecida con la aparición de manuales de estilo de español, además, como bien se destaca inicialmente, estos manuales están destinados a especialistas en medios de comunicación y no para el común de las personas o de estudiantes.

El curso de español para nativos, o también conocido como curso para hispanohablantes I y II, está planificado para los estudiantes de Georgia y de muchos

otros estados de los EEUU. El curso se imparte en dos semestres en las escuelas de Enseñanza Media (Instituto o bachillerato).

Los requisitos que debe tener un estudiante para matricularse en estos cursos son: el estudiante entiende y habla español o lo entiende y habla un poco. Se ha criado dentro de una familia donde se habla español. Es bilingüe en español e inglés en algún grado. Si cumple al menos uno de los requisitos puede participar en las clases.

Los cursos de español para nativos son impartidos solo en español y se ofrecen a dichos estudiantes para brindarles la oportunidad de desarrollar, mantener, perfeccionar y mejorar la lengua de Cervantes, así como enseñarles algunas destrezas literarias y mejorar la cultura hispana. Los estudiantes deben usar el idioma español en los modos interpretativo, comunicativo e interpersonal en diferentes situaciones y contextos, tanto en el registro informal como formal. Además, el curso les da la oportunidad de obtener los requisitos necesarios de un idioma extranjero para ingresar en la universidad (dos créditos escolares). Después de completar los dos semestres, los estudiantes pueden matricularse en el curso de AP (Advanced Placement) o español avanzado. Los estudiantes que pasen el examen estandarizado de AP obtienen créditos equivalentes a un curso de tercer nivel de español en la universidad.

El curso de español en la escuela de Atlanta donde se hizo el estudio (con pseudónimo Occidente) tiene dos semestres con clases de 90 minutos todos los días (de lunes a viernes). Es decir, 450 minutos a la semana (7 horas y media). El primer

semestre es de 88 días de clases y el segundo es de 92, en total son 180 días de clases en un curso escolar.

Según Álvarez de Zayas (1989: 111), el programa

“es el documento que refleja las características más importantes de esta asignatura o disciplina y constituye la descripción sistemática y jerárquica de los objetivos generales que se deben lograr, de los contenidos esenciales que procede asimilar, de los métodos y medios de enseñanza y de los aspectos organizativos de dicha disciplina.”

De acuerdo con estos criterios, todo programa debe contemplar en su estructura: fundamentación, objetivos generales, plan temático, sistema de conocimientos (contenidos y habilidades), sistema de evaluación, orientaciones metodológicas y bibliografía.

El documento más usual para el desarrollo del curso de español es similar en contenido al programa de español avanzado, pero con algunas variantes (ver Anexo 6).

En el caso del documento que incluye los estándares dictados por el estado de Georgia que se deben tener en cuenta, son válidas las recomendaciones para la clase, las sugerencias de cuadernos de trabajo y temáticas que en él aparecen. No obstante, teniendo en cuenta la definición anterior, no se especifican los fundamentos teóricos y metodológicos, no se explicita la base científica que lo sustenta.

El documento comienza por exponer las líneas generales que sigue el curso (Apreciación global del curso), y puede considerarse como sus objetivos generales, así como aspectos educativos y formativos.

A continuación, se detiene en el contorno del curso, en el que aparece la descripción de los materiales que constituyen la bibliografía básica, entre ellos, los libros de Texto *Sendas Literarias*, *Tu Mundo*, *Así se dice* y *Triángulo* entre otros muchos. Se explican las posibilidades que brindan los materiales. Sin embargo, aunque se menciona el intercambio entre estudiantes y el trabajo con textos auténticos, se insiste más en el resultado que en el proceso, en la preparación del estudiante para un examen final y no para el desarrollo de habilidades en la interacción comunicativa. Aunque en las líneas generales del curso se plantea que deben expresarse en estilos variados, con el uso de estrategias para diferentes audiencias, en las explicaciones sobre los cuadernos se insiste fundamentalmente en la redacción de ensayos cortos y extendidos como preparación para el examen final.

Se insiste, además, en la carga gramatical, sin evidenciar su funcionalidad en la diversidad textual, a lo que se suma que, en las indicaciones de contenidos por unidades, aparece el contenido gramatical y una temática sobre un aspecto de la realidad, pero no se especifica el tratamiento a la diversidad discursiva afin a las situaciones comunicativas que pueden ser necesarias en ese tipo de discurso y sus relaciones con las estructuras gramaticales más necesarias y usuales en ese contexto de comunicación, teniendo en cuenta que ha de existir correspondencia entre la estructura seleccionada para su estudio y su presencia en concordancia con el discurso. Esta situación ocasiona un posible divorcio en la interrelación de la semántica, la sintaxis y la pragmática que afecta a su preparación para la interacción comunicativa.

Otro aspecto a tener en cuenta es que ofrece muestras para las actividades en el aula. Sin embargo, no se sugieren procedimientos para la integración de los diferentes componentes de la clase de lengua. Tampoco se dan indicaciones para guiar el proceso de análisis en la autocorrección de los discursos. Se insiste en el análisis literario, pero presenta poco balance en otros tipos de discurso que son imprescindibles para una buena interacción comunicativa.

En resumen, puede señalarse que desde el punto de vista estructural no responde cabalmente a las características de un programa de estudios, ya que carece de partes esenciales como las orientaciones metodológicas, así como el sistema de conocimientos (contenidos y habilidades). El sistema de evaluación, las orientaciones metodológicas y la bibliografía, además de resultar pobres, se van mezclando en la explicación sobre la utilidad de los materiales que se van a emplear.

A esto debe añadirse que se enfoca como resultado (para rendir un examen) y no como proceso imprescindible para el desarrollo de habilidades en la interacción comunicativa en la que interviene la diversidad de discursos. Esto se contradice con las ideas que se exponen en las líneas generales del curso, cuyo cumplimiento queda en manos de los docentes, que en muchos casos carecen de la experiencia y los conocimientos actualizados que le permitan aplicar los criterios discursivos para fortalecer el desarrollo de la interacción comunicativa en una segunda lengua.

Estamos de acuerdo con que una lengua se aprende mejor cuando hay una necesidad. Por ejemplo, el estudiante quiere aprender porque sabe que ser bilingüe le servirá en su vida futura - eso es lo que pasa con la mayoría de los estudiantes en Europa-. Sin

embargo, no basta una clase de 90 minutos y el resto de la vida en inglés. La lengua se aprende mejor cuando se usa más, por eso, las horas de contacto son fundamentales. Por tal motivo, las prácticas que se pueden dar actualmente por Internet son excelentes para mejorar la lengua. Hay que tener también una predisposición al aprendizaje de lenguas. Esto no quiere decir que el que no la tenga desarrollada no va a aprender, pero le costará más tiempo y esfuerzo que el que tiene el talento natural para las lenguas.

Hay muchos estudiantes hispanos que nunca han asistido a una clase en español, a veces ni siquiera saben el abecedario; sólo hablan el idioma, y no saben leer ni escribir en español. Cuando termine el curso, el estudiante debe estar preparado para poder hablar, escuchar, leer y escribir en español usando diferentes tipos de discursos, tópicos y registros. El contenido del curso incluye una variedad de tópicos tales como arte, historia, noticias de actualidad, literatura, cultura, deportes, y otros. Se supone que la gramática se enseña en contexto, sin profundizar en muchas reglas gramaticales, pero no es así en la práctica.

En Georgia, la concentración de mexicanos es tan numerosa que cuando un norteamericano escucha a un hispano hablar español piensa que esa persona es mexicana. Si por casualidad ese hispano es de tez clara y ojos azules, lo miran como algo extraño, y piensan que la persona es inglesa o francesa, pues ellos tienen el estereotipo del hispano como una persona trigueña y con ojos negros. Es tanta la desinformación que existe, que inclusive en muchos formularios del gobierno catalogan al hispano como una raza.

Los mexicanos y mexicoamericanos constituyen los grupos de hispanos más numerosos en el estado de Georgia. Ellos hablan el español de forma muy peculiar y españolizan muchas palabras del inglés. Ejemplos: “Voy a *vacunar* (*vacum*) la *carpeta*” (*carpet*), en vez de: *Voy a pasar la aspiradora por la alfombra*. “Mi *lonche* (*lunch*) está en la *lokera*” (*locker*), en vez de *Mi comida está en el armario*. “Voy a limpiar la *grass* (hierba) de la *yarda*” (*yard* o *patio*).

Ha sido la inmigración la responsable de desarrollar el español en los Estados Unidos. Por eso, el español que se habla en el país lo hablan de forma habitual los inmigrantes y sus hijos en contextos formales e informales las dos primeras generaciones migratorias (Portes y Rumbaut, 2001). Los nietos de los inmigrantes usan el español en forma bastante pasiva, lo hablan muy poco, aunque entienden bastante la lengua. Por tal motivo, los nietos de los inmigrantes hablan español insertando palabras del inglés, esto es, *espanglish*.

No podemos olvidar que en el español informal de los Estados Unidos es muy corriente alternar los vocablos del inglés con el español. Curiosamente, este hecho ocurre aunque la persona no hable inglés. Esas palabras son más *cut*, o sea, tiene más *onda* decir “*vamos a lunchar*”. Como dijo una estudiante de *jaiscul* (high school), ese vocablo todos lo conocen y se comprende mejor. De acuerdo con Otheguy (2008), los dobletes léxicos normalmente se observan en las lenguas en contacto y muchas veces demuestra una normal expansión de los recursos léxicos.

Como se expresó anteriormente, se ha producido un aumento vertiginoso en la cantidad de jóvenes de origen hispano que desean mejorar su español y así mantener sus

raíces, lo que ha motivado un marcado interés por matricularse en cursos para hablantes nativos de español, así como otros cursos avanzados que se ofrecen.

3.1.1. Criterios de profesores acerca del análisis del discurso, la interacción comunicativa y su aplicación a la enseñanza de la lengua.

Para profundizar en el conocimiento del estado actual del problema que se investiga, se aplicaron encuestas a profesores de dicho distrito escolar (ver Anexo 1) y a los estudiantes de la autora de la tesis (ver Anexo 2). Se encuestaron 22 profesores, de ellos 4 Licenciados, 16 Master y 2 Doctores. No se consideró necesario consignar la categoría docente pues no es necesaria para los maestros de las escuelas desde *kindergarten* hasta el grado 12; sólo se contempla en los Profesores Universitarios. Los profesores encuestados poseen experiencia docente que se distribuye de la siguiente forma:

De 1 a 9 años de experiencia: 5

De 10 a 19 años: 11

De 20- 25 años: 4

Más de 26 años: 2 (ver Anexo 1)

ANEXO 1

Encuesta a profesores

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer sus criterios acerca del análisis del discurso oral así como de la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español para nativos. En cada pregunta, responda según como se le indique. Si le resulta necesario, puede utilizar el dorso de la hoja. Muchas gracias.

Datos Generales:

Institución a la que pertenece: _____

Título Universitario _____

Grado Científico _____

Título Académico _____

Años de experiencia en la docencia de asignaturas de Lengua: _____

Autovalore si posee conocimientos sobre el análisis del discurso y la interacción comunicativa. Aclare la vía utilizada para ello.

	ANÁLISIS DEL DISCURSO		INTERACCIÓN COMUNICATIVA
1	Análisis teóricos realizados		Análisis teóricos realizados
2	Su propia experiencia		Su propia experiencia
3	Trabajos de autores nacionales		Trabajos de autores nacionales
4	Trabajos de autores extranjeros		Trabajos de autores extranjeros
5	Su conocimiento del problema en su país		Su conocimiento del problema en su país
6	Su conocimiento del problema en el extranjero		Su conocimiento del problema en el extranjero
7	Su intuición		Su intuición

**¿Qué significa, para usted, tener una buena interacción comunicativa ?
¿Qué características debe tener un hablante culto para tener una buena interacción comunicativa?**

¿Cómo valora la interacción comunicativa de sus estudiantes?

<p>Alta ___ Media ___ Baja ___ Muy baja ___</p> <p>¿Qué aspectos considera más afectados?</p> <p>Fónicos ___ Morfológicos ___ Léxicos ___ Sintácticos ___</p>
<p>Mencione las principales dificultades fónicas, morfológicas, léxicas y sintácticas que ha reconocido en el discurso oral de sus estudiantes:</p> <p>¿En sus clases se ocupa de corregir los errores que afectan la interacción comunicativa en sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?</p> <p>Sí ___ No ___ A veces ___</p> <p>Expresé su criterio sobre los documentos por los que se rige para impartir sus clases.</p> <p>¿Considera que los criterios teóricos y metodológicos del análisis del discurso pueden ser útiles para mejorar la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de español ?</p> <p>Sí ___ No ___ ¿Por qué?</p> <p>Comente algún otro aspecto que considere de interés.</p>

Anexo 1. Encuesta a profesores.

Para realizar la encuesta se preguntó a los profesores sobre los procedimientos que ellos han utilizado para alcanzar los conocimientos que tienen en el análisis del discurso y la interacción comunicativa usando 7 parámetros.

1. Si el profesor realizó estudios teóricos en su carrera o en algún curso de especialización.

2. Si la experiencia de muchos años como profesor de una lengua ha servido para alcanzar los conocimientos en el análisis del discurso y la interacción comunicativa.

3. Si la lectura de los trabajos de autores nacionales (EEUU) han servido para alcanzar los conocimientos en el análisis del discurso y la interacción comunicativa

4. Si la lectura de los trabajos de autores extranjeros (no EEUU) han servido para alcanzar los conocimientos en el análisis del discurso y la interacción comunicativa.

5. Si el conocimiento del profesor lo adquirió en su país natal (en el caso de los profesores hispanos) o en otro país.

6. Si la experiencia comunicativa fue adquirida en el extranjero.

7. Si la intuición como profesor de una lengua ha servido para alcanzar los conocimientos en el análisis del discurso y la interacción comunicativa.

Respecto a las vías para profundizar en el análisis del discurso e interacción comunicativa, las respuestas resultan contradictorias en algunos casos. Por ejemplo, 7 de los profesores que poseen conocimiento del problema en su país declaran que su nivel de conocimiento por lectura de trabajos de autores nacionales es de 2 en un caso y de 3 en otro. En relación con la lectura de trabajos de autores extranjeros responden 4 profesores, mientras 6 expresan que poseen conocimientos sobre el problema en el extranjero, lo cual resulta contradictorio. Del mismo modo, se observa que han realizado pocos estudios teóricos sobre el análisis del discurso y la interacción comunicativa. A ello se suma que en la encuesta se pudo constatar que la mayoría de los

profesores de español son americanos o algunos hispanos que, aunque llevan muchos años viviendo en los EEUU, a veces cometen errores al hablar y escribir.

Sin embargo, en la pregunta *¿qué significa tener una buena interacción comunicativa?* evidencian criterios aceptables sobre la cuestión. Sus ideas pueden resumirse como sigue:

Tener una buena interacción comunicativa es tener la capacidad de escuchar y responder adecuadamente, con la facilidad y fluidez necesarias para la situación en la que uno se encuentre. También es la habilidad de comunicarse en el registro adecuado para la tarea, así como poder llevar el mensaje del discurso de manera clara y concisa, y recibir el de nuestro interlocutor de la misma forma. El maestro debe dominar el tema lo mejor posible, debe buscar ayuda en las fuentes necesarias para ampliarlo. Hay que amar la lengua y la literatura e inculcar ese amor en los alumnos.

A pesar de todo, no se aprecia al perceptor activo, sino que se ve como alguien que recibe pasivamente un mensaje.

A la pregunta sobre las características que debe tener un hablante culto para tener una buena interacción comunicativa responden:

Para tener una buena interacción comunicativa se debe tener buen vocabulario, un buen conocimiento de las reglas gramaticales y del uso de modismos generales. También hay que tener buena pronunciación y conocer la cultura y los diferentes acentos, así como las variaciones dialectales de cada país hispano.

En este caso, atienden fundamentalmente a la sintaxis con un carácter eminentemente normativo, y en cierta medida a la semántica con respecto a las diversas variantes en los diversos países hispanos. No se refieren al aspecto pragmático, a la diversidad de discursos y a su adecuación a los contextos de comunicación.

Sobre la valoración de la interacción comunicativa de sus estudiantes, el 85% reconoce que las principales dificultades que se han encontrado son:

Sintáctico: En el uso del *ser* y *estar*; el del *por* y *para*; *saber-conocer*. Concordancia entre el sujeto/ verbo, el orden de las oraciones, escriben como si estuvieran hablando inglés. También el uso del imperfecto y el pretérito. Por otra parte, el subjuntivo, principalmente en cláusulas adverbiales, es un área de bastante confusión. En los niveles más bajos, la concordancia de adjetivo y nombre. Fónicas: como la articulación de la *r múltiple*, la *ñ* y la *ll*.

El análisis de la encuesta permite ver que los conocimientos de los profesores encuestados sobre el análisis del discurso y la interacción comunicativa resultan insuficientes.

El encuestado #1 añade que otra dificultad es que en una clase de estudiantes hispanos hay muchas diferencias de nivel: los que recién llegaron de sus países hispanos escriben y leen mejor que el estudiante nacido en los Estados Unidos, que nunca tuvo un aprendizaje académico del español. Solo sabe lo que escuchó en su casa.

La terminología científica y técnica, calcos y siglas del inglés estadounidense imponen con su insistencia una forma de dominio lingüístico en las naciones a donde llegan. Este dominio afecta a la lengua mucho más de lo que se pueda pensar, porque al

no existir una visión clara y consciente, poco a poco vamos cediendo y viendo el fenómeno como natural.

Resulta coincidente con el aspecto anterior, para la mayor parte de los docentes, la forma de ver los errores de los estudiantes: centrados en aspectos formales, fundamentalmente sintácticos, y no perciben, ni valoran, las dificultades semánticas y pragmáticas. Es bueno recalcar que el aprendizaje de la lengua debe formar parte de un evento real, así como de la descripción comunicativo-funcional de las estructuras, del porqué ha de emplear en ese discurso esa forma y no otra.

Sobre la corrección, el 90 % expresa:

Para corregir los errores, los maestros usan maneras distintas, como la repetición de la frase o palabra correctas. Puede ser algún error aislado, pero si es un error que cometen muchos, se añade una lección pequeña sobre el problema para aclarar las dudas. En la parte escrita, solo se corrigen aquellos aspectos que interfieren con la comunicación, si la idea no tiene sentido. A veces el maestro corrige y repite la frase o la palabra correctamente. Otras veces no la repite, pero trata de hacerles entender que hay algún error y así ver si ellos mismos pueden corregirlos. Es más fácil que los estudiantes entiendan la corrección si entienden un poco de la teoría del idioma y por eso se les explica que el español es una lengua "extranjera", por eso las reglas gramaticales son distintas del inglés. Los estudiantes presentan mucha interferencia del inglés y la influencia del "spanglish". Otro aspecto es que los estudiantes creen que se puede cambiar una palabra del inglés por la "copia" de una palabra del español. Si no recuerdan la palabra adecuada, la españolizan como: *Truck- troca; carpet- carpeta; yard-yarda*.

El encuestado # 2 señala:

“Yo enseño el vocabulario y la gramática en contexto, usando la metodología apropiada, que puede ser la lectura de un cuento, una noticia en Internet, escuchar una emisora de radio, ver una parte de una película, etc., para que el aprendizaje sea efectivo. Se pone el vocabulario nuevo en la pared, se hacen flash-cards, juegos, etc.”

Además, añade:

“Entre las estrategias para la lectura, utilizo escanear, adivinar el significado de la palabra según el contexto, utilizar el conocimiento previo, usar los cognados (como regular/regular, similar/similar/, teléfono/telephone), etc. Entre otras estrategias empleo: hacer preguntas, resumir, monitoreo de la comprensión, gráficos, tomar notas, volver a leer, buscar la causa-efecto, buscar la idea principal, etc. También los estudiantes deben usar los conocimientos que tienen del inglés para fomentar el aprendizaje de la lengua y crear un andamiaje que ayude al estudiante a pensar en las dos lenguas”.

Al emitir sus criterios sobre los documentos, el encuestado #3 comenta:

“Mi opinión personal sobre el programa es que está diseñado para estudiantes que ya saben hablar, leer, escuchar y escribir en español. Lamentablemente, la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes es enorme, por lo que yo tengo que diferenciar la instrucción, como si tuviera 3 ó 4 clases en una”.

Todos los encuestados se refieren solo a la repetición, no mencionan la necesidad de poner a los estudiantes en situaciones comunicativas que impliquen la utilización de los vocablos con dificultad, así como a la ampliación del léxico y la adecuación del discurso al contexto de comunicación.

El encuestado # 4 se queja de que los libros de texto no ayudan al maestro. El español se habla muy distinto en cada región de los Estados Unidos y los libros tienen muchas variaciones dialectales. Los estudiantes hispanos tienen muchas dificultades para leer y escribir, ellos solo "hablan" incorrectamente el español y creen que lo hablan bien, incluso discuten con el profesor sobre sus opiniones erróneas. Por ejemplo, *to attend-atender* en vez de *asistir*. "Ayer Pedro atendió (asistió) a la escuela temprano".

Por último, sobre los criterios teóricos y metodológicos del análisis del discurso y su utilidad en la enseñanza, todos los maestros encuestados reconocen que pueden ser útiles para mejorar la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de español, porque estos trabajos han demostrado que en una clase de español la comunicación es el elemento más importante entre alumnos y maestros. El maestro, al exponer el material que tienen que aprender, y el alumno, al tener la confianza para expresar lo que no entiende y también para dar a conocer su propia opinión sobre el tema. El encuestado # 5 explica: "Si no existe la confianza, así como una abierta y honesta comunicación, las dos partes no disfrutarían del proceso de la enseñanza y el aprendizaje".

En las respuestas no se evidencian suficientes conocimientos sobre el análisis del discurso y la interacción comunicativa, lo que concuerda con el análisis realizado de las respuestas anteriores donde se aprecia falta de orientación metodológica y de reconocimiento de los procedimientos para insertar la enseñanza de la lengua en una interpretación discursiva de la realidad.

Otro aspecto que los maestros consideran de interés comentar, según los encuestados, es la descontextualización de la enseñanza y el papel del educador con alumnos de nivel socioeconómico desfavorecido. Al respecto, el encuestado # 6 argumenta: "Se debe

alentar a los maestros a adoptar perspectivas más globales en la clase para, de esta manera, ayudar a los alumnos a prepararse para el futuro”.

El encuestado # 7 apunta que: “Un problema que hay que enfrentar en la clase de LE es que existe un abismo entre la lengua que se habla en la casa y la que se habla en la clase”. Al mismo tiempo, el encuestado # 8 coincide con los demás maestros. El encuestado # 9 plantea que: “Por tal motivo, los padres no pueden ayudar al estudiante a hacer las tareas o a responder alguna duda, y esta situación complica la inclusión de los padres en la enseñanza de sus hijos”.

Es obvio que, con todos estos problemas, la profesión de maestro de LE en los Estados Unidos es una de las más estresantes. El entrevistado # 10 dice:

“Es incalculable la frustración del maestro de LE cuando tiene un aula con 30 a 34 estudiantes de muchos grupos étnicos, niveles académicos, culturas e intereses diferentes.”

Los demás entrevistados coinciden en sus respuestas al igual que la autora de la tesis y agrega que los estudiantes adolescentes se hallan en una “montaña rusa” emocional y, por si fuera poco, los educadores tienen cientos de tareas adicionales; como llenar muchos papeles burocráticos, asistir a reuniones, pasar cursos de entrenamiento y lidiar con administradores muy ocupados.

La frustración, el estrés y la ansiedad se incrementa cuando el maestro tiene que trabajar en una escuela *at-risk* o de alto riesgo, donde prevalecen los alumnos que tienen problemas en su hogar, padres desempleados o que tienen bajo ingreso económico, niños abandonados por sus padres, padres que no les interesa la educación de su hijo, etc. Unido a estos problemas, el educador en los Estados Unidos tiene que ser efectivo

en la clase, mantener una relación muy compleja con los estudiantes, que también están estresados, frustrados y cansados pues cada vez más llevan sus problemas a la clase. Por si fuera poco, el maestro también tiene que tener buena comunicación con los padres de los alumnos y con los demás educadores y administradores. No cabe duda de que la sociedad ha cambiado mucho y el maestro tiene que utilizar nuevos métodos y estrategias para poder motivar a sus estudiantes y crear un ambiente positivo que conduzca al aprendizaje.

3.1.2. Encuestas a estudiantes

El estudio se realizó a los estudiantes de Atlanta que son mexicano-americanos (pero en la escuela también hay hispanos de otras nacionalidades como salvadoreños, hondureños, guatemaltecos y pocos cubanos.) Los niveles de los estudiantes son diversos: por un lado, están aquellos que solo hablan español, los que recientemente llegaron de sus países. Por otro, aquellos que solo hablan inglés porque nacieron y se criaron en los EEUU. El tercer grupo sería el de aquellos que llevan un tiempo viviendo en los EEUU. Son “bilingües”, pero tienen muchas dificultades o no saben ni leer ni escribir correctamente en español.

Cada clase de español tiene estudiantes con edades que oscilan entre 15 y 19 años, son muy conversadores y sociables, pero no les gusta escribir ni leer. En su mayoría están poco motivados para estudiar y carecen de una buena base cultural. Teniendo en cuenta esta diversidad cultural y lingüística, es muy necesario utilizar métodos de

enseñanza que motiven a los estudiantes y, además, es bueno aumentar la comunicación con ellos para contribuir a mantener la paz en el aula. También es bueno inculcarles que el idioma es muy importante para construir y mantener unidas las comunidades de inmigrantes y las minoritarias.

Se observan diferentes matices según el nivel educacional del estudiante, el tiempo que lleva residiendo en los EEUU y las habilidades que el alumno tenga para leer, escribir, hablar y escuchar. Los exámenes, por lo tanto, se hacen muy difíciles para muchos.

La motivación del estudiante tiene un papel esencial en la adquisición de las destrezas. Si el estudiante posee una actitud positiva en ambas lenguas, se identifica positivamente con ambas culturas, es espontáneo, adaptable y creativo. Desgraciadamente, aquí la motivación es poca, ellos solo quieren pasar el curso con una nota buena, pero sin esforzarse.

La escuela está a unos 35 kilómetros al norte de la capital del estado de Georgia. Durante el curso escolar 2005-2006, la escuela "Occidente" matriculó 1.681 estudiantes, de los cuales el 48% eran de raza negra, el 32% hispanos, el 14% caucásicos y el 2% asiáticos. El 62% de los alumnos matriculados en ese curso escolar recibieron el almuerzo gratis o a un precio reducido, pues son considerados niños pobres. La investigación se realizó usando trabajos escritos de los alumnos mexicanos de la clase de español como lengua extranjera.

Si se compara con el curso escolar 2002-2003, cuando el 26% de los estudiantes eran caucásicos y sólo el 9% hispano, se observa un gran cambio en la procedencia de los alumnos, lo cual está creando un ambiente propicio para la diversidad cultural y étnica.

Dicha escuela pertenece a uno de los distritos escolares más numerosos del estado de Georgia. En el año 1996, el 74,1 % de los estudiantes de dicho distrito escolar era de raza blanca (caucásica), pero ahora las cifras son diferentes: los estudiantes de origen caucásico son una minoría, mientras que los hispanos representan, como veíamos, el grupo que más ha crecido (de 2.849 a 13.422 estudiantes), según datos obtenidos del periódico local *The Atlanta Journal-Constitution* (03/22/07).

Por otra parte, los estudiantes negros (afro-americanos) representan el segundo grupo demográfico de mayor crecimiento en el distrito, con un aumento del 101 %, (de 15,425 a 31,030 estudiantes), lo que representa cuatro veces más del ritmo total de crecimiento del distrito escolar. Sin embargo, de acuerdo con la citada fuente, no existe una correlación entre el cambio demográfico de los estudiantes y los maestros. El informe dice que el 78,3% de los maestros son de origen caucásico, el 17,6% son afroamericanos y sólo el 2,2% de los docentes son hispanos.

Los grupos de estudiantes en las aulas de español están mezclados, es decir, son de diferentes nacionalidades, edades y cursan desde el noveno hasta el decimosegundo grado. Las clases son variadas. Los maestros enseñan desde Español I hasta Español Avanzado o Español V, así como español para nativos I y II, dependiendo de la necesidad de la escuela, donde es alto el porcentaje de los estudiantes que está en el nivel de pobreza.

Se ha hablado mucho sobre el impacto que tiene la pobreza en la educación de los niños. Los niños de bajos recursos económicos tienen poco acceso a los libros en la casa. Los libros de español escasean en las bibliotecas públicas y en las escuelas (Duke, 2000; Newman y Celano, 2001). Esto significa que los alumnos tienen pocas

oportunidades de leer y, por supuesto, reflejan un progreso lento en su desarrollo intelectual.

En un estudio realizado por Ali y Jerald, (2001), se apunta que existen 3.592 escuelas pobres en los Estados Unidos que tienen altos rendimientos académicos. La cifra parece enorme, pero estas escuelas pobres con altas calificaciones sólo representan el 4% de las escuelas de la nación; el resto posee bajo rendimiento académico. Esto significa que hay una relación directa entre la pobreza y el bajo rendimiento académico en las aulas de los Estados Unidos. La escuela donde se ha hecho el estudio está incluida en las escuelas pobres, que también se conocen como *at-risk school* (escuela de riesgo) no sólo por el bajo rendimiento académico, sino también porque presentan problemas disciplinarios, de consumo de drogas, de pandillaje, alto grado de absentismo y deserción escolar, etc.

3.1.2.1. Resultados de la encuesta a los estudiantes

El corpus de estudio estuvo integrado por 20 estudiantes del curso de Español para Nativos en un Instituto de la ciudad de Atlanta, Georgia (Anexo 2). Las edades oscilan entre 16 y 19 años de edad, todos los estudiantes seleccionados son procedentes de México, están entre décimo y décimo segundo grado y todos tienen un nivel socioeconómico bajo. El modelo de encuesta fue el siguiente:

Encuesta a estudiantes

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la interacción comunicativa.

En cada pregunta, responde según se te indica. Si te resulta necesario, puedes utilizar el dorso de la hoja. Muchas gracias.

Datos Generales:

Centro de estudios: _____

Año que cursa: _____ **Edad:** _____ **Sexo:** _____

1.- ¿Qué significa, para ti, tener una buena interacción comunicativa ?

2.- ¿Qué características debe tener un hablante culto para tener una buena interacción comunicativa?

3.- ¿Cómo valoras tu interacción comunicativa?

Alta ___ **Media**___ **Baja**___ **Muy baja**___

4.- ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Fónicos ___ **Morfológicos**___ **Léxicos**___ **Sintácticos**___

Menciona las principales dificultades fónicas, morfológicas, léxicas y sintácticas que has reconocido en tu discurso.

5.- ¿Te preocupas por analizar tu discurso para corregir los errores que cometes? ¿Cómo lo haces?

Sí___ **No**___ **A veces**___

6.- ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te permite analizar tu discurso para mejorar tu interacción comunicativa?

Sí___ **No**___ **¿Por qué?**

Los datos generales de los encuestados son:

Grado que cursan:

Décimo: 2 estudiantes

Decimoprimer: 8 estudiantes

Decimosegundo: 10 estudiantes

Edad:

16 años: 3 estudiantes

17 años: 11 estudiantes

18 años: 5 estudiantes

19 años: 1

Sexo:

F: 7 M: 13

El 50% de los estudiantes cursaban el decimosegundo grado, que es el último año antes de ingresar en la universidad. Asimismo, el 55 % tiene 17 años y el 65 % son varones.

La edad y el año que estudian parecen tener que ver con el tipo de respuesta, dado que los que están a punto de terminar el bachillerato no están interesados en seguir estudiando español, por lo que no prestan mucha atención a lo que se les pregunta.

Las respuestas de los estudiantes fueron bastante parecidas, es decir, todos piensan de forma muy similar, esto tiene su lógica dada la homogeneidad de la muestra utilizada en la encuesta.

En cuanto a las respuestas a la primera pregunta **-¿Qué significa para ti tener una buena interacción comunicativa?-**, manifiestan, como idea general, lo siguiente: tener una buena comunicación en español significa hablar el español bien para tener muchas oportunidades de trabajo, tener buen vocabulario, poder hablar dos idiomas, poder entender a todas las personas de habla hispana. Compartir ideas con otras personas.

Todos los encuestados centran su atención en el aspecto económico, típico de un país capitalista, y no en la satisfacción por la comunicación. La interacción sociocultural es muy reducida.

En la segunda pregunta **-¿Qué características debe tener un hablante culto para tener una buena interacción comunicativa?-**, todos los encuestados expresan una idea general al responder que para comunicarse bien en español culto hay que ser inteligente, serio, tener buen vocabulario y buena gramática, tener perseverancia para practicar y aprender el español. Su conocimiento sobre lo que es un hablante culto también es muy limitado, (recordar que los estudiantes son jóvenes de bajo nivel educacional y que no están motivados para aprender).

Con respecto a la **autovaloración sobre su interacción comunicativa (3)** se aprecian las siguientes cifras.

Alta: 5 estudiantes

Media: 11

Baja 3

Muy baja: 1

Reconocen como **aspectos más afectados (4)**:

Vocabulario 9

Gramática: 14

Pronunciación: 3

Redacción: 7

Conversación: 6

La insistencia en el vocabulario y la gramática es una consecuencia de la forma de enseñanza, de los criterios de los docentes (observados ya en la encuesta a profesores) que, obviamente, se traducen en la forma de ver el aprendizaje que tienen los estudiantes.

Las argumentaciones que ofrecen son las siguientes:

1. Gramática (aquí incluimos en primer lugar el uso del subjuntivo, y en segundo los tiempos del pasado)
2. Vocabulario
3. Redacción
4. Conversación
5. Pronunciación

La mayor dificultad de los estudiantes encuestados está en la gramática (el 70 % marcó ese aspecto como el número 1). Ellos tienen muchas dificultades con el uso del subjuntivo y la diferencia entre el pasado/imperfecto. Le sigue en orden el vocabulario (45 %), que es limitado, por su contacto con el inglés. También uso de calcos y cambios de código. En tercer lugar, los estudiantes encuestados marcaron la redacción (35 %), que incluye las faltas de ortografía, ausencia de acentos, orden de las palabras, conectores y frases idiomáticas. Respecto a la conversación, el 30 % expresó problemas para hablar el español estándar y, por último, la pronunciación fue marcada como dificultad por solo el 15 % de los encuestados.

Se reitera la insistencia en los aspectos formales motivados por el modelo educativo que reciben. Existe una insuficiente valoración del aspecto discursivo y de la necesidad de adecuar el discurso al contexto de comunicación.

Sobre la preocupación por **corregir los errores (5)**, los resultados fueron los siguientes:

Sí: 8 estudiantes

No: 5 estudiantes

A veces: 7 estudiantes (a veces, que significa casi nunca)

Más de la mitad de los estudiantes, un 60%, no tiene interés por mejorar su comunicación. Muestran apatía, lo que evidencia que la toma de conciencia sobre la necesidad de la corrección en su interacción comunicativa es insuficiente.

A la pregunta de si les **ha servido el curso (6)**, responden de forma afirmativa los 20 estudiantes, lo que resulta contradictorio, dadas las dificultades que afrontan y su despreocupación por la corrección. Esto pudiera explicarse diciendo que a ellos les interesa más terminar el curso que aprender, y no prestan atención a detalles que para ellos son de poco interés. Incluyen sugerencias como: leer y escribir más en español, participar en actividades divertidas y ver más películas en la clase (¿para aprender o entretenerse?)

Es importante apuntar que no toda la culpa la tiene el estudiante. Aunque se abogue por una enseñanza comunicativa de la lengua, ésta se dirige con frecuencia hacia los aspectos formales de forma descontextualizada. Los profesores (el sistema educativo en el país) en muchos casos, centran su atención en la norma y en la sintaxis oracional. El dominio metodológico de cómo llevar en interrelación los diversos aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos en el análisis discursivo funcional para contribuir a la interacción comunicativa es insuficiente.

Del mismo modo, el diseño de los documentos normativos curriculares no llena todas las expectativas de los docentes, y el dominio de cómo proceder para tener en cuenta las diferencias grupales desde los puntos de vista académico y social es insuficiente.

Para comprobar que los estudiantes cometen errores cuando tienen que usar el subjuntivo, la autora de esta tesis realizó un análisis cualitativo entre 30 estudiantes. Todos los encuestados eran segunda generación de mexicanos y pertenecían al curso de español para nativos. Se observó que el 70% usó el subjuntivo incorrectamente, según se aprecia a continuación.

Errores del uso subjuntivo: (Se transcriben los textos sin correcciones. Los trabajos originales de los estudiantes están escaneados en el Anexo # 4).

1. Pienso graduarme cuando “**tengo**” todos mis créditos
2. Espero que “**es**” una *equibocasion* y que no “**es**” yo el que *debo* de pagar.
3. Le escribo esta carta porque recibí mi *bill* este mes y vi que tenía un recargo de 300 dolares. *Nesito* *alguen* “**sabe**” trabajar.
4. Le quiero pedir por favor **arregla** este problema, porque la verdad estoy muy enojada y...
5. Le pido que *porfavor se* “**encargo**” personalmente de resolver este problema ya que...
6. Yo quiero que usted personalmente se “**ocupa**” de este problema por que yo no he hecho ninguna *compla*...
7. Le pido que por favor “**quita**” esos recargos que me *estan* afectando *vastante*...
8. ... le pido por favor de la manera mas humilde que me “**retira**” esos cargos lo antes posible.
9. Tenga piedad de mi y no “**se**” malito retire ese cargo contra mi...
10. ...Es que no es posible que yo “**podrieda**” hacer un gasto *asi*.
11. Necesito que usted “**tomes**” las medidas necesarias para retirar esos cargos...

12. ...Pero en la educacion O... (la escuela) *la* interesa mucho porque les importa mucho porque quieren que te “**graduades.**”
13. ...*nomas el unico cosa que yo ciero que tambien es que “ponen” mas clases de diferente extranjero idomas.*
14. ... Espero que tu viaje “**salgo**” bien y que sea muy *rapido*.
15. ...Pero cuando regrese propongo que tú y yo “**saldren**” a comer juntos por motivo de tu cumpleaños...
16. ...Yo por eso me voy a esperar ya que este lista y “**tengo**” todo para tener hijos.
17. He estado investigando muchas cosas de este *pais* para que *quando* “**viamos**” nos la pasemos *de pelos!*...
18. ...y me da mucha lastima *dicirte* que no va a ser *possible* que “**puedo**” *attend* tu fiesta.
19. ...Quiero ir al *Nevva* York otra *ves* cuando “**voy**” para *la college*...
20. ...Bueno cuando me “**graduar**” de O.... High School voy a estudiar para *hacer* una persona que escribe para el *periodico*.
- 21....Es tradicion que los padres “**conoze**” a la persona que estas *viendo*...

Es conveniente apuntar que el profesor García Santos (2004) efectuó una encuesta a 64 personas anglohablantes que estudiaban español en la Universidad de Salamanca. La encuesta se realizó a estudiantes del Máster en Lengua y Cultura Españolas para profesores de Estados Unidos y Canadá. De los encuestados, 61 de ellos eran de nacionalidad norteamericana. El investigador partió de un perfil ideal de estudiantes

altamente motivados para aprender el idioma y comprobó que los seis errores más frecuentes que cometen los nativos del inglés son, en orden de importancia:

1. El subjuntivo como mayor problema del aprendizaje del español por anglohablantes.
2. Perfecto/imperfecto.
3. Vocabulario.
4. Por y para (preposiciones).
5. Genero.
6. Ser y Estar

En su investigación, García Santos analizó diferentes parámetros para saber cuál era la razón de estos resultados: el sexo, la edad, los vínculos familiares de los encuestados con hablantes nativos de español , malos profesores, influencia de la lengua materna, etc. El autor encontró que... “no parece arriesgado aventurar que el único parámetro que tiene incidencia real es el de la lengua nativa” (2004:108). En dicho estudio, García Santos también dedujo que la lectura es un medio más adecuado que la escritura para superar los errores de los estudiantes.

Si se comparan los resultados obtenidos por García Santos con los resultados de la autora de esta tesis (aunque la muestra es totalmente distinta), se observa que los niveles de divergencia de los estudiantes de la clase de español para nativos del Instituto en las

escuelas públicas de Atlanta son grandes. En el caso que nos ocupa, el grupo de estudiantes presenta una muestra lingüísticamente bastante homogénea. Ellos son de origen mexicano, la mayoría habla español en su casa y tiene una edad entre 16 y 19 años, por lo que sus intereses son totalmente diferentes a los encuestados por García Santos, que son adultos y están altamente motivados para aprender. Sin embargo, hay convergencia en el caso del uso del subjuntivo, pues coincide en ser uno de los principales problemas de una lengua en contacto con el inglés.

En el caso de la investigación hecha por la autora de la tesis, el orden de los errores es el siguiente:

1. Subjuntivo
2. Orden de las palabras
3. Expresiones idiomáticas
4. Vocabulario
5. Ortografía y acentos
6. Uso de conectores

No aparece el uso del *Por* y *Para* ni el de *Ser* y *Estar* como errores de gran importancia para los estudiantes hispanos.

No se puede perder de vista que en la investigación hecha por García Santos (2004) con los anglohablantes, y que además coincide con el trabajo realizado por Santiago Guervós (2004) con los no anglohablantes, la influencia de la lengua materna es una de las principales causas de los errores de los estudiantes de una lengua. Del mismo modo, se concluye que el uso del subjuntivo es el problema de mayor importancia que tienen los estudiantes anglohablantes, no anglohablantes y aquellos cuya lengua está en contacto con el inglés (nativos y segunda generación de nativos). Interesa destacar además que nuestro grupo de estudio procede de diferente extracción social, con bajos niveles de educación y cultura. Conviene llamar la atención sobre otros errores de menor frecuencia, como son la introducción de anglicismos, la pronunciación, el uso incorrecto de los verbos irregulares y, por supuesto, la fluidez.

3.2. Interacción comunicativa. Caracterización en los estudiantes del curso de español para nativos en el bachillerato.

De acuerdo con Wilson (1995) los hispanos de bajo nivel socioeconómico tienen como prioridades la sobrevivencia, el bienestar de la familia y la unidad entre familiares y amigos. La unidad familiar, la cooperación, la lealtad, la solidaridad y la dependencia social son unos de los valores que se transmiten a los niños hispanos. En las casas de las familias hispanas viven hasta tres generaciones, entre otros motivos, por la pobreza, bajos ingresos del matrimonio, que generalmente tiene muchos hijos, así como problemas de discriminación de los inmigrantes ilegales.

Por otra parte, el español europeo y el americano responden a dos *ethos* culturales distintos, aunque comparten algunos de ellos. Esto determina el comportamiento lingüístico desde el punto de vista pragmático. Existen muchas normas del idioma

español. Cada país tiene su norma y debe ser respetada, por eso es bueno explicar a los alumnos que no deben decir que un vocablo está mal dicho, sino que es “diferente” a lo que ellos conocen.

En los Estados Unidos existen varias cadenas de TV en español, pero las dos más importantes son Univisión y Telemundo, ambas dirigidas a la comunidad mexicana residente en el país. Sin embargo, Telemundo también recoge aspectos de la vida de otras comunidades hispanas. Esta diferencia cultural se acentúa cuando se transmiten los telediarios, los anuncios publicitarios, novelas y deportes. Por tal motivo, los hispanos que no tienen descendencia mexicana prefieren Telemundo, porque es más versátil, se escuchan menos mexicanismos.

Por otra parte, cuando los estudiantes hispanos observan la TV española internacional en los EEUU, principalmente los mexicanos, les cuesta trabajo entender la información que brinda la emisora, ya que tanto el vocabulario, los modismos y el léxico, no les son familiares y les choca. Estamos hablando del mismo idioma español, sin embargo, hay una gran diferencia cultural. Esto trae confusiones en la comprensión del mensaje y a veces los mexicanos piensan que los españoles no se expresan bien y que cometen “errores”. Por ejemplo, en una clase de español la autora de esta tesis dijo una oración usando el vocablo “maja” y ellos me dijeron que eso estaba mal dicho, que se decía “mala”. Hubo que explicarles el significado del vocablo y comentarles que “maja” es una palabra muy común en España y que no tiene nada que ver con “mala”, todo lo contrario.

La población de los Estados Unidos es cada vez más diversa, tanto étnica como racialmente. Este hecho se hace evidente en los estudiantes de las escuelas públicas y

provoca un gran reto para los educadores, que tienen que enseñar a todos los alumnos, independientemente de sus conocimientos anteriores. Desafortunadamente, muchos de esos alumnos tienen diferentes formaciones culturales y lingüísticas, y no poseen una educación acorde a su edad en su lengua materna. No obstante, sus necesidades muchas veces no son reconocidas adecuadamente en las aulas y no hay una comunicación oportuna con ellos.

Algunos de los estudiantes mexicanos mantienen el idioma español hablado, ya sea porque sus padres no hablan inglés o porque ellos visitan México, y esto hace que se motiven para mantener su lengua materna en la comunicación interpersonal. Los calcos léxico-sintácticos ocurren con más frecuencia en la segunda generación de hispanos nacidos en los Estados Unidos.

Se debe tener en cuenta, además, que el uso del lenguaje es diferente en cada lugar y varía entre las clases sociales. Cada país tiene su acento, sus variaciones dialectales y vocabulario. Un español coloquial no debe ser usado en una conversación profesional de negocios. Cuando una persona coge una palabra de una lengua y la mantiene, lo que ha hecho sólo es un préstamo o una traducción radical.

Calco en francés significa “copia al carbón”. Cuando en la lengua meta faltan términos apropiados para expresar algo, se produce el calco. En este caso se “españoliza” el vocablo en inglés.

Es conveniente aclarar que los ejemplos que se exponen a continuación no pertenecen a la encuesta del trabajo de investigación, sino que han sido recogidos por la

autora de esta tesis durante su trabajo docente con estudiantes de origen mexicano durante varios cursos escolares en la escuela de enseñanza media de Atlanta, Georgia.

Un ejemplo es el mal uso del verbo “to attend” (asistir). Es común escuchar *Yo atiendo a la escuela temprano*, en vez de yo asisto. También se han dado errores con el uso de “to be” que es enormemente calcado cuando se usa para indicar edad, peso, altura referida a una persona. Por ejemplo, *Yo soy (tengo) 16 años. Yo soy (mido) 6 pies. El hombre es (pesa) 200 libras.*

Otros ejemplos son:

1. Mi hermano y yo cantamos en un *dueto (duo)*
2. Las canciones de Luís Miguel tienen un *masage (mensaje)* bonito.
3. *Colectamos (coleccionamos)* muchas cosas en la playa.
4. Vamos a *ordenar (order)* una pizza en Pizza Hot. Esto se escucha en todas partes, hasta en los anuncios que ofrece la televisión en español.
5. Cuando fuimos a pescar, *cachamos (cash-coger)*, como quince pescados.
6. Deja *checarte (check-comprobar)* esa herida, que estás sangrando.
7. En la escuela hay muchas *gangas (gangs-pandillas o bandas)* que pintan las paredes.
8. Voy a *rayar (write- escribir)* mi tarea en el cuaderno.
9. Te voy a *introducir (introduce, sexual context)* (presentar) a mi amiga Margarita.
10. Tengo que ir a la *librería (library- biblioteca)* para devolver los libros que me prestaron.
11. El ladrón pretendió (*pretend- aparentar*) que estaba durmiendo en su casa.

Propuesta metodológica para contribuir a la interacción comunicativa...

12. Tengo que buscar a una persona que me arregle el *likeo* (*leak*- la gotera) que tengo en el techo.
13. Necesito una buena *sopa* (*soap*- jabón) para bañarme esta noche.
14. Al fin ella *realizó* (*realize*-darse cuenta) que su novio no la quería.
15. *Actualmente* (*actually*- realmente) ella tampoco lo amaba.

Se han apreciado, además, diferencias interlingüísticas en el uso de ¿cómo? (*how?*): ¿Cómo te gustó la comida? *How do you like the dinner?* En este caso, las preguntas usando ¿cómo? se responden con una descripción de la manera o condición en que se obtiene cierta situación.

La palabra *tiempo* se usa indiscriminadamente como;

1. Anoche tuve un *buen tiempo* (*good time*) en la fiesta.
2. Cuando llegó el *tiempo* (*el momento*) de irme, me puse triste.

Se dan también calcos de palabras, cambios de código. Por ejemplo:

1. Mis *parientes* (mis padres, pero en este caso la palabra en inglés es *relatives*) viven en México.
2. Ayer llené una *aplicación* (*application-solicitud*). Para trabajar en una tienda.
3. Yo tengo buenos *grados* (*grades- notas*) en mi clase de matemática.
4. Mis padres *se movieron* (*se mudaron*) para *Atlanta* (mudarse- to move to another house).
5. El *éxito* (*exit-salida*) para la calle está a la derecha de la oficina.

6. El departamento de caballeros está en el segundo *flor* (*floor*-piso)
7. Voy a buscar mi libro en mi *lokera*. (*locker*- taquillero)
8. Mi hermano no me quiso *sainiar* (*to sign*- firmar) la compra de mi *troca*.

La mayoría de estos errores ocurren porque muchos hispanos piensan que añadiendo una vocal al final de la palabra en inglés ya se habla español. Otros ejemplos son:

Voy a vacunar (to *vaccun*- aspirar) la *carpeta* (*carpet*- alfombra) y después voy a limpiar la *yarda* (*yarda*-patio), en vez de decir: Voy a aspirar la alfombra y voy a limpiar el patio.

También es conocido que el orden de las palabras dentro de una oración obedece a factores semántico-discursivos y pragmáticos (Silva-Corvalán, C., 2001). En los párrafos escritos por los estudiantes nos encontramos casos como: “Mi favorito artista es Jesús Romero” donde, como decíamos más arriba, se está copiando el orden del inglés, o sea, adjetivo-sustantivo.

Asimismo, hay muchos ejemplos de falsos amigos usados entre los hispano-hablantes de Atlanta. Por ejemplo, en español la palabra *pregnant* significa “embarazada”. Es un falso amigo de *embarrassed* para los estudiantes de español. Si un estudiante masculino dice *estoy embarazado* está diciendo *I am pregnant* en español, en vez de decir *estoy avergonzado*.

3.2.1. Prueba pedagógica a estudiantes

Para constatar el estado actual de la interacción comunicativa en los estudiantes del curso de Español, se aplicó una prueba pedagógica a 20 estudiantes¹ donde se utilizaron diversos temarios en los que se tuvo en cuenta los intereses, las motivaciones, los gustos de los escolares, la adecuación del texto al contexto en la diversidad textual y habilidades básicas en la interacción comunicativa como exponer, explicar, describir, opinar, comentar y argumentar.

Para la evaluación de los trabajos se utilizaron las dimensiones e indicadores establecidos con este fin y expuestos en el capítulo 2 de esta Tesis. A continuación se analizan los resultados y se ejemplifica con una muestra de la población encuestada. Es oportuno aclarar que son los mismos informantes en todos los casos.

3.2.1.1. Ejemplos de prueba de diagnóstico.

El primer ejemplo que analizamos tiene como título: ***Redacta un texto donde argumentes la importancia que tiene la perseverancia en la práctica de deportes.*** El estudiante debe redactar un ensayo explicando sus opiniones sobre dicho tema².

¹ Recogemos en el texto una muestra de cada uno de los temas propuestos. De los 20 alumnos, no todos eligieron el mismo tema de composición.

² Para la evaluación del corpus seguiremos los criterios de evaluación expuestos en el apartado 2.2.5 Dimensiones e indicadores y 2.2.5.1. Criterios de Evaluación.

Estudiante #1

Pachel Flores
Tarea

la importancia de la perseverancia a los deportes

Yo como fanática de los deportes me encanta que los partidos vayan bien. Que el arbitro sepa como corregir los errores y faltas de cada equipo, y que no se venda. Soy fanática del fútbol y cada vez que se puede voy a echarle porra a mi equipo para darle animo y buscar la victoria. El equipo necesita mucha porra y animo de su gente y yo como seguidora de ello los animo mucho. En el estadio les echamos grito y le cantamos canciones y es así como ellos hacen el gol de la honrra. Tambien despues de mi trabajo ago ejercicio y juego fútbol americano con mis vecinos. Ellos juegan ese deporte en la escuela y practican sus ejercicios y deporte con los demas que quieren que ganen. los fines de semana mis sobrinos de ocho años ya están en equipo y quieren ser con Ochoa y de Santos y nosotros los Flores tenemos que luchar junto con ellos para que agan su sueño realidad. →

Si ellos quieren triunfar tienen que luchar asta alcanzar su meta, pero la familia tiene que estar presente y decirle "tu puedes". Es importante animarlos a conseguir lo que desean mas en su vida. Los deportes te hacen tener mejor salud y te ayudan a no ser obeso así que hay que practicar mas los deportes y animar mas a los que quieren triunfar en el rol de los deportes nada mas y nada menos el fútbol.

Dificultades del estudiante #1:

Dimensión léxico-semántica

Presenta dificultades en el reconocimiento de la norma y la significación de los vocablos. Existen varios errores ortográficos de acentuación y de cambios en el uso de *b-v*, *s-c*, *g-j*, *i* por *y*, uso de la *h*, escritura en bloque de dos palabras al final del texto, repeticiones, así como la expresión *se puede* por *puedo*; los vocablos *gristo* por *gritos*, *ejercio* por *ejercicio* y otros que no se corresponden con el contexto de comunicación.

También aparecen expresiones oscuras como “practican sus ejercicios con los demás que quieren que ganen”. ¿Las personas con los que practican los deportes quieren que el equipo contrario gane o quieren ganar ellos? Así, resulta insuficiente el empleo de estrategias para la selección adecuada de los vocablos e ideas para el ajuste al tema en el proceso de significación. Hay además una correspondencia parcial con el tema del que se trata que se destaca sólo al final del texto. No se aprecian americanismos, arcaísmos, calcos léxicos ni cambios de código. El texto debe adecuarse más a la situación y al contexto por lo que la evaluación de este indicador es parcial. La autorevisión y autocontrol en el análisis de su discurso también es parcial. A partir de este análisis se evalúa como regular (3 Puntos.)

Dimensión morfosintáctica

Sus dificultades se encuentran en el reconocimiento de las estructuras de la lengua española y su organización sintáctica. Se aprecian errores de concordancia al emplear el

pronombre *ello*, en singular, para referirse al equipo; uso de otros vocablos en singular que deben aparecer en plural, uso incorrecto de preposiciones (en el título *a* por *en*, y en el cuerpo del trabajo *con* por *como*). Hay ausencia de algunos conectores textuales y, si bien intenta expresar ideas para una introducción, desarrollo y conclusiones, no emplea los párrafos de transición, por lo que las ideas quedan en cortes bruscos y resulta inadecuada la estructuración general de los párrafos que afecta la organización lógica sintáctica de acuerdo con las normas de la lengua española. Todo ello evidencia que hay falta de una toma de conciencia en cuanto a la evaluación de la efectividad de la estructura coherente del discurso para la interacción comunicativa.

Teniendo en cuenta las dificultades descritas se considera que la evaluación de los cuatro indicadores de esta dimensión es insuficiente: (2 Puntos.)

Dimensión pragmática

En el análisis de la redacción se puede apreciar que no adecua el discurso al contexto de significación, por lo que se ve afectada la coherencia global del texto en su relación con el contexto. Además, emplea expresiones que no se ajustan al contexto educativo, como por ejemplo: *voy a echarle porra a mi equipo*, idea que se repite más adelante. Esta expresión, si bien en el contexto popular puede ser adecuada, en el contexto de la redacción solicitada debe ser sustituida por una expresión más formal; otras como *echarnos gritos* implica, además, que no asume su rol comunicativo de estudiante que rinde un examen. Esto demuestra la falta de estrategias adecuadas para comprender y construir diferentes tipos de discursos con un correcto inicio, desarrollo y conclusión, de acuerdo con la situación comunicativa y el contexto. Si bien se aprecian sentimientos y

valores, no se toma en consideración la jerarquía y las relaciones maestro-alumno. Se expresa como si se dirigiera a uno de sus amigos o familiares y no al profesor en un texto de carácter académico. Las dificultades descritas evidencian que no se valora la necesidad de adecuar el discurso al contexto de comunicación.

De forma similar a la dimensión morfosintáctica, teniendo en cuenta las dificultades descritas, se considera que la evaluación de los cuatro indicadores de esta dimensión pragmática resulta insuficiente. (2 Puntos.) . (Para más detalles, ver el capítulo 2, páginas 93-96).

En su evaluación general esta estudiante obtiene la categoría de *insuficiente*.

Prueba de diagnostico usando un artículo periodístico.

Otra de las variantes fue realizar el análisis crítico de un artículo periodístico. El estudiante tiene que leer el artículo, resumirlo y dar su opinión sobre el mismo. En las instrucciones se señala: lee cuantas veces necesites el artículo periodístico “Tras la pista de Hernando de Soto”, publicado en la página Web del periódico local de Miami “El Nuevo Herald”. Realiza un comentario donde analices críticamente su contenido.

Tras la pista de Hernando de Soto

STEPHEN MORTON / AP
RUSS BYNUM / AP
JACKSONVILLE, Georgia

LOS HALLAZGOS son a veces tan pequeños como esta cuenta de vidrio similar a las que eran utilizadas por los españoles para canjear a los nativos.

La herrumbrosa paleta en forma de diamante, cuya punta afilada sobresalía del suelo por el orificio donde fue descubierta, podría ser una pista que arroje nueva luz sobre el trayecto seguido por el explorador español Hernando de Soto.

A juicio del arqueólogo Dennis Blanton, esa y otras pruebas han despejado la mayoría de las dudas de que ese lugar en el sudeste de Georgia fue visitado hace más de 460 años por un grupo de exploradores españoles, fuese o no el mismo que acompañó a Soto.

"Prácticamente es un caso cerrado", afirmó Blanton, de pie en un claro en medio de un bosque de pinos donde sus arqueólogos excavaron unos 45 centímetros (18 pulgadas) en una superficie equivalente a la de una pequeña casa. "Si hubiese que deducir la fuente más probable, sería de Soto".

Pero también presenta un misterio: el lugar se encuentra a 145 kilómetros (90 millas) de donde la mayoría de los expertos coincide que fue donde viajó de Soto.

Y subraya el desafío que consiste en deducir la ruta que tomó el explorador, quien dejó pocos rastros de su periplo.

Hernando de Soto fue el primer europeo en explorar el interior de lo que hoy es Georgia en 1540, cuando él y 600 hombres llegaron casi dos siglos antes de que los británicos fundaran la colonia de Georgia en 1733.

Los historiadores y arqueólogos han debatido desde hace mucho tiempo su itinerario exacto, y escasas evidencias de artefactos españoles se han hallado a su paso. Blanton dice cautelosamente que sus descubrimientos en el condado rural de Telfair podrían suministrar algunas pruebas físicas de la presencia de de Soto.

Blanton, del Museo Fernbank de Historia Natural en Atlanta, y su equipo excavaron intermitentemente durante 18 meses en terrenos privados empleados para cultivar pinos en Telfair, a unos 200 kilómetros (120 millas) al oeste de Savannah.

Además de fragmentos de alfarería indígena, el equipo ha descubierto dos trocitos de hierro y cinco ornadas cuentas de vidrio. Blanton dice estar convencido de que todas esas piezas fueron traídas por los exploradores españoles para comerciar con los indígenas.

Sin embargo, el lugar donde hallaron los artefactos cerca del río Ocmulgee está a 145 kilómetros (90 millas) al sudeste de donde la mayoría de los expertos cree que de Soto vadeó el río cerca de Macon. Las pocas versiones escritas de los acompañantes de de Soto escasean en la descripción de los accidentes geográficos con la excepción de ríos y aldeas indígenas desaparecidos desde hace mucho tiempo.

El arqueólogo Charles Hudson pasó una década rastreando las pistas del explorador. La ruta que él y dos colegas publicaron en 1984 sigue siendo el mapa del trayecto de de Soto más aceptado por los expertos. Pero Hudson dice que es una búsqueda incierta.

"Ellos no eran hombres modernos ni trataban conscientemente de dejar constancia de donde iban", explicó Hudson, arqueólogo retirado de la Universidad de Georgia. "Es confuso porque todo está envuelto en una bruma de duda".

Los historiadores coinciden en que Hernando de Soto y sus acompañantes penetraron en lo que hoy es Georgia cerca de su rincón suroccidental y que avanzaron hacia el noreste en dirección a Carolina del Sur en la primera etapa de un trayecto sinuoso de 6.400 kilómetros (4.000 millas) desde el norte de la Florida hasta Arkansas, donde murió de fiebre en 1542.



LAS ARQUEOLOGAS Irene Frankofsky, al frente, y Melanie Wing, escudriñan y limpian el interior de una excavación donde aparecieron fragmentos de cerámica aborigen en Jacksonville, Georgia.

Estudiante #2

Dany Portillo

Yo creo que en esta historia, alomeja Hernand de Soto alomeja si fue la persona que encuentra Georgia. Pero alomeja porque como van a decidir la persona que paso por ahi? Como van a decidir el nombre y todo? Eso si se me ase imposible! Alomeja si era el si dijo un pista que podria a ser notable pero un asi todo esto se me ase imposible. Quien sabe alomeja podria a ver algunos exploradores. Podria a ver cuantas personas mas, pero alomeja no eran tan famosas como Hernando de Soto. Quien sabe alomeja abia cuepos que prueben que abia alguien mas ahi. Tendria que explora mucho mas antes. Porque no era seria imposible porque ahora hay muchas dias que tengan una casa o local hay muchas construciones por todas las dias. Pero ni modo si piensan que fue Hernando de Soto como que ya no queda de otra que creer. Si esas son las pruebas ni mod.

Dificultades del estudiante # 2

Dimensión léxico-semántica

Presenta dificultades en el reconocimiento de la norma y la significación de los vocablos. Hay escritura en bloque, reiterados errores ortográficos de acentuación y de cambios de *y* por *ll*, *s* por *c*; uso de la *h*, etc. Existen varias repeticiones, como “alomejor” (7 veces) así como conjugación inadecuada de verbos que no se corresponden con el contexto de comunicación: *encuentro* por *encontró*, *a ver* por *haber*. También aparecen expresiones oscuras e insuficientes como, “Eso si se me ase imposible”, “pero a lo mejor porque como van a decidir”. Desde las siguientes expresiones hasta el final resulta totalmente incoherente “podría *a ver* algotas Exploradores, podría *a ver* cuantas personas más”, “Tendía que explorar mucho mas antes porque *nonta* sería imposible porque *nonta* hay muchas *orias* que...”. Todo ello muestra falta de suficiencia léxica y falta de empleo de estrategias para la selección adecuada de los vocablos e ideas para el ajuste al tema en el proceso de significación. Aunque en menor medida, se aprecian americanismos, como *se me ase*, *ni modo* y la insuficiencia léxica lleva a cambios de significación en el texto que debe adecuarse más a la situación y al contexto, por lo que la evaluación de este indicador es insuficiente (2 Puntos.)

Dimensión morfosintáctica

Sus dificultades se encuentran en el reconocimiento de las estructuras de la lengua española y su organización sintáctica. Se aprecian errores de concordancia. Uso

incorrecto de adverbios. Hay ausencia de algunos conectores textuales y no emplea correctamente los signos de puntuación. También hay ausencia de párrafos de transición por lo que las ideas quedan en cortes bruscos y resulta inadecuada la estructuración general de los párrafos. Esto afecta la organización lógica sintáctica de acuerdo con las normas de la lengua española y no se aprecian de forma clara la introducción, el desarrollo y las conclusiones. Todo ello evidencia que también presenta falta de toma de conciencia en cuanto a la evaluación de la efectividad de la estructura coherente del discurso para la interacción comunicativa.

Teniendo en cuenta las dificultades descritas se considera que la evaluación de los cuatro indicadores de esta dimensión es de insuficiente: (2 Puntos)

Dimensión pragmática

En el análisis de la redacción, se puede apreciar que no adecua el discurso al contexto de significación, lo cual afecta a la coherencia global del texto en su relación con el contexto. Emplea expresiones que no se ajustan al comentario crítico y son propias del lenguaje coloquial que, si bien en el contexto popular pueden ser adecuadas, en el contexto de la redacción solicitada deben ser sustituidas por expresiones más formales, dificultades que tienen sus raíces en el desconocimiento de la adecuación de términos en la relación emisor-receptor. Esto demuestra la falta de estrategias adecuadas para comprender y construir diferentes tipos de discursos con un correcto inicio, desarrollo y conclusión, de acuerdo con la situación comunicativa y el contexto. Si bien se aprecian sentimientos, no hay muestra evidente de valores, no se toma en consideración la jerarquía y las relaciones escritor-lector. El estudiante se expresa como

si se dirigiera a uno de sus coetáneos de manera informal y no en un texto de carácter crítico. Las dificultades descritas evidencian que no se valora la necesidad de adecuar el discurso al contexto de comunicación.

De forma similar al ejemplo anterior, teniendo en cuenta las dificultades descritas, se considera que la evaluación de los cuatro indicadores de esta dimensión pragmática resulta insuficiente. (2 Puntos.)

En su evaluación general, esta estudiante se contempla con la categoría de insuficiente. (2 Puntos.)

Evaluación mediante la opinión del estudiante sobre su escuela.

Otra pregunta de la encuesta fue extraída del libro **Triángulo**, manual para estudiantes de B. Gatski y J. McMullan (2006). La comunicación en el medio escolar se tuvo en cuenta en la siguiente variante de evaluación:

- a) “Expresa tu opinión sobre lo que no toleras que ocurra en tu escuela”
- b) “Explica cómo debe ser tu comportamiento para considerarte un buen alumno”
- c) “Si tuvieras que describirme como maestra dirías que yo soy...”
- d) “¿Cuáles son tus datos personales?”

Estudiante # 3

Vanessa Guzman

A. Yo no soy tan a noche en mi colegio que

- a. Se creen mucho
- b. Hablar mucho
- c. Juntos como niña
- d. Sea inmaduro
- e.

B. Como buen alumno siempre he pretendido mantener.

- a. muy buenas calificaciones
- b. una buena conducta
- c. hacer mi trabajo
- d. escuchar la maestra
- e. levantar mi mano

C. Si tuviera que describirme diria que yo soy

- a. color blanquita
- b. pelo largo y cafe
- c. ojos verdes y cafes
- d. media alta
- e. Platicadora

D. Mis datos personales son

Apellido: Guzman
Nombre: Vanessa
Nacimiento: Fecha: Junio 25, 1991, lugar: California
estado - Sutter
numero de hermanos: 5

Dificultades del estudiante # 3:

Dimensión léxico-semántica

El texto analizado carece de coherencia semántica, se limita a realizar una enumeración donde, además, presenta errores ortográficos, de acentuación, muestra falta de suficiencia en el léxico y en el uso de estrategias para la selección adecuada de ideas de acuerdo con las habilidades que debe demostrar. Se aprecian americanismos. Debe adecuarse más a la situación y al contexto. Por todo ello la evaluación de este indicador es insuficiente (2 Puntos.)

Dimensión morfosintáctica

Presenta errores de concordancia, no hay organización sintáctica en ninguna de las respuestas, no se estructuran en párrafos - imprescindibles en las habilidades que hemos de medir: exponer, explicar y describir- lo que implica ausencia de conectores textuales y afecta la organización lógica sintáctica de acuerdo con las normas de la lengua española para la coherencia formal del texto. Muestra desconocimiento de la importancia de la organización sintáctica requerida para ofrecer respuestas donde exponga, explique y describa, con ausencia de toma de conciencia en la evaluación de la efectividad de la estructura coherente del discurso para la interacción comunicativa.

Teniendo en cuenta las dificultades descritas se considera que la evaluación de los cuatro indicadores de esta dimensión es de insuficiente: (2 Puntos.)

Dimensión pragmática

No adecua el texto al contexto de significación de acuerdo con la intención y la finalidad comunicativa de las preguntas. Las respuestas no revelan satisfacción por la comunicación. No hay respeto por la jerarquía social. Además, se limita a realizar enumeraciones que evidencian ausencia de estrategias para comprender y construir diferentes tipos de discursos con un correcto inicio, desarrollo y conclusión, de acuerdo con la situación comunicativa y el contexto. No se aprecian sentimientos ni muestra evidente de valores. No se toma en consideración la jerarquía y las relaciones escritor-lector.

Teniendo en cuenta las dificultades descritas, se considera que la evaluación de los cuatro indicadores de esta dimensión pragmática resulta insuficiente. (2 Puntos.)

En su evaluación general, esta estudiante se considera con la categoría de insuficiente. (2 Puntos.)

Estudiante # 4

Gabriel Pedro
NFI . P

P. 173

A no supiste a nadie en colegio que
 B no se batió
 C que copias
 D que no maneja
 E que sean hijos de pa'i y mani
 E que no piensan

D con bien, a veces no siempre le he tratado mal
 A Manéjame mis A
 B de ganarme a los maestros
 C de agarrar buenas notas
 D de sacar A
 E de escuchar ganas a la escuela

C Si tuviera que describirme diría que soy
 A Chaparvo
 B inteligente
 C Sabio
 D Person
 E atrevido

Mis datos personales son
Apellido Pedro
Nombre Gabriel
Fecha de nacimiento 12-17-89 Lugar Florida U.S.A
Número de hermanos 3
Dirección 3733 Pioneer IVL

Dificultades del estudiante # 4

El estudiante se comporta de forma muy similar a la anterior en las tres dimensiones, aunque, en este caso, se añaden detalles en la insuficiencia léxica al emplear vocablos como “agarrar”, “echarle” y letra ilegible en algunas palabras, razones por las cuales se considera que su evaluación es insuficiente en todos los indicadores de las tres dimensiones. (2 puntos).

Pruebas de diagnóstico a los estudiantes mediante ensayos cortos y llenado de un formulario.

La parte Uno de la próxima pregunta se refiere a la confección de una carta de recomendación para un amigo que quiere participar en un programa en Costa Rica. El estudiante tiene que explicar por qué su amigo es un buen candidato para ese programa y además el estudiante también tiene que pedir la misma solicitud para dicho programa.

En la parte Dos el estudiante tiene que escribir un mensaje electrónico a un amigo de Argentina que viene a Atlanta en el mes de julio para visitarlo. En esta pregunta el estudiante le recomienda a su amigo cómo prepararse para esa visita y los lugares que va a conocer, por lo que debe tener en cuenta que el tiempo en Argentina en julio es totalmente diferente al tiempo de Atlanta.

En la parte Tres del cuestionario el estudiante tiene que llenar un formulario para adoptar un perrito.

Veamos cómo responden los encuestados la carta oficial, la carta familiar y el llenado de un formulario, a fin de constatar sus habilidades en la adecuación del texto al contexto de comunicación, desde el punto de vista léxico-semántico, morfosintáctico y lo pragmático³.

Estudiante# 5

UNO

Instrucciones: Para la pregunta siguiente, escribirás una carta. Tienes 10 minutos para leer la pregunta y escribir tu respuesta.

Escribe una carta de recomendación. Imagina que tu mejor amigo/a ha pedido admisión a un programa de servicio social en Costa Rica. El programa ofrece servicio gratuito para el medio ambiente. Saluda a los directores del programa Junglas Internacionales y

- explica por qué tu amigo/a sería un candidato/a bueno/a o malo/a para ese programa.
- concluye pidiendo la misma solicitud y por qué tú serías bueno/a para el programa.

DOS

Instrucciones: Para la pregunta siguiente, escribirás un mensaje electrónico. Tienes 10 minutos para leer la pregunta y escribir tu respuesta.

Escribe un mensaje electrónico. Imagina que escribes a un amigo argentino que en julio te va a visitar. Saluda a tu amigo y

- expresa tu reacción a su visita.
- aconsejale cómo debe prepararse para el clima y los lugares que va a conocer cuando llegue.

TRES

Instrucciones: Para la pregunta siguiente, llenarás un formulario. Tienes 10 minutos para leer la pregunta y escribir tu respuesta.

Llena el siguiente formulario para adoptar un perrito.

Apellido Avitud Nombres de pila Deysi

Dirección domicilio 2359 Sandtown Rd. Teléfono (770)218-8980

Raza de perro que desea Pastor Aleman

Brevemente explique por qué desea adoptar tal perro.

Yo deseo adoptar este perro por que me gustan mucho lo animales. Y realmente disfruto de ello. Me gusta cuidarlos y alimentarlos, bañarlos y jugar con ellos.

Brevemente explique por qué es usted un dueño ideal para adoptar el perro.

Yo soy la dueña ideal para adoptar este perro por que soy responsable y realmente me gustan estos animales disfruto dandoles de comer y atendiendoles como se merecen.

Capítulo III — El Medio Ambiente — 65

³ El ejemplo tomado del Libro *Triángulo. Manual para estudiantes*, de B. Gatski y J. McMullan, capítulo III, "El Medio ambiente".

Querido Director

El escribo esta carta para recomendarle a Juan. Juan es una gran persona es responsable, trabajador, gentil y le gusta ayudar a la gente. A mi y a Juan real mente nos gustaria participar en este programa. Por que realmente disfrutamos ayudando al las personas del medio ambiente de aqui de costa Rica. Espero Su respuesta y mucha gracias.

Atte: *Dyusi Arribas*

Querido Alejandro

Te escribo esta carta para saludarte y para decirte que estoy ^{realmente} encantada con la noticia de que bienas a visitarme. Nada mas te quiero informar del clima de aca de Atlanta el clima es caliente. Para que traigas ropa de verano. Sabes te garantiso que no la vamos a pasar muy bien. Vamos a salir a bailar a las discos y realmente la vamos a disfrutar. Tambien vas a conoser el mall y muchos lugares mas.

Atte: *Dyusi Arribas*

Dificultades del estudiante # 5:

Dimensión léxico-semántica

Presenta dificultades en el reconocimiento de la norma y la significación de los vocablos. Existen varios errores ortográficos de acentuación y de cambios en el uso de mayúscula, *b-v*, *s-c*-, cambio de *el* por *le*. Además, tiene repeticiones innecesarias y palabras escritas de forma separada. Existen vocablos inapropiados en ese contexto de comunicación como “Querido” para referirse al director del programa y “Atentamente” para despedirse de un amigo, así como cierto carácter informativo en la carta al amigo “Nada más te quiero informar del clima”. También aparecen expresiones oscuras como “te garantizo que no la vamos a pasar muy bien”, donde la omisión de la *-s* en *nos* trae como consecuencia que exprese todo lo contrario de lo que ha de ser la intención de la persona que escribe. No se aprecian arcaísmos. Hay cambios de código en “vamos a *conoser* el *mall*” (mal, centro comercial). En el texto puede considerarse un americanismo en la frase “nos la vamos a pasar muy bien”. La evaluación de este indicador es insuficiente, así como su auto revisión y autocontrol en el análisis de su discurso. A partir de este análisis esta dimensión se evalúa como insuficiente (2 Puntos.)

Dimensión morfosintáctica

Sus dificultades se encuentran en el reconocimiento de las estructuras de la lengua española y su organización sintáctica. Se aprecian errores de concordancia en “lo animales”, “alimentarlo” y “a las personas”. Existe un uso inadecuado de la estructuración en párrafos, lo que afecta la organización lógica sintáctica de acuerdo con

las normas de la lengua española. Todo ello evidencia que hay falta de una toma de conciencia en cuanto a la evaluación de la efectividad de la estructura coherente del discurso para la interacción comunicativa.

Teniendo en cuenta las dificultades descritas se considera que la evaluación de los cuatro indicadores de esta dimensión es insuficiente: (2 Puntos.)

Dimensión pragmática

En el análisis de la redacción se puede apreciar que no adecua el discurso al contexto de significación. Emplea expresiones que no se ajustan al contexto en el que hay confusiones en cuanto al rol comunicativo de acuerdo con la jerarquía social del destinatario. Esto demuestra la falta de estrategias adecuadas para comprender y construir diferentes tipos de discursos con un correcto inicio, desarrollo y conclusión de acuerdo con la situación comunicativa y el contexto. Si bien se aprecian sentimientos y valores, no se toma en consideración la jerarquía y las relaciones emisor-perceptor. Las dificultades descritas evidencian que no se valora la necesidad de adecuar el discurso al contexto de comunicación.

De forma similar a la dimensión morfosintáctica, teniendo en cuenta las dificultades descritas, se considera que la evaluación de los cuatro indicadores de esta dimensión pragmática resulta insuficiente. (2 Puntos.)

En su evaluación general esta estudiante obtiene la categoría de insuficiente.

Estudiante # 6

Uno Pedro Caballo

Hola querido señor director del programa
Inglés Internacionales el motivo de esta
Carta es para no recomendarte a mi
amigo por la razón que el no es
un ejemplo para cuidar el medio ambiente
por las razones que el fuma mucho y
el carro que conduce emite mucho
humo malo por que no lo cuida y
eso daña el medio ambiente y le
gusta tirar basura en los bosques y rios.
En cambio yo soy un buen ejemplo
para el medio ambiente a mi me gusta
tener todo en orden y limpio mi medio
de transporte es una bicicleta y reciclo
papeles y metales. y por ese motivo yo
pienso que soy un mejor candidato para ese trabajo.

Dos

to: Argentina loco@hotmail.com
from: catracho loco@hotmail.com

Asunto: Hola querido amigo.

Hola querido amigo estoy ansioso por tu visita
te queria recomendar unas cosas para que
tu estadía aquí sea mejor. Te recomiendo
que traigas ropa de verano pantalones
cortos y Camisas manga corta para
Poder ir a la playa. ya te estoy esperando
Para ir a muchos lugares y te aseguro
que nos la vamos a pasar muy bien.

Dificultades del estudiante # 6

Dimensión léxico-semántica

Como se puede apreciar, en este trabajo se encuentran dificultades similares a las presentadas por la estudiante anterior en el reconocimiento de la norma y la significación de los vocablos. En el primer caso, existen varios errores ortográficos de acentuación y de cambios en el uso de *b-v*; *s-c-z*; *c-k-qu* y omisión de *n*. Tiene repeticiones innecesarias. En el segundo caso, existen vocablos inapropiados en ese contexto de comunicación como “Hola querido señor” para referirse al director del programa. También aparecen expresiones oscuras como “humo malo”, que hacen insuficientes las estrategias para la selección adecuada de los vocablos e ideas para el ajuste al tema en el proceso de significación. No se aprecian arcaísmos, calcos léxicos ni cambios de código en el texto. Se observa una expresión que puede considerarse un americanismo: “nos la vamos a pasar muy bien”. Teniendo en cuenta esas dificultades se considera que debe adecuarse más a la situación y al contexto. La evaluación de este indicador es insuficiente, así como su auto revisión y autocontrol en el análisis de su discurso. A partir de este análisis, esta dimensión se evalúa como insuficiente (2 Puntos.)

Dimensión morfosintáctica

Sus dificultades se encuentran en el reconocimiento de las estructuras de la lengua española y su organización sintáctica. Se aprecian errores de concordancia en “camisas

manga cortas”, expresión a la que se añade la ausencia de preposición. Existe un uso inadecuado de la estructuración del texto lo que afecta a la organización lógica sintáctica de acuerdo con las normas de la lengua española. Todo ello evidencia que hay falta de una toma de conciencia en cuanto a la evaluación de la efectividad de la estructura coherente del discurso para la interacción comunicativa.

Teniendo en cuenta las dificultades descritas se considera que la evaluación de los cuatro indicadores de esta dimensión es de insuficiente: (2 Puntos.)

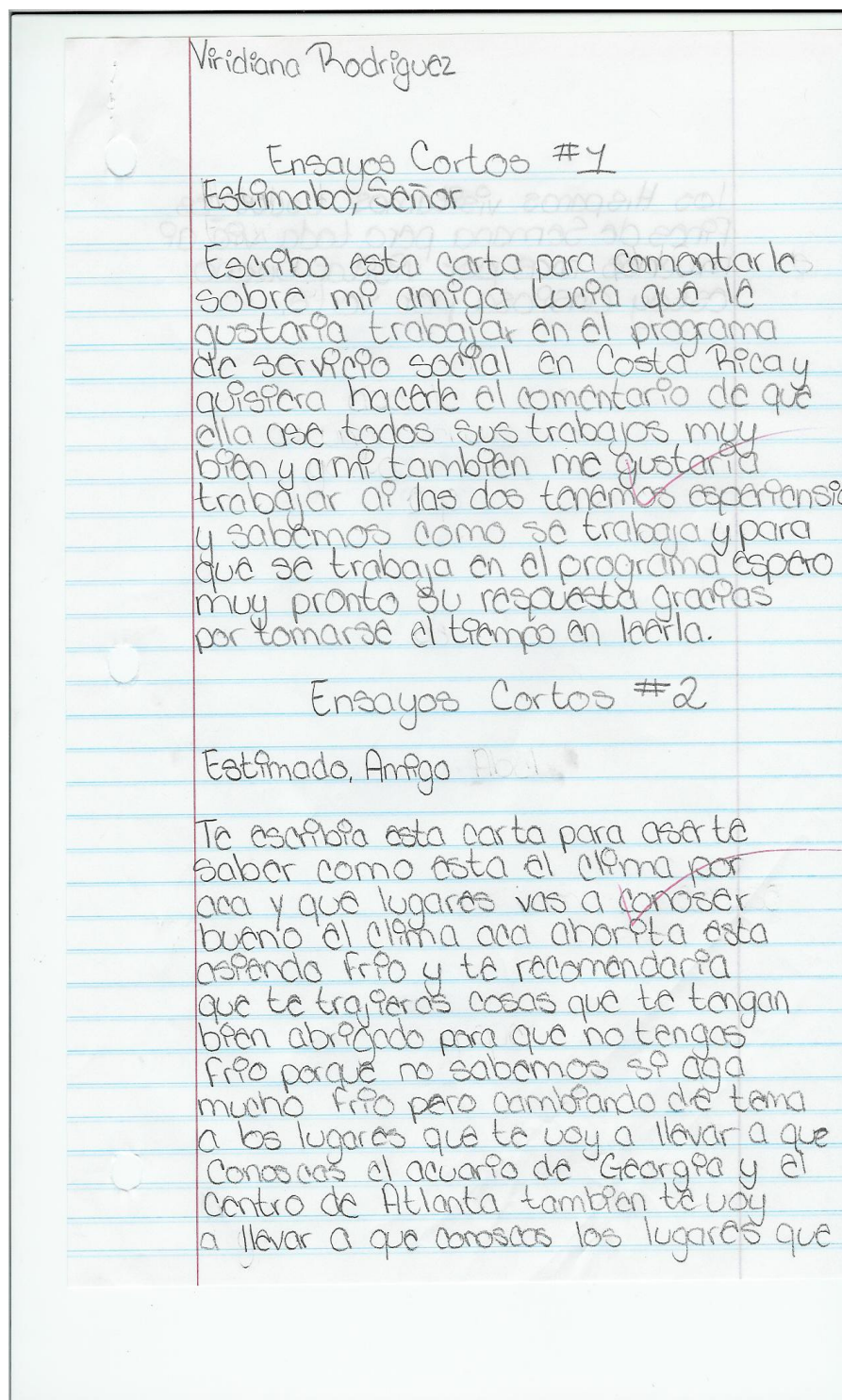
Dimensión pragmática

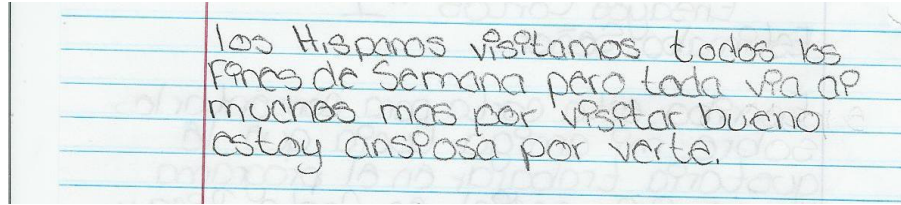
En el análisis de la redacción se puede apreciar que no adecua el discurso al contexto de significación. Emplea expresiones que no se ajustan a éste en el que hay confusiones en cuanto al rol comunicativo de acuerdo con la jerarquía social del destinatario en el primer texto, que también carece de fecha y destinatario. El saludo, además de descontextualizado, aparece junto al cuerpo de la carta. En ambos casos carece de despedida. Ello muestra falta de estrategias adecuadas para comprender y construir diferentes tipos de discursos con un correcto inicio, desarrollo y conclusión de acuerdo con la situación comunicativa y el contexto. Si bien se aprecian sentimientos y valores, no se toma en consideración la jerarquía y las relaciones emisor-perceptor. Las dificultades descritas evidencian que no se valora la necesidad de adecuar el discurso al contexto de comunicación.

De forma similar a la dimensión morfosintáctica, teniendo en cuenta las dificultades descritas, se considera que la evaluación de los cuatro indicadores de esta dimensión

pragmática es de insuficiente. (2 Puntos.) En su evaluación general este estudiante se evalúa con la categoría de insuficiente.

Estudiante # 7





Dificultades del estudiante # 7

Dimensión léxico-semántica

Como se puede apreciar, en esta redacción se encuentran dificultades similares a las presentadas por otros estudiantes anteriores en el reconocimiento de la norma y la significación de los vocablos. En la norma, existen varios errores ortográficos de acentuación, uso de mayúscula, de la *h*, de *ay* por *ahí* y cambios en de *x*, *s*, *c*, *z*. Además, tiene repeticiones innecesarias tanto de palabras como de ideas y palabras escritas de forma separada. En la significación existen vocablos inapropiados para ese contexto de comunicación como “para comentarle”, por lo que resultan parciales las estrategias para la selección adecuada de los vocablos e ideas para el ajuste al tema en el proceso de significación. Se aprecian americanismos como *ahorita*, no así arcaísmos, calcos léxicos ni cambios de códigos en el texto. Esta respuesta es la que más se acerca al contexto de significación. Sin embargo, las dificultades observadas llevan a considerar como regular su evaluación. 3 Puntos en los indicadores 1 y 3 e insuficiente (2 Puntos) en los indicadores 2 y 4.

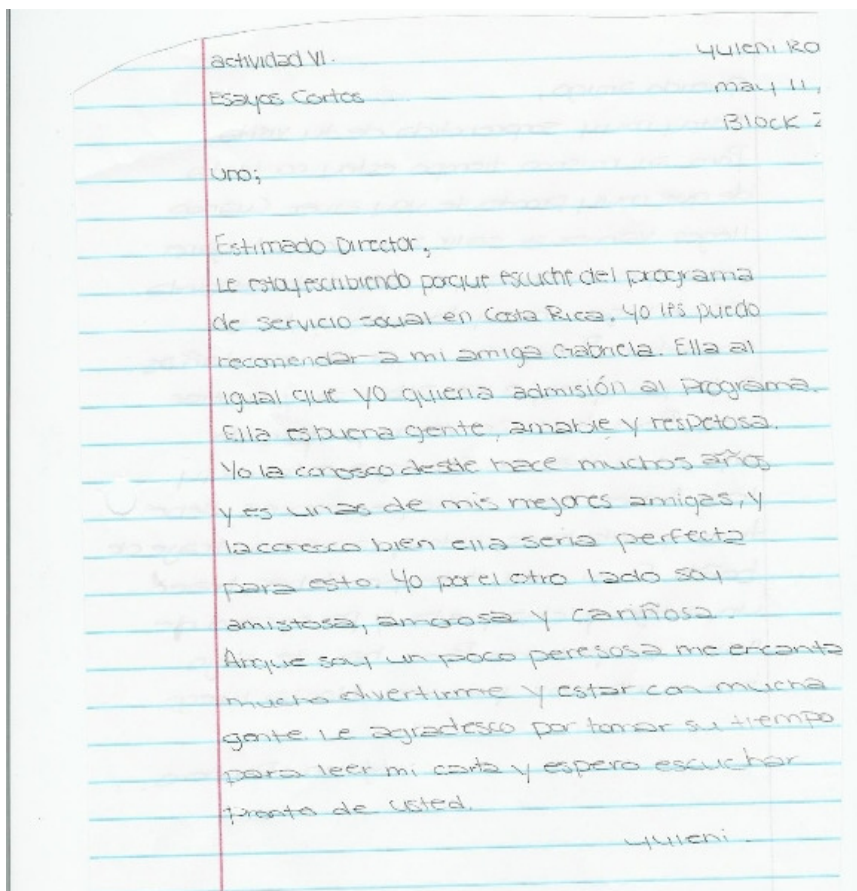
Dimensión morfosintáctica

En este caso es evidente la dificultad con la estructura del texto en el uso de los signos de puntuación y la delimitación de los párrafos. No se aprecian errores de concordancia ni en el uso de tiempos verbales ni en las preposiciones o conjunciones, tampoco de calcos sintácticos. En la evaluación de los indicadores se considera como insuficiente el indicador número 2 (2 Puntos) y los restantes como regular (3 Puntos).

Dimensión pragmática

En el análisis de la redacción se puede apreciar una adecuación parcial del discurso al contexto de significación. El primer texto carece de fecha, destinatario y el saludo pudo ser más familiar en el segundo texto. En ambos casos, la despedida se une al cuerpo de la carta. Ello muestra falta de precisión en las estrategias para comprender y construir diferentes tipos de discursos con un correcto inicio, desarrollo y conclusión de acuerdo con la situación comunicativa y el contexto. Se aprecian sentimientos, valores, satisfacción por la comunicación de forma general. Las dificultades descritas evidencian que precisa de perfeccionamiento en las estrategias y en valorar la necesidad de adecuar el discurso al contexto de comunicación. La evaluación de los indicadores se considera de regular (3 Puntos) en los indicadores 1 y 3 y de insuficiente (2 Puntos) en los indicadores 2 y 4.

Estudiante # 8



Dificultades del estudiante # 8

Dimensión léxico-semántica:

En esta redacción se encuentran dificultades similares a las presentadas por otros estudiantes anteriores en el reconocimiento de la norma con respecto a: ortografía, acentuación, uso de mayúscula, de *s, b, z* y de palabras que deben escribirse separadas y aparecen juntas. Se aprecia un dominio del vocabulario aceptable aunque en la significación existen vocablos inapropiados para ese contexto de comunicación como “Estimado director”, “yo le puedo recomendar” en el primer texto y en el segundo “el

clima está muy loco”, “deberise”... Esto evidencia algunas dificultades en las estrategias para la selección adecuada de los vocablos e ideas. No se aprecian arcaísmos, calcos léxicos ni cambios de códigos en el texto. El texto debe adecuarse más a la situación y al contexto, por lo que la evaluación de este indicador es parcial. A partir de este análisis se evalúa como regular. (Ver capítulo 2.2.5)

Dimensión morfosintáctica

La organización sintáctica, de manera general, es aceptable. No se aprecian errores de concordancia aunque en el uso de tiempos verbales se observa una irregularidad, el empleo de *quería admisión* por; ser admitida. No se encuentran usos inadecuados de gerundio, sí de preposiciones con el empleo de incorrecto de la contracción *del*. Además se aprecian errores como “quería admisión al programa”, “escuché del programa”. Esto demuestra un uso incorrecto de la preposición, así como la reiteración de *yo* para dar inicio a oraciones. Muestra uso incorrecto de conectores textuales que propicien la coherencia global del discurso. Otro aspecto que hay que señalar es el uso inadecuado de la estructuración de los textos, que están escritos en bloque sin hacer uso de punto y aparte, de acuerdo con los párrafos en que debe estar estructurado. Esta falta de puntuación afectan la organización sintáctica de acuerdo con las normas de la lengua española.

Teniendo en cuenta las dificultades descritas, se considera que la evaluación, en el indicadores 1, es de 3 puntos; en los indicadores 2, 3 y 4, es de 2 puntos para una categoría de 2 puntos, insuficiente, en la dimensión.

Dimensión pragmática

En el análisis de la redacción se puede apreciar una adecuación parcial del discurso al contexto de significación, como por ejemplo la forma de dirigirse al destinatario en frases como: “ella es buena gente”, “y espero escuchar pronto de usted”. El primer texto carece de fecha; el destinatario no se consigna en el primero y en el segundo debía incluirse al menos el nombre de la persona, lo que puede hacerse en el propio saludo. El saludo es demasiado familiar en el primer texto y las expresiones de familiaridad son recurrentes, lo cual no es adecuado al contexto de significación, una carta de recomendación. En ambos casos la despedida se une al cuerpo de la carta. Ello muestra falta de precisión en las estrategias para comprender y construir diferentes tipos de discursos con un correcto inicio, desarrollo y conclusión de acuerdo con la situación comunicativa y el contexto. Se aprecian sentimientos, valores, satisfacción por la comunicación de forma general. Las dificultades descritas evidencian que precisa de perfeccionamiento en las estrategias y en valorar la necesidad de adecuar el discurso al contexto de comunicación. La evaluación de todos los indicadores se considera de 2 puntos

Estudiante # 9

UNO

Virginia Torres

Eximados Directores,
Yo pienso que mi amiga seria una buena ayudante. Ella sabe mucho de esta cosas. Ella es como un profesonal en esto le gusta mucho las cosas que tiene que ver con programas del medio ambiente. Ella puede ser lo mejor para este program. Bueno tambien a mi me gusta quidra del ambiente. Por tambien lo me considero la mejor. Gracias y espero que la puedan aceptar.
Sinceramente,
Virginia Torres

Dos

Hola. Como hace ~~estado~~ estado. Bueno espero que estes listo. Aqui en julio va estar muy caliente haci que tienes que ~~traer~~ traer algo que sea muy comodo para ti. Y tambien debes de traer unos chares para poder ir a nadar. Bueno te veo en julio

Dificultades del estudiante # 9

Dimensión léxico-semántica:

Presenta dificultades en el reconocimiento de la norma y la significación de los vocablos. Existen varios errores ortográficos de acentuación, uso de *q* por *c* y uso incorrecto de la letra *h*. Además, tiene un pobre dominio del vocabulario. Emplea *profesonal* por *profesional*, *acepatar* por *aceptar*. Abusa del vocablo *cosas*. En general, la pobreza léxica trae incoherencia semántica. No se aprecian arcaísmos, calcos léxicos ni cambios de códigos en el texto. La evaluación de este indicador es insuficiente, así

como su autorevisión y autocontrol en el análisis de su discurso. A partir de este análisis, esta dimensión se evalúa como insuficiente.

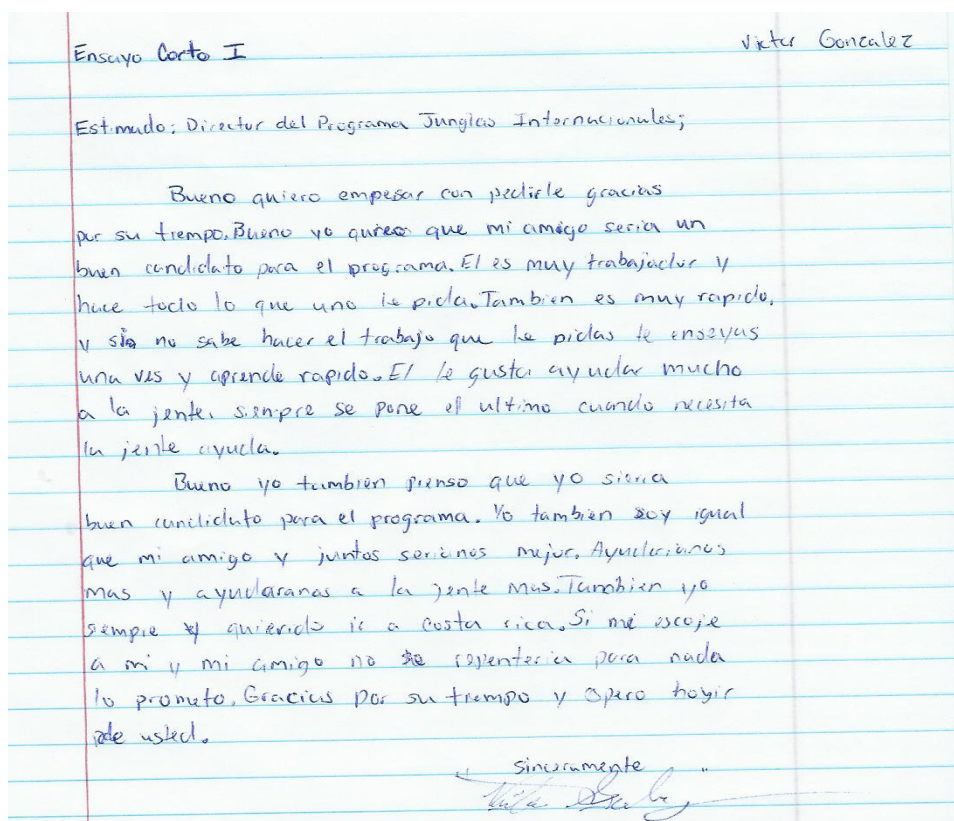
Dimensión morfosintáctica.

Esta dimensión muestra serias dificultades en la concordancia y coherencia semántica con expresiones del tipo “ella sabe mucho de esta cosas”, “le gusta mucho las cosas”, “que tiene que ver con programas”, “por también lo me considera”, así como empleo incorrecto de formas verbales. Otro aspecto que cabe señalar es el uso inadecuado de la estructuración de los textos, que están escritos sin delimitar párrafos, lo cual afecta a la organización lógica sintáctica de acuerdo con las normas de la lengua española. Se considera que todos los indicadores y la dimensión obtienen calificación de insuficiente, 2 puntos.

Dimensión pragmática

Esta dimensión se muestran las mismas dificultades que en el estudiante anterior. La evaluación de todos los indicadores se considera de 2 puntos .

Estudiante #10:



Dificultades del estudiante #10:

Dimensión léxico-semántica

En esta redacción se encuentran dificultades en el reconocimiento de la norma. Existen errores ortográficos de acentuación, errores en el uso de *s, z, ll, g, j*. Se aprecia, en general, un dominio del vocabulario aceptable aunque en la significación existen vocablos inapropiados para ese contexto de comunicación como “pedirle gracias” por *darle gracias* “ensayar” por *mostrar, enseñar*, “su” por *tu*, “laos” por *lados*, “estoy bien feliz” por *estoy muy feliz*, así como reiteración del *yo*. Esto evidencia algunas dificultades en las estrategias para la selección adecuada de los vocablos e ideas. La evaluación de este indicador es parcial, así como su auto revisión y autocontrol en el

análisis de su discurso. A partir de este análisis esta dimensión se evalúa como de 3 puntos, regular.

Dimensión morfosintáctica

La dimensión es de una coherencia aceptable, en tanto se respetan las normas estructurales de los textos con respecto a sus partes. Hasta cierto punto, se identifica el destinatario en el primer texto, no así en el segundo. Aparece además el saludo, el cuerpo y la despedida. Hay una estructuración en párrafos, lo que hace aceptable la organización lógica sintáctica. La utilización de las estructuras también es bastante aceptable, salvo la omisión de la preposición *a* “él le gusta”. Se observa, además, uso incorrecto de tres formas verbales “siempre y querido” por *siempre he querido*; la expresión “vayas a llegar bien” por *espero llegues bien* y “haygan” por *hayan*. Se considera que ha alcanzado la calificación de 3, regular, en los indicadores 1, 2, y 3 y 2, insuficiente en el indicador 4. Debe perfeccionar la evaluación de la efectividad de la estructura coherente del discurso para la interacción comunicativa. Su evaluación general es de 3 puntos.

Dimensión pragmática

De igual forma, la coherencia pragmática tiene competencia aceptable, salvo las incoherencias léxicas que repercuten en el aspecto pragmático. Se aprecian diferencias en el estilo entre ambas cartas de acuerdo con el destinatario, el tratamiento de respeto, en correspondencia con la jerarquía social. En el primer caso, con el empleo de “su”

muestra, en cierta medida, la adecuación del discurso al contexto de comunicación de acuerdo con el rol que desempeña. Muestra también satisfacción por la comunicación, razón por la cual se considera oportuno evaluar su competencia como regular, 3 puntos, en los indicadores 1, 2 y 3, no así en el indicador 4 donde obtiene 2 puntos, insuficiente, en tanto ha de continuar trabajando por la toma de conciencia en la erradicación de los errores cometidos. Su evaluación en la dimensión, así como en general en las tres dimensiones es de aprobado con calificación de regular, 3 puntos.

Estudiante #11

envoyas cosas Ana Cordero

UNO:
Queridos directores,
Quisiera informarles que mi amiga Guadalupe es una candidata perfecta para este trabajo. A Lupe le encanta estar afuera y ayudar al medio ambiente. Ella es muy buena persona y cariñosa. También es muy trabajadora. Mi trabajo con ustedes no se van a arrepentir en la otra mano yo también sería una buena candidata porque soy buena persona para el medio ambiente, y me gusta mucho afuera y soy muy trabajadora. Me gustaría trabajar para una compañía tan buena como la de ustedes, creo que es una gran organización!

Dos:
Hola amigo, como está todo por aquí, bueno espero que todo esté bien. Bueno en julio viene para acá. Estoy tan feliz, desde hace mucho tiempo que no te miro, te extraño mucho. Cuando vengas a Georgia va estar muy caliente, trae ropa muy primaveral. Vámonos a visitar muchos lugares en todo Atlanta. Te va encantar estar acá. No vas a querer regresar a Argentina. Bueno hablamos al rato te avisar. Hay no puedo esperar hasta que llegas!

Dificultades del estudiante #11:

Dimensión léxico-semántica:

En esta redacción se encuentran dificultades similares a las presentadas por otros trabajos en el reconocimiento de la norma y la significación de los vocablos. Existen errores ortográficos de acentuación, en el uso de mayúscula, de cambio de *y* por *ll* y de escritura en bloque “alrato”. Se aprecia cierto dominio del vocabulario aunque en la significación se emplean vocablos inapropiados para el contexto de comunicación: “en la otra mano”, “soy buena persona para el medio ambiente”, “me gusta mucho afuera”, “compañía tan buena”, “al rato”, “hace mucho que no te miro”. Esto evidencia dificultades en las estrategias para la selección adecuada de los vocablos e ideas. Se considera que han alcanzado, en los indicadores 1 y 3, regular, 3 puntos; en los indicadores 2 y 4, 2 puntos para una categoría de 3 puntos, regular, en la dimensión.

Dimensión morfosintáctica

No se aprecian errores de concordancia, aunque en el uso de tiempos verbales se observa una irregularidad, el empleo de “no vas a quiere” por *no vas a querer*. No se encuentran usos inadecuados de gerundio, pero falta una preposición en “te va encantar”, *te va a encantar*. Otro aspecto que hay que señalar es el uso inadecuado de la estructuración de los textos sin hacer uso adecuado de los signos de puntuación. Esto afecta la lógica sintáctica de acuerdo con las normas de la lengua española. Todo ello

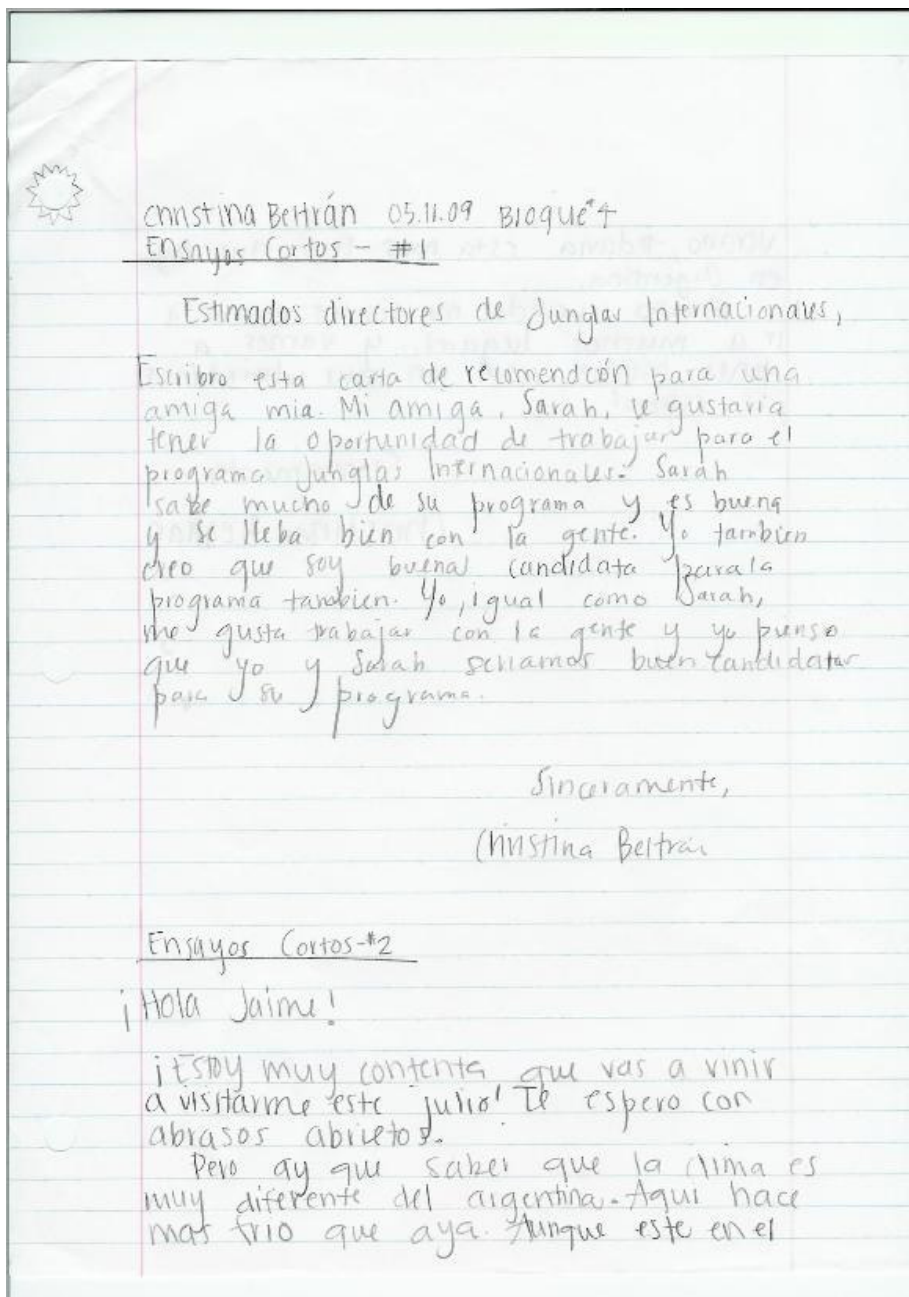
evidencia que hay falta de una toma de conciencia en cuanto a la evaluación de la efectividad de la estructura coherente del discurso para la interacción comunicativa.

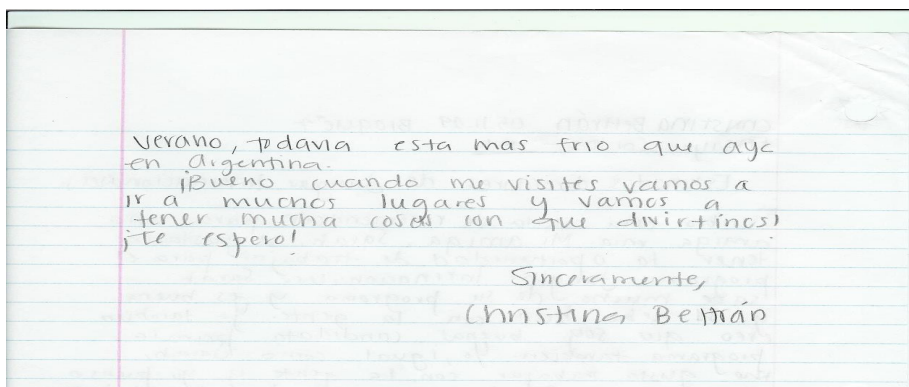
Teniendo en cuenta las dificultades descritas se considera que la evaluación, en el indicadores 1, es de 3 puntos; en los indicadores 2, 3 y 4, es de 2 puntos para una categoría de 2 puntos, insuficiente, en la dimensión.

Dimensión pragmática

Esta dimensión demuestra dificultades: no se adecua el discurso al contexto de significación, resulta demasiado familiar la forma de dirigirse al destinatario. El destinatario no se consigna en el primero y en el segundo debía incluirse al menos el nombre de la persona, lo que puede hacerse en el propio saludo, así como las expresiones de familiaridad en el primero no son adecuadas al contexto de significación, como “una compañía tan buena como la de ustedes”. El primer texto carece de despedida y en el segundo texto se une al cuerpo de la carta. Las dificultades en la estructuración adecuada muestra falta de precisión en las estrategias para comprender y construir diferentes tipos de discursos con un correcto inicio, desarrollo y conclusión de acuerdo con la situación comunicativa y el contexto. Además, las afectaciones en la coherencia léxico-semántica y morfosintáctica repercuten en la coherencia pragmática y por tanto en la coherencia global del texto. Las dificultades descritas evidencian que precisa de perfeccionamiento en las estrategias y en valorar la necesidad de adecuar el discurso al contexto de comunicación. La evaluación de todos los indicadores se considera de 2 puntos.

Estudiante # 12





Dificultades del estudiante # 12

Dimensión léxico-semántica:

En esta dimensión, en la normativa, existen pocos errores ortográficos, fundamentalmente, acentuación y un cambio de *y* por *ll*. Se aprecia cierto dominio del vocabulario aunque en la significación se emplean la palabra “abrasos” por brazos, “abrasos abiertos”, así como reiteración de los vocablos *yo* y *amiga*. Esto evidencia dificultades en las estrategias para la selección adecuada de los vocablos e ideas. Según las observaciones realizadas se considera que ha alcanzado en los indicadores 1 y 3, regular, 3 puntos; en los indicadores 2 y 4, insuficiente, 2 puntos, para una categoría de 3 puntos, regular, en la dimensión.

Dimensión morfosintáctica

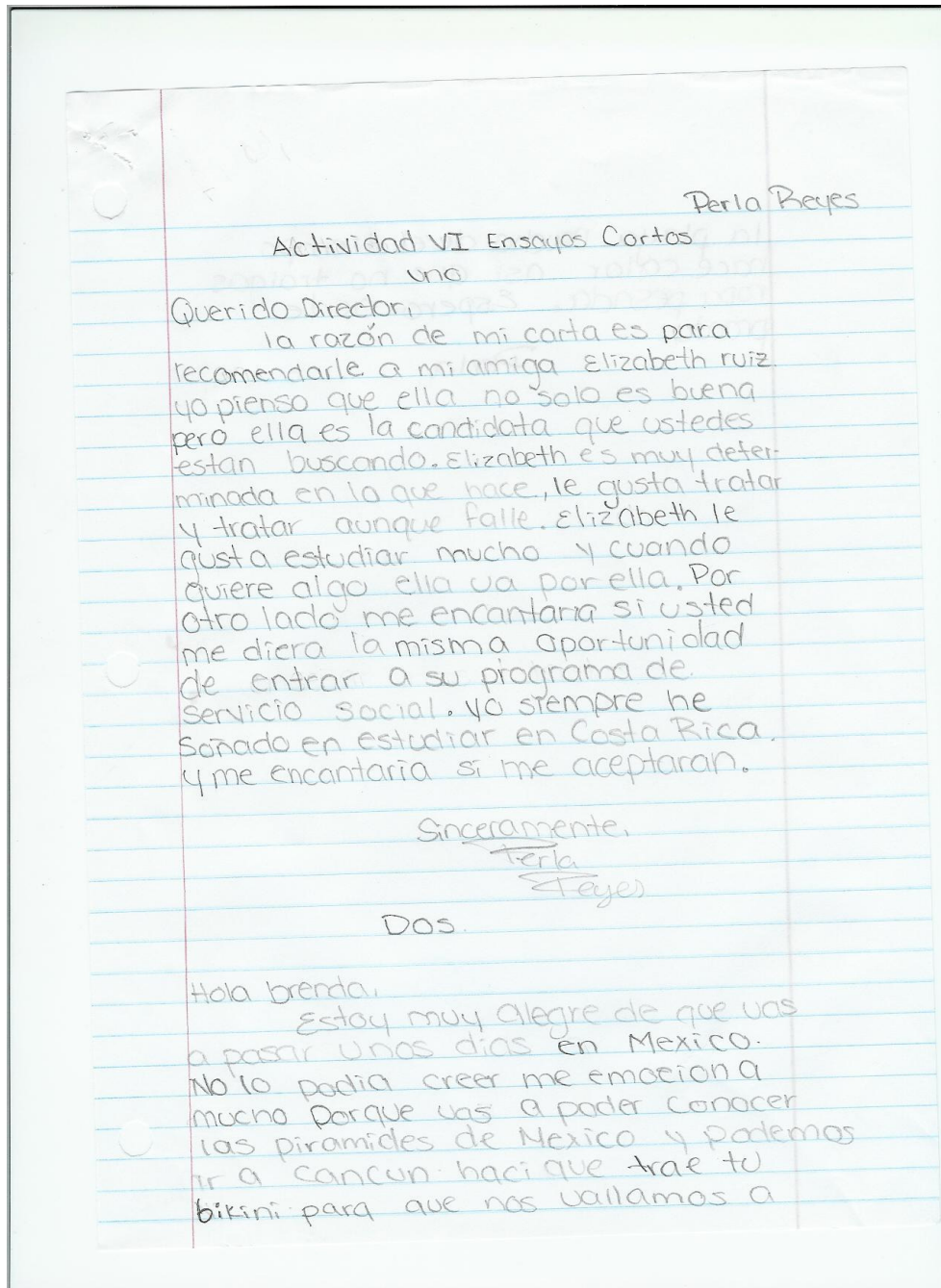
La dimensión morfosintáctica presenta una coherencia aceptable, en tanto se respetan las normas estructurales de los textos con respecto a sus partes. Hasta cierto punto se identifica el destinatario en el primer texto y se hace evidente en el segundo, aparece además el saludo, el cuerpo y la despedida. También es de destacar que hay un intento de estructuración en párrafos en el segundo texto, aunque se inicia con una estructura

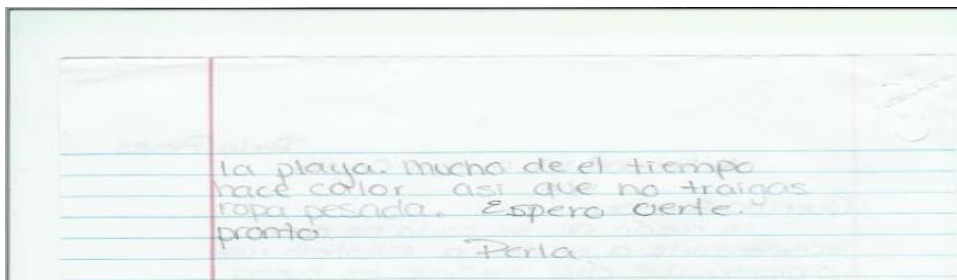
sintáctica inapropiada, no así en el primer texto que aparece en bloque, lo que muestra cierta organización lógica sintáctica. La utilización de las estructuras presenta dificultades en la concordancia (“seríamos buen conductoras”), organización sintáctica y uso del artículo (“para **la** programa también”, “la clima”, “del Argentina”), uso de otras estructuras (“yo igual como Sarah”), etc. Teniendo en cuenta el análisis realizado, se considera que ha alcanzado la calificación de 3, regular, en los indicadores 2 y 3; y 2, insuficiente, en los indicadores 1 y 4 porque debe perfeccionar el uso correcto de las estructuras y la evaluación de la efectividad de la estructura coherente del discurso para la interacción comunicativa. Su evaluación general es de 3 puntos.

Dimensión pragmática

En estos textos la coherencia pragmática tiene cierta adecuación, salvo las incoherencias léxicas que repercuten en el aspecto pragmático. Se aprecian diferencias en el estilo entre ambas cartas de acuerdo con el destinatario y el tratamiento de respeto en correspondencia con la jerarquía social. En la primera parte, con el empleo de “su” muestra, en cierta medida, la adecuación del discurso al contexto de comunicación de acuerdo con el rol que desempeña. Sin embargo, aparecen expresiones poco formales como: “y es buena y se lleva bien con la gente”. En la segunda parte se muestra cierta satisfacción por la comunicación, razones por las cuales se considera oportuno evaluar su competencia como regular, 3 puntos, en los indicadores 1, y 3, no así en los indicadores 2 y 4 donde obtiene 2 puntos, insuficiente, en tanto ha de continuar trabajando por la toma de conciencia en la erradicación de los errores cometidos. Su evaluación en la dimensión es regular, 3 puntos.

Estudiante # 13





Dificultades del estudiante # 13

Dimensión léxico-semántica:

En esta dimensión se aprecia que en la norma existen algunos errores ortográficos, fundamentalmente, acentuación, mayúsculas, uso incorrecto de la *h* y cambio de *y* por *ll*. Muestra pobreza léxica para concretar una idea, por ejemplo, la expresión “ella va por ella”, con la intención de perseverancia, no es adecuada al contexto de significación. Esto evidencia dificultades en las estrategias para la selección adecuada de los vocablos e ideas. Según las observaciones realizadas, se considera que ha alcanzado, en los indicadores 1 y 3, regular, 3 puntos; en los indicadores 2 y 4, insuficiente, 2 puntos, para una categoría de 3 puntos, regular, en la dimensión.

Dimensión morfosintáctica

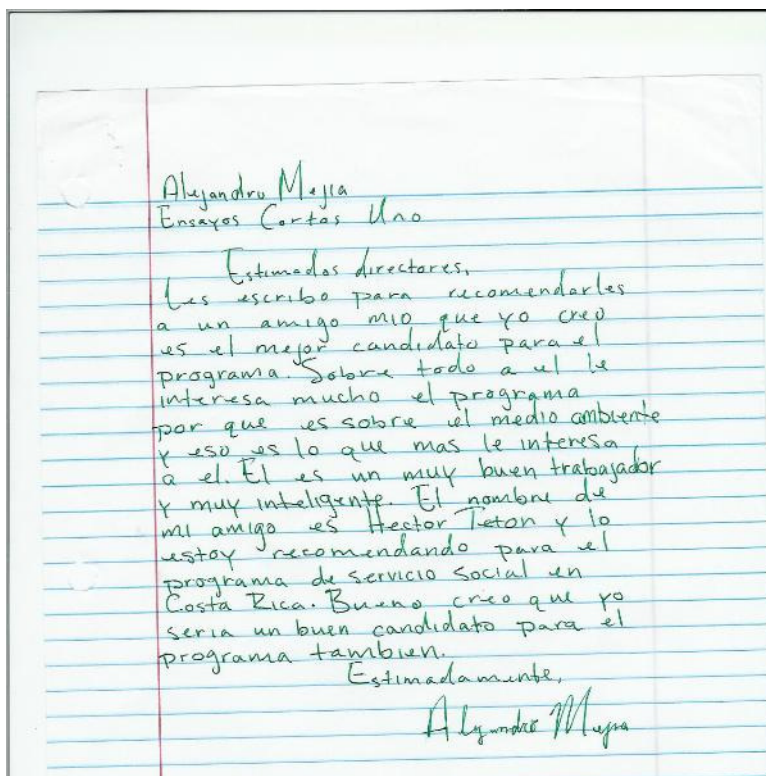
En este caso presenta dificultades en el uso de las preposiciones, específicamente en la expresión “Elizabeth le gusta” (*a Elizabeth le gusta*). Es evidente la dificultad con la organización morfosintáctica con oraciones incompletas como “Ella no solo es buena” o incoherentes como “mucho de el tiempo”. Ha de puntualizarse, además, otras dificultades con la estructura del texto donde no se realiza un uso correcto de los signos de puntuación al igual que la delimitación de los párrafos. En la evaluación de los

indicadores es regular, 3 puntos, en el indicador número 1 e insuficiente, 2 puntos, en el 2, 3 y el 4. Con calificación general insuficiente, (2 Puntos).

Dimensión Pragmática

No adecua el discurso al contexto de significación, resulta demasiado familiar la forma de dirigirse al destinatario. El primer texto carece de destinatario. También aparecen expresiones de familiaridad que no son adecuadas al contexto de significación: “Yo pienso que ella”, “pero ella es”, “le gusta tratar y tratar aunque falle”, “ella va por ella”. Las dificultades en la estructuración adecuada muestra falta de precisión en las estrategias para comprender y construir diferentes tipos de discursos con un correcto inicio, desarrollo y conclusión de acuerdo con la situación comunicativa y el contexto. También las afectaciones en la coherencia léxico-semántica y morfosintáctica repercuten en la coherencia pragmática y por tanto en la coherencia global del texto. Ha de señalarse también que el placer por la comunicación y la relación empática se ponen de manifiesto en el segundo texto. No obstante, las dificultades descritas evidencian que precisa de perfeccionamiento en las estrategias y en valorar la necesidad de adecuar el discurso al contexto. La evaluación de todos los indicadores se considera de 2 puntos.

Estudiante # 14



Dificultades del estudiante # 14

Dimensión léxico-semántica:

En el texto se aprecian dificultades en la norma y la significación de los vocablos. En la norma existen algunos errores ortográficos, fundamentalmente, acentuación, uso inadecuado de la *h* y el vocablo *porque* escrito de forma separada (*por que*). Se aprecia cierto dominio del vocabulario, aunque con muestras de pobreza léxica para concretar una idea, con repeticiones de palabras como: *interesa*, *recomendarles*, el adjetivo *bueno* para calificar varios sustantivos. También el ajuste al tema presenta dificultades, al aparecer la última idea inconclusa; no se expresa por qué razón el remitente sería también un buen candidato para trabajar en esa empresa. Esto evidencia dificultades en las estrategias para la selección adecuada de los vocablos e ideas. Según las

observaciones realizadas, se considera que ha alcanzado, en los indicadores 1 y 3, regular, 3 puntos; en los indicadores 2 y 4, insuficiente, 2 puntos, para una categoría de 3 puntos, regular, en la dimensión.

Dimensión morfosintáctica

En este caso, en cuanto al reconocimiento de las estructuras de la lengua española y su empleo, no se evidencian errores de concordancia en el uso de tiempos verbales o conjunciones. Sí es evidente la dificultad con la organización sintáctica de las oraciones como: después de un punto y seguido se comienza una oración con la preposición sobre; “Sobre todo al él le interesa mucho...”. Otros ejemplos de organización en el segundo texto son: “escuché que te vienes de visita”, “aquí para esta muy caliente por la mayoría del tiempo” donde se observa, además, uso incorrecto del pronombre *te* y de la preposición *por*, lo que puede obedecer a calcos sintácticos. Ha de puntualizarse, además, otras dificultades con la estructura del texto. Como en otros casos, no se realiza un uso correcto de los signos de puntuación y la delimitación de los párrafos. **Hay que decir, sin embargo, que en este caso concreto (puntuación, párrafos, etc.) puede producirse una trasferencia de sus habilidades en su lengua materna. Es decir, si no sabe puntuar en su propia lengua, no puede saber puntuar en la lengua que aprende. Exactamente lo mismo que sucede en la dimensión siguiente.**

En la evaluación de los indicadores es regular, 3 puntos, en el indicador número 1 e insuficiente, 2 Puntos, en el 2, 3 y el 4, con calificación general insuficiente, 2 puntos.

Dimensión Pragmática

No se adecua el discurso al contexto de significación. Inicia el texto con la frase “Les escribo para...”, lo cual resulta demasiado familiar para dirigirse al destinatario. El destinatario no se consigna en ambos textos, y aparecen expresiones de familiaridad en el primer texto que no son adecuadas al contexto de significación: “y eso es lo que más le interesa a él”, “y lo estoy recomendando”. En las despedidas de las dos cartas emplea vocablos incorrectos como *estimadamente* y *queridamente*. Las dificultades en la estructuración adecuada muestra falta de precisión en las estrategias para comprender y construir diferentes tipos de discursos con un correcto inicio, desarrollo y conclusión de acuerdo con la situación comunicativa y el contexto. Ha de señalarse también que el placer por la comunicación y la relación empática se ponen de manifiesto en el segundo texto. No obstante, las dificultades descritas muestran que se afecta la coherencia pragmática y evidencian que precisa de perfeccionamiento en las estrategias y la valoración de la necesidad de adecuar el discurso al contexto de comunicación. La evaluación de todos los indicadores se considera de 2 puntos.

Estudiante # 15

Ensayo #1 Griceida Sanchez

Estimado Director Yo te escribo esta carta porque mi mejor amiga ha pedido admision a un program de servicio social en Costa Rica, y como el programa ofrece servicio gratuito para el medio ambiente yo quisiera que lo elijan a ella por muchas razones. Ella seria buena para el programa porque ella es muy inteligente e nacida y a ella le gust mucho cooperar en los servicios sociales yo creo que ella seria la mejor candidata para elegir. Y tambien me gustaria que me elijan a mi para el programa de servicio social porque al igual yo soy muy inteligente. Me gusta cooperar mucho. Me gusta ayudar y por eso tiene que elegir a mi amiga y por supuesto a mi. Bueno gracias por su tiempo y espero que elija bien asta luego.
Atentamente Griceida.

Ensayo #2 Griceida Sanchez

Hola querido amigo: Como has estado? Bueno espero que muy bien yo en estado bien gracias. Bueno yo te escribo este mensaje electronico para aconsejarte como vengas para bueno antes que nada cuando vea tu mensaje diciendo que me vienes a visitar me dio mucho gusto y estoy muy ansiosa por que llegues para divertirnos mucho. Bueno aqui ase pere si mucho calor en Juicasi que tienes que traer ropa muy comoda para el calor y para ir a la playa. Asta luego cuidate mucho yo te espero aqui cuidate.
Atentamente
TU amiga Griceida

Dificultades del estudiante # 15

Dimensión léxico-semántica

El estudiante evidencia serias dificultades en la norma con numerosos errores ortográficos: acentuación, uso inadecuado de la *h*, omisión de una “o” en la palabra *cooperar*, cambio de *i* por *y*, e incorrecciones en el uso de los grafemas *s*, *c*, *g*, *j*. Se aprecia alguna pobreza léxica para concretar una idea, con repeticiones de palabras como *ella*, *yo*, *gusta*. Empleo de vocablos insuficientes para expresar la idea adecuada como el calificativo *buena* por “posee las condiciones requeridas”. De ello se infieren las dificultades en las estrategias para la selección adecuada de los vocablos e ideas. Según las observaciones realizadas, se considera que ha alcanzado, 3 puntos, regular, en los indicadores 1 y 3 y en los indicadores 2 y 4, insuficiente, 2 puntos, para una categoría de 3 puntos, regular, en la dimensión.

Dimensión morfosintáctica

En este caso, un aspecto recurrente con relación a los demás estudiantes es la estructura del texto, con un uso incorrecto de los signos de puntuación ni la delimitación de los párrafos. En cuanto al reconocimiento de las estructuras de la lengua española y su empleo, no se evidencian errores de concordancia ni en el uso de tiempos verbales ni en conjunciones. Es evidente la dificultad con otras estructuras; aparece la palabra “como” por *para cuando*, lo que puede obedecer a un calco sintáctico. En la evaluación de los indicadores en el número 1 obtiene regular, 3 puntos, e insuficiente, 2 puntos, en los indicadores 2, 3 y el 4. Con calificación general insuficiente, 2 puntos.

Dimensión Pragmática

Resultan reiterativas las dificultades de esta dimensión. No se adecua el discurso al contexto de significación. Inicia el texto con la frase “Yo le escribo esta carta...”, en la que aunque hay tratamiento de usted que se inicia con la primera persona, lo cual se agrava al no emplear los dos puntos y aparte después del saludo. Es demasiado familiar la forma de dirigirse al destinatario. También aparecen otras expresiones de familiaridad en la carta de recomendación que no son adecuadas al contexto de significación como “yo quisiera que la elijan a ella”, “Ella sería buena para el programa”, “A ella le gusta mucho cooperar”, “Y también me gustaría que me elijan a mí”, “tiene que elegir a mi amiga” y otras. La despedida al amigo es muy formal. Las dificultades en la estructuración adecuada muestra falta de precisión en las estrategias para comprender y construir diferentes tipos de discursos con un correcto inicio, desarrollo y conclusión de acuerdo con la situación comunicativa y el contexto. Ha de señalarse como aspecto positivo que el placer por la comunicación y la relación empática se hacen evidentes en la segunda parte. No obstante, las dificultades descritas muestran que se afecta la coherencia pragmática y precisa falta de perfeccionamiento en las estrategias y la valoración de la necesidad de adecuar el discurso al contexto de comunicación. La evaluación de todos los indicadores se considera de 2 puntos.

Estudiante # 16

Actividad VI. Ensayos Cortos

Uno

Estimados directores del programa Juegos Internacionales,
les estoy escribiendo por mi mejor amigo, Juan Carlos de la Fuente que se quiere inscribir en su programa. A investigar para esta carta encuentro que a mi también me gustaría aplicar para este programa y sería un buen comienzo para el futuro. Yo pienso que los dos somos buenos candidatos para el programa porque somos trabajadores, aprendemos rápido y trabajamos bien con otros. Gracias por haber tomado un minuto de su tiempo para leer mi carta y es pero que nos consideren para el trabajo.

Sinceramente,

Eli Martínez

Dos

Hola Fernando,

Me dio mucho gusto saber que vas a venir a México a visitarme. Primero me sorprendió porque no había oído de ti en un largo tiempo. Espero que nos podamos recontar en tiempos libres. Cuando vayas a venir a México tray mucha ropa ligera como chones y camisetas. Tray zapatos cómodos porque vamos a caminar mucho. Te voy a llevar a todos los mejores lugares aquí en Monterrey. Te vas a sorprender por la belleza aquí en Monterrey. No me puedo esperar un momento más por verte y te aseguro que te va en cantar México. Hasta luego

De tu mejor amiga,

Eli Martínez

Dificultades del estudiante # 16

Dimensión léxico-semántica

El estudiante evidencia algunas dificultades en la norma y la significación de los vocablos. En la norma, existen errores ortográficos de acentuación, e incorrecciones en el uso de los grafemas *v-b*. Además muestra pobreza léxica para concretar una idea, con repeticiones de: “tray” o “aquí en Monterrey”. Empleo de vocablos insuficientes para expresar la idea adecuada como *empiezo* por *comienzo*, el calificativo *buena* por “posee las condiciones requeridas” y el vocablo *oído* por *saber de ti* o *tenido noticias tuyas*. También ha de señalarse el uso de la palabra *aplicar* por *ser candidato a*, *solicitar su aceptación*, *presentarse a*, donde se manifiesta un cambio de código. De ello se infieren las dificultades en las estrategias para la selección adecuada de los términos e ideas. Según las observaciones realizadas, se considera que ha alcanzado 3 puntos, regular, en el indicadores 1. En los indicadores 2, 3 y 4, insuficiente, 2 puntos, para una categoría de insuficiente, 2 puntos, en la dimensión.

Dimensión morfosintáctica

Los textos presentan las mismas dificultades de los anteriores en cuanto a su estructuración y uso de signos de puntuación. El reconocimiento de las estructuras de la lengua española y su empleo aún puede considerarse solo con cierto nivel de competencia, pues se evidencian errores en el uso de preposiciones (*a* por *al*), en el uso de tiempos verbales (*puedamos* por *podamos*, *tray* por *trae*), así como uso de *que* por *el*

cual. También es evidente la dificultad con la organización sintáctica: “Viajas cuando voy a venir”, “no me puedo esperar un momento más para verte”. En la evaluación de los indicadores al número 1 se le otorga 3 puntos, regular; y 2 puntos en el resto de los indicadores, para una calificación general de insuficiente, 2 puntos.

Dimensión pragmática

En estos textos la coherencia pragmática tiene cierta adecuación. En ellos se aprecian diferencias en el estilo entre ambas cartas de acuerdo con el destinatario, y en las despedidas. Sin embargo, la adecuación del discurso al contexto de comunicación de acuerdo con el rol que desempeña no alcanza una competencia suficiente, por el nivel de familiaridad que mantiene en el desarrollo del texto. Aparecen expresiones poco formales como “les estoy escribiendo por mi mejor amigo”. Además, se aprecian incoherencias léxicas que repercuten en el aspecto pragmático como “y sería un buen comienzo” o “Yo pienso que los dos somos buenos candidatos”. En el segundo texto se muestra cierta satisfacción por la comunicación. Todo ello nos lleva a evaluar su competencia como regular, 3 puntos, en el indicador 3 al hacer un intento por diferenciar los roles; no así en los indicadores 1, 2 y 4 donde obtiene 2 puntos, insuficiente, en tanto ha de continuar trabajando por la toma de conciencia en la erradicación de los errores cometidos. Su evaluación en la dimensión es insuficiente, 2 puntos.

Estudiante # 17

UNO

Estimados Directores:

Primero que nada espero que al recibir esta carta se encuentren bien de salud, son mis mejores deseos. El motivo de mi carta es para recomendar a mi amiga Grecia Diaz para que entre en el servicio social en Costa Rica, en el programa que ofrece servicio gratuito para el medio Ambiente. Yo pienso que ella para ser perfecta para ese puesto porque ella ha demostrado que es una buena candidata para ese tipo de trabajo porque ella se preocupa mucho y ha hecho muchas cosas para que el medio ambiente este mejor, bueno en nuestra colonia. Tambien quiero pedirle un Fianza si se puede para mi porque yo hago lo mismo que mi amiga. Bueno espero su respuesta muy pronto. Cuidense mucho y gracias por su tiempo.

Sinceramente Isabel Estrada

DOS

¡Hola Alberto!

Espero que al recibir este pequeño mensaje te encuentres bien, solo te escribo para decirte que me da mucho que te hayas decidido a visitarme este Julio, porque te aseguro que vamos a pasárnola super padre porque aqui en Atlanta se pone muy bonito en este tiempo de calor. Mira lo que yo te aconsejaria es que te traigas ropa delgada porque se pone muy caliente por aca. Tambien te recomiendo que te traigas unos cuantos trajes de baño porque a mi me encanta ir a la piscina en tiempos como estos. Ok. Bueno pues te espero muy pronto por aca cuídate besos.

PD. No te digo adios, si no un asta pronto

AHE. Isabel E.U.

Dificultades del estudiante # 17

Dimensión léxico-semántica

La mayoría de las dificultades son coincidentes en la norma, con errores ortográficos de acentuación, e incorrecciones en el uso de los grafemas *s-c*, *v-b*. Se aprecia cierto dominio del vocabulario aunque con muestras de pobreza léxica para concretar una idea, con repeticiones de la palabra *bueno*. Empleo de vocablos insuficientes para expresar la idea adecuada como *primero que nada* por *ante todo*, ropa *delgada* por ropa *ligera, fresca*. El verbo *mirar* “para mirar yo hago” con intención desconocida para el interlocutor, o el calificativo *buena* por “posee las condiciones requeridas”. De ello se infieren las dificultades en las estrategias para la selección adecuada de las palabras e ideas. Se considera que ha alcanzado 3 puntos, regular, en los indicadores 1 y 3, mientras que en los indicadores 2, y 4, insuficiente, 2 puntos, para una categoría de regular, 3 puntos, en la dimensión.

Dimensión morfosintáctica

Los textos presentan las mismas dificultades en cuanto a su estructuración y uso de signos de puntuación. El reconocimiento de las estructuras de la lengua española y su empleo aún puede considerarse solo con cierto nivel de competencia pues aunque no se evidencian errores en conjunciones, preposiciones y tiempos verbales. Hay un error de concordancia “vamos a pasarnola”. Es evidente la dificultad con la organización sintáctica: “para que el medio ambiente esté mejor. Bueno en nuestra colonia”, “mirar

yo hago lo mismo”, “que me da mucho”. En la evaluación de los indicadores, al número 1 se le otorga 3 puntos, regular, y 2 puntos en el resto de los indicadores, para una calificación general de insuficiente, 2 puntos.

Dimensión pragmática

En estos textos la coherencia pragmática tiene dificultades, las despedidas debían responder más al destinatario. La adecuación del discurso al contexto de comunicación de acuerdo con el rol que desempeña no alcanza un nivel de competencia suficiente, por la familiaridad que mantiene en el desarrollo de la carta de recomendación. Aparecen expresiones poco formales como: “Primero que nada espero que al recibo de esta se encuentren bien”, “son mis mayores deseos”, “El motivo de mi carta”, “para que entre en”, “Yo pienso que podría ser perfecta para ese puesto”, “porque ella ha demostrado que es una buena candidata”, “porque ella se preocupa mucho y ha hecho muchas cosas”, “pedirle un chance”. En la segunda carta se muestra cierta satisfacción por la comunicación. Según el análisis de las dificultades se otorga la calificación de insuficiente, 2 puntos en todos los indicadores, así como en la dimensión también es insuficiente, 2 puntos.

Estudiante # 18

Ensayos cortos.

* UNO *

Estimados directores del programa Junglas Internacionales,
El motivo por el que le escribo esta carta es para hablarle acerca de mi amiga Elizabeth Montes. Hace poco ella pidió admisión a su programa de servicio social. Ella es una persona muy sociable y por eso creo que sería una buena candidata para su programa. Además a mi también me gustan mucho ese tipo de trabajos y me gustaría pedirle una solicitud para mi también. Al igual que mi amiga yo también me considero una buena candidata para su programa. Espero recibir noticias de ustedes pronto.
Atentamente: Mariela

* DOS *

Hola Andy,
¿cómo estás? Espero que te encuentres bien de salud. Bueno pues me da mucha alegría saber que me vienes a visitar este verano. Pero debes de venirte preparado con ropa de verano porque

la temperatura va estar muy alta para cuando vengas. Prepárate para visitar muchos lugares bonitos aquí. Te aseguro que te la vas a pasar muy bien. Pues cuidate mucho y estamos en comunicación.
-Mariela.

Dificultades del estudiante # 18

Dimensión léxico-semántica

En la norma aparecen pocos errores ortográficos de acentuación, y uso de los grafemas *v-b*. Se aprecia un dominio del vocabulario bastante aceptable aunque emplea el adjetivo *bueno* para dar su calificación profesional y la de su amiga, sin especificar concretamente cuál es. De ello se infieren las dificultades en las estrategias para la selección adecuada de los vocablos e ideas. No se aprecian arcaísmos, cambios de código ni calcos léxicos. Según las observaciones realizadas se considera que ha alcanzado, 3 puntos, regular, en los indicadores 1 y 3 y en los indicadores 2, y 4, insuficiente, 2 puntos, para una categoría de regular, 3 puntos, en la dimensión.

Dimensión morfosintáctica

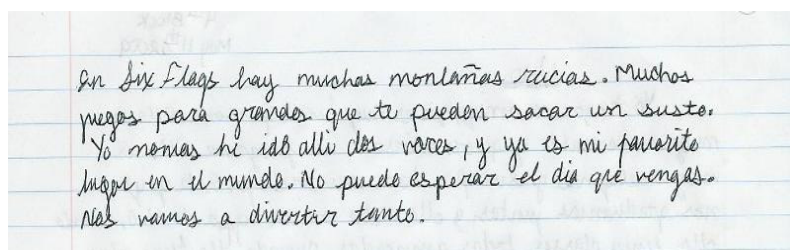
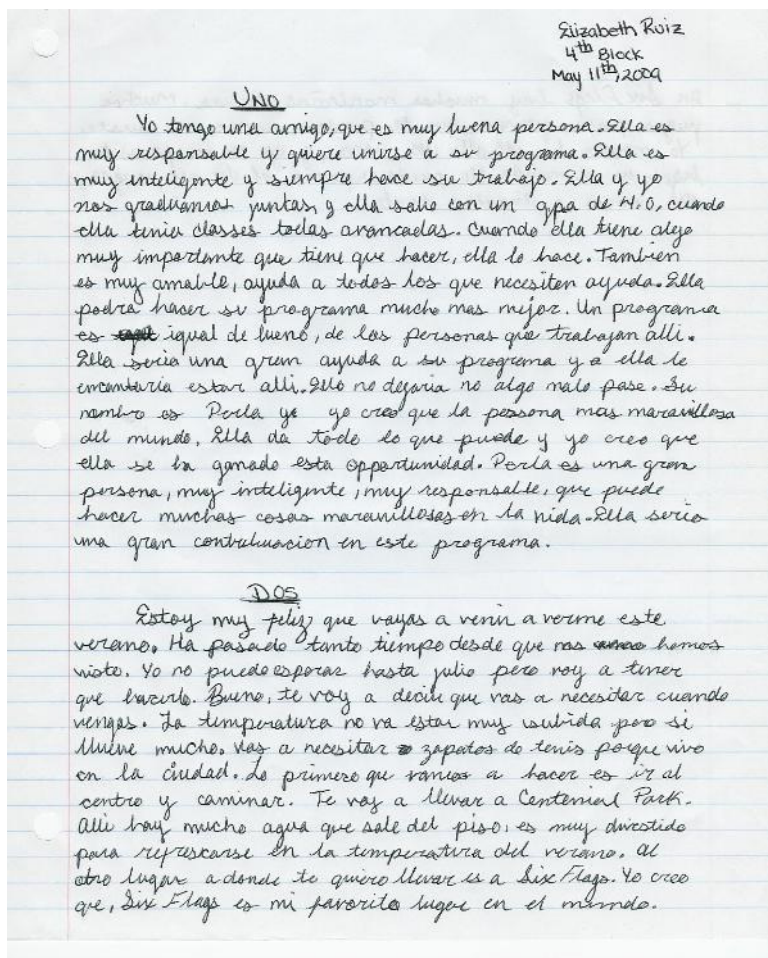
No se detectan incorrecciones en los tiempos verbales, el gerundio, las preposiciones, las conjunciones y demás partes de la oración, aunque sí se observa un error de concordancia en la expresión “a mi también me gustan mucho ese tipo de trabajo”. Esto implica cierta organización lógica sintáctica de acuerdo con las normas, el tipo de discurso y sin empleo de calcos sintácticos. No obstante, ha de continuar profundizando en la evaluación de la efectividad de la estructura coherente del discurso para la interacción comunicativa. La evaluación de los indicadores 1 y 3 es de 3 puntos, regular, e insuficiente en el 2 y el 4, para una evaluación general de 3 puntos, regular.

Dimensión pragmática

En estos textos la coherencia pragmática tiene cierta adecuación. En ellos se aprecian diferencias en el estilo entre ambas cartas de acuerdo con el destinatario, y en las despedidas. Sin embargo, el ajuste del discurso al contexto de comunicación de acuerdo con el rol que desempeña no alcanza una competencia suficiente por el nivel de familiaridad que mantiene en el desarrollo del texto. Aparecen expresiones poco formales como. “es para hablarles acerca de”, “ella es una persona muy sociable y por eso creo que sería”, “a mi también me gustan mucho ese tipo de trabajo”, “yo también me considero una buena candidata”. En el segundo texto se muestra cierta satisfacción por la comunicación.

Por todo ello, se considera oportuno evaluar su competencia como regular, 3 puntos, en los indicadores 1 y 3 al hacer un intento por diferenciar los roles. No así en los indicadores 2 y 4 donde obtiene 2 puntos, insuficiente, en tanto ha de continuar trabajando por la toma de conciencia en la erradicación de los errores cometidos. Su evaluación en la dimensión es regular, 3 puntos.

Estudiante # 19



Dificultades del estudiante # 19

Dimensión léxico-semántica

La mayoría de las dificultades son coincidentes en la norma, con errores ortográficos de acentuación. Se aprecia cierto dominio del vocabulario, aunque con muestras de

pobreza léxica para concretar una idea, con repeticiones de las palabras *ella* y *tiene*. Empleo de vocablos insuficientes para expresar la idea adecuada como: “Cuando ella tenía clases todas arrancadas”, “un programa es igual de bueno”, “montañas rucias”. El primer texto ofrece informaciones superfluas en lugar de explicar las condiciones requeridas o argumentos sobre el nivel profesional de su amiga. De ello se infieren las dificultades en las estrategias para la selección adecuada de los vocablos e ideas. Se aprecia un cambio de código al emplear la palabra *nomás*. Según las observaciones realizadas se considera que ha alcanzado 3 puntos, regular, en los indicadores 1 y 3; y en los indicadores 2, y 4, insuficiente, 2 puntos, para una categoría de regular, 3 puntos, en la dimensión.

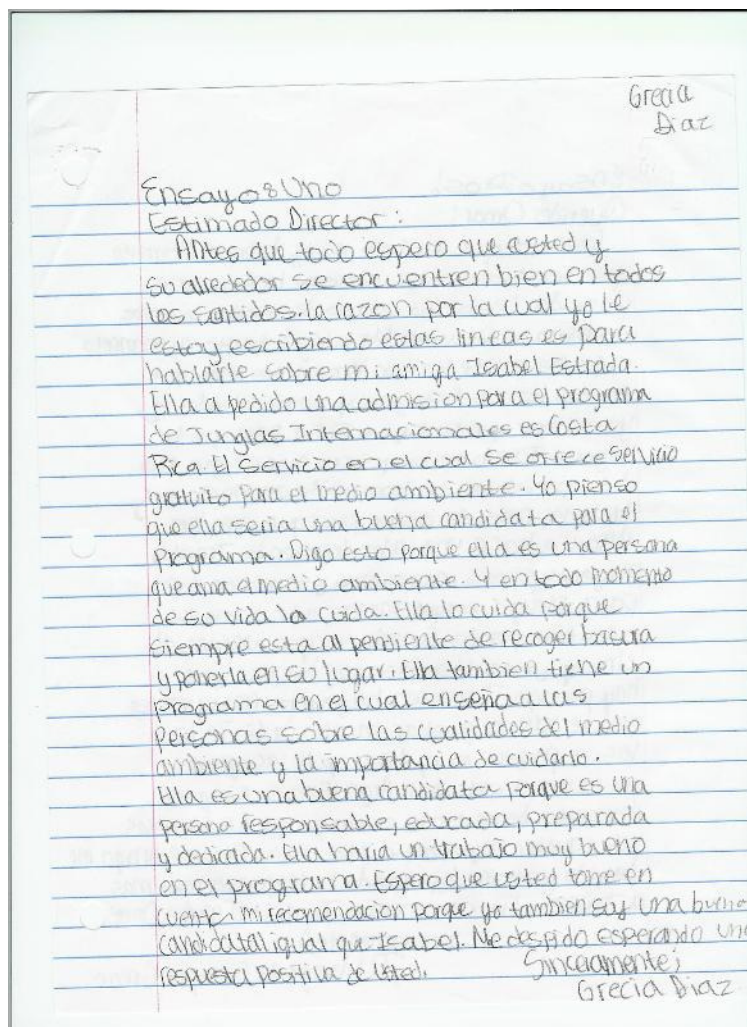
Dimensión morfosintáctica

Los textos presentan dificultades similares a otros en cuanto a su estructuración y uso de signos de puntuación sobre las estructuras de la lengua española y su empleo. Hay errores en el uso de adverbios como “mucho más mejor”, “que no dejarán no algo malo pase”; ausencia y uso incorrecto de formas verbales, “Yo creo la persona más maravillosa”, “vayas a venir a verme”; organización sintáctica de las ideas que pueden ser producto de calcos sintácticos, “favorito lugar”, “desde que nos hemos visto”. Es evidente la dificultad en ambos casos. En la evaluación de los indicadores se considera inadecuado, 2 puntos, y calificación general de insuficiente, 2 puntos.

Dimensión pragmática

La coherencia pragmática tiene serias dificultades. En ambos textos no se utiliza saludo ni despedida. Tampoco la adecuación del discurso al contexto de comunicación se ajusta al rol que desempeña. La carta de recomendación muestra excesiva familiaridad ya que aparecen expresiones poco formales como; “Yo tengo una amiga que es muy buena persona”... para dar inicio al texto. “Ella podrá hacer su programa”, “Cuando ella tiene algo importante que hacer ella lo hace”, “ella sería una gran ayuda a su programa”, “Yo creo que ella se ha ganado esta oportunidad”. En el segundo texto se muestra cierta satisfacción por la comunicación. Según el análisis de las dificultades se otorga la calificación de insuficiente, 2 puntos en todos los indicadores, así como en la dimensión también es de insuficiente, 2 puntos.

Estudiante # 20



Dificultades del estudiante # 20

Dimensión léxico-semántica

La mayoría de las dificultades son coincidentes en la norma, con errores ortográficos de acentuación, e incorrecciones en el uso de la *h*. Se aprecia cierto dominio del vocabulario aunque con muestras de pobreza léxica para concretar una idea, con repeticiones de palabras: *ella, cuida, servicio, medio ambiente, bueno, correo, llegue, color, te*. Empleo de vocablos insuficientes para expresar la idea adecuada como: “ha

pedido una admisión para el programa”, “te quiero avisar”, el calificativo *buena* por “posee las condiciones requeridas”. De ello se infieren las dificultades en las estrategias para la selección adecuada de los vocablos e ideas. Se aprecian calcos léxicos con el verbo traer, “traerte”. Según las observaciones realizadas se considera que ha alcanzado 3 puntos, regular, en el indicador 1 y en los indicadores 2, 3 y 4, insuficiente, 2 puntos, para una categoría de insuficiente, 2 puntos, en la dimensión.

Dimensión morfosintáctica

En el reconocimiento de las estructuras de la lengua española y su empleo se evidencian errores en las preposiciones: *es* por *en*, “está al pendiente”, “que ama a medio ambiente”, “y me alegré tanto al momento”, “yo sería una buena candidata igual”. En cuanto a las formas verbales, “yo quisiera que se llegue”, abuso del pronombre *te* debido a calcos sintácticos, “te la vas a pasar” y concordancia “ni siquiera”. Es evidente la dificultad con la organización sintáctica: En la evaluación de los indicadores se otorga insuficiente, 2 puntos y calificación general de insuficiente, 2 puntos.

Dimensión pragmática

Se aprecia cierto intento de diferenciación en los saludos, las despedidas debían establecer contrastes para cada destinatario. También la adecuación del discurso al contexto de comunicación de acuerdo con el rol que desempeña no alcanza un nivel de competencia suficiente, por la familiaridad que mantiene en el desarrollo del primer

texto y porque aparecen expresiones poco formales como “Antes que todo espero que usted y su alrededor se encuentren bien en todos los sentidos”, “yo le estoy escribiendo estas líneas”, “es para hablarle sobre mi amiga”, “yo pienso que ella sería una buena candidata”, “ella haría un trabajo muy bueno”, “espero una respuesta positiva”. En el segundo texto se muestra cierta satisfacción por la comunicación. Según el análisis de las dificultades se otorga la calificación de insuficiente, 2 puntos en todos los indicadores, así como en la dimensión también es insuficiente, 2 puntos.

3.2.2. Análisis de los resultados de las pruebas a los estudiantes

Los resultados cuantitativos generales de estos estudiantes se muestran en la siguiente tabla.

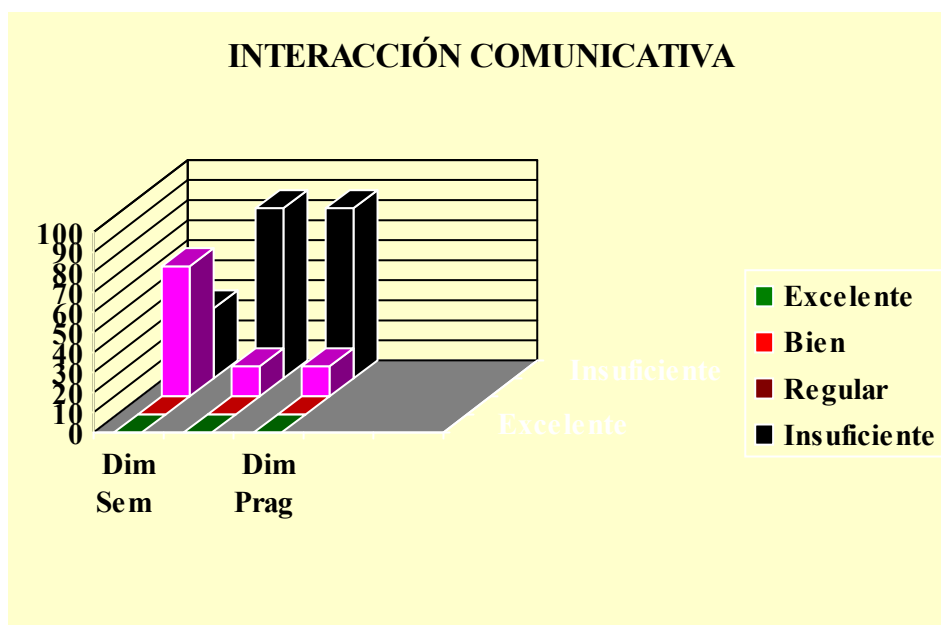
Estudiante	Dimensión semántica					Dimensión sintáctica					Dimensión pragmática					Evaluación general			
	1	2	3	4	G	1	2	3	4	G	1	2	3	4	G	5	4	3	2
1- R. F.	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				X
2- D. P.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				X
3- V. G.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				X
4- G. P.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				X
5- D. A.	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				X
6- P. C.	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				X
7- V. R.	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2				X
8- Y. R.	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2				X
9- V. T.	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				X

10- V. G.	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3			X	
11- A. C.	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2				X
12- C. B.	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3			X	
13- P. R.	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2				X
14- A. M.	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2				X
15- G. S.	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2				X
16- E. M.	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2				X
17- I. E.	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2				X
18- M.	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3			X	
19- E. R.	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				X
20- G. D.	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				X

Tabla 1

Fuente: Pruebas de diagnóstico

El análisis realizado se muestra gráficamente y se destacan las generalidades.



(Como ejemplo vamos a presentar la interacción comunicativa)

Gráfico 1
Fuente: Tabla 1

La dimensión menos afectada fue la dimensión léxico-semántica. Si bien ningún estudiante alcanzó la categoría de excelente o bien, resultaron aprobados 13 con la categoría de regular, un 65%. La dimensión morfosintáctica tampoco obtuvo evaluaciones de excelente, ni bien y solo 3 aprobados con calificación de regular, un 15%, mientras que la dimensión pragmática, de forma general, se comportó exactamente igual, con solo 3 aprobados con evaluación de regular, un 15%.

Dimensión léxico-semántica:

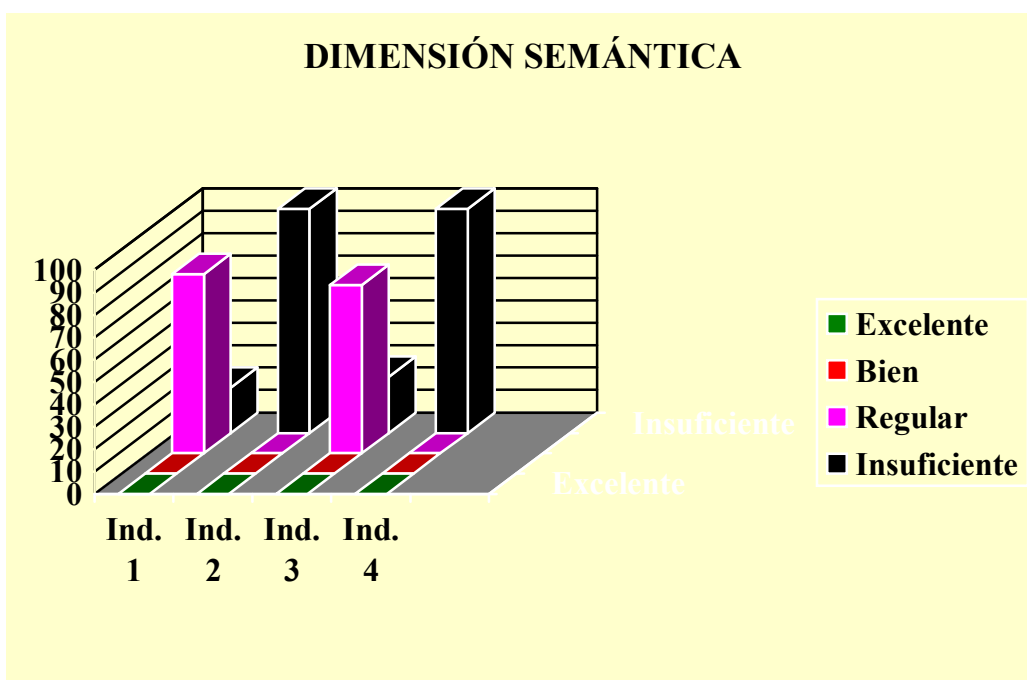


Gráfico 2. (Como ejemplo se tomó la dimensión semántica)
Fuente: Tabla 1

Según se aprecia en el gráfico 2, ningún indicador obtuvo categorías de excelente y bien. El Indicador 1 (reconocimiento de la significación de los vocablos), obtuvo un 80% de aprobados con regular. Esto obedece a que demuestran la existencia de cierto vocabulario estándar, lo que es imprescindible para iniciar este nivel, aunque existen errores ortográficos y errores de suficiencia por pobreza léxica.

El indicador 3 (utilización correcta de los vocablos), con evaluación de regular, alcanzó un 75 %.

Se observaron algunos casos de americanismos, calcos léxicos y cambios de código. Los indicadores de mayor dificultad en esta dimensión fueron el 2 (empleo de estrategias para la selección adecuada de los vocablos para el ajuste del tema) y el 4 (autoevaluación).

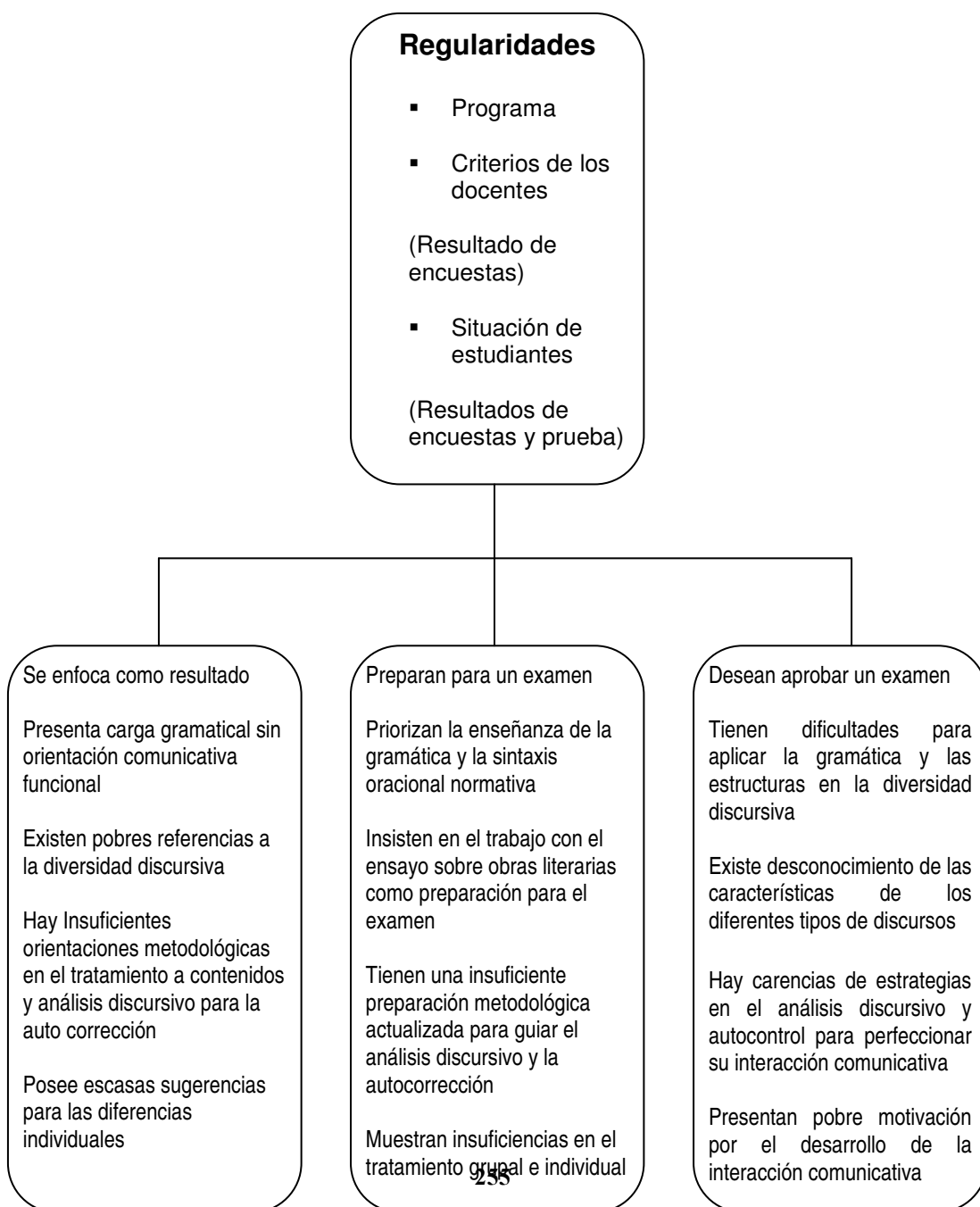
En cuanto a la selección adecuada de los vocablos, no hubo ningún estudiante aprobado, para un 0% al no establecer diferencias en el vocabulario a emplear en diversas situaciones comunicativas en correspondencia con el destinatario, la intención y la finalidad del texto.

En cuanto a la autoevaluación, se comportó exactamente igual, 0% de aprobados por la aplicación insuficiente de estrategias en el análisis del discurso para la autoevaluación en la utilización correcta de los vocablos que respondan a la situación y al contexto. Esto no es sorprendente, pues estos estudiantes están poco motivados para superarse.

3.3. Triangulación metodológica

Los resultados obtenidos en la aplicación de instrumentos se sometieron a una triangulación metodológica que ha permitido encontrar las regularidades coincidentes con respecto al programa, los criterios de los profesores y la situación de los estudiantes.

(Gráfico 3)



Como se puede apreciar en el gráfico anterior, en las regularidades pueden destacarse que en todos los casos se ve como resultado y no como proceso; tanto el programa como la visión de los profesores y las aspiraciones de los estudiantes está en aprobar un examen final, y no en el desarrollo de habilidades para la interacción comunicativa, para que el aprendizaje forme parte de un evento real, de utilidad práctica en la interacción social.

Por otra parte, constituye un eje fundamental la carga gramatical de carácter normativo y oracional, sin orientación comunicativo funcional. Los docentes priorizan la gramática y la sintaxis con ese mismo criterio y, al referirse a las dificultades de los estudiantes, destacan solo los de carácter gramatical y morfosintáctico y no valoran los de carácter léxico-semántico y pragmático, la significación y funcionalidad de esas estructuras de acuerdo con el tipo de texto, y los estudiantes en consecuencia presentan dificultades para aplicarlas de acuerdo con las variedades discursivas.

Otro aspecto en el que existe coincidencia es en el de la diversidad discursiva. Aunque en las líneas generales del programa se refieren a estrategias para diferentes audiencias, en los contenidos no se contemplan diferentes tipos de discursos. Se destaca el ensayo como preparación para la prueba y, en consecuencia, los estudiantes desconocen las características de los diferentes tipos de discursos imprescindibles en la interacción comunicativa cotidiana profesional y personal.

El programa hace pobres referencias al tratamiento metodológico de los diferentes componentes de la clase de lengua. Del mismo modo, hay una ausencia de sugerencias para el análisis discursivo para la autocorrección, de procedimientos a seguir en el proceso de comprensión, análisis y construcción de los discursos y su diversidad de acuerdo con las situaciones comunicativas. Esto se refleja en el pobre dominio metodológico de los docentes para interrelacionar los diversos aspectos léxico-semánticos, morfosintácticos y pragmáticos en el análisis discursivo funcional a fin de contribuir a la interacción comunicativa en los estudiantes.

La insuficiente orientación para el tratamiento del aspecto educativo y formativo, y el trabajo con las diferencias individuales y grupales que presenta el programa, repercute en el poco dominio de los docentes de cómo proceder desde los puntos de vista académico y social y, por tanto, en una pobre motivación por el desarrollo de la interacción comunicativa eficiente de los estudiantes, que se conforman con prepararse para un examen.

En resumen, la triangulación metodológica aplicada a los resultados de los instrumentos ha permitido constatar que el estado actual del discurso en la interacción comunicativa en los estudiantes del bachillerato se caracteriza por presentar dificultades que interrelacionan los documentos por los que se rige el curso, los criterios que expresan los docentes y la situación de los estudiantes. En el primer caso, no se toman en consideración los criterios más actuales del análisis discursivo en función de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. La mayoría de los profesores encuestados presentan insuficientes conocimientos al respecto y los estudiantes carecen

de conocimientos sobre las características de la variedad discursiva funcional y de estrategias para el análisis de sus propios discursos para actuar en consecuencia en su perfeccionamiento.

El análisis de los resultados permite constatar que la situación actual de la interacción comunicativa en los estudiantes del curso de español presenta serias dificultades en las tres dimensiones. Con respecto a las dimensiones, en todas se aprecian serias dificultades, sin embargo, la léxico-semántica es la que obtuvo más indicadores con mejor calificación y las de mayor dificultades fueron la dimensión pragmática y la dimensión morfosintáctica. Puede influir, obviamente, como hemos apuntado más arriba, el hecho de que esa habilidad le falte también en su lengua de influencia.

Las dificultades en las clases de español son provocadas, entre otras cosas, por la poca preparación que reciben los estudiantes desde el inicio del curso. No todos los educadores están preparados para impartir toda la clase en español. Los maestros deben preparar a los estudiantes desde Español I con vistas a que el estudiante pueda pasar el examen de AP. El curso de español avanzado no es una clase en sí, sino un programa donde se prepara al estudiante para que pase el examen estandarizado, que es complejo, lleva 4 horas e integra las cuatro destrezas de la adquisición de la lengua (leer, escribir, escuchar, hablar). Es conveniente apuntar que este tipo de examen da una valiosa información con vista a comparar los resultados entre las diferentes escuelas y distritos. Pero los exámenes a veces no miden la habilidad de resolver problemas complejos, ni la creatividad, ni la persistencia del alumno. Asimismo, estos exámenes crean una gran presión a los maestros que tienen que preparar a los estudiantes para el examen y para

que obtengan una buena calificación, por lo que puede dar la ilusión de que hay gran progreso que puede ser irreal. En realidad los profesores lo que desean es que el estudiante aprenda la materia.

Por otra parte, en los últimos tiempos se está tratando de vincular el salario de los maestros a las calificaciones de los estudiantes, pero puede que sea un error relacionar las calificaciones de los estudiantes con ese criterio.

Sería deseable que desde los niveles más elementales del curso, y empezando desde el inicio de la adquisición de la lengua, el docente hablara español en la clase y el estudiante hiciera un esfuerzo para contestar en la lengua meta. Hay que emplear una variedad de actividades para introducir un gran vocabulario descriptivo, así como crear actividades de lecturas de artículos en Internet, en correspondencia con el nivel del estudiante. Además, se recomienda que los estudiantes hablen más en la clase sobre sus vidas y sus gustos, que lean cuentos y novelas, que hagan comparaciones entre personas, hechos o cosas importantes. También se sugiere que los estudiantes se acostumbren a escribir ensayos correctamente, tanto en el registro informal como formal, y que sean capaces de hacer presentaciones orales sobre un tema de interés.

Por su parte, los maestros tienen que enseñar a los estudiantes cómo usar los conectores siempre que escriban una historia y explicarles que hay que usar los acentos y las mayúsculas en todo lo que escriban.

Estimamos que un buen profesor es aquel que mantiene a los estudiantes motivados, que fomenta la curiosidad y que ayuda a los estudiantes a aprender de sus errores. No solo se debe tener en cuenta el resultado de los exámenes estandarizados. Desgraciadamente, a nivel nacional, se observa una obsesión con este tipo de examen,

Propuesta metodológica para contribuir a la interacción comunicativa...

no solo en las lenguas extranjeras, sino en casi todas las asignaturas que se enseñan en las escuelas de enseñanza media.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA METODOLÓGICA. CONSTATACIÓN PRELIMINAR

CAPÍTULO 4.

PROPUESTA METODOLÓGICA. CONSTATAción PRELIMINAR

Este capítulo tiene como propósito fundamentar la propuesta metodológica, describir su estructura, presentar ésta y realizar el análisis de la constatación preliminar mediante el criterio de especialistas.

La propuesta fue sometida a criterio de especialistas y, de acuerdo con sus sugerencias, se han realizado las adecuaciones y precisiones pertinentes.

4.1 Fundamentación y presentación de la propuesta metodológica

La sociedad contemporánea exige de personas competentes en su interacción comunicativa para acceder al diverso, complejo y rico mundo del conocimiento e interactuar socioculturalmente. En los Estados Unidos, y en el suroeste en particular, han ocurrido grandes cambios demográficos que implican la proliferación de la lengua española. Existe una interrelación íntima entre el cultivo del español por parte de los hispanohablantes y la expansión del español como lengua extranjera en los Estados Unidos, por lo que adquiere su enseñanza particular significación. Sin embargo, según se ha constatado en esta investigación, los estudiantes del bachillerato, al concluir el curso de español, continúan con dificultades en la interacción comunicativa. Del mismo modo, los procedimientos metodológicos con que cuentan los maestros aún resultan insuficientes y se dirigen más al resultado que al proceso, razones por las cuales hemos elaborado la siguiente propuesta metodológica.

La propuesta para contribuir al desarrollo de la interacción comunicativa en la diversidad de la tipología textual en el español como segunda lengua se basa en fundamentos psicopedagógicos, didácticos y lingüísticos.

La base **psicopedagógica** se sustenta en el enfoque histórico-cultural y sus criterios sobre las relaciones entre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y el lenguaje, que es considerado por Vygotsky (1982) como la función central de las relaciones sociales y de la conducta cultivada de la **personalidad**.

En la base **psicopedagógica** se resume:

- El lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humanas.
- La interrelación personalidad, actividad y comunicación en la interacción discursiva.
- La dependencia de la tipología textual del discurso al contexto en que se usa.
- El énfasis en las estrategias propias del proceso para el desarrollo de la interacción comunicativa que implica la comunicación en el ámbito sociocultural.
- Los principios pedagógicos de la científicidad, sistematicidad y asequibilidad

La base **didáctica** se sustenta en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* que permite el diagnóstico y tratamiento de los estudiantes de acuerdo con el nivel en que se encuentran y hacia el que deben transitar, cuyo enfoque se basa en un análisis del uso de la lengua en función del desarrollo de las estrategias para activar las competencias, en este caso para un nivel B1.

También se sustenta en criterios del **enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural** que implica abordar el discurso como un sistema complejo en el que se interrelacionan los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de discursos, diversidad de la tipología textual, etc. Destaca la importancia de la situación comunicativa, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal en la enseñanza y el aprendizaje de la diversidad discursiva y su necesidad para el desarrollo de habilidades en la interacción comunicativa en una segunda lengua.

A este aspecto, se consideran ideas rectoras:

- El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* que permite el diagnóstico, tratamiento y evaluación de los estudiantes en un nivel específico de aprendizaje.
- La aplicación del análisis discursivo desde la didáctica del habla.
- El estudio de la lengua y el habla en la variedad discursiva como un todo complejo, sin detrimento de que se puedan analizar separadamente e interrelacionados cada uno de sus elementos.
- La interrelación de los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de textos.

La base **lingüística** asume el análisis discursivo desde la didáctica del habla que implica la interacción de sus aspectos léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático de acuerdo con el contexto, el estudio funcional de las estructuras adecuadas y la finalidad del discurso según la tipología textual.

También incluye si el discurso responde a la situación social en que se produce, de acuerdo con las variedades discursivas necesarias a las situaciones comunicativas.

Analiza Mata (2000) la relación del discurso con el contexto en dependencia de la situación comunicativa, el aspecto volitivo emocional y el entorno sociocultural, lo que sustenta las siguientes ideas rectoras:

- La interacción entre la semántica, la sintaxis y la pragmática.
- El estudio funcional de los vocablos y las estructuras en correspondencia con la diversidad en la tipología textual.
- La relación pragmática discurso-contexto.

4.1.1. Esquema del sustento teórico y metodológico de la propuesta.

El sustento teórico y metodológico puede esquematizarse de la siguiente forma:

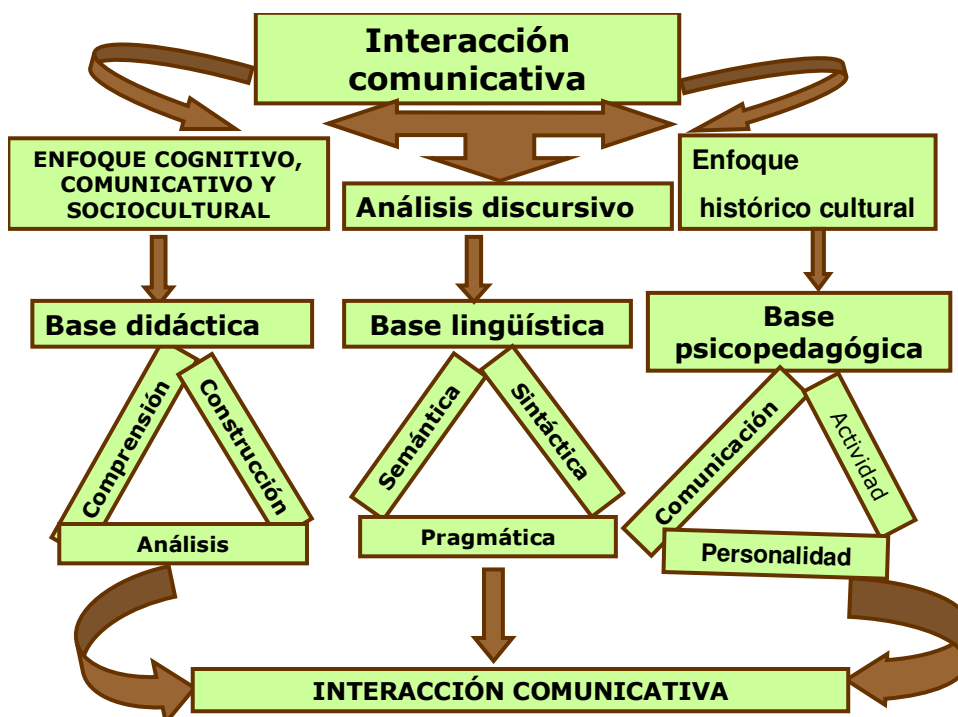


Figura 1: Esquema. (Grass, 2009). Fuente: Fundamentos teóricos-metodológicos de la propuesta

4.1.2. Objetivo y presentación de la propuesta

El objetivo de la propuesta es proporcionar un instrumento metodológico para la preparación de los docentes, donde el análisis del discurso, en la diversa tipología textual, contribuya al perfeccionamiento de la interacción comunicativa en los estudiantes del bachillerato.

Presentación de la propuesta

La propuesta consta de:

- Pasos que hay que seguir en el desarrollo de habilidades para la interacción comunicativa.
- Procedimientos metodológicos para la utilización del análisis discursivo en la comprensión y la construcción de discursos.
- Programa para el Curso de Español para un nivel B1 en el bachillerato.

4.1.3. Pasos a seguir en el desarrollo de habilidades para la interacción comunicativa.

El discurso constituye un objeto complejo. Es un medio esencial para la interacción comunicativa, por tanto, el desarrollo de habilidades al respecto debe atender a esa complejidad y emplear el análisis discursivo en cada una de sus etapas fundamentales:

problematización, preparación, autovaloración, elaboración, autocorrección, reelaboración y socialización.

- Presentación de la situación comunicativa.
- Identificación de la tipología textual del discurso para interactuar en esa situación.
- Caracterización de la tipología textual del discurso.
- Preparación semántica.
- Preparación sintáctica.
- Preparación pragmática.
- Autovaloración.
- Confección de un borrador.
- Aplicación de estrategias para el auto corrección. Análisis del discurso desde lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático.
- Elaboración final del discurso.
- Aplicación de estrategias de coevaluación y heteroevaluación.

El inicio de la actividad docente debe ser motivador para el estudiante. En ella se han de aplicar estrategias anticipatorias, tanto de forma como de contenido, plantear situaciones reales donde deba interactuar con otras personas, problema al que debe dar solución. Para ello, debe determinar qué tipo de texto ha de emplear en el discurso, si es de carácter formal o informal.

El docente explicará de forma elemental las características del contenido y la expresión del discurso en ese tipo de texto, a partir de un modelo que permita preparar al estudiante desde lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático.

También el docente debe profundizar en el estudio funcional del vocabulario, el ajuste de éste al tema y la suficiencia de las ideas.

Además, el docente enfatizará en el estudio comunicativo funcional de las estructuras, donde incorporará la gramática correspondiente a la unidad de estudio, así como la correspondencia de las estructuras gramaticales, sintácticas y textuales al tipo de discurso. No puede faltar el estudio del vocabulario y las estructuras de acuerdo con el tipo de texto, el destinatario y demás aspectos relacionados con el contexto para destacar aspectos de la pragmática como la correspondencia del discurso al contexto.

Concluida la preparación, el estudiante autovalorará si está en condiciones de materializar su discurso para confeccionar un borrador y, posteriormente, aplicará estrategias de autocontrol y autocorrección desde lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático para la elaboración final del discurso y la aplicación de estrategias de coevaluación y heteroevaluación.

4.2. Procedimientos metodológicos para la utilización del análisis discursivo en la comprensión y la construcción de discursos en la diversidad de la tipología textual.

En la interacción comunicativa existen dos procedimientos esenciales: la comprensión y la construcción, mediados siempre por el análisis. Para su desarrollo es

imprescindible conocer las necesidades y potencialidades de los estudiantes para realizar los ajustes necesarios. Se debe partir, por tanto, de un diagnóstico, para lo cual se tendrán en cuenta las dimensiones del análisis del discurso para evaluar la interacción comunicativa semántica, sintáctica y pragmática con sus indicadores (ver capítulo 2), lo cual se continuará midiendo durante el proceso de aprendizaje.

4.2.1. La Comprensión

La comprensión es un proceso donde se reconstruyen significados mediante la activación del universo del saber para el acceso al significado con el reconocimiento de la palabra y de las claves contextuales.

Coincidimos con Sales (2007) en que el proceso de comprensión implica la utilización de estrategias que lo faciliten: estrategias anticipatorias de muestreo, de predicción, de activación de conocimientos previos y ampliación del universo del saber, de trabajo con el discurso mediante las inferencias, las estrategias léxicas, sintácticas y textuales y de evaluación con el autocontrol, la autocorrección y la socialización.

Para el procedimiento metodológico de la comprensión, se adecuan los pasos enunciados por Roméu, (1996, 2003) y Sales (2004, 2007) a las características de la enseñanza del español.

1. Percepción del texto (lectura o audición)

Aplicación de estrategias para identificar el tipo de texto según sus características generales, estrategias anticipatorias de muestreo, de predicción, de

activación de conocimientos previos y ampliación del universo del saber tanto en contenido como en forma.

2. Análisis semántico

- Determinación y estudio de las palabras de dudosa significación.
- Aplicación de estrategias de comprensión, de trabajo con el léxico e inferencias, tanto de contenido como de forma (estructuras gramaticales).
- Reconocimiento de palabras claves.

3. Análisis sintáctico

- Aplicación de estrategias de comprensión sintácticas (Concordancia sustantivo-adjetivo, sujeto-verbo, uso de preposiciones, conjunciones, artículos, coherencia formal entre sintagmas, oraciones y párrafos, de acuerdo con el contexto de significación).
- Determinación de los núcleos de significación o ideas principales (proposiciones temáticas).

4. Análisis pragmático

- Aplicación de estrategias de comprensión textuales (forma de dirigirse al destinatario, estructura del tipo de texto que emplea en su discurso con que se comunica).

- Establecimiento de relaciones texto - contexto, intertextualidad- transtextualidad (conocimientos sobre el tema que trata desde los saberes acumulados y sus relaciones con el nuevo contexto de significación.)

5. Comprensión del texto

- Interactuar con los tres niveles de comprensión: traducción, interpretación y extrapolación.
- Determinación del tema o asunto.
- Resumen de la significación del texto mediante diferentes técnicas: construcción de un párrafo, cuadro sinóptico, sumario o esquema.
- Aplicación de la información. Construcción de discursos.

En los procedimientos metodológicos para la construcción, se parte del análisis del discurso según criterios de Sales (2007) y de Mata (2000) que se adecuan a la enseñanza del español en el bachillerato, teniendo en cuenta que el análisis del discurso es un proceso recursivo en el que se han de seguir los siguientes pasos.

4.2.1.1. Preparación semántica, sintáctica y pragmática. Búsqueda de información.

Es un momento donde el estudiante acumula información desde lo léxico-semántico, lo morfosintáctico y lo pragmático. Coincidimos con Sales (2007) en que a partir de la determinación del tema y el tipo de texto, se procede a la exploración de las ideas mediante diferentes vías que proporcionan información. Igualmente, los alumnos

expresan puntos de vista, criterios, aportan información, conocen nuevas palabras, organizan sus ideas, conforman el plan del texto y proponen el título, todo esto guiado por el profesor, quien les amplía la información necesaria.

4.2.1.2. Guía para el análisis en la ejecución del plan

¿Qué tipo de discurso necesito construir?

¿Cuáles son sus características?

¿Cuál es el tema?

¿Qué vocablos nuevos necesito conocer?

¿Cuáles son las características ortográficas de esos vocablos?

¿Cuáles son las estructuras gramaticales, sintácticas y textuales que son esenciales en este tipo de discurso?

¿Por qué es importante este tema?

¿Sobre qué aspectos del tema debería escribir?

¿Cómo puedo poner ejemplos de este tema?

¿A quién o quienes está dirigido este discurso?

¿Tengo problemas para la elaboración de este discurso?

¿Cuáles son las soluciones a estos problemas?

4.2.1.3. Autovaloración semántica, sintáctica y pragmática. Guía para el análisis de autovaloración

¿Poseo suficiente información sobre el tema?

¿Conozco las características del discurso que voy a construir?

¿Domino las estrategias para la selección adecuada de los vocablos e ideas para el ajuste al tema en el proceso de significación?

¿Estoy seguro de las estructuras de la lengua española que debo emplear y su organización sintáctica: concordancia sustantivo-adjetivo, sujeto verbo, uso correcto de tiempos verbales, gerundio, preposiciones, conjunciones y demás partes de la oración?

¿Domino los conectores textuales que proporcionan coherencia al discurso, los diferentes tipos de oraciones y párrafos que respondan a la situación y al contexto?

¿Qué rol desempeño en ese contexto?

¿Estoy seguro de cómo dirigirme a ese destinatario?

¿Sé como adecuar el discurso al contexto de significación?

¿Sé cómo comenzar, cómo desarrollar la idea y cómo concluirla?

¿Me produce satisfacción desarrollar este tema?

1. Ejecución preliminar

En la etapa de ejecución, el alumno construye el borrador del discurso, teniendo en cuenta el plan, las especificidades según el tipo de texto, las observaciones del profesor sobre posibles errores, e inicia un proceso de autorevisión que se completará en la siguiente etapa.

2. Autocontrol y autocorrección léxico-semántica, morfosintáctica y pragmática

Guía para el análisis de autocontrol y auto corrección: reiterará las interrogantes de la segunda etapa y profundizará en ellas:

¿He ofrecido suficiente información sobre el tema?

¿Hay alguna parte en que la que se puedan añadir detalles?

¿Hay alguna parte que no se entiende?

¿Responde a las características del discurso que debía construir?

¿Empleé adecuadamente los vocablos e ideas para ajustarme al tema en el proceso de significación?

¿He utilizado americanismos, arcaísmos, calcos léxicos, cambios de código que no se respondan a la situación comunicativa y al contexto que deba sustituir?

¿Las estructuras gramaticales y su organización sintáctica son correctas?

¿Las oraciones empleadas son las correctas?

¿La puntuación es correcta?

¿He realizado un uso adecuado de las mayúsculas?

¿Están escritos con mayúscula los nombres propios y las palabras iniciales de cada párrafo?

¿Hay vocablos en los que presente dudas ortográficas?

¿Mi caligrafía es legible?

¿Utilicé los conectores textuales, diferentes tipos de oraciones y párrafos que respondan a la situación y al contexto?

¿Me ajusté a mi rol en ese contexto?

¿Logré mi intención y mi finalidad con ese destinatario?

¿Se como adecuar mi discurso al contexto de significación?

¿Tiene el texto un buen principio, un buen desarrollo y un buen final?

¿Sigo una secuencia lógica?

¿Estoy satisfecho con el desarrollo de este tema?

El estudiante tendrá en cuenta otras frases de toma de decisiones (Mata 2000, Sales 2007) del tipo:

Creo que lo voy a dejar así.

Debería revisar las palabras que me faltan.

Debería poner un ejemplo.

Debería quitar esta parte.

Debería quitar esta frase y decirlo de otro modo.

Debería decir algo más.

Debería cambiar las palabras.

Debería revisar la estructura de las oraciones.

4.2.1.4. Ejecución final

Hechas las correcciones a partir de las interrogantes de autocontrol y autocorrección, realizará la construcción final de su discurso. **Socialización.**

El estudiante comunicará su discurso y escuchará de forma crítica las sugerencias de sus pares y del profesor para realizar las enmiendas pertinentes y presentar la construcción definitiva de su discurso.

4.3. Programa para el Curso de Español para nativos en el bachillerato.

El programa que se presenta se fundamenta, desde los puntos de vista teórico y metodológico, en el análisis del discurso en la diversa tipología textual correspondiente al nivel B1 que deben alcanzar los estudiantes al culminar el *high school*. Esto es: el desarrollo de habilidades para la interacción comunicativa, la adecuación a las necesidades de los estudiantes del *high school* de las pautas para la autoevaluación que propone el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, así como el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que a su vez centra su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos. Se concibe sobre la base de la construcción social del conocimiento con un alto nivel de actualización.

Toma en consideración, además, los programas que tradicionalmente se han utilizado para la enseñanza del español como lengua extranjera, los programas elaborados por autoras como Roméu para la enseñanza del español en la enseñanza media y universitaria y los elaborados por Sales para las mismas enseñanzas. Asimismo, los elaborados por la autora anterior y colaboradores para el español como segunda lengua en un Modelo Bilingüe para sordos, así como los criterios de Mata (2000) para la corrección de la expresión escrita.

En los contenidos se observa el lenguaje como hecho social en la interacción comunicativa, se aborda el estudio de las estructuras gramaticales, sintácticas y textuales

según se emplean en el discurso, teniendo en cuenta sus diferentes tipos y los contextos donde se usan.

Se parte de situaciones comunicativas o de una referencia vivencial directa de forma tal que sean relevantes, naturales, tengan sentido, sean interesantes, le pertenezcan a la persona que aprende y le sean útiles para comprender, analizar y construir discursos.

En los métodos, se recomiendan los productivos. Se considera que el análisis deviene método fundamental para enfocar la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua como proceso para propiciar la interacción comunicativa.

En los medios es necesaria la utilización de textos auténticos, de carácter personal, público y profesional según la tipología que sugiere el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, a los que se añaden los de carácter artístico, que han de corresponderse a los objetivos de la unidad, a los intereses y necesidades de los estudiantes.

En las formas de organización se proponen la clase teórico-práctica, la clase práctica, y el taller.

La evaluación debe ser formativa, continua y concebida por el docente de manera que el alumno conozca los objetivos que tiene que conseguir y las pautas que le ayudan a medir su propio progreso, por lo que adoptará las formas de auto evaluación, coevaluación y heteroevaluación.

El programa contempla un sistema de conocimientos de comunicación, gramática, sintaxis y normativa oracional y textual en una visión discursiva sobre la base de la

comprensión, análisis y construcción de discursos según la diversidad de la tipología textual.

El programa ha de desarrollarse en dos semestres, completamente en español, con clases de 90 minutos todos los días (de lunes de viernes). Es decir, 450 minutos a la semana (7 horas y media). Teniendo en cuenta que cada clase de 90 minutos representa 1 hora-clase se considera que el programa cuenta con 180 horas-clase (h/c), 88 para el primer semestre y 92 para el segundo. Se ha de desarrollar un nivel avanzado en lengua y composición.

4.3.1. Objetivos generales del programa

- Adquirir un sistema conceptual, procedimental y actitudinal en el español para un nivel B1 que contribuya al desarrollo de la interacción comunicativa y les permita usar el idioma español en la interacción de discursos de acuerdo con la diversidad en la tipología textual oral y escrita.
- Caracterizar los discursos según la diversidad de la tipología textual con una orientación comunicativa funcional.
- Utilizar las estructuras gramaticales, sintácticas y textuales de forma correcta en la interacción comunicativa.
- Emplear el análisis discursivo en función de la autoevaluación y autocorrección para la comprensión y construcción de los discursos en diversos contextos.
- Adecuar los roles a la situación y el contexto de acuerdo con la intención y la finalidad comunicativas, sin recurrir a la utilización de americanismos,

arcaísmos, calcos léxicos, cambios de código que no se respondan a la situación comunicativa y al contexto.

- Valorar la importancia del español como segunda lengua para la interacción comunicativa.
-

4.3.2. Habilidades a desarrollar durante el curso

Lengua oral

- Dominar un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque sea dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.
- Identificar por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad.
- Extrapolar del contexto el significado de palabras desconocidas y deducir el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar.
- Comprender información concreta relativa a temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones donde identifique tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad en lengua estándar y con un acento normal. que trate temas.
- Comprender conversaciones corrientes preconcebidas o improvisadas entre él y/o hablantes nativos sobre temas diversos y donde, además, deba expresar o

responder a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia.

- Participar en discusiones informales entre amigos, así como en discusiones formales habituales en el contexto escolar y extraescolar para intercambiar información sobre hechos concretos o en los que se den soluciones o instrucciones a problemas prácticos, siempre que el discurso esté articulado con claridad y lengua estándar y donde ofrezca puntos de vista, opiniones personales que resulten comprensibles a sus interlocutores.
- Expresar con amabilidad creencias, opiniones, acuerdos y desacuerdos e invitar a otros a expresar sus puntos de vista.
- Seguir generalmente las ideas principales de un debate que ocurra a su alrededor, en el que puede expresar un punto de vista con claridad, aunque le resulte difícil participar en el debate, siempre que el discurso esté articulado con claridad en un nivel de lengua estándar.
- Comprender una conferencia o una charla que verse sobre sus intereses, siempre que el tema le resulte familiar y la presentación sea sencilla y esté estructurada con claridad, así como discursos sencillos y breves sobre temas cotidianos siempre que se desarrollen con una pronunciación estándar y clara.
- Comprender información técnica sencilla, como por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente. Ser capaz de seguir indicaciones detalladas.
- Desenvolverse en situaciones menos habituales como: entrevistas, tiendas, oficinas de correo, bancos, agencias de viajes, de turismo, plantear quejas, reclamaciones, orientaciones sobre direcciones u otros asuntos de su interés.

- Comprender el contenido de la información de la mayoría del material grabado o retransmitido relativo a temas de interés personal con una pronunciación clara y estándar.
- Comprender las ideas principales de los informativos radiofónicos y otros materiales grabados sencillos que traten temas cotidianos pronunciados con relativa lentitud y claridad.
- Utilizar con razonable corrección un repertorio de estructuras gramaticales, textuales, fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.
- Hablar de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo, en largos períodos de expresión libre.
- Establecer conversaciones sencillas, cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal con un correcto inicio, desarrollo y terminación, donde ponga de manifiesto las normas de cortesía y respeto. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.
- Enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
- Elaborar, con razonable fluidez, descripciones, narraciones, comentarios sencillos, con variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
- Realizar relaciones detalladas de experiencias, donde describa sentimientos y reacciones, relate los detalles de acontecimientos impredecibles, como por ejemplo, un accidente, relate argumentos de libros o películas y describa sus

Propuesta metodológica para contribuir a la interacción comunicativa...

reacciones, así como describa sueños, esperanzas y ambiciones, hechos reales e imaginados.

- Narrar historias, desarrollar argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo y ofrezca breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones.
- Expresar breves declaraciones ensayadas sobre un tema pertinente dentro de su contexto que son claramente inteligibles, a pesar de ir acompañadas de un acento y entonación inconfundiblemente extranjeros.
- Hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su contexto con la suficiente claridad para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión.
- Responder a preguntas de diferentes niveles de comprensión, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez.
- Intercambiar información con cierta confianza sobre asuntos cotidianos en el contexto escolar y extraescolar.

Lengua escrita

- Comprender textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con sus intereses con un nivel de comprensión satisfactorio.
- Leer correspondencia. Esta comprende la descripción de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales lo suficientemente bien como para cartearse habitualmente con un amigo en una segunda lengua.

- Dominar los diferentes niveles de comprensión: traducción, interpretación y extrapolación.
- Leer con el fin de encontrar la información deseada, relevante, y argumentos en material escrito de uso cotidiano, como pueden ser cartas, catálogos y documentos oficiales breves para recoger información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos.
- Identificar las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo. Reconocer la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle.
- Reconocer ideas significativas de artículos sencillos de periódicos que tratan temas cotidianos.
- Leer instrucciones. Comprende instrucciones sencillas escritas con claridad relativas a un equipo o diversas situaciones.
- Expresar valoraciones y opiniones personales sobre textos leídos
- Utilizar la información obtenida de las lecturas con diversos fines, por ejemplo, realizar una tarea específica.
- Comprender la mayoría de los programas de televisión donde capta las ideas principales que tratan temas cotidianos, de interés personal, como por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, de participación, de ficción, musicales, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.
- Comprender filmes donde los elementos visuales y la acción conduzcan gran parte del argumento, se articulan con claridad, con un nivel de lengua sencillo.
- Identificar por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad.

Propuesta metodológica para contribuir a la interacción comunicativa...

- Extrapolar del contexto el significado de palabras desconocidas y deducir el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar.
- Escribir textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés, enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal con uso bastante adecuado de las estructuras gramaticales y textuales.
- Redactar descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su contexto, relaciones de experiencias donde describa sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados.
- Escribir redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés, una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado, narrar una historia, resumir, comunicar y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, propios de su contexto.
- Redactar cartas, notas, personales y profesionales, informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones, así como sobre textos literarios estudiados.
- Intentar nuevas combinaciones y expresiones y pide retroalimentación para expresar las ideas principales que quiere transmitir, con la utilización de cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.
- Definir las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que lo designa.
- Transmitir significados modificando una palabra que significa algo parecido (por ejemplo, un camión para personas = autobús) con la utilización de una palabra

sencilla que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir y pide a su interlocutor que le corrija, así como con la adaptación de una palabra de su lengua materna de la que pide confirmación.

- Corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema, pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta y vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente.
- Comunicarse con cierta fluidez, tanto de forma oral como escrita, en asuntos habituales y poco habituales relacionados con sus intereses y necesidades, para intercambiar, comprobar y confirmar información y enfrentarse a situaciones menos corrientes y explicar el motivo de un problema.
- Expresarse tanto de forma oral como escrita sobre temas abstractos y culturales como filmes, literatura, música, arte en general.
- Describir de forma oral o escrita cómo realizar algo, dando instrucciones detalladas.
- Resumir textos y sus opiniones de forma oral o escrita sobre relatos, artículos, charlas, discusiones, entrevistas, documentales y otros.

4.4. Plan temático

	PRIMER SEMESTRE	
UNIDAD	TÍTULO	HORAS/CLASE
1	Nivelación	20
2	La interacción comunicativa en el ámbito personal y familiar.	46
3	La interacción comunicativa en discursos en el ámbito público.	22
	SEGUNDO SEMESTRE	
4	La interacción comunicativa en discursos en el ámbito público. (Continuación)	24
5	La interacción comunicativa en el ámbito profesional.	44
6	La interacción comunicativa en el discurso artístico y de crítica literaria.	24
Total de horas		180

4.4.1. Unidad 1: Nivelación

Sistema de conocimientos.

Objetivos específicos

- Caracterizar de forma práctica el proceso de interacción comunicativa y los componentes que intervienen en él.
- Reconocer los diferentes niveles de comprensión y las estrategias para la comprensión y construcción de discursos.

- Valorar la importancia del análisis del discurso para el desarrollo de habilidades en la interacción comunicativa en una segunda lengua.
- Valorar la importancia de una segunda lengua en la comunicación social.

Contenidos

Aplicación del diagnóstico. Tratamiento de las principales dificultades detectadas en el diagnóstico. Análisis de los objetivos generales del curso. El discurso en español como segunda lengua para la interacción comunicativa. Caracterización elemental y práctica mediante ejemplos del término y de los componentes que intervienen en ella: emisor, receptor, canal, mensaje, código, situación comunicativa e intención comunicativa, su papel en la interacción comunicativa.

La comprensión del texto.

- Demostración práctica mediante discursos sencillos sobre los niveles de comprensión: traducción, lectura crítica y extrapolación.
- Importancia del análisis para el desarrollo de la interacción comunicativa en una segunda lengua.
- Alusión práctica, mediante discursos sencillos, a las estrategias de comprensión: anticipatorias de muestreo, de predicción, de activación de conocimientos previos y ampliación del universo del saber, de trabajo con el discurso mediante las inferencias, las estrategias léxicas, sintácticas y textuales y de evaluación con el autocontrol, la autocorrección y la socialización.

- Estrategias de análisis para la construcción del discurso, su autoevaluación y autocorrección.
- Aplicación de ejercicios de nivelación del grupo.
- Prácticas de comprensión, análisis y construcción de discursos para la interacción comunicativa.

4.4.2. Unidad 2: La interacción comunicativa en el ámbito personal y familiar.

Sistema de conocimientos.

Objetivos específicos

- Caracterizar de forma práctica mediante modelos, el discurso personal y familiar como unidad de comunicación.
- Reconocer el discurso personal y familiar en la diversa tipología textual.
- Reconocer situaciones comunicativas donde deba emplear este tipo de discurso.
- Aplicar estrategias para el análisis semántico, sintáctico y pragmático de diferentes discursos personales y familiares en la diversa tipología textual.
- Reconocer estructuras gramaticales, sintácticas y textuales presentes en discursos personales y familiares.
- Reconocer la intención comunicativa del autor.
- Atribuir significados a discursos personales y familiares mediante el apoyo de estrategias fundamentales para la comprensión.

- Valorar la importancia de las estrategias para obtener, evaluar y aplicar información a partir de su caracterización y uso.
- Construir discursos personales y familiares a partir de la diversa tipología textual de acuerdo con las situaciones comunicativas.
- Emplear correctamente las estructuras gramaticales, sintácticas y textuales en la construcción de discursos personales y familiares.
- Aplicar estrategias de acuerdo con los procedimientos metodológicos para comprender, construir, autoevaluar y autocorregir discursos desde los criterios del análisis discursivo.
- Valorar la importancia de los procesos de comprensión y producción de significados en una segunda lengua mediante su uso en diferentes contextos de comunicación.

Contenidos

- El discurso personal y familiar en lengua oral y lengua escrita, su estudio en la diversa tipología textual.
- Los saludos, las presentaciones, las normas de cortesía y respeto, la conversación, el comentario y la discusión informales, la carta, la nota familiar y la comunicación por medios informáticos de carácter personal y familiar.
- El inicio, el desarrollo y la terminación para el intercambio de información en este tipo de discurso. Su importancia en la interacción comunicativa.
- Las descripciones informales: la casa, el vestuario, las personas, los medios de transporte y otros relacionados con estos contextos.

Propuesta metodológica para contribuir a la interacción comunicativa...

- La expresión de sentimientos (sorpresa, felicidad, tristeza, interés, indiferencia y otros) planes, creencias, opiniones, acuerdos, desacuerdos y otros.
- Tratamiento al vocabulario propio de estos contextos que le proporcione un repertorio lingüístico adecuado.
- Ejercitación de la interacción oral y escrita; la lectura, el análisis, la comprensión y la construcción de discursos personales y familiares que respondan al desarrollo de habilidades del programa en diversas situaciones comunicativas que contemplen temáticas como: el hogar, las visitas, el prójimo, la escuela, las compras, la salud, el medio ambiente, el turismo, el ocio, el deporte, la tecnología, las leyes, la política, y otras.
- Las preguntas y respuestas de diferentes niveles de comprensión en textos de carácter personal y familiar.
- Importancia de la correcta articulación y pronunciación. Ejercicios de articulación y pronunciación.
- Reconocimiento de diferentes tipos de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, y otras). Con énfasis en los sustantivos, adjetivos y pronombres y la significación de los modos indicativo, subjuntivo e imperativo. Su papel e importancia en la comprensión y construcción de discursos personales y familiares.

Los niveles constructivos.

- Reconocimiento de los sintagmas y oraciones.
- Empleo de oraciones, enunciativas, interrogativas, exclamativas desiderativas y dubitativas.

- Prácticas de comprensión, análisis y construcción de discursos personales y familiares para la interacción comunicativa.

4.4.3. Unidad 3: La interacción comunicativa en discursos en el ámbito público.

Sistema de conocimientos.

Objetivos específicos

- Caracterizar de forma práctica, a partir de modelos discursos relacionados con la tipología textual en el ámbito público.
- Reconocer diferentes tipos de discursos relacionados con la tipología textual en el ámbito público.
- Identificar situaciones comunicativas donde deba emplear este tipo de discurso
- Aplicar estrategias para el análisis semántico, sintáctico y pragmático de diferentes tipos de discursos relacionados con la tipología textual en el ámbito público.
- Reconocer estructuras gramaticales, sintácticas y textuales presentes en este tipo de discurso.
- Reconocer la intención comunicativa del autor.
- Atribuir significados a discursos relacionados con el ámbito público mediante el apoyo de estrategias fundamentales para la comprensión.

Propuesta metodológica para contribuir a la interacción comunicativa...

- Valorar la importancia de las estrategias para obtener, evaluar y aplicar información a partir de su caracterización y uso.
- Construir discursos relacionados con la tipología textual en el ámbito público a partir de modelos y diversas situaciones comunicativas.
- Emplear correctamente las estructuras gramaticales, sintácticas y textuales en la construcción de discursos relacionados con la tipología textual en el ámbito público.
- Aplicar estrategias de acuerdo con los procedimientos metodológicos para comprender, construir, autoevaluar y Auto corregir discursos desde los criterios del análisis discursivo.
- Valorar la importancia de los procesos de comprensión y producción de significados en una segunda lengua a partir de las características estilísticas funcionales de los diversos discursos y mediante su uso en diferentes contextos de comunicación.

Contenidos

- El discurso relacionado con la tipología textual en el ámbito público en lengua oral y lengua escrita.
- La conversación en el ámbito público en tiendas, oficinas de correo, bancos, agencias de viaje o de turismo, sobre solicitud de orientación en direcciones, planteamientos de quejas, reclamaciones, u otros.
- El comentario, el debate, la conferencia, la charla, las entrevistas.

- El inicio, el desarrollo y la terminación para el intercambio de información en este tipo de discurso. Su importancia en la interacción comunicativa.
- Ejercitación de la interacción oral y escrita, articulación, pronunciación, vocabulario, lectura, análisis, comprensión y construcción de discursos en la diversa tipología textual propia del ámbito público que respondan al desarrollo de habilidades del programa en diferentes situaciones comunicativas y contemplen diversas temáticas.
- Las preguntas y respuestas de diferentes niveles de comprensión en textos de carácter público.
- La palabra. Usos de los diferentes tipos de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, y otras) en el discurso. Se enfatizará en el uso del adverbio y los tiempos simples y compuestos del presente del modo indicativo.

Los niveles constructivos del discurso.

- Empleo de oraciones compuestas por coordinación.
- El párrafo. Cualidades del párrafo: La unidad.
- La idea central explícita e implícita.
- La coherencia: Diferentes tipos de párrafos: de introducción, de desarrollo, de transición y de conclusiones. Su aplicación en la diversa tipología textual.

4.4.4. Unidad 4: La interacción comunicativa en discursos en el ámbito público.

Sistema de conocimientos.

Objetivos específicos

-
- Caracterizar de forma práctica, a partir de modelos discursos relacionados con la tipología textual en el ámbito público.
- Reconocer diferentes tipos de discursos relacionados con la tipología textual en el ámbito público.
- Identificar situaciones comunicativas donde deba emplear este tipo de discurso.
- Aplicar estrategias para el análisis semántico, sintáctico y pragmático de diferentes tipos de discursos relacionados con la tipología textual en el ámbito público.
- Reconocer estructuras gramaticales, sintácticas y textuales presentes en este tipo de discurso.
- Reconocer la intención comunicativa del autor.
- Atribuir significados a discursos relacionados con el ámbito público mediante el apoyo de estrategias fundamentales para la comprensión.
- Valorar la importancia de las estrategias para obtener, evaluar y aplicar información a partir de su caracterización y uso.
- Construir discursos relacionados con la tipología textual en el ámbito público a partir modelos y diversas situaciones comunicativas.
- Emplear correctamente las estructuras gramaticales, sintácticas y textuales en la construcción de discursos relacionados con la tipología textual en el ámbito público.

- Aplicar estrategias de acuerdo con los procedimientos metodológicos para comprender, construir, autoevaluar y autocorregir discursos desde los criterios del análisis discursivo.
- Valorar la importancia de los procesos de comprensión y producción de significados en una segunda lengua a partir de las características estilísticas funcionales de los diversos discursos y mediante su uso en diferentes contextos de comunicación.

Contenidos

- El discurso relacionado con la diversa tipología textual en el ámbito público en lengua oral y lengua escrita.
- La prensa escrita, radial y televisiva: la noticia, el artículo periodístico, otros tipos de textos en periódicos y revistas.
- Los programas de radio y televisión: entrevistas, conferencias, informativos, de participación, de ficción, musicales.
- La propaganda y la publicidad: el comentario publicista, el aviso y las propagandas.
- Ejercitación de la interacción oral y escrita, articulación, pronunciación, vocabulario, lectura, análisis, comprensión y construcción de discursos en la diversa tipología textual propia del ámbito público que respondan al desarrollo de habilidades del programa en diferentes situaciones comunicativas y contemplen diversas temáticas.

Propuesta metodológica para contribuir a la interacción comunicativa...

- Las preguntas y respuestas de diferentes niveles de comprensión en textos de carácter público.
- La palabra. Usos de los diferentes tipos de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, y otras).
- Uso de sinónimos, antónimos y tiempos simples y compuestos del pretérito y del futuro del modo indicativo.

Los niveles constructivos

- Uso de oraciones compuestas por yuxtaposición y de la voz pasiva.

4.4.5. Unidad 5: La interacción comunicativa en el ámbito profesional.

Sistema de conocimientos.

Objetivos específicos

- Caracterizar de forma práctica, a partir de modelos, el discurso en la diversa tipología textual en el ámbito profesional como unidad de comunicación.
- Reconocer diferentes discursos en la diversa tipología textual en el ámbito profesional.
- Identificar situaciones comunicativas donde deba emplear este tipo de discurso
- Aplicar estrategias para el análisis semántico, sintáctico y pragmático de diferentes discursos en la diversa tipología textual en el ámbito profesional.

- Reconocer las estructuras gramaticales, sintácticas y textuales presentes en este tipo de discurso.
- Caracterizar estructuras gramaticales, sintácticas y textuales presentes en los discursos.
- Reconocer la intención comunicativa del autor.
- Atribuir significados a discursos de carácter oficial mediante el apoyo de estrategias fundamentales para la comprensión.
- Valorar la importancia de las estrategias para obtener, evaluar y aplicar información a partir de su caracterización y uso.
- Construir discursos en la diversa tipología textual en el ámbito profesional a partir de diversas situaciones comunicativas.
- Emplear correctamente las estructuras gramaticales, sintácticas y textuales en la construcción de discursos en la diversa tipología textual en el ámbito profesional.
- Aplicar estrategias de acuerdo con los procedimientos metodológicos para comprender, construir, autoevaluar y Auto corregir discursos desde los criterios del análisis discursivo.
- Valorar la importancia de los procesos de comprensión y producción de significados en una segunda lengua a partir de las características estilísticas funcionales de los diversos discursos y mediante su uso en diferentes contextos de comunicación.

Contenidos

Propuesta metodológica para contribuir a la interacción comunicativa...

- El discurso en la diversa tipología textual en el ámbito profesional en lengua oral y lengua escrita.
- La conversación profesional, vocabulario, normas de respeto y cortesía.
- La comunicación académica: notas de clase, resumen y ensayo académico.
- Las instrucciones e indicaciones.
- Las discusiones formales para intercambiar información sobre hechos concretos en los que se den instrucciones o soluciones a problemas prácticos.
- La correspondencia profesional en formato tradicional y digital. Los catálogos y documentos de carácter profesional.
- Ejercitación de la interacción oral y escrita, articulación, pronunciación, vocabulario, lectura, análisis, comprensión y construcción de discursos en la diversa tipología textual propia del ámbito profesional que respondan al desarrollo de habilidades del programa en diferentes situaciones comunicativas y contemplen diversas temáticas.
- Las preguntas y respuestas de diferentes niveles de comprensión en textos de carácter profesional.
- La palabra. Usos de los diferentes tipos de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, y otras) en el discurso.
- El uso de las preposiciones, conjunciones y de los tiempos simples y compuestos del modo subjuntivo.

Los niveles constructivos del discurso.

- Empleo de oraciones compuestas por subordinación.

4.4.6. Unidad 6: La interacción comunicativa en el discurso artístico y de crítica literaria.

Sistema de conocimientos.

Objetivos específicos

- Caracterizar de forma práctica mediante modelos el discurso en la diversa tipología textual en el ámbito artístico y de crítica literaria como unidad de comunicación.
- Reconocer diferentes tipos de discursos en la diversa tipología textual en el ámbito artístico y de crítica literaria.
- Identificar situaciones comunicativas donde deba emplear este tipo de discurso.
- Aplicar estrategias para el análisis semántico, sintáctico y pragmático de diferentes tipos de discursos en la diversa tipología textual en el ámbito artístico y de crítica literaria.
- Reconocer las estructuras gramaticales, sintácticas y textuales presentes en este tipo de discurso.
- Caracterizar estructuras gramaticales, sintácticas y textuales presentes en los discursos.
- Reconocer la intención comunicativa del autor.
- Atribuir significados a discursos artísticos y de crítica literaria mediante el apoyo de estrategias fundamentales para la comprensión.

Propuesta metodológica para contribuir a la interacción comunicativa...

- Valorar la importancia de las estrategias para obtener, evaluar y aplicar información a partir de su caracterización y uso.
- Construir discursos artísticos y de crítica literaria a partir de diversas situaciones comunicativas.
- Emplear correctamente las estructuras gramaticales, sintácticas y textuales en la construcción de discursos artísticos y de crítica literaria.
- Aplicar estrategias de acuerdo con los procedimientos metodológicos para comprender, construir, autoevaluar y Auto corregir discursos desde los criterios del análisis discursivo.
- Valorar la importancia de los procesos de comprensión y producción de significados en una segunda lengua a partir de las características estilísticas funcionales de los diversos discursos y mediante su uso en diferentes contextos de comunicación.
-
- Contenidos
-
- El discurso en la diversa tipología textual en el ámbito artístico y de crítica literaria en lengua oral y lengua escrita.
- Los discursos artísticos literarios. Narrativos, líricos, dramáticos y de crítica. Reconocimiento de sus características esenciales a partir de modelos.
- El resumen, la narración y el comentario de obras literarias estudiadas en clase.
- Ejercitación de la interacción oral y escrita, articulación, pronunciación, vocabulario, lectura, análisis, comprensión y construcción de discursos en la diversa tipología textual propia del ámbito artístico y de crítica literaria que

respondan al desarrollo de habilidades del programa en diferentes situaciones comunicativas y contemplen diversas temáticas.

- Las preguntas y respuestas de diferentes niveles de comprensión en textos de carácter profesional.
- La palabra. Usos de los diferentes tipos de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, y otras) en el discurso.
- El modo imperativo.

Sistematización de los niveles constructivos del discurso.

- El sintagma. La oración y el párrafo.
- Recursos para la coherencia discursiva.

4.5. Orientaciones metodológicas

El propósito del programa es contribuir al desarrollo de la interacción comunicativa desde el análisis del discurso por lo que la presentación y estudio de estructuras gramaticales, sintácticas y discursivas han de verse siempre a partir de discursos tanto en la comprensión como en la construcción. Es muy importante realizar el trabajo a partir de modelos reales, así como el desarrollo de estrategias de comprensión, construcción, autoevaluación y autocorrección.

El análisis semántico se dirige desde la palabra. El sintáctico, desde las estructuras sintácticas de cada unidad. No obstante, se irán sistematizando las de unidades anteriores. Los discursos seleccionados deben responder a los intereses de los

estudiantes y constituir modelos donde se evidencien las estructuras gramaticales, sintácticas y textuales que hay que estudiar.

El análisis pragmático ha de mostrar la relación del discurso con el contexto y la correspondencia en las relaciones entre los interactuantes. Se analizará la diversidad del discurso personal y familiar, público, profesional y artístico, su relación y pertinencia al contexto en que se desarrolla y la estructura de cada tipo de discurso mediante el trabajo con modelos. Se tendrá en cuenta cómo introducir, cómo desarrollar y cómo concluir la comunicación, así como las relaciones entre los interactuantes, las normas de cortesía y respeto y las normas familiares. En el caso del discurso oral, se insistirá en la importancia de la correcta articulación y pronunciación en la interacción comunicativa.

La actividad docente debe partir de situaciones comunicativas que impliquen la interacción con discursos auténticos. El docente puede hacer uso de la flexibilidad del programa y, si lo considera necesario, introducir variantes en el estudio de los discursos y las estructuras de acuerdo con las potencialidades y necesidades de los estudiantes para rendir su examen final

En la unidad 1, el docente debe aplicar una prueba inicial para diagnosticar las dificultades. Para ello, debe guiarse por los indicadores para evaluar la interacción comunicativa que se sugieren en la propuesta.

A partir de la lectura de un texto breve, realizar preguntas como:

- Extrae el sustantivo con el que se nombra el árbol junto al que se quedó dormido el personaje de la narración. ¿En qué tiempo se narran los acontecimientos?

- Extrae dos formas verbales que lo ejemplifiquen”. (Primer nivel, traducción)
- ¿Cuál es tu criterio sobre la actitud de los personajes? (Segundo nivel, interpretación o lectura crítica)
- ¿Qué palabras hubieras seleccionado para dirigirte a... (la anciana, tu superior, otros...) si estuvieras en la situación del personaje de la narración? (Tercer nivel, extrapolación o lectura creadora) y otra pregunta de construcción.
-
- Debe darse una situación comunicativa. Ej. “Necesitas dirigirte al jefe de departamento para solicitar una plaza vacante en una empresa de... Redacta la solicitud correspondiente”.

La calificación de ambas preguntas se realizará de acuerdo con las dimensiones e indicadores del análisis discursivo para evaluar la interacción comunicativa. El nivel de los estudiantes se considerará:

- Excelente, si ha alcanzado calificación de 5;
- Bien, Calificación de 4;
- Regular, 3;
- Insuficiente 2 puntos.
-
- Para su control y tratamiento, se agruparán de acuerdo con los indicadores más afectados a fin de realizar ejercicios adecuados para cada grupo.

El desarrollo de la primera unidad tiene como propósito el diagnóstico, la nivelación del grupo y la preparación de los estudiantes para el proceso de aprendizaje en la comprensión y construcción de discursos en diferentes contextos de comunicación. Prepararlos, además, con estrategias de análisis, desde lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático, para la autovaloración y auto corrección de los discursos, como líneas generales a seguir durante todo el curso en las restantes unidades.

Debe aclararse que se pretende el desarrollo de habilidades sin un marcado interés en problemas conceptuales y teóricos, por tanto, las categorías léxico-semánticas, morfosintácticas y pragmáticas son para uso del docente.

Desde el punto de vista del estudiante, se analizará:

- Lo que significa (expresa, dice, su vocabulario).
- Cómo lo hace (cómo lo organiza, establece las relaciones en el discurso) y sus relaciones con el contexto (si se adecua a éste, a las personas que se dirige, a la situación comunicativa específica)

Las demostraciones prácticas de la unidad 1 sobre los niveles de comprensión y las estrategias para la comprensión y construcción pueden partir de los propios discursos empleados en el diagnóstico y el análisis de las respuestas de los estudiantes, donde se aprovechan todas las posibilidades de análisis en correspondencia con los errores cometidos. También pueden utilizarse discursos sencillos de niveles anteriores

Con respecto a los temas que se proponen en la unidad 2, son extensivos a las demás unidades, aunque también pueden incluirse otros que el docente considere necesarias y que sean del interés de los estudiantes.

Los modos verbales se abordan de forma práctica, según la intención y la finalidad comunicativas con que se utilizan: indicativo (lo real, lo concreto, lo palpable); subjuntivo (lo posible, lo deseado); imperativo (el mandato, la orden, el ruego)⁴.

Queda a criterio del docente la profundidad con que aborde el aspecto gramatical, aunque siempre ha de verse en su funcionalidad y no como un aprendizaje memorístico teórico-normativo.

4.6. Sistema de evaluación

La evaluación debe ser sistemática a partir de los indicadores asumidos en el diagnóstico. Se propone, además, para el cierre de cada semestre un examen parcial y un examen final para cerrar el curso.

Pautas para la autoevaluación de los estudiantes

- Comprender

⁴ Somos conscientes de que puede expresarse, por ejemplo, posibilidad con indicativo, pero los estudiantes entienden mejor los criterios semánticos que los puramente formales.

Comprensión auditiva: Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y se tratan asuntos cotidianos que se relacionan con lo personal, lo público, lo profesional y lo artístico: en la escuela, el hogar, en momentos relacionados con la salud, el tiempo de ocio, en: solicitudes, entrevistas, documentos personales y oficiales, compras, tecnología informática, obras literarias estudiadas en clase y otros. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.

Comprensión de lectura: Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.

- Hablar

Interacción oral. Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales)

Expresión oral: Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.

- Escribir

Expresión escrita: Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones

4.7. Validación de la propuesta metodológica mediante valoración de especialistas

Para valorar la propuesta metodológica, se confeccionó un cuestionario donde se explica que el estudio se efectúa con el fin de obtener información para el trabajo de investigación de la autora de la tesis doctoral. Se aclaró a los entrevistados que la encuesta es anónima y se efectuó con entrevistas electrónicas. Aunque muchos investigadores prefieren realizar entrevistas cara a cara, en este caso se coleccionaron los datos a través de correos electrónicos. Es obvio que una de las ventajas de enviar mensajes electrónicos a los participantes es ahorrar recursos y tiempo, ya que, generalmente, los entrevistados se encuentran geográficamente distantes y no tienen tiempo para reunirse con el investigador. La tarea de hacer las entrevistas no fue fácil, pues a veces las respuestas no reflejan la realidad y algunas son poco profundas.

Se confeccionó un cuestionario preciso y concreto, tratando de evitar ambigüedades y se efectuó la encuesta a 22 profesores de español como lengua extranjera, (respondieron 10). Los entrevistados fueron seleccionados entre los profesores de las

103 escuelas públicas de enseñanza media (bachillerato) que pertenecen a diferentes distritos escolares de lo que se conoce como Atlanta metropolitana, GA.

Los profesores seleccionados imparten clases de español en distintos cursos y niveles, tanto a estudiantes que no hablan español, americanos como de otros países, así como a estudiantes nativos y casi nativos.

4.7.1. Clasificación profesional y experiencia de los profesores.

En la encuesta se indaga sobre la calificación profesional, país de procedencia y años de experiencia como profesor de español. Las valoraciones cualitativas se refieren a la integración de las dimensiones, la enseñanza en función de la interacción comunicativa, la importancia de la autoevaluación, de la diversidad discursiva y su correspondencia con las situaciones comunicativas en que deben interactuar los estudiantes en la vida cotidiana.

EL corpus, en detalle, contiene:

Calificación profesional, Grado Científico o académico:

Doctor 2

Master 5

Especialista 2

Licenciado 1

Ocupación. Se agrupan de la siguiente forma:

Profesores de español II, III y para nativos: 4

Profesores de Español II, para Nativos y Avanzado: 3

Profesores de Español Avanzado y para Nativos: 2

Profesores de Español II y para Nativos: 1

País de procedencia:

Estados Unidos: 6

Cuba: 2

Colombia: 1

Perú: 1

Años de experiencia docente:

1-5: 0

6-10: 5

11-15: 2

16-20: 3

Los datos de la encuesta muestran que el 60% de los profesores encuestados es originario de los EEUU, es decir, que el español no es su lengua materna, mientras que el 40% es hispano. Este resultado es lógico, pues en Atlanta viven muchos hispanos con bajo nivel educacional, o si tienen nivel universitario equivalente a una licenciatura, no

están certificados por el estado de Georgia para ser maestros de español, o hablan poco inglés, por lo que no pueden comunicarse con los administradores y demás maestros de la escuela. Por tal motivo, no califican para ser maestros de español en las escuelas públicas. No obstante, la mayoría de los profesores americanos tienen algún vínculo familiar con hispanos o han vivido y estudiado el idioma en países de habla hispana, especialmente en España y México.

También se observa que el 60% de los entrevistados posee un grado de máster, el 20% son doctores y sólo el 10% son licenciados.

Años de experiencia como profesor de español:

1-5: 0

6-10: 7

11-15: 0

16-20: 3

Todos los encuestados poseen más de 5 años de experiencia en la enseñanza del español en el bachillerato.

4.7.2. Opiniones de los especialistas. Valoración de la propuesta metodológica

Se exponen a continuación el resultado de cada una de las opiniones⁵ de los especialistas consultados:

⁵ Se transcriben los textos sin correcciones de ningún tipo.

Informante 1

1. Nombre: ___Guzmán___

2. País de procedencia: Colombia

3: Lengua materna: español

4. Sexo: M

5. Ocupación: Maestro de español avanzado y para Nativos

6. Calificación profesional, Grado Científico o académico:

Licenciado _____

Master X

Especialista _____

Doctor _____

7. Años de experiencia docente 12

8. Años de experiencia en la docencia del español como segunda lengua. 7

1.-Muy adecuado	X
2.-Bastante adecuado	
3.-Adecuado	
4.-Poco adecuado	
5.-Inadecuado	

Pienso que la investigación está muy buena, pero creo que las explicaciones de las dimensiones pudieran hacerse de una manera más asequible a todos los maestros, o sea, usando un vocabulario más sencillo. Debería confeccionarse un libro donde se incluyera toda la metodología y las actividades a seguir en cada lección para facilitar el trabajo del maestro de español.

Otras Sugerencias. He tenido la oportunidad de apreciar cómo se enseña español en Europa y comprobé que todos los libros están en español. Ninguno tiene indicaciones en otra lengua para el maestro. El profesor debe dominar el idioma-aunque no sea el suyo- y debe usarlo también para enseñar. Aquí la mayoría de los libros tienen las instrucciones en inglés y muchos maestros de español son incapaces de impartir una clase totalmente en la lengua meta.

Informante 2

1. Nombre: ___Mariana___

2. País de procedencia: Cuba

3. Lengua materna: español

4. Sexo: F

5. Ocupación: Profesora de español II, III y para Nativos

6. Calificación profesional, Grado Científico o académico:

Licenciado ___

Master _____

Especialista X

Doctor _____

7. Años de experiencia docente 8

8. Años de experiencia en la docencia del español como segunda lengua. 8

1.-Muy adecuado	
2.-Bastante adecuado	X
3.-Adecuado	

4.-Poco adecuado	
5.-Inadecuado	

Pienso que la propuesta es excelente y será de gran utilidad para mejorar la interacción comunicativa de los estudiantes hispanos.

La bibliografía puede ampliarse un poco. Deben incluirse las pruebas diagnóstico para poder colocar a cada estudiante en su nivel adecuado, ya que tenemos muchas dificultades con el desnivel que existe en los grupos.

Otras Sugerencias.

Quiero agregar que a veces me he encontrado con excelentes profesores norteamericanos de español, que manejan la lengua estándar perfectamente. Sin embargo, es triste observar la caprichosa posición de un alumno que por ser nativo, siente que "sabe" más que el profesor. Hay que recalcar a los estudiantes, cuidando no herir sentimientos, que en la clase se enseña y se exige el español académico, que utiliza diferentes términos a los que utilizan sus seres queridos en la casa.

Informante 3

1.Nombre: ___Ronaldo

2. País de procedencia: Perú

3. Lengua materna: español

4. Sexo: M

5. Ocupación: maestro de español II, y para Nativos

6. Calificación profesional, Grado Científico o académico:

Licenciado ___

Master X

Especialista _____

Doctor _____

7. Años de experiencia docente 10

8. Años de experiencia en la docencia del español como segunda lengua. 10

1.-Muy adecuado	X
2.-Bastante adecuado	
3.-Adecuado	
4.-Poco adecuado	
5.-Inadecuado	

Las partes de la propuesta son adecuadas. Es muy importante que los estudiantes demuestren que son capaces de usar correctamente el idioma como instrumento de comunicación efectiva con toques de creatividad e imaginación y que los profesores enseñen bien, a veces no es el estudiante el culpable.

El estudiante debe evaluar e interpretar efectivamente la información que recibe de los textos, para llegar a conclusiones y soluciones o quizás simplemente hacer un análisis de las implicaciones y consecuencias dando su punto de vista.

Por eso es importante que el profesor dedique tiempo en explicar detenidamente sobre cómo los estudiantes deben interpretar un texto, hacer inferencias y llegar a conclusiones o soluciones según el tema. Los profesores estamos bajo mucho estrés por todas partes, y tenemos que exagerar el éxito de los estudiantes, el sistema educativo

nos humilla al imponernos low expectations para calificar, pero nos piden que tengamos que exigir más a los estudiantes, es contradictorio.

Otras Sugerencias.

Informante 4

1. Nombre: _Ile

2. País de procedencia: Cuba

3. Lengua materna: español

4. Sexo: F

5. Ocupación: maestra de español II, III y para Nativos

6. Calificación profesional, Grado Científico o académico:

Licenciado ____

Master X

Especialista ____

Doctor _____

7. Años de experiencia docente 8

8. Años de experiencia en la docencia del español como segunda lengua. 8

1.-Muy adecuado	X
2.-Bastante adecuado	
3.-Adecuado	
4.-Poco adecuado	
5.-Inadecuado	

La propuesta está excelente, ahora hay que ver cómo se puede implementar en las clases. Creo que es importante crear el ambiente adecuado para que los estudiantes amen la lectura y la escritura estándar del español.

Estimo que es importante dedicarle tiempo a los errores que cometen los estudiantes en una manera que ayude a comprender que existen estructuras gramaticales que ellos deben aplicar en sus párrafos. Nosotros los profesores tenemos que mostrarles cómo comunicarse en un español formal y que el español coloquial es para hablarlo con los amigos y la familia.

Otras Sugerencias.

Creo que no va a ser fácil adecuar la propuesta al tipo de estudiantes que tenemos en Atlanta. Los maestros estamos presionados por los administradores y tenemos que “aprobar” a los estudiantes aunque no sepan, los maestros no podemos calificar con rigor.

Informante 5

1. Nombre: Deby.
2. País de procedencia: Estados Unidos
3. Lengua materna: Ingles
4. Sexo: F
5. Ocupación: maestra de español para Nativos y español avanzado
6. Calificación profesional, Grado Científico o académico:
Licenciado ____
Master____
Especialista X
Doctor_____
7. Años de experiencia docente 19
8. Años de experiencia en la docencia del español como segunda lengua. 18

1.-Muy adecuado	
2.-Bastante adecuado	X
3.-Adecuado	
4.-Poco adecuado	
5.-Inadecuado	

Es bastante adecuado, pero la dimensión pragmática, que en mi opinión es una de las más importantes, necesita más explicación. Recopilación de materiales didácticos que

ayuden a superar los errores que constantemente cometen los estudiantes con el fin de tratar de evitarlos.

Otras Sugerencias. Es triste expresar que a veces los educadores tenemos que inflar las calificaciones, de lo contrario, perdemos el trabajo. Necesitamos mas apoyo para exigir más a los estudiantes y esta propuesta tiene mucha base científica.

Informante 6

1. Nombre: Clairry
2. País de procedencia: Estados Unidos
3. Lengua materna: Ingles
4. Sexo: F
5. Ocupación: maestra de español III, para Nativos y avanzado
6. Calificación profesional, Grado Científico o académico:
Licenciado ____
Master X
Especialista ____
Doctor _____
7. Años de experiencia docente 10
8. Años de experiencia en la docencia del español como segunda lengua. 10

1.-Muy adecuado	
2.-Bastante adecuado	X
3.-Adecuado	
4.-Poco adecuado	
5.-Inadecuado	

La propuesta es adecuada, pero está hecha para un nivel muy avanzado con un conocimiento gramatical elevado. Nuestros estudiantes hispanos no saben comunicarse en español estándar. Hay que empezar por enseñarles el alfabeto.

Por otra parte, los estudiantes necesitan aprender de una forma dinámica, con una participación activa, para ello hace falta enseñar utilizando materiales reales, variados, amenos, para poder integrar todos los aspectos de la enseñanza del español como el vocabulario, la gramática, la pronunciación, la cultura, etc.

La utilización de los estándares, las reglas y expectativas son aspectos muy importantes en todos los niveles de educación. Esto incluye las tareas que el estudiante debe hacer en sus casas, pues esta actividad es una parte integral de la ética de trabajo y los prepara para participar en el mundo real.

La dimensión pragmática, en mi opinión, es parte esencial de una correcta comunicación, por lo que yo sugiero incluir el estudio profundo de las frases idiomáticas en contexto.

Otras Sugerencias.

Informante 7

1. Nombre: _Miky

2. País de procedencia: Estados Unidos

3. Lengua materna: Ingles

4. Sexo: M

5. Ocupación: maestro de español III, para Nativos y avanzado

6. Calificación profesional, Grado Científico o académico:

Licenciado _____

Master x

Especialista _____

Doctor _____

7. Años de experiencia docente 12

8. Años de experiencia en la docencia del español como segunda lengua.

1.-Muy adecuado	
2.-Bastante adecuado	X
3.-Adecuado	
4.-Poco adecuado	
5.-Inadecuado	

Lo considero bastante adecuado. El léxico es una dimensión muy importante para la enseñanza de una lengua, por eso es mandatorio que los estudiantes aprendan a expresarse correctamente. Muchos no saben cómo dar opiniones sobre un texto, les cuesta trabajo analizar una situación y compararla con otra, hacer sugerencias.

Debe incluirse una prueba de ubicación, como la de Otheguy et al. Basado en los resultados de este examen, se colocan a los estudiantes en las clases de español I, II, III, o español para nativos. Conozco de casos que si un estudiante tiene un apellido hispano, inmediatamente la escuela lo matricula en una clase avanzada o para nativos, sin pensar que a veces el estudiante no habla español, porque sus padres le hablaron inglés desde su nacimiento.

Otras Sugerencias.

Nosotros no poseemos un texto con una lista de vocabularios, por eso yo preparo el vocabulario, No solo de las lecturas, sino de los conceptos que predominan en el texto, así como de las palabras claves que el estudiante desconoce. Mis estudiantes leen independientemente y además escriben sobre sus compañeros de clase y sobre mí. Es importante crear la motivación para la lectura voluntaria, de esta forma ellos aumentan su vocabulario.

Informante 8

1. Nombre ____ Mary ____

2. País de procedencia: EEUU

3. Lengua materna: inglés

4. Sexo F

5. Ocupación: Maestra de español para Nativos y Español II y III

6. Calificación profesional, Grado Científico o académico:

Licenciado ____

Master ____

Especialista ____

Doctor X

7. Años de experiencia docente 16

8. Años de experiencia en la docencia del español como segunda lengua. 15

1.-Muy adecuado	X
2.-Bastante adecuado	
3.-Adecuado	
4.-Poco adecuado	
5.-Inadecuado	

La propuesta es muy adecuada. Cubre todos los aspectos de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática. La interacción comunicativa juega un papel fundamental en la enseñanza de una lengua. La autora valora el concepto de contexto, auto evaluación, la coherencia y el empleo de un español formal de forma muy profesional.1. Muy adecuado.

Cumple con las exigencias. La propuesta está muy completa y cumple con las 5 “C” de los estándares (comunicación, comparación, cultura, comunidad y conexiones).

No creo que se deba incluir o eliminar nada.

Otras Sugerencias

Conozco algunas maestras que solo usan la Literatura como textos para la enseñanza, pero no estoy de acuerdo. Se deben enseñar otros aspectos. Por eso, sugiero que se debe introducir un tema y presentar una lectura, una pieza de literatura y una película. Hay que ofrecer muchas oportunidades en todos los niveles de español para que ellos puedan comunicarse. Actualmente yo me enfoco mucho menos que antes en la gramática, casi nunca hablo por mucho tiempo sin antes hacer preguntas de comprensión.

Hay que cambiar el currículo de los cursos y los requisitos para que los estudiantes se motiven, esta propuesta puede ser útil para mejorar la enseñanza.

Informante 9

1. Nombre: M .R.

2. País de procedencia: Estados Unidos

3. Lengua materna: Ingles

4. Sexo: F

5. Ocupación: maestra de español II, III, y para Nativos.

6. Calificación profesional, Grado Científico o académico:

Licenciado_____

Master_____

Especialista_____

Doctor X

7. Años de experiencia docente 16

8. Años de experiencia en la docencia del español como segunda lengua 16

1.-Muy adecuado	
2.-Bastante adecuado	X
3.-Adecuado	
4.-Poco adecuado	
5.-Inadecuado	

Cumple con las exigencias. Las estrategias léxicas y sintácticas ayudan al estudiante a desarrollar su interacción comunicativa, de forma tal que elimine el español coloquial

en la clase, cosa bastante difícil entre los estudiantes hispanos, pues ellos piensan que como ellos hablan está correcto y tratan de corregir al profesor.

Facilitar al maestro la posibilidad de usar más la traducción en las actividades con los alumnos. Motivar a los alumnos de forma tal, que ellos sientan el deseo de comunicarse mejor en español formal y se sientan comprometidos con todos los pasos, especialmente en el análisis de autocontrol y auto corrección.

Otras Sugerencias.

Hay que luchar por fortificar los estándares para que los estudiantes tomen las clases más en serio, pero necesitamos el apoyo de los directores. Mi director no me permite que le dé un cero a un estudiante que no hace su trabajo, tengo que darle 60 puntos, eso es injusto. ¿Dónde está el rigor académico?

Informante 10

- 1. Nombre: Haidy
- 2. País de procedencia: Estados Unidos
- 3. Lengua materna: Ingles
- 4. Sexo: M__ F__ x
- 5. Ocupación: maestra de español avanzado, español III, y para Nativos.
- 6. Calificación profesional, Grado Científico o académico:
Licenciado X Master____ Especialista____ Doctor____
- 7. Años de experiencia docente 6
- 8. Años de experiencia en la docencia del español como segunda lengua 6

1.-Muy adecuado	X
2.-Bastante adecuado	
3.-Adecuado	
4.-Poco adecuado	
5.-Inadecuado	

La propuesta está muy adecuada, el problema es que nuestros estudiantes están acostumbrados a que las decisiones las tome el profesor. A ellos no les gusta pensar, por lo que nosotros los educadores tenemos que hacer un esfuerzo extraordinario para que se acostumbren al autocontrol y a la revisión de sus errores. A la mayoría de mis estudiantes no les interesa aprender de sus errores, lo que hacen es botar el papel que el maestro les corrigió y menos les interesa su auto corrección.

Los estudiantes saben que si están en el último año del *high school*, los maestros tienen que aprobarlos, por eso no quieren hacer nada en la clase, hay que cumplir con la ley “No Child Left behind”, todos tienen que pasar, después cuando llegan a la universidad, entonces suspenden todo. Queremos “high expectations” en las clases.

Ninguno.

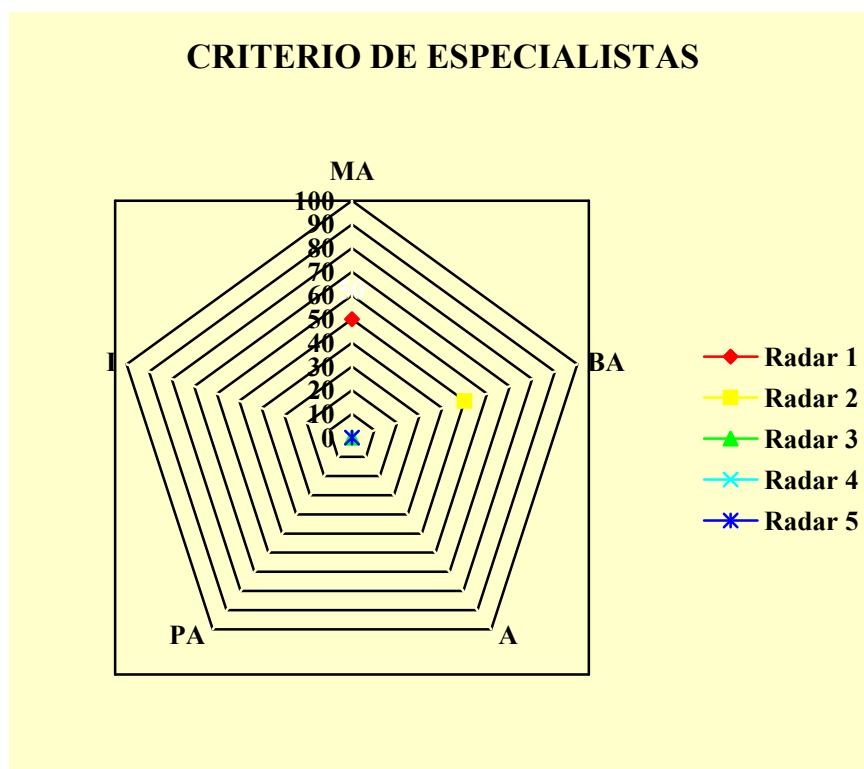
Otras Sugerencias.

Sigue trabajando en esa dirección, hay mucho que hacer.

4.7.3. Resultados de las opiniones

Las valoraciones dadas por los especialistas están entre las categorías muy adecuado (5 encuestados) y bastante adecuado (5 encuestados). Las categorías “adecuado”, “poco adecuado” e “inadecuado” no fueron mencionadas por ninguno de los especialistas.

Gráfico del resultado de opiniones. (Grass 2009)



Informante 8: “La propuesta es muy adecuada. Cubre todos los aspectos de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática. La interacción comunicativa juega un papel fundamental en la enseñanza de una lengua. La autora valora el concepto de

contexto, auto evaluación, la coherencia y el empleo de un español formal de forma muy profesional. No creo que se deba incluir o eliminar nada”.

El informante 8 agrega: “Conozco algunas maestras que solo usan la Literatura como textos para la enseñanza, pero no estoy de acuerdo. Se deben enseñar otros aspectos. Por ejemplo, un estudiante me escribió un párrafo sobre “Green peace” como si fuera una persona, no una organización y sé que hay otros estudiantes con el mismo error. Otros alumnos no tienen la idea de lo que es el “ecoturismo”. Hay que ofrecer muchas oportunidades en todos los niveles de español para que ellos puedan comunicarse. Actualmente yo me enfoco mucho menos que antes en la gramática, casi nunca hablo por mucho tiempo sin antes hacer preguntas de comprensión”.

El informante 5 apunta: “Los estudiantes necesitan aprender de una forma dinámica, con una participación activa, para ello hace falta enseñar utilizando materiales reales, variados, amenos, para poder integrar todos los aspectos de la enseñanza del español como el vocabulario, la gramática, la pronunciación, la cultura, etc.”

Otros criterios aluden a la excelencia y utilidad de la propuesta, el empleo de estrategias, la necesidad de adecuar el discurso a diversos contextos de comunicación, a eliminar la tendencia de emplear solo discursos coloquiales en contextos donde debe emplearse otro tipo de discurso, lo que se materializa en la propuesta en que cada unidad se dirige hacia un contexto diferente y los discursos más usuales para los cuales debe preparar el bachillerato. También hacen referencia al desarrollo de la imaginación y la creatividad.

Informante 2: “Pienso que la propuesta es excelente y será de gran utilidad para mejorar la interacción comunicativa de los estudiantes hispanos”.

El informante 9 explica: “Cumple con las exigencias. Las estrategias léxicas y sintácticas ayudan al estudiante a desarrollar su interacción comunicativa, de forma tal que elimine el español coloquial en la clase, cosa bastante difícil entre los estudiantes hispanos, pues ellos piensan que como ellos hablan está correcto y tratan de corregir al profesor”.

El informante 2 además expresa: “Las partes de la propuesta son adecuadas. Es muy importante que los estudiantes demuestren que son capaces de usar correctamente el idioma como instrumento de comunicación efectiva con toques de creatividad e imaginación”.

En las opiniones se expresa también la importancia de que la propuesta toque aspectos como la lectura y la comprensión, el tratamiento de los niveles de comprensión, así como al trabajo con la autocorrección. Al respecto manifiestan:

El informante 4: “La propuesta está excelente creo que es importante crear el ambiente adecuado para que los estudiantes amen la lectura y la escritura estándar del español”.

El informante 3 concluye: “Por eso es importante que el profesor dedique tiempo en explicar detenidamente sobre cómo los estudiantes deben interpretar un texto, hacer inferencias y llegar a conclusiones o soluciones según el tema”.

Informante 3: “El estudiante debe evaluar e interpretar efectivamente la información que recibe de los textos, para llegar a conclusiones y soluciones o quizás simplemente hacer un análisis de las implicaciones y consecuencias dando su punto de vista”.

El informante 7 apunta: “Es necesario que los estudiantes aprendan a expresarse correctamente. Muchos no saben cómo dar opiniones sobre un texto, les cuesta trabajo analizar una situación y compararla con otra, hacer sugerencias”.

El informante 5 sugiere: “Estimo que es importante dedicarle tiempo a los errores que cometen los estudiantes en una manera que ayude a comprender que existen estructuras gramaticales que ellos deben aplicar en sus párrafos. Nosotros los profesores tenemos que mostrarles cómo comunicarse en un español formal y que el español coloquial es para hablarlo con los amigos y la familia”.

Por otra parte, el informante 9 dice: “Es importante motivar a los alumnos de forma tal, que ellos sientan el deseo de comunicarse mejor en español formal y se sientan comprometidos con todos los pasos, especialmente en el análisis de autocontrol y auto corrección”.

El informante 10 señala: “La propuesta está muy adecuada, el problema es que nuestros estudiantes están acostumbrados a que las decisiones las tome el profesor. A ellos no les gusta pensar, por lo que nosotros los educadores tenemos que hacer un esfuerzo extraordinario para que se acostumbren al autocontrol y a la revisión de sus errores. A la mayoría de mis estudiantes no les interesa aprender de sus errores, lo que hacen es botar el papel que el maestro les corrigió y menos les interesa su auto corrección”.

Al respecto es necesario destacar que desde las clases iniciales ha de prepararse a los estudiantes para el análisis de sus discursos guiados primeramente con el maestro y, posteriormente, el estudiante de forma independiente. No es la revisión de un papel al que se le señalan errores, es la toma de conciencia de la necesidad de la auto revisión. ¿Qué es lo que puede estar mal? ¿Qué me falta? ¿Qué sobra?, para lo cual el docente ha de seguir las indicaciones metodológicas que se ofrecen en los “Pasos a seguir en el desarrollo de habilidades para la interacción comunicativa” y los “Procedimientos metodológicos para la utilización del análisis discursivo en la comprensión y la construcción de discursos”. También debe seguir las orientaciones metodológicas que ofrece el “Programa para el Curso de Español Avanzado para el Bachillerato”, para preparar a los estudiantes para el examen de AP.

El informante 6 comenta sobre las dimensiones: “Lo considero bastante adecuado. El léxico es una dimensión muy importante para la enseñanza de una lengua, y se sugiere la pertinencia de argumentar un poco más sobre ello. La dimensión pragmática, que en mi opinión es una de las más importantes, necesita más explicación”.

También el informante 2 solicita que “deben incluirse las pruebas diagnóstico para poder colocar a cada estudiante en su nivel adecuado, ya que tenemos muchas dificultades con el desnivel que existe en los grupos”, razón por la cual la autora añade en las orientaciones metodológicas del programa la forma de elaboración de este instrumento y los criterios de evaluación.

El informante 1 argumenta, además, la necesidad de que los documentos aparezcan en español, lo que también ha tenido en cuenta la autora de este trabajo. “He tenido la oportunidad de apreciar cómo se enseña español en Europa y comprobé que todos los libros están en español. Ninguno tiene indicaciones en otra lengua para el maestro. El profesor debe dominar el idioma-aunque no sea el suyo- y debe usarlo también para enseñar. Aquí la mayoría de los libros tienen las instrucciones en inglés y muchos maestros de español son incapaces de impartir una clase totalmente en la lengua meta.”

El informante 7 se refiere a la confección de un libro que agrupe toda esta metodología y materiales didácticos con lecturas, vocabulario y actividades para cada lección:

El informante 1 sugiere que: “Debería confeccionarse un libro donde se incluyera toda la metodología y las actividades a seguir en cada lección para facilitar el trabajo del maestro de español”.

El informante 5 expresa: “Debe incluirse una recopilación de materiales didácticos que ayuden a superar los errores que constantemente cometen los estudiantes con el fin de tratar de evitarlos”.

Sugerencias que la autora considera muy interesantes. Sin embargo, el objetivo de este trabajo es la elaboración de una propuesta metodológica basada en el análisis del

discurso de los estudiantes del curso de español para nativos en el bachillerato con el fin de contribuir a su mejor interacción comunicativa. Es un primer paso para futuros trabajos en los que se tendrán en consideración las sugerencias para darle continuidad en el plano didáctico.

Es interesante destacar, además, que el 50% de los profesores encuestados aprovecharon la ocasión para “desahogarse” sobre el sistema educativo del Estado de Georgia. Al examinar algunas de las respuestas, se pone de manifiesto que existe malestar entre los profesores, provocado por la falta de rigor académico que demandan las administraciones de las escuelas a la hora de calificar un examen. Ellos se quejan de la forma siguiente:

El informante 3: “Los profesores estamos bajo mucho estrés por todas partes, y tenemos que exagerar el éxito de los estudiantes, el sistema educativo nos humilla al imponernos ‘low expectations’ para calificar, pero nos piden que tenemos que exigir más a los estudiantes, es contradictorio”.

El informante 4: “Creo que no va a ser fácil adecuar la propuesta al tipo de estudiantes que tenemos en Atlanta. Los maestros estamos presionados por los administradores y tenemos que “aprobar” a los estudiantes aunque no sepan, los maestros no podemos calificar con rigor”.

A lo que el informante 5 agrega: “Es triste expresar que a veces los educadores tenemos que inflar las calificaciones, de lo contrario, perdemos el trabajo. Necesitamos más apoyo para exigir más a los estudiantes y esta propuesta tiene mucha base científica”.

El informante 9 comparte la idea antes expuesta. “Hay que luchar por fortificar los estándares para que los estudiantes tomen las clases más en serio, pero necesitamos el apoyo de los directores. Mi director no me permite que le dé un cero a un estudiante que no hace su trabajo, tengo que darle 60 puntos, eso es injusto. ¿Dónde está el rigor académico?”

El informante 10 fundamenta su respuesta diciendo: “Los estudiantes saben que si están en el último año del high school, los maestros tienen que aprobarlos, por eso no quieren hacer nada en la clase, hay que cumplir con la ley “No Child Left Behind”, (ningún niño se queda atrás), todos tienen que pasar, después cuando llegan a la universidad, entonces suspenden todo. Queremos ‘high expectations’ en las clases.”

La autora de esta tesis, como maestra de español de las escuelas públicas de Atlanta durante muchos años, coincide con la mayor parte de las opiniones de los informantes al denunciar que actualmente se están “inflando” las calificaciones en las escuelas pues, a la hora de dar una nota, ese rigor académico del que tanto se habla no funciona porque las escuelas tienen que cumplir con los estándares federales en la ley “No Child left Behind”.

Como ejemplo de lo antes expuesto, se puede consultar el periódico local de Atlanta, “Atlanta Journal Constitution” (AJC), en la edición del pasado 3 de mayo de 2009, donde se publicó un artículo extenso titulado “Easy grades, failing grads”, (notas fáciles, graduados suspensos), donde la periodista Heather Vogell expone que: ... “schools teachers say the’re pressured to award passing marks” (los maestros dicen que están presionados para dar buenas notas). El problema es que nadie quiere hablar del

asunto por miedo a perder su trabajo, pero el malestar se está transmitiendo de boca en boca a través de los correos electrónicos y los blogs.

En el citado artículo se expone que el periódico AJC encontró que las notas de los estudiantes de las escuelas públicas de 12 distritos escolares de Atlanta metropolitana no están relacionadas con los estándares que dicta el estado, lo que significa que muchos de los estudiantes graduados de bachillerato, al llegar a la universidad, no pasan los exámenes y tienen que coger cursos “remediales”, con lo cual, muchos pierden las becas HOPE que ofrece el estado a los estudiantes graduados de bachillerato que mantienen buenas calificaciones, (A o B), lo que significa que algunas escuelas pueden estar “inflando” las calificaciones.

Los datos publicados por dicho periódico muestran que 30 de las 103 escuelas públicas de enseñanza media (bachillerato) en Atlanta tuvieron que coger clases “remediales” en el curso 2007-2008. Añade que en 44 de dichas escuelas, la mitad o más de los estudiantes perdieron la beca HOPE en los 4 años siguientes.

Es interesante preguntarse: ¿quiénes son los responsables? ¿El estudiante, el maestro, el director de la escuela, el distrito escolar, el sistema escolar, el gobierno del país?

Estamos de acuerdo con el autor del artículo en que todos están bajo presión para exagerar el éxito de los estudiantes, pero como casi siempre ocurre, los que están en el nivel de abajo, los maestros, son los más presionados, tanto por los padres como por los directores, administradores...

Asimismo, la Superintendente del sistema de educación del estado de Georgia, Kathy Cox, declaró en el periódico AJC (publicado el 3 de mayo de 2009) que se están confeccionando pólizas para exigirle más a los estudiantes, pero también expresó: ...

“for too long, we’ve kowtowed to the low expectations”... (por mucho tiempo nos hemos doblegado a las bajas expectativas).

Cox también agregó que para mejorar la situación, hay que cambiar el currículo de los cursos, exigir más y cambiar los requisitos para que los estudiantes puedan rendir más en la universidad.

Una ex-maestra de Ciencias de bachillerato tuvo el valor de opinar en el artículo del AJC refiriéndose al sentimiento de los maestros:

“They don’t like passing the kids who aren’t doing the work... but the administrators will say, ‘if you don’t do this, you’ll be out of a job. We’ll find someone who will’.”
(Atlanta Journal Constitution, 3 de mayo de 2009)

Lo peor de todo esto es que los estudiantes saben que los maestros los empujan para pasar y les regalan las notas con proyectos fáciles de hacer. Incluso en dicho periódico se expone que una maestra les dice las respuestas de los exámenes a los estudiantes para que obtengan buenas notas. Sin embargo, la Señora Cox explicó que los maestros a veces interpretan mal a los administradores en lo que se refiere a las calificaciones, porque los directores quieren que los maestros califiquen basándose en los estándares.

Por ejemplo, en la escuela donde se hizo esta investigación, sólo el 9 % de los estudiantes suspendieron una asignatura “X” en el examen del bachillerato, pero el 51% de los estudiantes suspendió el examen estandarizado EOCT que ofrece el estado de la misma asignatura, lo que sugiere que sus notas estaban “infladas”.

Luego, parece seguro que, de acuerdo con el artículo citado anteriormente, es fácil entender que en Georgia los resultados de los exámenes estandarizados que realizan los

estudiantes para graduarse de bachillerato, llamados SAT y ACT, están entre los peores del país, por lo que el problema es bastante agudo.

Analizando todo lo anterior, así como las palabras de la Superintendente del Estado de Georgia, estimamos que la propuesta metodológica aquí expuesta posee las características necesarias para responder a las necesidades actuales para aumentar el rigor académico y las expectativas de la enseñanza del español en las escuelas públicas en momentos en que el mercado laboral demanda grandes habilidades en sus empleados.

Conclusiones

Conclusiones

El desarrollo de la investigación ha permitido llegar a las siguientes conclusiones:

El análisis del discurso remonta sus antecedentes a la hermenéutica y la retórica en las primeras culturas de la humanidad. El surgimiento de la lingüística como ciencia y el tránsito hacia una lingüística del habla propició su desarrollo.

En los últimos tiempos se ha incorporado a los criterios metodológicos de la enseñanza de la lengua por su importancia para docentes y estudiantes en el proceso de diagnóstico, evaluación y tratamiento de las dificultades, y en el proceso de autovaloración, reflexión y rectificación de los aprendices.

Entre los enfoques que lo asumen se encuentra el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, que utiliza el análisis desde lo léxico-semántico, lo morfosintáctico y lo pragmático, para contribuir al desarrollo de la interacción comunicativa como un “saber ser” en el intercambio de información. También resultan de gran utilidad los presupuestos metodológicos del *Marco común de referencia europea para las lenguas* para la aplicación del análisis en la enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua, que pueden constituir una guía para el docente y los estudiantes.

El diagnóstico realizado ha permitido constatar que el estado actual del discurso en la interacción comunicativa en los estudiantes del bachillerato se caracteriza por presentar dificultades en los documentos por los que se rige el curso ya que se enfocan como resultado y no como proceso.

Existen insuficientes orientaciones metodológicas, particularmente, para el tratamiento comunicativo funcional de la gramática, la diversidad discursiva y la atención a las diferencias individuales.

No se aprovechan suficientemente los criterios más actuales del análisis discursivo en función de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

Los docentes preparan para un examen, básicamente, en ensayos sobre obras literarias; priorizan la enseñanza de la gramática y la sintaxis oracional normativa con una insuficiente preparación metodológica actualizada para guiar el análisis discursivo y la autocorrección y para el tratamiento grupal e individual.

Los estudiantes poseen un limitado desarrollo cognitivo comunicativo. Se preparan para un examen y no para desarrollar habilidades en la interacción comunicativa en la segunda lengua que cursan.

Los estudiantes tienen insuficiente información sobre las características de la variedad discursiva funcional para la interacción comunicativa correspondiente al nivel (B 1) en el que concluyen sus estudios, y resulta escaso el dominio de estrategias para el análisis de sus propios discursos para actuar en consecuencia en su perfeccionamiento.

La propuesta metodológica se caracteriza por los criterios teóricos y metodológicos que la sustentan.

El aspecto psicopedagógico se basa en el enfoque histórico cultural que considera el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humanas, la interrelación personalidad, actividad y comunicación en la interacción discursiva, la necesidad de estrategias para este proceso en concordancia con la diversidad en la tipología textual del discurso según el contexto en que se usa.

Propuesta metodológica para contribuir a la interacción comunicativa...

El fundamento didáctico está dado en el *Marco común de referencia europeo para las lenguas*, que permite el diagnóstico, tratamiento y evaluación de los estudiantes en un nivel específico de aprendizaje.

El soporte lingüístico está dado en el análisis discursivo desde la lingüística del habla donde se destaca la interacción entre la semántica, la sintaxis y la pragmática, el estudio funcional de los vocablos y las estructuras en correspondencia con la diversidad en la tipología textual y la relación pragmática discurso-contexto.

La propuesta metodológica se caracteriza, además, por una estructura que contempla los pasos a seguir en el desarrollo de habilidades para la interacción comunicativa, los procedimientos metodológicos para la utilización del análisis discursivo en la comprensión y la construcción de discursos y el programa para el Curso de Español para un nivel B1 en el high school.

Los criterios emitidos por los especialistas al validar la propuesta están entre las categorías muy adecuada y bastante adecuada. Consideran la pertinencia e importancia del tratamiento asumido en cuanto a las dimensiones e indicadores la integración de los componentes; la enseñanza en función de la interacción comunicativa, la importancia de la autoevaluación, de la diversidad discursiva y su correspondencia con las situaciones comunicativas en que deben interactuar los estudiantes en la vida cotidiana

Recomendaciones

- Verificar en la práctica educativa la efectividad de la propuesta metodológica.
- Divulgar los resultados entre los docentes que imparten español como segunda lengua.
- Actualizar a los profesores en el dominio teórico y metodológico de los fundamentos de la propuesta.

El programa de español para nativos en el bachillerato de las escuelas públicas de Atlanta, Georgia, es el marco ideal para aplicar la propuesta descrita en el trabajo aunque puede adaptarse a las clases de español avanzado (AP), así como a otros niveles de la enseñanza de la lengua en cualquier sistema escolar.

La propuesta cumple con los estándares requeridos para la enseñanza de una lengua extranjera en Georgia y la selección de las temas constituye un valioso material para ser utilizados por otros profesores usando su creatividad, nuevas ideas y el dominio de los temas que se deben tratar.

APÉNDICES

ANEXO 1. Encuesta a profesores

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer sus criterios acerca del análisis del discurso oral así como de la interacción comunicativa de los estudiantes 0.del curso de Español Avanzado.

En cada pregunta, responda según como se le indique. Si le resulta necesario, puede utilizar el dorso de la hoja. Muchas gracias.

Datos Generales:

Institución a la que pertenece: _____

Título Universitario _____

Categoría Docente _____

Años de experiencia en la docencia de asignaturas de Lengua: _____

Autovalore si posee conocimientos sobre el análisis del discurso y la interacción comunicativa.

¿Qué significa, para usted, tener una buena interacción comunicativa ?

¿Qué características debe tener un hablante culto para tener una buena interacción comunicativa?

¿Cómo valora la interacción comunicativa de sus estudiantes?

Alta ___ Media ___ Baja ___ Muy baja ___

¿Qué aspectos considera más afectados?

Fónicos ___ Morfológicos ___ Léxicos ___ Sintácticos ___

Mencione las principales dificultades fónicas, morfológicas, léxicas y sintácticas que ha reconocido en el discurso oral de sus estudiantes:

¿En sus clases se ocupa de corregir los errores que afectan la interacción comunicativa en sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?

Sí ___ No ___ A veces ___

Expresé su criterio sobre los documentos por los que se rige para impartir sus clases.

¿Considera que los criterios teóricos y metodológicos del análisis del discurso pueden ser útiles para mejorar la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español Avanzado?

Sí ___ No ___ ¿Por qué?

Comente algún otro aspecto que considere de interés.

Algunos ejemplos de las respuestas obtenidas por parte de los profesores encuestados. Las respuestas no han sido modificadas ni corregidas.

Encuesta a profesores

#1

Esta encuesta es **anónima**, se realiza con el objetivo de conocer sus criterios acerca del análisis del discurso oral y escrito, así como de la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español Avanzado de Lengua (AP Spanish Language). En cada pregunta, responda según como se le indique.

1. Institución a la que pertenece: _____ High Schools _____

Título Universitario _____ Ed.D in Languages _____

Categoría Docente _____ Ap Spanish teacher y español IV _____

2. Años de experiencia en la docencia de asignaturas de Lengua: _____ 17 _____

3. Autovalore sus conocimientos sobre:

Análisis del discurso: Muy altos _____ x _____ Altos _____ Medios _____ Bajos _____

Interacción comunicativa: Muy altos _____ x _____ Altos _____ Medios _____ Bajos _____

4. Ordene del 1 al 7 el grado de influencia en sus conocimientos, de cada uno de los aspectos siguientes, marcará con el 1 el que más haya influido, le seguirán los demás en orden descendente. **1: gran influencia 7 : ninguna influencia**

	ANÁLISIS DEL DISCURSO		INTERACCIÓN COMUNICATIVA
1	Análisis teóricos realizados	2	Análisis teóricos realizados
2	Su propia experiencia	1	Su propia experiencia
5	Trabajos de autores nacionales	4	Trabajos de autores nacionales
4	Trabajos de autores extranjeros	3	Trabajos de autores extranjeros
6	Su conocimiento del problema en su país	6	Su conocimiento del problema en su país
3	Su conocimiento del problema en el extranjero	5	Su conocimiento del problema en el extranjero
7	Su intuición	7	Su intuición

5. ¿Qué significa, para usted, tener una buena interacción comunicativa?

_____ Tener la capacidad de escuchar y responder adecuadamente _____

6. ¿Qué características debe tener un hablante culto para tener una buena interacción comunicativa?

_____ Tener
un vocabulario rico y dominio linguistico_____

7. ¿Cómo valora la interacción comunicativa de sus estudiantes?

Alta Media Baja Muy baja

8. ¿Qué aspectos considera más afectados?

Fónicos Morfológicos Léxicos Sintácticos

9. Mencione las principales dificultades fónicas, morfológicas, léxicas y sintácticas que ha reconocido en el discurso oral y escrito de sus estudiantes:

Algunas veces la pronunciacion es dificil para los estudiantes. Otra dificultad es que en una clase de estudiantes hispanos hay muchas diferencias de nivel: los que recién llegaron de sus países hispanos escriben y leen mejor que el estudiante nacido en los Estados Unidos, que nunca tuvo un aprendizaje académico del español. Solo sabe lo que escuchó en su casa.

10. En sus clases se ocupa de corregir los errores que afectan la interacción comunicativa en sus estudiantes? Sí No A veces ¿Cómo lo hace? Les corrijo en privado e inmediatamente despues de que hablan o escriben.

11. ¿Considera que los criterios teóricos y metodológicos del análisis del discurso pueden ser útiles para mejorar la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español? Sí No Explique

Si porque les permite usar el idioma correctamente.

¡Muchas gracias!

Encuesta a profesores

#2

Esta encuesta es **anónima**, se realiza con el objetivo de conocer sus criterios acerca del análisis del discurso oral y escrito, así como de la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español Avanzado de Lengua (AP Spanish Language). En cada pregunta, responda según como se le indique.

1. Institución a la que pertenece: ___ High School _____
 Título Universitario __ Máster en lengua y literatura _____
 Categoría Docente ___ Profesor de español II- nativos _____

2. Años de experiencia en la docencia de asignaturas de Lengua: __ 6 ____

3. Autovalore sus conocimientos sobre:

Análisis del discurso: Muy altos _____ Altos X Medios _____ Bajos _____

Interacción comunicativa: Muy altos _____ Altos _____ Medios x Bajos _____

4. Ordene del 1 al 7 el grado de influencia en sus conocimientos, de cada uno de los aspectos siguientes, marcará con el 1 el que más haya influido, le seguirán los demás en orden descendente. **1: gran influencia 7 : ninguna influencia**

	ANÁLISIS DEL DISCURSO		INTERACCIÓN COMUNICATIVA
1	Análisis teóricos realizados	2	Análisis teóricos realizados
3	Su propia experiencia	1	Su propia experiencia
2	Trabajos de autores nacionales	3	Trabajos de autores nacionales
4	Trabajos de autores extranjeros	4	Trabajos de autores extranjeros
7	Su conocimiento del problema en su país	7	Su conocimiento del problema en su país
5	Su conocimiento del problema en el extranjero	6	Su conocimiento del problema en el extranjero
6	Su intuición	5	Su intuición

5. ¿Qué significa, para usted, tener una buena interacción comunicativa?

Para mí, es tener la habilidad de comunicar con la facilidad y fluidez necesarias para la situación en la que me encuentro. También es la habilidad de comunicarme en el registro adecuado para la tarea.

6. ¿Qué características debe tener un hablante culto para tener una buena interacción comunicativa?

Lo mismo del número 5.

7. ¿Cómo valora la interacción comunicativa de sus estudiantes?

Alta ___ Media_X_ Baja___ Muy baja___

8. ¿Qué aspectos considera más afectados?

Fónicos ___ Morfológicos___ Léxicos_X_ Sintácticos_X_

9. Mencione las principales dificultades fónicas, morfológicas, léxicas y sintácticas que ha reconocido en el discurso oral y escrito de sus estudiantes:

Para los míos es la interferencia de la lengua nativa (inglés) y la influencia del spanglish. Otro aspecto es la creencia de ellos que se puede cambiar una palabra inglés en una palabra español si no recuerden la adecuada.

10. En sus clases se ocupa de corregir los errores que afectan la interacción comunicativa en sus estudiantes? Sí___ No___ A veces_X_ ¿Cómo lo hace?

Depende en cómo los errores afectan la interacción y más importante, el mensaje. Si es mínimo, no los correjo, si de veras afectan el mensaje, los correjo. Uso maneras distintas como la repetición de la frase o palabras correctas; si es algo grande o es un error que cometen muchos a veces añado una lección pequeña sobre el problema.

11. ¿Considera que los criterios teóricos y metodológicos del análisis del discurso pueden ser útiles para mejorar la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español. Sí X No ___ Explique

Enseño el vocabulario y gramática en contexto, con metodología apropiada, que puede ser la lectura de un cuento, una noticia en Internet, una emisora de radio, una parte de una película, etc., para que el aprendizaje es efectivo. Se pone el vocabulario nuevo en la pared, se hacen flash-cards, juegos, etc. Entre las estrategias para lectura, scanear, *guess* el significado de la palabra según el contexto, agarrar el conocimiento previo, usar los cognados (como regular/regular, similar/similar/, teléfono/telephone), etc. Entre otras estrategias empleo: hacer preguntas, summarize, monitoreo de la comprensión, gráficos *organizer*, tomar notas, volver a leer, buscar causa-efecto, la idea principal, etc. También los estudiantes usan los conocimientos que tienen del inglés para fomentar el aprendizaje de la lengua y “*scaffolding*”, crear un andamiaje que

Encuesta a profesores

#3

Esta encuesta es **anónima**, se realiza con el objetivo de conocer sus criterios acerca del análisis del discurso oral y escrito, así como de la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español Avanzado de Lengua (AP Spanish Language). En cada pregunta, responda según como se le indique.

1. Institución a la que pertenece: ___ High School

Título Universitario ___ Master in Liberal Arts ___ Credential Single Subject in Spanish

Categoría Docente ___ Profesora de Español

2. Años de experiencia en la docencia de asignaturas de Lengua: _4

3. Autovalore sus conocimientos sobre:

Análisis del discurso: Muy altos _____ Altos ___ Medios _x___ Bajos _____

Interacción comunicativa: Muy altos _____ Altos _X_ Medios _____ Bajos _____

4. Ordene del 1 al 7 el grado de influencia en sus conocimientos, de cada uno de los aspectos siguientes, marcará con el 1 el que más haya influido, le seguirán los demás en orden descendente. **1: gran influencia 7 : ninguna influencia**

	ANÁLISIS DEL DISCURSO		INTERACCIÓN COMUNICATIVA
2	Análisis teóricos realizados	2	Análisis teóricos realizados
1	Su propia experiencia	1	Su propia experiencia
2	Trabajos de autores nacionales	3	Trabajos de autores nacionales
4	Trabajos de autores extranjeros	4	Trabajos de autores extranjeros
2	Su conocimiento del problema en su país	1	Su conocimiento del problema en su país
2	Su conocimiento del problema en el extranjero	2	Su conocimiento del problema en el extranjero
5	Su intuición	5	Su intuición

5. ¿Qué significa, para usted, tener una buena interacción comunicativa?

En un salón de clases, la comunicación es el elemento más importante entre alumnos y maestros. El maestro al exponer el material a aprender, el alumno al tener la confianza para expresar lo no entendido y también para dar a conocer su propia opinión sobre el tema. Si no existe la confianza y una abierta y honesta comunicación, las dos partes no disfrutarían el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

6. ¿Qué características debe tener un hablante culto para tener una buena interacción comunicativa?

- El maestro debe dominar el tema lo mejor posible.
- Buscar ayuda en las fuentes necesarias para ampliar el tema.
- Amar la materia a enseñar.
- Tener una profunda apreciación hacia la literatura y extenderla hacia sus alumnos para desarrollar el amor a la lectura y al análisis de las obras.
- Aceptar honestamente y abiertamente las opiniones de sus alumnos y comprensión hacia el desconocimiento de la literatura hispanoamericana.

7. ¿Cómo valora la interacción comunicativa de sus estudiantes?

Alta X Media ___ Baja ___ Muy baja ___

8. ¿Qué aspectos considera más afectados?

Fónicos ___ Morfológicos ___ Léxicos X Sintácticos ___

9. Mencione las principales dificultades fónicas, morfológicas, léxicas y sintácticas que ha reconocido en el discurso oral y escrito de sus estudiantes:

Es difícil que los alumnos se habitúen al uso apropiado del Español y que dejen sus vicios léxicos. Es más difícil entender gramática cuando hay tantas conjugaciones que aprender con todas sus irregularidades en tan corto tiempo. En algunas obras, es difícil para los alumnos captar el mensaje y la simbología porque es algo desconocido para ellos.

10. En sus clases se ocupa de corregir los errores que afectan la interacción comunicativa en sus estudiantes? Sí X No ___ A veces ___ ¿Cómo lo hace?

Les aclaro que se perfectamente que todos hablan español, pero que vamos a aprender a mejorar nuestro conocimiento del español en todos los ángulos, vocabulario, expresiones, lecturas, etc.

11. ¿Considera que los criterios teóricos y metodológicos del análisis del discurso pueden ser útiles para mejorar la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español ? Sí No Explique:

Mi opinión personal sobre el programa es que está diseñado para estudiantes que ya saben hablar, leer, escuchar y escribir en español. Lamentablemente, la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes es enorme, por lo que yo tengo que diferenciar la instrucción, como si tuviera 3 ó 4 clases en una. Definitivamente mientras se desarrolle la expresión oral y escrita mejora nuestra interacción con los demás.

¡Muchas gracias!

Encuesta a profesores

#4

Esta encuesta es **anónima**, se realiza con el objetivo de conocer sus criterios acerca del análisis del discurso oral y escrito, así como de la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español Avanzado de Lengua (AP Spanish Language). En cada pregunta, responda según como se le indique.

1. Institución a la que pertenece: High School

Título Universitario Master in School Counseling and B.A. in Spanish

Categoría Docente Español 2 y AP

2. Años de experiencia en la docencia de asignaturas de Lengua: 7

3. Autovalore sus conocimientos sobre:

Análisis del discurso: Muy altos _____ Altos Medios _____ Bajos _____

Interacción comunicativa: Muy altos ___ Altos Medios _____ Bajos _____

4. Ordene del 1 al 7 el grado de influencia en sus conocimientos, de cada uno de los aspectos siguientes, marcará con el 1 el que más haya influido, le seguirán los demás en orden descendente. **1: gran influencia 7 : ninguna influencia**

	ANÁLISIS DEL DISCURSO		INTERACCIÓN COMUNICATIVA
5	Análisis teóricos realizados	4	Análisis teóricos realizados
1	Su propia experiencia	1	Su propia experiencia
5	Trabajos de autores nacionales	5	Trabajos de autores nacionales
1	Trabajos de autores extranjeros	2	Trabajos de autores extranjeros
2	Su conocimiento del problema en su país	1	Su conocimiento del problema en su país
4	Su conocimiento del problema en el extranjero	4	Su conocimiento del problema en el extranjero
6	Su intuición	7	Su intuición

5. ¿Qué significa, para usted, tener una buena interacción comunicativa?

__ Poder expresarme correctamente en cualquier parte _____

6. ¿Qué características debe tener un hablante culto para tener una buena interacción comunicativa? Escuchar atentamente. Responder las preguntas directamente y preguntar _____ para _____ aclarar ideas _____

7. ¿Cómo valora la interacción comunicativa de sus estudiantes?

Alta ___ Media ___ Baja __X_ Muy baja ___

8. ¿Qué aspectos considera más afectados?

Fónicos ___ Morfológicos ___ Léxicos _X_ Sintácticos ___

9. Mencione las principales dificultades fónicas, morfológicas, léxicas y sintácticas que ha reconocido en el discurso oral y escrito de sus estudiantes:

Los libros de texto no ayudan al maestro, el español se habla muy distinto en cada región de Estados Unidos y los libros tienen muchas variaciones dialectales. Los estudiantes hispanos tienen muchas dificultades para leer y escribir, ellos usan incorrectamente el español y creen que lo hablan bien, incluso discuten con el profesor sobre sus opiniones erróneas. Por ejemplo, *to attend-atender* en vez de *asistir*. Ayer Pedro atendió a la escuela temprano.

10. En sus clases se ocupa de corregir los errores que afectan la interacción comunicativa en sus estudiantes? Sí ___ No ___ A veces ___ ¿Cómo lo hace? _Repito la palabra _____ que _____ dijeron _____ en _____ la _____ forma correcta. _____

11. ¿Considera que los criterios teóricos y metodológicos del análisis del discurso pueden ser útiles para mejorar la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español Avanzado? Sí __X__ No ___ Explique Aclarar ideas mentalmente en orden gramatical para poder comunicarse bien. ¡Muchas gracias!

Encuesta a profesores

#5

Esta encuesta es **anónima**, se realiza con el objetivo de conocer sus criterios acerca del análisis del discurso oral y escrito, así como de la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español Avanzado de Lengua (AP Spanish Language). En cada pregunta, responda según como se le indique.

1. Institución a la que pertenece: ___ High School

Título Universitario: Bachelor Economía y Literatura Española/ Master Ciencias Sociales

Categoría Docente _____ Maestra

2. Años de experiencia en la docencia de asignaturas de Lengua: ___ 7 ___

3. Autovalore sus conocimientos sobre:

Análisis del discurso: Muy altos ___ Altos ___ Medios ___ **X** ___ Bajos ___

Interacción comunicativa: Muy altos ___ Altos ___ **X** ___ Medios ___ Bajos ___

4. Ordene del 1 al 7 el grado de influencia en sus conocimientos, de cada uno de los aspectos siguientes, marcará con el 1 el que más haya influido, le seguirán los demás en orden descendente. **1: gran influencia 7 : ninguna influencia**

	ANÁLISIS DEL DISCURSO		INTERACCIÓN COMUNICATIVA
5	Análisis teóricos realizados	5	Análisis teóricos realizados
1	Su propia experiencia	1	Su propia experiencia
6	Trabajos de autores nacionales	6	Trabajos de autores nacionales
3	Trabajos de autores extranjeros	3	Trabajos de autores extranjeros
5	Su conocimiento del problema en su país	5	Su conocimiento del problema en su país
3	Su conocimiento del problema en el extranjero	3	Su conocimiento del problema en el extranjero
1	Su intuición	1	Su intuición

5. ¿Qué significa, para usted, tener una buena interacción comunicativa?

__El poder de entender y hacerse entender a diferentes niveles de dificultad. Tanto tocando temas cotidianos como temas más abstractos tanto de literatura, comercio etc

6. ¿Qué características debe tener un hablante culto para tener una buena interacción comunicativa? _____ Debe tener buen vocabulario, un buen conocimiento de las reglas gramaticales y del uso de modismos generales. También debe tener buena pronunciación.

7.¿Cómo valora la interacción comunicativa de sus estudiantes?

Alta X Media ___ Baja ___ Muy baja ___

8. ¿Qué aspectos considera más afectados?

Fónicos ___ Morfológicos ___ Léxicos ___ Sintácticos X

9. Mencione las principales dificultades fónicas, morfológicas, léxicas y sintácticas que ha reconocido en el discurso oral y escrito de sus estudiantes:

__Las principales dificultades las he encontrado:

Sntáctico: En el uso del ser y estar y el del por y para. También el uso del imperfecto y el pretérito. En niveles más avanzados el uso del subjuntivo en cláusulas adverbiales es un area de bastante confusión. En los niveles más bajos, la concordancia de adjetivo y nombre.

Fónicas: La doble RR y la doble LL.

10. En sus clases se ocupa de corregir los errores que afectan la interacción comunicativa en sus estudiantes? Sí ___ No ___ A veces X ¿Cómo lo hace? _____

A veces les corrijo y repitiendo la frase o la palabra correctamente. Otras veces no la repito pero trato de hacerles entender que hay algún error y así ver si ellos mismos pueden corregirlos

11. ¿Considera que los criterios teóricos y metodológicos del análisis del discurso pueden ser útiles para mejorar la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español? Sí No Explique _____

Los estudios que he leído acerca de estos temas casi siempre han sido relacionados con los hispanohablantes. Estos trabajos me han ayudado a identificar ciertos errores pero no me han ayudado a corregirlos. Si no existe la confianza y la comunicación abierta y honesta, los maestros y estudiantes no disfrutan del proceso de la enseñanza y aprendizaje. ¡Muchas gracias!

Encuesta a profesores

6

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer sus criterios acerca del análisis del discurso oral así como de la interacción comunicativa de los estudiantes .del curso de Español Avanzado.

En cada pregunta, responda según como se le indique. Si le resulta necesario, puede utilizar el dorso de la hoja. Muchas gracias.

Datos Generales:

1.Institución a la que pertenece: High School _____

Título Universitario: PhD in Language Arts _____

Categoría Docente : Maestra ESOL & Spanish _____

2.Años de experiencia en la docencia de asignaturas de Lengua: _____ 27

3.Autovalore si posee conocimientos sobre el análisis del discurso y la interacción comunicativa.

. Autovalore sus conocimientos sobre:

Análisis del discurso: Muy altos ___ x Altos ___ Medios ___ Bajos ___

Interacción comunicativa: Muy altos ___ Altos ___ X Medios ___ Bajos ___

4. Ordene del 1 al 7 el grado de influencia en sus conocimientos, de cada uno de los aspectos siguientes, marcará con el 1 el que más haya influido, le seguirán los demás en orden descendente. **1: gran influencia 7 : ninguna influencia**

	ANÁLISIS DEL DISCURSO		INTERACCIÓN COMUNICATIVA
1	Análisis teóricos realizados	1	Análisis teóricos realizados
2	Su propia experiencia	3	Su propia experiencia
5	Trabajos de autores nacionales	4	Trabajos de autores nacionales
4	Trabajos de autores extranjeros	3	Trabajos de autores extranjeros
5	Su conocimiento del problema en su país	5	Su conocimiento del problema en su país

Propuesta metodológica para contribuir a la interacción comunicativa...

3	Su conocimiento del problema en el extranjero	5	Su conocimiento del problema en el extranjero
7	Su intuición	7	Su intuición

¿Qué significa, para usted, tener una buena interacción comunicativa ?

Poder hablar correctamente en la norma formal y coloquial. Tener conocimientos de la lengua tanto oral como escrita.

¿Qué características debe tener un hablante culto para tener una buena interacción comunicativa?

Tener suficiente preparación, amar la lengua y su cultura.

¿Cómo valora la interacción comunicativa de sus estudiantes?

Alta ___ Media ___ Baja __x_ Muy baja ___

¿Qué aspectos considera más afectados?

Fónicos ___ Morfológicos __x_ Léxicos __x_ Sintácticos __x_

Mencione las principales dificultades fónicas, morfológicas, léxicas y sintácticas que ha reconocido en el discurso oral de sus estudiantes:

¿En sus clases se ocupa de corregir los errores que afectan la interacción comunicativa en sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?

Sí x__ No ___ A veces ___

Expresar su criterio sobre los documentos por los que se rige para impartir sus clases.

¿Considera que los criterios teóricos y metodológicos del análisis del discurso pueden ser útiles para mejorar la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español?

Sí ___X_ No ___ ¿Por qué?

El maestro tiene que prepararse para enseñar. Se debe alentar a los maestros a adoptar perspectivas mas globales en la clase para ayudar a los estudiantes a prepararse para el futuro

Comente algún otro aspecto que considere de interés.

Es más facil para los estudiante entender la corrección si entienden un poco de la teoría del idioma. Es parte de la enseñanza de la lengua y es diferente de la gramática.

Encuesta a profesores

#7

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer sus criterios acerca del análisis del discurso oral así como de la interacción comunicativa de los estudiantes .del curso de Español Avanzado.

En cada pregunta, responda según como se le indique. Si le resulta necesario, puede utilizar el dorso de la hoja. Muchas gracias.

Datos Generales:

Institución a la que pertenece: Instituto (high school)0

Título Universitario; Lic. En Economía_____

Categoría Docente: Profesor de español I y II, AP Spanish

Años de experiencia en la docencia de asignaturas de Lengua: 3___

Autovalore si posee conocimientos sobre el análisis del discurso y la interacción comunicativa.

3.Autovalore si posee conocimientos sobre el análisis del discurso y la interacción comunicativa.

. Autovalore sus conocimientos sobre:

Análisis del discurso: Muy altos____ Altos__ Medios x____ Bajos____

Interacción comunicativa: Muy altos____ Altos____ Medios __x__ Bajos____

4. Ordene del 1 al 7 el grado de influencia en sus conocimientos, de cada uno de los aspectos siguientes, marcará con el 1 el que más haya influido, le seguirán los demás en orden descendente. **1: gran influencia 7 : ninguna influencia**

	ANÁLISIS DEL DISCURSO		INTERACCIÓN COMUNICATIVA
1	Análisis teóricos realizados	1	Análisis teóricos realizados
3	Su propia experiencia	3	Su propia experiencia
4	Trabajos de autores nacionales	4	Trabajos de autores nacionales
5	Trabajos de autores extranjeros	5	Trabajos de autores extranjeros

6	Su conocimiento del problema en su país	6	Su conocimiento del problema en su país
3	Su conocimiento del problema en el extranjero	4	Su conocimiento del problema en el extranjero
7	Su intuición	7	Su intuición

¿Qué significa, para usted, tener una buena interacción comunicativa ?

Hablar claro y con fluidez.

¿Qué características debe tener un hablante culto para tener una buena interacción comunicativa?

Tener buen vocabulario, conocer la gramática, los refranes y slangs.

¿Cómo valora la interacción comunicativa de sus estudiantes?

Alta ___ Media_x__ Baja___ Muy baja___

¿Qué aspectos considera más afectados?

Fónicos ___ Morfológicos___ Léxicos_x__ Sintácticos___x

Mencione las principales dificultades fónicas, morfológicas, léxicas y sintácticas que ha reconocido en el discurso oral de sus estudiantes:

Uso del subjuntivo, ser-estar, imperfecto, orden de las palabras.

¿En sus clases se ocupa de corregir los errores que afectan la interacción comunicativa en sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?

Sí_x__ No___ A veces___

Obligo a los estudiantes repetir lo que hicieron mal.

Expresar su criterio sobre los documentos por los que se rige para impartir sus clases.

¿Considera que los criterios teóricos y metodológicos del análisis del discurso pueden ser útiles para mejorar la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español?

Sí_x__ No___ ¿Por qué?

Los estudiantes pueden entender mejor el idioma español.

Comente algún otro aspecto que considere de interés.

Un problema es que existe un abismo entre la lengua que se habla en casa y que se habla en clase.

Encuesta a profesores

#8

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer sus criterios acerca del análisis del discurso oral así como de la interacción comunicativa de los estudiantes .del curso de Español Avanzado.

En cada pregunta, responda según como se le indique. Si le resulta necesario, puede utilizar el dorso de la hoja. Muchas gracias.

Datos Generales:

Institución a la que pertenece: Escuela Preparatoria _____

Título Universitario : Master en Arts and Education _____

Categoría Docente: Spanish III- nativos _____

Años de experiencia en la docencia de asignaturas de Lengua: 21 años _____

Autovalore si posee conocimientos sobre el análisis del discurso y la interacción comunicativa.

Autovalore sus conocimientos sobre:

Análisis del discurso: Muy altos ___x_ Altos ___ Medios ___ Bajos ___

Interacción comunicativa: Muy altos _____ Altos ___X_ Medios ___ Bajos ___

Ordene del 1 al 7 el grado de influencia en sus conocimientos, de cada uno de los aspectos siguientes, marcará con el 1 el que más haya influido, le seguirán los demás en orden descendente. **1: gran influencia 7 : ninguna influencia**

	ANÁLISIS DEL DISCURSO		INTERACCIÓN COMUNICATIVA
2	Análisis teóricos realizados	2	Análisis teóricos realizados
1	Su propia experiencia	1	Su propia experiencia
3	Trabajos de autores nacionales	4	Trabajos de autores nacionales
4	Trabajos de autores extranjeros	3	Trabajos de autores extranjeros
5	Su conocimiento del problema en su país	4	Su conocimiento del problema en su país

Propuesta metodológica para contribuir a la interacción comunicativa...

3	Su conocimiento del problema en el extranjero	5	Su conocimiento del problema en el extranjero
5	Su intuición	6	Su intuición

¿Qué significa, para usted, tener una buena interacción comunicativa ?

Tener buena pronunciación, vocabulario y conocer las reglas de la lengua. _____

¿Qué características debe tener un hablante culto para tener una buena interacción comunicativa?

Poder expresar sus ideas y comunicarse bien. _____

¿Cómo valora la interacción comunicativa de sus estudiantes?

Alta ___ Media ___ Baja_x__ Muy baja ___

¿Qué aspectos considera más afectados?

Fónicos ___ Morfológicos ___ Léxicos__x_ Sintácticos ___

Mencione las principales dificultades fónicas, morfológicas, léxicas y sintácticas que ha reconocido en el discurso oral de sus estudiantes:

¿En sus clases se ocupa de corregir los errores que afectan la interacción comunicativa en sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?

Sí_x__ No ___ A veces ___

Repetir lo que hacen mal.

Expresar su criterio sobre los documentos por los que se rige para impartir sus clases.

¿Considera que los criterios teóricos y metodológicos del análisis del discurso pueden ser útiles para mejorar la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español?

Sí_x__ No ___ ¿Por qué?

Aprender más y mejor

Comente algún otro aspecto que considere de interés.

Encuesta a profesores

#9

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer sus criterios acerca del análisis del discurso oral así como de la interacción comunicativa de los estudiantes .del curso de Español Avanzado.

En cada pregunta, responda según como se le indique. Si le resulta necesario, puede utilizar el dorso de la hoja. Muchas gracias.

Datos Generales:

Institución a la que pertenece: High School _____

Título Universitario Master en Ciencias _____

Categoría Docente ; Profesora de español I e hispanos _____

Años de experiencia en la docencia de asignaturas de Lengua: 12__

Autovalore si posee conocimientos sobre el análisis del discurso y la interacción comunicativa.

Autovalore sus conocimientos sobre:

Análisis del discurso: Muy altos ___ Altos ___x_ Medios ___ Bajos ___

Interacción comunicativa: Muy altos ___ Altos ___X_ Medios ___ Bajos ___

Ordene del 1 al 7 el grado de influencia en sus conocimientos, de cada uno de los aspectos siguientes, marcará con el 1 el que más haya influido, le seguirán los demás en orden descendente. **1: gran influencia 7 : ninguna influencia**

	ANÁLISIS DEL DISCURSO		INTERACCIÓN COMUNICATIVA
3	Análisis teóricos realizados	2	Análisis teóricos realizados
3	Su propia experiencia	3	Su propia experiencia
2	Trabajos de autores nacionales	2	Trabajos de autores nacionales
4	Trabajos de autores extranjeros	4	Trabajos de autores extranjeros
6	Su conocimiento del problema en su país	6	Su conocimiento del problema en su país

5	Su conocimiento del problema en el extranjero	5	Su conocimiento del problema en el extranjero
6	Su intuición	6	Su intuición

¿Qué significa, para usted, tener una buena interacción comunicativa ?

Poder interactuar, leer, escuchar y hablar correctamente

¿Qué características debe tener un hablante culto para tener una buena interacción comunicativa?

Un hablante culto debe ser espontaneo, poder intercambiar una conversacion con otras personas. Debe saber la entonacion, las pausas, hablar claro y con mucho vocabulario.

¿Cómo valora la interacción comunicativa de sus estudiantes?

Alta ___ Media___ Baja__x_ Muy baja___

¿Qué aspectos considera más afectados?

Fónicos ___ Morfológicos___ Léxicos__x_ Sintácticos_x__

Mencione las principales dificultades fónicas, morfológicas, léxicas y sintácticas que ha reconocido en el discurso oral de sus estudiantes:

¿En sus clases se ocupa de corregir los errores que afectan la interacción comunicativa en sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?

Sí_x___ No___ A veces___

Expresa su criterio sobre los documentos por los que se rige para impartir sus clases.

¿Considera que los criterios teóricos y metodológicos del análisis del discurso pueden ser útiles para mejorar la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español?

Sí___x No___ ¿Por qué?

Los niños no tienen ayuda en sus casas, el maestro tiene que tener mucha comunicación con ellos y esforzarse mucho. Los padres hispanos no pueden ayudar a sus hijos con sus deberes y esto complica la inclusión de los padres en la enseñanza.

Encuesta a profesores

#10

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer sus criterios acerca del análisis del discurso oral así como de la interacción comunicativa de los estudiantes .del curso de Español

En cada pregunta, responda según como se le indique. Si le resulta necesario, puede utilizar el dorso de la hoja. Muchas gracias.

Datos Generales:

Institución a la que pertenece: Catholic High School_____

Título Universitario: Master in Spanish Language and Culture _____

Categoría Docente maestra Español nativos y AP Spanish_____

Años de experiencia en la docencia de asignaturas de Lengua: 20 _____

Autovalore si posee conocimientos sobre el análisis del discurso y la interacción comunicativa.

Autovalore sus conocimientos sobre:

Análisis del discurso: Muy altos x Altos Medios Bajos

Interacción comunicativa: Muy altos Altos X Medios Bajos

Ordene del 1 al 7 el grado de influencia en sus conocimientos, de cada uno de los aspectos siguientes, marcará con el 1 el que más haya influido, le seguirán los demás en orden descendente. **1: gran influencia 7 : ninguna influencia**

	ANÁLISIS DEL DISCURSO		INTERACCIÓN COMUNICATIVA
1	Análisis teóricos realizados	1	Análisis teóricos realizados
3	Su propia experiencia	2	Su propia experiencia
3	Trabajos de autores nacionales	3	Trabajos de autores nacionales
4	Trabajos de autores extranjeros	4	Trabajos de autores extranjeros

4	Su conocimiento del problema en su país	5	Su conocimiento del problema en su país
5	Su conocimiento del problema en el extranjero	5	Su conocimiento del problema en el extranjero
6	Su intuición	6	Su intuición

¿Qué significa, para usted, tener una buena interacción comunicativa ?

Poder conversar, saber recibir y transmitir la información a través de la descripción, generalización, la explicación, etc.

¿Qué características debe tener un hablante culto para tener una buena interacción comunicativa?

Saber exponer la información, intercambiar ideas en lenguaje formal y académico. Debe saber cómo se intercambian opiniones, ser persuasivo en su forma de comunicarse para convencer a las demás personas.

¿Cómo valora la interacción comunicativa de sus estudiantes?

Alta ___ Media ___ Baja ___ Muy baja_x__

¿Qué aspectos considera más afectados?

Fónicos ___ Morfológicos_x__ Léxicos_x__ Sintácticos_x__

Mencione las principales dificultades fónicas, morfológicas, léxicas y sintácticas que ha reconocido en el discurso oral de sus estudiantes:

Usan muchas palabras del inglés, no saben escribir un párrafo correctamente, tienen pobreza de vocabulario y errores en las formas verbales.

¿En sus clases se ocupa de corregir los errores que afectan la interacción comunicativa en sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?

Sí_x_ No___ A veces___

Mucha paciencia para que adquieran los conocimientos. Volver a enseñar la materia y tratar de que los estudiantes tomen conciencia de que tienen que preocuparse por mejorar. Les pido que corrijan sus errores ellos mismos.

Expresa su criterio sobre los documentos por los que se rige para impartir sus clases.

¿Considera que los criterios teóricos y metodológicos del análisis del discurso pueden ser útiles para mejorar la interacción comunicativa de los estudiantes del curso de Español ?

Sí No ¿Por qué?

Porque los estudiantes tienen que entender que es incorrecto decir *rifo, troca, enjoyarse, yarda, etc.* Ellos tienen que aprender que en español hay muchas conjugaciones que son distintas del inglés y que para comunicarse, tienen que dominar un correcto vocabulario.

Comente algún otro aspecto que considere de interés.

Los maestros tenemos mucha presión en la clase porque está muy llena, no hay tiempo para intercambiar con cada estudiante, no hay relación maestro-alumno, ni tampoco se pueden leer todos los trabajos a la vez. Es incalculable la frustración del maestro cuando tiene un aula con 30 a 34 estudiantes de muchos grupos étnicos, niveles académicos, culturas e intereses diferentes. Existe mucha diferencia en los conocimientos de cada uno, pero todos tienen que aprender a la vez.

ANEXO 2. Cuestionario a estudiantes

Encuesta a estudiantes

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la interacción comunicativa.

En cada pregunta, responde según se te indica. Si te resulta necesario, puedes utilizar el dorso de la hoja. Muchas gracias.

Datos Generales:

Centro de estudios: _____

Año que cursa: _____ Edad: _____ Sexo: _____

¿Qué significa, para ti, tener una buena interacción comunicativa ?

¿Qué características debe tener un hablante culto para tener una buena interacción comunicativa?

¿Cómo valoras tu interacción comunicativa?

Alta ___ Media ___ Baja ___ Muy baja ___

¿Qué aspectos consideras más afectados?

Fónicos ___ Morfológicos ___ Léxicos ___ Sintácticos ___

Menciona las principales dificultades fónicas, morfológicas, léxicas y sintácticas que has reconocido en tu discurso.

¿Te preocupas por analizar tu discurso para corregir los errores que cometes? ¿Cómo lo haces?

Sí ___ No ___ A veces ___

¿Consideras que el curso de Español Avanzado te permite analizar tu discurso para mejorar tu interacción comunicativa?

Sí ___ No ___ ¿Por qué?

Encuesta a estudiantes (1)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 12 Edad: 16 Sexo: Masculino

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?

significa poder compartir ideas entre tu y otras personas usando el idioma español

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?

inteligente, serio;

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?

Alta Media Baja Muy baja

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Vocabulario gramática pronunciación redacción
Conversación

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita

mas que todo en la Escrita puesto a que es muy difícil recordar toda la gramatica.

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Sí No A veces

¿Cómo lo haces?

despues de completar. reviso mi trabajo otra vez-

8. Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí No ¿Por qué?

Para mejorar lo escrito porque ya estaba olvidando la gramatica

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

asi. no tengo ninguna porque el curso es buen

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí NO

¿Por qué?

porque asi como me ayudo ami. tambien puede ayudar a otros.

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí NO

Por qué? pues es mi ultimo año y ya no regresare.

¡¡Gracias!!!

Encuesta a estudiantes (2)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

Grado que cursa: 11th Edad: 16 Sexo: Femenina

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?

Significa mucho porque así puedo hablar más el idioma con mis amigos y mi familia

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?

buen vocabulario, buena pronunciación

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?

Alta ___ Media Baja ___ Muy baja ___

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Vocabulario gramática ___ pronunciación ___ redacción ___

Conversación ___

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita

Se me hace más difícil escribir el español.

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Sí No ___ A veces ___

¿Cómo lo haces?

8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí No ___ ¿Por qué?

Porque así hablo más mejor el español

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

Seguir practicándolo y no parar de hablarlo

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí NO ___

¿Por qué?

para que ellos que no hablen el español correctamente, que aprendan

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí NO ___

Por qué? Porque he si ~~se~~ sigo aprendiendo más.

¡¡Gracias!!!

Propuesta metodológica para contribuir a la interacción comunicativa...

Encuesta a estudiantes (3)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 7º Edad: 18 Sexo: M

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?

mas comunicación con perfección

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?

una personalidad "out going"
o habilidad

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?

Alta Media Baja / Muy baja

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Vocabulario gramática pronunciación / redacción
Conversación

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita sabendo como pronunciar palabras y
escribir las

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Sí No / A veces

¿Cómo lo haces?

8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí / No ¿Por qué?

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

leer mas en español

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí / NO

¿Por qué?

es un curso que apenas hablas en español

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí / NO

Por qué? siempre que estoy aprendiendo mas

¡¡Gracias!!!

Encuesta a estudiantes (4)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 12 Edad: 18 Sexo: F

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?

ES UNA COMUNICACIÓN DE BUENA CALIDAD EN ESPAÑOL COMO EL LENGUAJE SE USA MUCHO MÁS.

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?

Simpleza, honestidad y buena gramática.

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?

Alta Media Baja Muy baja

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Vocabulario gramática pronunciación redacción
Conversación

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita.

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Sí No A veces
¿Cómo lo haces?

8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí No ¿Por qué?

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

Que se agregaran más actividades de escritura.

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí NO

¿Por qué?
Porque me gusta.

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí NO

Por qué? me gusta lo que estoy aprendiendo.

¡¡Gracias!!!

Encuesta a estudiantes (5 /

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 1º Edad: 19 Sexo: Femenino

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?

Es muy importante porque creo que así podemos aprender más español

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?

Saber el idioma. Tener un buen vocabulario

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?

Alta ___ Media Baja ___ Muy baja ___

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Vocabulario ___ gramática pronunciación redacción
Conversación _____

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita puntuación y escritura

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Sí ___ No ___ A veces

¿Cómo lo haces?

De diferentes formas

8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí No ___ ¿Por qué?

porque antes no sabía escribir en español

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

Más escritura y más películas en español

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí NO ___

¿Por qué?

es una oportunidad para aprender o mejorar el español

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí ___ NO ___

Por qué? _____

¡¡Gracias!!!

Encuesta a estudiantes (14)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 12 Edad: 18 Sexo: Femenina
2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?
para mí es saber hablar por que mi primer idioma es Español y me gusta que me hablen en español
3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?
que conozca la lengua española y que sepa su significado
4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?
Alta ___ Media ___ Baja ___ Muy baja X
5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?
Vocabulario ___ gramática X pronunciación ___ redacción ___
Conversación _____
6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita. Oral y escrita pocas veces me equivoco en los asientos.
7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?
Sí X No ___ A veces ___
¿Cómo lo haces?
volviendo a leer el párrafo que escribo
8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí X No ___ ¿Por qué?
por que la maestra nos ayuda cuando tenemos un error.
9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?
Solo que los maestros sean pacientes con los alumnos.
10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí X NO ___
¿Por qué?
para que las personas puedan tener mejor comunicación en Español.
11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí X NO ___
Por qué? para mejorar mi Español.

¡¡Gracias!!!

Encuesta a estudiantes (7)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 11 Edad: 18 Sexo: F

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?
significa hablar con los demás y
conversar con la maestra

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?
debe tener buen sentido del humor
y trabajar con otras personas

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?
Alta ___ Media Baja ___ Muy baja ___

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?
Vocabulario ___ gramática pronunciación ___ redacción ___
Conversación ___

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita faltas de ortografía

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Sí ___ No ___ A veces
¿Cómo lo haces?

8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí No ___ ¿Por qué?
Porque ya mejora mi escritura

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí ___ No

¿Por qué?
Porque me mejora su escritura y lectura

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí ___ No

Por qué? creo que no lo necesito

¡¡Gracias!!!

Encuesta a estudiantes (8)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 12 Edad: 17 Sexo: M

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?

Significa que puedo comunicarme con más personas porque puedo hablar dos idiomas.

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?

Buenas características.

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?

Alta Media Baja Muy baja

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Vocabulario gramática pronunciación redacción
Conversación

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita.

Oral = ninguno
escritas = acentos

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Sí No A veces

¿Cómo lo haces?

busco los acentos a se me faltan.

8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí No ¿Por qué?

he aprendido nuevo vocabulario.

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

Ninguna

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí NO

¿Por qué?

Ayuda a mejorar tu español.

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí NO

Por qué? yo no hay tiempo.

¡¡Gracias!!!

Encuesta a estudiantes (1)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 11 Edad: 17 Sexo: M

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?

Poder entender a los demás y ser entendido.

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?

Debe tener una buena pronunciación y un vocabulario amplio.

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?

Alta ___ Media Baja ___ Muy baja ___

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Vocabulario gramática pronunciación redacción
Conversación

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita.

Como decir cosas en español y escribir.

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Sí ___ No ___ A veces

¿Cómo lo haces?

Yo lo voy recordando de memoria.

8. Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí No ___ ¿Por qué?

Se me ha mejorado y escrito mejor.

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

Quiero más material para el curso de español.

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí ___ NO ___

¿Por qué?

Me gusta mucho y es muy interesante.

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí NO ___

Por qué? Me gusta mucho y la clase es divertida.

¡¡Gracias!!!

Encuesta a estudiantes (10)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 11^{to} Edad: 17 Sexo: F

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?

Tener una buena comunicación en español es muy importante es una lengua muy grande.

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?

* Un buen vocabulario
* hablar formal

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?

Alta ___ Media * Baja ___ Muy baja ___

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Vocabulario * gramática * pronunciación * redacción ___
Conversación *

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita.

no saber pensar una palabra.

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Si X No ___ A veces ___

¿Cómo lo haces?

si practico y estudio la palabra

8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Si * No ___ ¿Por qué?

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

Seguir escuchando y leyendo más

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Si * NO ___

¿Por qué? Para tener un mejor vocabulario y comunicarse mejor.

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Si * NO ___

Por qué? Para practicar más

¡¡Gracias!!!

Encuesta a estudiantes (11)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 12 Edad: 18 Sexo: M

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?

Hablar bien el español y saber muchos vocabularios.

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?

Estudiar y practicar el español.

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?

Alta ___ Media X Baja ___ Muy baja ___

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Vocabulario ___ gramática X pronunciación ___ redacción ___

Conversación ___

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita A veces Pasa en una conversación.

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Si ___ No X A veces ___

¿Cómo lo haces?

8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Si X No ___ ¿Por qué?

Se nos practica la escritura.

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

Nada, esta clase está bien así.

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Si X NO ___

¿Por qué?

Lo recomiendo porque es divertido y aprendes muchos vocabularios nuevos.

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Si X NO ___

Por qué? Pero no voy a poder porque es el grado.

¡¡Gracias!!!

Encuesta a estudiantes (12)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 11^o Edad: 18 Sexo: F

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?

En tener una buena comunicación, la fuente de trabajo es más abierta.

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?

Debe de tener primeramente la perseverancia para querer aprender y practicar. También buena pronunciación.

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?

Alta Media ✓ Baja Muy baja

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Vocabulario ✓ gramática pronunciación ✓ redacción ✓
Conversación ✓

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita

Mis dificultades mayormente son cuando escribo los artículos. Son difíciles para mí.

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Sí No ✓ A veces

¿Cómo lo haces?

8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí ✓ No ¿Por qué?

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

Que hagan más películas en español.

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí ✓ NO

¿Por qué?

Porque este curso te ayudara mucho en el futuro.

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí ✓ NO

Por qué? Porque nunca es tarde para aprender más.

¡¡Gracias!!!

Encuesta a estudiantes (13)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 12 Edad: 17 Sexo: Masculina
2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?
Poder entenderse con cualquier persona de habla hispana.
3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?
Saber bien su vocabulario y su gramática.
4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?
Alta Media Baja Muy baja
5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?
Vocabulario gramática pronunciación redacción
Conversación
6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita la pronunciación de las palabras con acento
7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?
Sí No A veces
¿Cómo lo haces?
Nunca lo hago
8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí No ¿Por qué?
me ha enseñado como leer correctamente unas palabras que no conocía
9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?
Nada, está muy bien en este momento
10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí NO
¿Por qué?
Es divertido y porque te enseña a mejorar tu español
11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí NO
Por qué? Ya me voy a graduar

¡¡Gracias!!!

Encuesta a estudiantes (14)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 12 Edad: 17 Sexo: M

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?

El significado que es mejor p. en entender lo que se dice.

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?

una persona con buena y buena cultura

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?

Alta Media Baja Muy baja

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Vocabulario gramática pronunciación redacción
Conversación

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita.

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Sí No A veces
¿Cómo lo haces?

8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí No ¿Por qué?

Porque puedo escribir mejor

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

Practicarlo más

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí NO

¿Por qué?

Porque aprendo el español más

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí NO

Por qué?

Porque me gusta aprender

¡¡Gracias!!!

Propuesta metodológica para contribuir a la interacción comunicativa...

Encuesta a estudiantes (15)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 12 Edad: 18 Sexo: F

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?

Es muy importante porque el español lo necesito para todo.

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?

Pronunciar el español bien.

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?

Alta Media Baja Muy baja

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Vocabulario gramática pronunciación redacción

Conversación

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita Escrita - no se como escribir bien en español.

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Sí No A veces

¿Cómo lo haces?

Miro que escribo mal

8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí No ¿Por qué?

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

ninguna

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí No

¿Por qué?

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí No

Por qué? _____

¡¡Gracias!!

Encuesta a estudiantes (16)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 11 Edad: 17 Sexo: Femenina

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español??

poder hablar el español bien.

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?

Alta ___ Media Baja ___ Muy baja ___

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Vocabulario ___ gramática pronunciación ___ redacción ___

Conversación

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Sí No ___ A veces ___

¿Cómo lo haces?

relleno lo que escribi dos veces

8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí No ___ ¿Por qué?

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

Practicar escribir o hablar el español

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí NO ___

¿Por qué?

Aprendi mucho

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí NO ___

Por qué? la maestra sabe enseñar

¡¡Gracias!!!

Encuesta a estudiantes (17)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 11th Edad: 17 Sexo: Masculino

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?

que puedo comunicarme mejor

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?

que sea nativo

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?

Alta ___ Media Baja ___ Muy baja ___

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Vocabulario ___ gramática pronunciación ___ redacción ___

Conversación

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita

el gramar y la comunicacion

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Sí ___ No A veces ___

¿Cómo lo haces?

8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí No ___ ¿Por qué?

si me a enseñado paso a paso

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

yo ninguno por que la maestra es la mejor del mundo y de todo el mundo.

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí NO ___

¿Por qué?

por que la maestra muy buena.

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí NO ___

Por qué? por la maestra que es

¡¡Gracias!!! muy buena.

Encuesta a estudiantes (18)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 11 Edad: 17 Sexo: M

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?

Es tener la habilidad de comunicarse, para tener un buen trabajo.

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?

Irse bien con la gente.

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?

Alta Media Baja Muy baja

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Vocabulario gramática pronunciación redacción

Conversación

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita Algunas palabras.

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Sí No A veces

¿Cómo lo haces?

8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí No ¿Por qué?

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

Mejor redacción.

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí NO

¿Por qué?

Porque me ha servido de mucho y le doy muchos votos a la universidad.

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí NO

Por qué? Por la experiencia.

¡¡Gracias!!!

Propuesta metodológica para contribuir a la interacción comunicativa...

Encuesta a estudiantes (19)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 11th Edad: 17 Sexo: femenina
2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?
bueno porque habrá muchas oportunidades en el futuro
3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?
tener mucha personalidad
4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?
Alta ___ Media Baja ___ Muy baja ___
5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?
Vocabulario ___ gramática ___ pronunciación ___ redacción ___
Conversación
6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita
Cuales son las palabras y que significan
7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?
Sí No ___ A veces ___
¿Cómo lo haces?
8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí No ___ ¿Por qué?
los conceptos y como me corrige
9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?
Tener mas comunicacion
10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí NO ___
¿Por qué?
una nueva oportunidad
11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí NO ___
Por qué? Muy divertido

¡¡Gracias!!!

Encuesta a estudiantes (20)

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer tus criterios acerca de la clase de español de la Señora Grass. En cada pregunta, responde según se te indica. Muchas gracias.

Datos Generales:

1. Grado que cursa: 10 Edad: 14 Sexo: masculino

2. ¿Qué significa, para ti, tener una buena comunicación en español?

Se pueda tener más dinero en un trabajo.

3. ¿Qué características debe tener una persona para comunicarse bien en español culto?

que él sea bien hablado y educado.

4. ¿Cómo valoras tu comunicación oral y escrita?

Alta Media Baja ✓ Muy baja

5. ¿Qué aspectos consideras más afectados?

Vocabulario ✓ gramática ✓ pronunciación ✓ redacción ✓

Conversación ✓

6. Menciona las principales dificultades que has tenido en tu comunicación oral y escrita.

Los verbos u acciones que son difíciles especialmente con los complementos que acompañan en esta lengua hablada.

7. ¿Te preocupas por analizar tu conversación y escritura para corregir los errores que cometes?

Sí No ✓ A veces

¿Cómo lo haces?

8. ¿Consideras que el curso de Español Avanzado te ha servido para mejorar tu comunicación oral y escrita? Sí ✓ No ¿Por qué?

Le sirvió mucho de ayuda para lo escrito.

9. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso de español avanzado en los próximos años?

no sé.

10. ¿Recomiendas este curso a otros estudiantes? Sí NO

¿Por qué?

No se porque son otros estudiantes que están estudiando en un curso más avanzado.

11. ¿Te gustaría seguir estudiando español en esta escuela? Sí NO ✓

Por qué? no sé.

¡¡Gracias!!!

ANEXO 3. Prueba pedagógica a especialistas

Encuesta a especialistas

De acuerdo con las necesidades actuales de la enseñanza del español como segunda lengua en Estados Unidos se ha elaborado esta propuesta metodológica que sometemos a su consideración. Agradecemos su colaboración en calidad de especialista.

Informante No. ____

País de procedencia: _____ Lengua materna : _____

SEXO: M ___ F ___

Ocupación: _____

Calificación profesional, Grado Científico o académico:

Licenciado _____ Master _____ Especialista _____ Doctor _____

Años de experiencia docente _____

Años de experiencia en la docencia del español como segunda lengua. ____

¿Considera usted que la propuesta metodológica satisface las exigencias requeridas para el desarrollo de habilidades en la interacción comunicativa en el español como segunda lengua? Responda de acuerdo con una de las siguientes categorías. Fundamente su criterio.

1.-Muy adecuado	
2.-Bastante adecuado	

3.-Adecuado	
4.-Poco adecuado	
5.-Inadecuado	

Valore si cada una de las partes de la propuesta cumple con las exigencias establecidas, de acuerdo con las categorías anteriores. Fundamente su criterio.

¿Qué otros elementos considera deben incluirse o eliminarse?

Otras Sugerencias.

Es necesario que valore cada una de las partes de la propuesta que incluye:

1. Fundamentación

2. Pasos a seguir en el desarrollo de habilidades para la interacción comunicativa

3. Procedimientos metodológicos para la utilización del análisis discursivo en la comprensión y la construcción de discursos, teniendo en cuenta la interacción comunicativa semántica, sintáctica y pragmática.

4. Programa para el Curso de Español para Nativos para estudiantes del Instituto (high school) Contempla:

Fundamentación, objetivos generales, plan temático, sistema de conocimientos, orientaciones metodológicas, sistema de evaluación y bibliografía básica para el desarrollo del programa.

¡Gracias por su participación!

Anexo 4. Prueba pedagógica (subjuntivo)

Encuesta a estudiantes para verificar errores en el uso del subjuntivo. Se presentan fragmentos de 20 trabajos del curso de español para nativos.

#1 ~~quiero que cuando yo me gradúe~~
quiero ~~que cuando yo me gradúe~~, para
graduarme cuando lengó todas
mis creditas. En el futuro quiero
trabajar en un salon donde gane
muy bien dinero. Tambien quiero
vivir en una casa grande cerca
a una Isla.

#2 ~~espero y~~
que es una equivocacion y que
no es yo el que debo de pagar.

#3 Le escribo esta carta porque
recibi mi bill este mes y vi que
tenia un recargo de ~~300~~ dolares
nesito alguien sabe trabajar.

#4 mi tarjeta de credito esta bien y no tiene ningun
problema con el dinero. Le quiero pedir que por favor
arregla este problema, porque la verdad estoy
muy enojada y si no se arregla este problema
en cuanto antes mas posible mas facil sera

#5 ~~Le pido que por favor se~~
encargó personalmente de resolver este
problema ya que no seria justo que le
estén cobrando tanto dinero a la
persona equivocada. Gracias.

#6 ya quiero que usted personalmente
se excuse de este problema por que ya
no he hecho ninguna compra que tenga
cargado tanta dinero a mi cuenta ya
no quiero ni pueda pagar dinero que
ya no he usado. A parte en ese tiempo

#7 Le pido que porfavor quite esos recargos
que me estan afectando bastante. Es
imposible que yo uso todo ese dinero,
asi que porfavor aga lo que puedo
y quitenme esos recargos. Gracias!! :)

Atentamente

#8 yo sin darle cuenta. Yo no voy a
pagar nada de ese dinero por
ese le pido porfavor de la manera
mas humilde que me retire esos
cargos lo antes posible.
!!!

#9 dinero. Tenga piedad de mi y no se
malito retire ese cargo contra
mi porfavor se lo agradeceria
mucho. de su cliente.

#10 de dinero. De quiero pedir si porfavor
podria quitar ese cargo de mi
cuenta. Es que no es posible que yo
podriera hacer un gasto asi!
ese dia yo estaba en otro pais
y alla no aceptaban tarjetas de
credito.

#11
gaste ese dinero. Recientemente yo no
he usado mi tarjeta. Necesito que
usted tome las medidas necesarias para
retirar esos cargos de mi cuenta.
Yo no estoy dispuesta a pagar por algo
que no me pertenece. Si usted no hace

#12
te dan una mala calificación pero
eso depende en la maestra(o) que
tienes. Pero en la educación ~~de~~
le interesa mucho porque les importa
mucho porque quieren que te gradúes.

#13
están listo para el día como mi primer clase del día. normally el único
caso que yo creo que cambian es que ponen más clases de diferente
extranjero idiomas.

#14
bien. No puedo creer que vas a venir
a visitarme en Atlanta. Espero que
tu viaje salga bien y que sea muy rápido.
Cuando vengas no traigas mucha ropa de
Año. Aquí se pone caliente durante este
tiempo del año. Iremos a la ciudad
de Atlanta para que mires como es.

#15
asistir a tu fiesta amiga, de todo corazón te deseo
muchas felicidades! hoy y siempre. Pienso que yo
debo una invitación, pero cuando regrese propongo
que tú y yo saldremos a comer juntos por motivo de tu
cumpleaños. ¿Que te parece?

#16
otro tiempo otro veces. Pero no quiero tener
más sobrinos al momento porque cuando
quiero salir mis hermanos me quieren dejar
a los dos niños. Yo por eso me voy a
esperar ya que está lista y tengo todo para
tener hijos.

#17
He estado investigando muchas cosas
de este país para que cuando viamos
nos la posemos de pelos. Para
empezar la mental de filmar es

#18
Chevere fiesta y me da mucha lastima
decirte que no va ser posible que puedo
attend tu fiesta. Mi schedule esta bien
buoy. Y el dia que llega tu fiesta ya se

#19 también. Quiero ir al Nueva York
otra vez cuando voy para la
college. Quiero estar con mis todos

#20 mas años juntos. Bueno
cuando me graduar de
High School voy
a estudiar para hacer
una persona que escribe
para el periodico.

#21 que el honor tiene que ver con familia, y si una
familia tiene mucho honor es mas duro encontrar un
amor. Es tradicion que los padres conozc a la
persona que estas viendo. luego los padres pueden
decir que no les gusta la persona, y despues
de eso les va.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA

- "AP Spanish language". <http://apcentral.collegeboard.com>
- **Addine, F. y otros**, 2002, "Principios para la dirección del proceso pedagógico", en: García Batista, G. (comp), *Compendio de Pedagogía*, 80-101 La Habana, Pueblo y Educación.
- **Addine, F. y Recarey, S.** 2002, *Didáctica: teoría y práctica* La Habana, Cátedra de Pedagogía y Didáctica del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- **Agencia EFE**, 1978, *Manual de estilo de la Agencia EFE*, Madrid, Castalia.
- **Alarcos LLorach, E.**, 1972, *Fonología Española*, La Habana, Instituto Cubano del Libro.
- **Alba Buffill, E.**, 2009, "El ensayo cubano", En: **Colectivo de autores, López Morales, H. Coordinador.** *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*. Anuario del Instituto Cervantes, 2008. Instituto Cervantes. Madrid, Santillana, 771-780.
- **Alba, O y Gutiérrez, F.**, 2009, "Los dominicanos", En: **Colectivo de autores, López Morales, H. Coordinador.**, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008. Instituto Cervantes, Madrid, Santillana, 124-134.
- **Alba, O y Gutiérrez, F.**, 2009, "Dominicanos", En: **Colectivo de autores, López Morales, H. Coordinador**, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 357-381.
- **Ali, R. and Jerald, C.**, 2001, *Dispelling the Myth in California: Preliminary Findings from a State and Nationwide Analysis of "High-Flying" Schools*, The Education Trust-West.
- **Alvarado Muñoz, A.**, 2007, "Obtención de muestras del habla espontánea para el estudio de la entonación. Dificultades y soluciones", en: *Actas X Simposio Internacional de Comunicación Social*, T I, 16-20, Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.
- **Álvarez de Zayas, C. M.**, 1989, *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior cubana*, La Habana, ENPES.

- **Álvarez de Zayas, C. M.**, 2001, *El diseño curricular*, La Habana, Pueblo y Educación.
- **Álvarez, A. y Del Río. P.**, 1990, “Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo”, en **Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A.**, *Desarrollo psicológico y educación II* 93-119, Madrid, Alianza.
- **Ander Egg, E.**, 2000, *Hacia una conceptualización de la educación por competencia*, (Material impreso ISPEJV La Habana).
- **Anderson, J.R.**, 1983, *The architecture of Cognition*. Cambridge, M.A., Harvard University Press.
- **Andreieva, G. M.** S/A, “Las leyes de la comunicación y de la interacción entre las personas”, en *Psicología Social*, Moscú.
- **Antich de León, R.**, 1988, *Metodología de la enseñanza de la lengua extranjera*, La Habana, Ed, Pueblo y Educación.
- **Arevalo, A.**, 1995, *Manual de Estilo de Reuters*, Miami, Reuters.
- **Asher, J.**, 1986, *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher’s Guidebook*, 5th ed., Los Gatos, CA, Sky Oaks.
- **Atlanta Journal Constitution** newspaper, (AJC), 2007, 22 de marzo de 2007, (artículo sobre cambios demográficos).
- **Atlanta Journal Constitution** newspaper, (AJC), 2009, “Easy grades, failing grads”, Atlanta, Georgia, 3 de mayo de 2009.
- **Aviles, Y.**, y otros, S/A, Borrador de Manual de Técnica y Estilo de ECO Latinoamericana, Miami, Buró de asignaciones de ECO.
- **Augen, E.**, 1972, *The Stigmata of bilingualis*,. The ecology of language, Standord University Press.
- **Azevedo, Milton M.**, S/A, *La industria del español como lengua extranjera*, La enseñanza del español en los programas de la Universidad de California en países hispanohablantes, Berkeley, California.
- **Bally, Ch.**, 1947, *Lingüística Comparada, El Lenguaje y la Vida*, Trad. Amado Alonso, 2da ed. Buenos Aires, Edit. Losada.
- **Batista M. A.**, 2007, *Sistema de talleres para elevar la calidad en la construcción de textos en estudiantes de IX grado del Instituto Profesional y Técnico de Bocas del Toro*, IPLAC.

- **Becker, A.**, 2002, *Análisis de la Estructura pragmática de la cláusula en el español de Mérida*, Universidad de Los Andes, Mérida, (Venezuela) ISBN: 1139-8736 Depósito Legal: B-32315-2002.
- **Bellert**, 1970, *On a condition of the coherence of texts*, Semiótica, 2.
- **Beuchot, M.**, 1995, *Hermenéutica, postmodernidad y analogía*, México, Miguel Ángel Porrúa-UIC.
- _____, 1997, *Tratado de hermenéutica analógica*, México, UNAM, Edición digital 20 de noviembre de 2000
- **Blaine, R.**, 2005, *Teaching Grammar with TPRS*, IJFLT, Vol 1, number 4, Summer.
- **Blake, R. J.**, (S/A) *La enseñanza de ELE en el suroeste de los EE.UU*, Davis, California, Universidad de California.
- **Birdwhistell, R. L.**, 1970, “Kinesics and context”, en: Davis, F., 2006, *La comunicación no verba*, Alianza Editorial.
- **Bogoya, D.**, 2000, “Una aproximación al concepto de competencia. Conferencia al equipo interdisciplinario de evaluación de competencias básicas en Santa Fe de Bogotá”, En *Vorágine*, Edit. NEIVA.
- **Bragger, J.D. y Rice, D. B.**, 1998, “Connections; the national standards and a new paradigm for content-oriented materials and instructions”, en: J. Harper, M. Lively & M. Williams, *the coming of age of profession*, Boston, MA, Heinle & Heinle
- **Breen, M. and Candlin, C.**, 2005, *Essentials of a Communicative curriculum*, USA, Applied Linguistics.
- **Breen, M. P.**, 1996, “Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua” (I), en: Revista Signos, *Teoría y práctica de la educación* 19, Octubre-Diciembre, 50-69, España.
- **Breen, M. P.**, 1997, “Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua (2)”, en: Revista Signos, *Teoría y práctica de la educación* 20, 52-73 Enero-Marzo, España.
- **Brown y Yule**, 1993, *El análisis del discurso*, España, Visor libros.
- **Bruner, J.** 1990, *Acts of Meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- **Boris Mauri, C.**, 2000, *Didáctica. Reflexión teórica.* / Cc- Ec htm. Internet.

- **Bosch, A. y Especia, T.**, 1996, *Manual de Estilo y Escritura para el Nuevo Herald*, Miami.
- **Bueno Garcia, A.**, 2000, *Publicidad y traducción*, monográficos de la revista *Hermeneus*, num. 2.
- **Bustos Tovar, J J.**, 1995, “De la oralidad a la escritura”, en: Cortés, L., de.
- **Caffarel Serra, C.**, 2009, “Estados Unidos: presente y futuro del español,” En: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 19-21.
- **Callejas, D.**, 1989, *La descripción comunicativo-funcional de la lengua en la enseñanza*, Santiago de Cuba, Universidad de Oriente.
- **Calsamiglia, H.**, 1994, “El estudio del discurso oral”, en: Revista *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 12, páginas 18/28 (abril – junio).
- **Canale, M. y Swain, M.**, 1980, “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing,” en *Applied Linguistic*, vol. 1, (s.n.).
- **Cárdenas, G.**, 2007, “En torno a la nueva política lingüística panhispánica”, en: Anuario LL 35, *Estudios Lingüísticos*, 181-199, La Habana, Instituto de Literatura y Lingüística “José Antonio Portuondo Valdor”.
- **Cardenas Nanneti, J.**, 1959, “Manual de Selecciones”, Selecciones del Reader’s Digest, S.A.
- **Carrell, P. L.**, 1984, The effects of rhetorical organization on ESL readers, *TESOL, Quarterly* 18.
- **Casado Velarde, M.**, 1993, *Introducción a la gramática del texto en Español*, Madrid, Editorial Arco/Libro.
- **Castellanos, Fernández y Llivina**, 2000, “De la capacidad a la competencia: fundamentos teóricos”, En revista “*Orbita*”, Ciudad de La Habana, ISPJV.
- **Castellanos, Llivina y Fernández**, 2003, *La formación de la competencia investigativa. Una necesidad y una oportunidad para mejorar la calidad de la educación*, Ponencia presentada al Congreso Internacional Pedagogía en 2003.
- **Cestero Mancera, A. M.**, 1999, *Repertorio básico de signos no verbales del español*, Madrid Arco/Libros, S.L.

- **Chang-Rodríguez, R.**, 2009, “La Florida y el Suroeste: Letras de la frontera Norte”. En: Colectivo de autores. López Morales, H. Coordinador. *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*. Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 56-74.
- **Cho, K.S. y Kim, H.J.**, 2005, *Using the newspaper in an English as a Foreign Language class*, Knowledge Quest, 34(4).
- **Chomsky, N.**, 1968, *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix Barral.
- _____, 1957, *Estructuras sintácticas*. México, Ed. Siglo XX.
- _____, 1975, *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Ed. Aguilar.
- _____, 1999, *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix Barral.
- Claros-Kartchner, R.**, 1999, *La educación bilingüe para sordos. Perspectivas teóricas.*, Universidad Arizona sur, Cuba, Soporte electrónico, Ministerio de Educación.
- **Colectivo de autores**, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Centro Virtual Cervantes.
- **Colectivo de Autores**. 1994, *La Investigación. Acción Participativa, Inicios y Desarrollo de los centros docentes con la comunidad*, ISPEJV.
- **Connor, O.**, 2009, “La televisión”, En: Colectivo de autores, López Morales, H. Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 497-504.
- **Cortés, L.**, 2002, *Los estudios del español hablado entre 1950 y 1999, Periodos, disciplinas y corrientes*, Madrid, Arco/libros.
- **Cortés, L., y Camacho, M.M.**, 2003, *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona, Octaedro.
- **Costantino, M.**, 1999, *Reading and second language learners*, Evergreen Center for Education Improvement, Olympia, Washington, Evergreen State College.
- **Covarrubias, J.**, 1996, *Manual de Técnicas de Redacción Periodística de Nueva York*, Associated Press.
- **Covarrubias, J.**, 2009, *La Ciberhabla juvenil en los Estados Unidos*, en: Colectivo de autores. López Morales, H. Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 512-538.

- **Cuesta de la, L. A.**, 2009, “La lengua española y la legislación vigente”, en: Colectivo de autores. López Morales, H. Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana.
- **Cummins, J.**, 1981, *The role of Primary language Development in promoting educational success for language minority students*, A Theoretical Framework, Los Angeles, 3-49.
- **Cummins, J.** 1979, *Cognitive academic language proficiency*, linguistic interdependence, the optimum age questions and some matters. Working papers on Bilingualism, 197-205.
- **Cumming, J., y otros**, 2000, “El discurso y la gramática”, En: Van Dijk. (Compilador) *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso*. Barcelona, Ed. Gedisa, 171-206
- **Curtain, H. y Pesola, C.**, 1994, *Language and Children, Making the Match*, Foreign Language Instruction for an Early Start grades K-8, Second Edition. Nueva York, Longman.
- **Darling-Hammond, L. y Mc Laughlin, M.W.**, 1995, *Policies that support professional development in an era of reform*, Phi Delta Kappa, April, 597-604.
- **Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H.**, 1998, *Educational reform implementation: A co-constructed process*, Santa Cruz, CA, Center for Research on Education, Diversity, & Excellence.
- **Davis, F.**, 2006, *La comunicación no verbal*, Alianza Editorial.
- **Delgado Lerzundi, E.**, 1997, “La comprensión auditiva: un método práctico” en: *Monografías.com*, S. A.
- **Díaz, José M.** et al, 2007, *AP Spanish, Preparing for the Language Examination*, Third Edition, Boston, Pearson Prentice Hall.
- **Dimant, A.**, 1981, *Manual de estilo de United Press Internacional*, Upi, Nueva York.
- **Dijk, T.A. van**, 1980, 1992, *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of Discourse*, Longman, Londres.
- _____, 1980, *Estructura y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.
- _____, 1984, *Texto y Contexto*, Madrid, Ed. Cátedra.

- _____, 2000, *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso*, Barcelona, Ed. Gedisa.
- **Dohotaru, P.**, 2000, *Variación sociolingüística de /s/, /R/ y /l/ en el habla de universitarios habaneros*, Tesis de Doctorado, La Habana, Instituto de Literatura y Lingüística.
- **Domínguez, C.**, 2009, “La enseñanza del español en cifras”, en: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 429-448.
- **Domínguez, C.**, 2009, “La demografía hispánica en cifras”, en: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 87-103.
- **Domínguez, I.**, 2006, *Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos*, Tesis Doctoral, La Habana, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- **Dubsky, J.**, 1980, *Introducción a la estilística de la lengua, Selección de lecturas para redacción*, La Habana, Pueblo y Educación.
- **Duke, N.** 2000, *For the rich it's richer: Print experiences and environments offered to children in very low- and very high-socioeconomic status first-grade classrooms*, American Educational Research Journal 37(2), 441-478.
- **Durand, E.**, 2002, *Manual de estilo y referencia de CNN en Español*. Enrique Durand, Atlanta.
- **Earl, Lorna M.**, 2003, *Assessment as learning*, California, Corwin Press.
- **Eco, U.**, 1972, *Introduction to a semiotic of iconic signs*, en VS2.
- **Eco, U.**, 1977, *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen.
- **Eco, U.**, 2006, *¿Cómo se hace una tesis?*, Barcelona, Gedisa editorial.
- **Elley, W.**, 1994, “Voluntary reading activities”, en W. Elley (Ed.). *The IEA study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in thirty-two School Systems*, New York, Elsevier Science, 65-68.
- **Ellis, R.**, 1986, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- **Fernández, A. M.**, 1996, *La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador*, Tesis de Grado, Ciudad de La Habana, ISPEJV.

- **Figueredo Escobar, E.**, 1982, *Psicología del lenguaje* La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- **Figuroa Esteva, M.**, 1980, *Principios de organización del lenguaje*, La Habana, Cuba, Academia.
- **Finocchiaro, M., y Brumfit, C.**, 1983, *The functional-notional approach: From theory to practice*, New York, Oxford University Press.
- **Fountas, L. y Hannigan, I.**, 1989, *Making sense of whole language: The pursuit of informed teaching*, Childhood Education, 65, 133-137.
- **Fritze, J. y Rowan, K.**, 2005, *Access to books and a Quiet Comfortable Place to Read: A Practical Guide to Establishing a Free Voluntary Reading Program*, Vol. 1, #4, The International Journal of Foreign Language Teaching.
- **Fuentes, V.**, 2009, “Revistas literarias: desde los orígenes hasta el presente”. En: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 553-562.
- **Gallego, R.**, 2000, *El problema de las competencias cognoscitivas: Una discusión necesaria*, Santa Fé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- **Galloway, V.**, 1992, Toward a cultural Reading of authentic texts. En: H. Byrnes (Ed) Language for a cultural world in translation, Northeast Conference Reports, Lincolnwood, IL, NTC/ Contemporary Publishing group.
- **Gárate Larrea, M.**, 1994, *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*, Siglo XXI, Editores S.A. España.
- **García Alzola, E.**, 1975, *Lengua y Literatura*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- **García-Medall J.**, 1998, “Informe sobre la traducción e interpretación juradas”, en: Bueno, A. y García-Medall J: *La traducción: de la teoría a la práctica*, Universidad de Valladolid.
- **García-Medall J.**, 2006, *Fraseología e ironía, Descripción y contraste*, Colección Logophiles, España, Editorial Axac.
- **García, O.**, 2009, “El uso del español en la enseñanza. La educación bilingüe”, en: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del*

español en los Estados Unidos, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 417-422.

- **García, O.**, 2009, “La enseñanza del español como lengua extranjera”, en: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 423-428.

- **García Pers, D.** 1985, *Didáctica del Idioma Español*, La Habana, Ed. Pueblo y Educación.

- **García Pons, C.**, 1965, *Manual del centro técnico de la sociedad interamericana de prensa*, Nueva York, Hobbs Dorman & Co., Inc.

- **García Santos, J.F.**, 1993, *Sintaxis del español*, Salamanca, Santillana, Universidad de Salamanca.

- **Gardner, R.C.**, 1985, *Social Psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, Edward Arnold, London.

- **Gatski, B. y McMullan, J.**, 2006, *Triángulo, A Propósito, Manual para estudiantes*, Cuarta edición, Wayside Publishing.

- **Gell, A. y otros**, 2007, “Aproximación a un estudio sociolingüístico del habla coloquial en Tabasco, estado de México”, en: Actas X Simposio internacional de Comunicación Social, T I, 7-10, Santiago de Cuba, Centro de Lingüística Aplicada.

- **Gill, A. M. Y Ehedbee, K.**, 2000, "Retórica", en: Van Dijk. (2000) El discurso como estructura y proceso, 233.

- **Gleason, J., y Pan, B.**, 1988, *Maintaining Foreign Language Skills*, Language in Education series, Englewood Cliff, N. J, Prentice-Hall Regents and the Center for Applied Linguistic.

- **Glover, John A. y Roger H.**, 1987, Bruning, *Educational Psychology: Principles and Applications*, 2d ed., Boston, Little Brown.

- **Gómez Font, A.**, 2009, “La prensa escrita” En: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 473-481.

- **Gómez Font, A.**, 2009, “Los libros y manuales de estilo”. En: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 505-511.

- **Gómez Font, A., y otros**, 2004, *Manual de estilo de la National Association of Hispanic Journalist*, Washington, Knight Ridder.
- **Gómez de Valdés, Y.**, 2007, *Propuesta metodológica para contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en textos de diversos estilos funcionales en estudiantes de 8vo. grado del Instituto Profesional y Técnico “El Silencio” Panamá*, IPLAC.
- **González, V.**, 1985, *Psicología para educadores*, La Habana, Pueblo y Educación.
- **González V.**, 2002, *¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexión desde una perspectiva psicológica*, Revista cubana de Educación superior, No. 1, 2002.
- **Goodman, K. y Goodman, Y.**, 1990, “Vygotsky in a Whole language perspective”, en *Vigotsky and education*, Cambridge University Press.
- **Goodman, K.**, 1982, “El proceso de la lectura: consideraciones de las lenguas o el desarrollo”, en Ferreira Emilia y Ana Teberosk, *Nuevas perspectivas sobre los proceso de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- **Goodman, K.** 1986, *What’s whole in whole language?*, Portsmouth, NH, Heineman Educational Books.
- **Graesser, A y otros**, 2000, “Cognición”. En: Van Dijk, (Compilador), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso*, Barcelona, Ed. Gedisa, 373-416.
- **Gross, S.**, 2005, *Developing Foreign Language Fluency*, The International Journal of Foreign Language Teaching, Spring 2005, IJFLT.
- **Gross, S.** 2004, *Nothing Motivates like Success*. How to motivate students to succeed by promoting success, (IJFLT. Winter).
- **Guevara, F.**, 1984, *La locución técnica y práctica*. Santiago de Cuba, Editorial Oriente.
- **Hadley, A. O.**, 1993, *Teaching language in Context*, Boston, MA:Heinle & Heinle.
- **Halliday, M. A. K.**, 1986, *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de cultura económica.

- **Hart, Leslie A.** 1983, *Human Brain and Human Learning*, New York, Longman.
- **Hastings, A. y Murphy, B.**, 2004, *Implicit Standards for explicit grammar teaching*, WATESOL NEWS, vol. 34 #2.
- **Hatch, E.**, 1979, *Apply with caution*. *Studies in Second language Acquisition* 2, 123-143.
- **Haugen, E.**, 1972, *The stigmata of bilingualism. The ecology of language*, Standord University Press.
- **Hernández Sacristán, C.**, 1999, *Culturas y acción comunicativa*, Introducción a la pragmática intercultural: Barcelona, Octaedro.
- **Herrera C. y Lamontagne. P.**, 2008, *A toda Vela*, St Paul, MN, EMC Publishing LLC.
- **Herrero A. C.**, 2003, *Análisis de la conversación*, Disponible en: <http://www.mecd.es/recursos/bachillerato/lengua/conversa.htm>.
- **Hurtado, T.**, 2004, “*Duelo de titanes: oralidad frente a escritura*”, Disponible en: revista03/divela.htm, <http://www.sintaguapostol.net/>
- **Hymes, Dell H.**, 1972, *Competencia comunicativa*, EE.UU, Editorial J. Pride and J. Holmes.
- **Jiménez Valdés, A.**, 1986, *Fonética y Fonología Españolas*, La Habana, Pueblo y Educación.
- **Kanter, A.**, 2005, *Encuentros Maravillosos, Gramática a través de la Literatura*, Boston, Massachusetts, Pearson Prentice Hall.
- **Karam, T.** 2005, *Global Media Journal*, Volumen 2, número 3.
- **Krashen, S D., Scarcella, R., & M. Longs,M.**, 1981, *Child-adult differences in second language acquisition*, 175-199.
- **Krashen S. D.**, 1981, *The case of narrow reading*. TESOL NEWSLETTER 15:23.
- **Krashen, S. D., & Terrell, T.D.**, 1983, *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, Hayward, CA, Alemany Press.
- **Krashen, S.**, 1993, *The power of reading*, Englewood, CO, Libraries Unlimited.

- **Krashen, S and Ujiie, J.**, 2005, *Junk food is bad for you, but Junk Reading is Good for You*, IJFLT, Vol. 1, number 4, Summer.
- **Krashen, S. D.**, 1982, *Principles and Practice in Second Language acquisition*, New York, Prentice Hall.
- **Krashen, S. D.**, 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- **Krashen, S.D.**, 2004, *The Power of Reading, Insights from the Research*, Portsmouth, NH, Heinemann Publishing Company.
- **Kress, Gunther et.al.**, 2000, “Semiótica discursiva,” en: *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*, (Compilador Teun A.) Barcelona, Gedisa, 373-416.
- **Kintsch, L.**, 1988, “El papel del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo basado en la construcción-integración”, *Revista de Psicología* No. 85, 83-94
- **Labov, W.**, 1972, *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- **Labov, W.**, 1972, *Language in the Inner City*, Philadelphia, University of Philadelphia Press.
- **Lago, E.**, 2009, “Estados Unidos Hispanos”, En: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 23-26.
- **Lamme, L.**, 1976, *Are reading habits and abilities related?* *Reading Teacher* 30:21-27.
- **Landone, E.**, 2001, *Aprendizaje Cooperativo en la Clase de E/LE*, Cuaderno Cervantes, no. 32, pg. 71
- **Lee, S. Y.**, 2001, *The relationship of writing apprehension to the revision process and topic preference: A Student perspective*, Taipei, Crane Publishing Co., 504-516.
- **Leontiev, A. N.**, 1981, *Actividad, conciencia y personalidad*, Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- **Lerzundi, P.**, 1993, *Estilo y referencia: para el uso en los medios de comunicación en español*, Nueva Jersey, Linden Lane Press.

- **Listeri, J.**, 2003. *La enseñanza de la pronunciación y corrección fonética*, en: Revista del Instituto Cervantes en Italia (4), <http://liceu.uab.es/joaquim/publicacions/pronunciación-ELE.pdf>.
- **Lynch, A.**, 2009, “Latinos e hispanohablantes, grados de dominio del español, Monolingüismo”, en: Colectivo de autores. López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 247-251.
- **Lynch, A.**, 2009, “Otras procedencias”, en: Colectivo de autores. López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 382-389.
- **Lynch, A.**, 2009, “Otros países de ámbito hispánico”, en: Colectivo de autores. López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 135-139.
- **Lomas, Carlos y Osoro, A.**, 1991, *Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua*, en: Revista “Signos”. Teoría y práctica de la educación. Nro.4. 22-29, julio-diciembre, España.
- **Lomas, Tusón y Osoro**, 2000, *Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Valencia: Copyright Quaderns Digitals, Edita Centre d'estudis Vall de segò.
- **Lomov, B. F. y otros**, 1989, *El problema de la comunicación en Psicología*, La Habana, Editorial Ciencias Sociales.
- **Long, M.**, 1991, *The least a second language acquisition theory needs to explain*, TESOL, Quarterly, 24, 649-666.
- **López Eire, A.** 2001, “Retórica y oralidad” en: Revista de retórica y teoría de la comunicación, año 1, No. 1, 109-124 www.asociacion-logo.org/revista-logo.htm
- **López Morales, H. y Domínguez C.**, 2009, “Introducción a la demografía hispánica en los Estados Unidos”, en: *Colectivo de autores*, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 83-103
- **López Morales, H.**, 2009, “Los Cubanos”. en: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 112-123.

- **López Morales, H.**, 2009, “Cubano”, En: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 311-356.
- **Lotman.** 1989, *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra..
- **Llerena, M.**, 1981, *Manual de Estilo*, Miami, Editorial Logot.
- **Llerena, M.**, 1999, *Manual de Estilo*, Miami, Editorial Logot.
- **Mañalich Suárez, R.**, 1999, *Taller de la Palabra*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- **Marrero, V.**, 2001, “*Fonética perceptiva*”, en: *Fonética y Fonología de la lengua española*, Dpto. Lengua Española y Lingüística General, Facultad de Filología, España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- **Martinell Gifre, E., y Cruz Pinol, M.**, (Edición Digital, 2008) *Cuestiones del Español como lengua extranjera*, Barcelona, Edición Univers.
- **Martínez Albertos, J. L. y Santamaría Suárez, L.**, 1993, *Manual del centro técnico de la sociedad interamericana de prensa*, Nueva York, Hobbs Dorman & Co.
- **Mata, Francisco S.**, 2000, *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- **Mayoral-Asensio, R.**, 1994, *La documentación en la traducción*, Traducción, Interpretación, lenguaje, Eds. J. De Agustín et al., Madrid, Fundación Actilibre.
- **Maza González, L., y Castellón Sánchez, L.**, 2005, *Expresarnos correctamente*, ponencia lingüística 2005, La Habana, Instituto de Literatura y Lingüística “José Antonio Portuondo Valdor.”
- **McClellant y Rumethart**, 1986, en: **Van Dijk, T.A.**, 2000, *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso*, Barcelona, Ed. Gedisa.
- **Mey, J. L.**, 1993, *Pragmatics, An Introduction*, Oxford, Blackwell.
- **Miranda, M.**, 2000, “Neuropsicología de la comunicación”, en: *Vorágine* 15, 16-20, Asociación Huilense de profesores de Español y Literatura, NEIVA.
- **Miranda, M. y Medina, E.**, 2009, “La radio hispana en los Estados Unidos”. En: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 482-496.

- **Morales, A.**, 2009, “Puertorriqueños”, En: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 284-310.
- **Moreno Fernández, F.**, 2009, “Dialectología hispánica de los Estados Unidos”. En: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 200-221.
- **Morris, J.**, 2007, *Programa de capacitación, basado en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, para elevar el nivel de actualización teórica y metodológica de los profesores de español del I.P.T. de Bocas del Toro*, IPLAC.
- **Navajo, G.**, 2009, “El español estadounidense y la nación cultural global”, En: *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Madrid, Instituto Cervantes, Español Santillana.
- **Navarro Tomás, T.**, 1972, *Manual de pronunciación española*, Madrid, Publicaciones de la revista de filología española.
- **Newman, S. and Celano, D.**, 2001, *Access to print in low-income and middle-income communities*, Reading Research Quarterly 36(1), 8-26. White Plains, NY, Longman.
- **Newmark, L.**, 1983, “How not to interfere with language learning”, In : *Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers*, ed.J. Oller and P. Richard- Amarato, Rowley, MA, Newbury House.
- **Nicolás, C.**, 2003, *Una propuesta de utilización de corpus orales en la enseñanza de segundas lenguas*, Universidad de Florencia, Lamusa digital.
- **Oller, J., Jr.**, 1989, “Some working ideas for language teaching”, en: J. Oller, Jr. & P.A.
- **Ortega, E.**, 1987, *Redacción y Composición*, La Habana, Facultad de Artes y Letras.
- **Ortiz Torres, E.**, 1999. *La comunicación pedagógica*, La Habana, Instituto Superior Pedagógica “Enrique José Varona”.
- **Otheguy, R.**, 2009, “El llamado spanglish”. en: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 222-243.

- **Otero, J.**, 2000, *Comprensión de textos educativos y su investigación*, Alcalá de Henares, Edición Universidad de Alcalá de Henares.
- **Parra, I.**, 2001, *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la Educación en la formación inicial*, La Habana, Tesis doctoral, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- **Parra, M.**, 1989, *La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario*, Bogotá, Universidad Nacional.
- **Payrató, L.**, 1996, “Variación lingüística y modalidades de la lengua oral”, en: A.Briz y otros, eds.
- **Pease, A.**, 1997, *El Lenguaje del cuerpo, Cómo leer el pensamiento de los demás a través de sus gestos*, Barcelona, Paidós.
- **Peregoy, S. F. y Boyle, O. F.**, 2005, *Reading, writing, and learning in ESL, A resource book for K-12 Teachers, Fourth Edition*, Boston, Pearson.
- **Pérez Bello, T.**, 2006, *Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonológica de los profesores generales integrales en formación*, Tesis Doctoral, La Habana, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- **Pérez Bello, T.**, 2007, “Hacia una mayor eficacia en el trabajo con el nivel fonológico de la lengua”, en: Roméu Escobar, A., Comp. *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*, La Habana, Pueblo y Educación.
- **Pérez Jacinto, O.**, 2006, *Subsistema Teórico Metodológico de la Estadística para un enfoque científico en la práctica pedagógica del docente*, Tesis Doctoral, La Habana, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- **Pérez M. L.**, 2007, *Diseño curricular de la disciplina lengua española para el desarrollo de las habilidades comunicativas en la formación del maestro primario*. Tesis Doctoral, La Habana, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- **Peirce, Ch. S.**, 1984, *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- **Pichón Riviere, E.**, 2001, *El proceso grupal del psicoanálisis a la psicología social*, Argentina, edición 31, agosto 2001.
- **Piña Rosales, G. y Corvalán, R.**, 1997, *Guía de estilo para periodistas*, Nueva York, Hispanic Cultural Foundation of the United States.

- **Piña Rosales, G.**, 2009, “La universidad norteamericana: departamentos de español, grandes figuras del hispanismo y asociaciones e instituciones culturales”, en: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, 451-469.
- **Portes, A. y Rumbaut, Ruben**, 2001, La historia de la segunda generación de inmigrantes, en: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana.
- **Portolés, J.**, 2004, *Pragmática para hispanistas*, Madrid, Editorial Síntesis S.A.
- **Potowsky, K.**, 2009, “Los hispanos de etnicidad mixta”, en: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador. *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 410-413.
- **Quilis, A. y Fernández, J. A.**, 1992, *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, 14.^a ed., Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- **Quintero, G.**, 2008, *Estrategia didáctica para la construcción de ensayos académicos*, La Habana, CEPES.
- **Rico G. Rosa E.**, 2000, “Aproximaciones al concepto de competencias”, en: *Vorágine* 15, 3-10, Asociación Huilense de profesores de Español y Literatura, NEIVA.
- **Richard - Amato**, 1988, *Methods that work*, Rowley, MA, Newburg House Publishers.
- **Rodríguez Pérez, L.**, 2001, *La enseñanza de la lengua materna, retos y perspectivas*, Curso 20, La Habana, Pedagogía 2001.
- **Rodríguez, X. y Sales, L.**, 2007, “El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza del español como segunda lengua en escolares sordos,” en: Roméu Escobar, A., Comp. *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*, La Habana, Pueblo y Educación.
- **Rodríguez Sardiñas, O.**, 2009, “Instituciones y revistas culturales cubanas”, en: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 567-592.

- **Romero Dueñas, C.**, 2004, *Fonética, entonación y gramática*, www.edelsa.es.
- **Romero Dueñas, C.**, 2005, *La enseñanza de la pronunciación y la entonación*, Nuevas Rutas, http://www.brandnewroutes.com.br/site/nuevas_rutas/ensenanza.shtm/.
- **Romero, M.**, 1990, *The state of the art on teaching training models with special reference to bilingual education teachers*, Proceedings of the First Research Symposium on LEP Students Issues.
- **Roméu Escobar, A.**, 1987, *Metodología de la enseñanza del español*, La Habana, Pueblo y Educación.
- _____, 1992, *Aplicación del enfoque comunicativo: Comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana, IPLAC.
- _____, 2002, *Metodología de la enseñanza del Español*, La Habana, Pueblo y Educación
- _____, 2003, *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*, La Habana, Pueblo y Educación.
- _____, 2007, “El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura”, en: Roméu Escobar, A., Comp. *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*, La Habana, Pueblo y Educación.
- **Roméu Escobar, A.**, y **Sales Garrido, L. M.**, 2007, “Enfoques por los que ha transitado la enseñanza de la lengua. Antecedentes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural”, en: Roméu Escobar, A., Comp. *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*, La Habana, Pueblo y Educación.
- **Rubio, J. M.**, *El signo. La Semiótica*, http://www.ugr.es/~jmrubio/LH/IIA2_signo_ling%FCistico.doc.
- **Rubinstein, S.L.**, 1979, *El desarrollo de la psicología. Principios y métodos*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- **Rucker, B.** 1982, *Magazines and Teenage reading Skills*, Two controlled field experiments, *Journalism Quarterly* 59, 28-33.
- **Samaniego, F. A.**, y **otros**, 1997, *Tu Mundo*, Primer Curso para hispanohablantes, Evanston, Illinois, McDougal Littell.

- **Samper, J. A. y Hernández, C.E.**, “*El español isleño*”, en: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 390-409.
- **Santiago Guervós, J.**, 2005, *Principios de comunicación persuasiva*. Madrid, Arco/ Libros, S. L.
- **Sales Garrido, L. M.**, 2003, “*La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo*”, en: Revista Universidades enero-junio.
- _____, 2004, (1ra Ed.) 2007 (b) (2da Ed.) *Comprensión, análisis y construcción de textos*, La Habana, Pueblo y Educación.
- _____, 2004, (1ra Ed.) 2007 (c) (2da Ed.) *La comunicación y los niveles de la lengua*, La Habana, Pueblo y Educación.
- _____, 2004, *Programa y libros de Español para contribuir a la competencia comunicativa en los estudiantes de la Carrera de Pedagogía Especial*, Tesis Doctoral, La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- _____, 2005, *El currículo de lengua y la competencia comunicativa en la Carrera de Pedagogía especial*, en: Revista Varona, N°. 41, julio-diciembre, 54-62, La Habana, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- _____, 2006, “Comunicación, lengua y literatura, apuntes para una didáctica en la escuela integrada” S/P, (en soporte digital) La Habana, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”
- _____, 2007 (a), *Material de estudio para el curso: Desarrollo de las capacidades de la comunicación oral y escrita*. Maestría en Ciencias de la Educación, Mención Primaria, La Habana, Ministerio de Educación, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- _____, 2007 (d), “La interpretación discursiva de la realidad, a partir de un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural”, en: Roméu Escobar, A., Comp. *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*, La Habana, Pueblo y Educación.
- **Saussure, F. de, 1970**, *Curso de lingüística general*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

- **Savignon, Sandra J.**, 1983, *Communicative Competence: theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, MA, Addison-Wesley.
- **Scarcella, R. y Krashen, S.**, 1980, *Research in Second Language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- **Scarcella, R.**, 1990, *Teaching language minority students in the multicultural classroom*, Englewood Cliff, NJ, Prentice-Hall.
- **Schmitt, Conrad J.**, 2009, *Así se dice*, Columbus, Ohio, McGraw Hill Glencoe.
- **Segura, J.**, 2009, “Traducción y traductores”, en: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 961-972.
- **Selinker, L.**, 1972, Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*.
- **Shiskova, T.H. y Popok, J.K.L.**, 1989, *Estilística funcional*, en: Sales, 2007.
- **Sierra, J.**, 1991, “Manual de Noticieros de Televisión en Español de Univisión”, Miami, copias mecanografiadas.
- **Silva, C. y Lynch, A.**, 2009, “Los Mexicanos”, en: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 104-111.
- **Silva, C. y Potowsky, K.**, 2009, “Latinos e hispanohablantes, grados de dominio del español. La alternancia de códigos”, en: Colectivo de autores. López Morales, H. Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 272-276.
- **Silva, C. y MacGregor, P.**, 2009, “Latinos e hispanohablantes, grados de dominio del español. Creencias y actitudes”, en: Colectivo de autores. López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 276-283.
- **Shrum, J. y Glisan E.**, 2000, *Teacher’s Handbook, contextualized language instruction*, Second Edition, United States, Thomson Heinle.
- **Taquechel Rodríguez R.**, 2003, “El problema de la variación léxica entre el español de España y el español de Cuba”, en: Anuario LL 31-34, *Estudios Lingüísticos*

162-169, La Habana, Instituto de Literatura y Lingüística “José Antonio Portuondo Valdor”.

- **Taquechel Rodríguez R.**, 2003, “Tratamiento nominal en el habla coloquial de jóvenes habaneros: estudio sociolingüístico”, en: Anuario LL 31-34 *Estudios Lingüísticos* 125-135, La Habana, Instituto de Literatura y Lingüística “José Antonio Portuondo Valdor”.

- **Thomas, W. P. y Collier, V.**, 1997, *School effectiveness for Language Minorities students* (on-line), Washington DC, the National Clearinghouse for Bilingual Education.

- **Toledo, A.**, 2007, *Estrategia didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura gramática española*, Tesis Doctoral, La Habana, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.

- **Toscazo, N.**, 2009, “*La Florida y el suroeste americano*”, en: Colectivo de autores, López Morales, H., Coordinador, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Anuario del Instituto Cervantes, 2008, Instituto Cervantes, Santillana, 32-55.

- **Trenholm, S.**, 2005, *Thinking through Communication., An Introduction to the study of Human Communication*, Fourth Edition, Boston, MA, Pearson.

- **Tusón Valls, A.**, 1994, “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo”, en: Revista “Signos”. *Teoría y práctica de la educación*, 12, 30-39, abril-junio, España.

- **Valdés. G.**, 1997, “The Teaching of Spanish to bilingual Spanish-Speaking students: Outstanding issues and unanswered questions”, en: M/C. Colombi & F.X. Alarcón, *La enseñanza del español a hispanohablantes*, Praxis y Teoría. Boston, MA, Houghton Mifflin.

- **Valette J. P. y Valette, R. M.**, 1984, *Spanish for Mastery 2*, EEUU, Heath.

- **Vargas, M.**, 2007, *La comprensión lectora en textos científicos*, Panamá, IPLAC.

- **Verschueren, J.**, 1999, *Para comprender la pragmática*, Madrid, Gredos.

- **Vega García, B.**, 2000, “Desarrollo de competencias comunicativas. Perspectivas y retos”, en: *Vorágine* 15, 37-43, Asociación Huilense de profesores de Español y Literatura, NEIVA.

- **Vygotsky, L. S.** 1978, *Mind in society*, The develop of higher psychological processes, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- _____, 1982, *Pensamiento y Lenguaje*, La Habana, Pueblo y Educación.
- _____, 1986, *Thought and language*, Cambridge, MA, Harvard Univ. Press.
- _____, 1989, *Obras Completas*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- **Wajnryb, R.** 1986, *Story-telling and Language Learning*, Babel 21, no. 2 (August) 17-24.
- **Walqui-van, L A. y Barraza, R.A.**, 2001, *Sendas Literarias*, Heinle & Heinle Publishers.
- **Wilson, M.S.**, 1995, *Best practices in systems influences on children's self-concept*, Washington, DC, National Association of School Psychologists.
- **Wong-Fillmore, L.**, 1989, *Language and Cultural issues in the Early Education of Language Minority Children*, Berkeley, CA, University of California
- **Zadina, J.** 2003, *Writing Now*, Boston, MA, 2003, 197-205.
- **Zorín, Z. M.**, 1984, *Psicología de la Personalidad*, La Habana, Editorial Ciencias Sociales.

