

LA PRÁCTICA SITUACIONAL: HILO CONDUCTOR DE LA INMERSIÓN SOCIO CULTURAL PARA EL APRENDIZAJE DE ELE.

MSc. María del Carmen Ruisánchez Regalado, ruisanchezsanjuan52@gmail.com ,
<http://orcid.org/0000-2583>;

Facultad Preparatoria de Ciencias Médicas de Cojímar

RESUMEN

En el aprendizaje del español como L2 adquiere importancia estratégica la inmersión sociocultural; las actividades de Práctica Situacional se convierten entonces en una parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje: el acceso a nuestra historia, nuestras tradiciones, de los principales valores de nuestra cultura se convierte en elemento primordial de un programa de aprendizaje del español como segunda lengua; demostrarlo es el objetivo del presente trabajo, teniendo como eje la audiovisibilidad y la competencia pragmática, ya que la actividad comunicativa que se genera en esa apropiación resulta auténtica y sumamente eficaz para propiciar el aprendizaje significativo basado en el sostenimiento de la motivación y una evaluación que premia los incrementos y la medición desde las posibilidades individuales, potenciando la colaboración.

Palabras claves: competencia pragmática, competencia comunicativa, inmersión sociocultural

SITUATIONAL PRACTICE: CONDUCTING THREAD OF SOCIOCULTURAL IMMERSION FOR LEARNING OF ELE.

ABSTRACT

In learning Spanish as L2, sociocultural immersion acquires strategic importance; Situational Practice activities then become an essential part of the teaching-learning process: access to our history, our traditions, and the main values of our culture becomes a primary element of a program for learning Spanish as a second language; To demonstrate it is the objective of this work, having audiovisibility and pragmatic competence as its axis, since the communicative activity that is generated in this appropriation is authentic and highly effective to promote meaningful learning based on the maintenance of motivation and an evaluation that rewards increments and measurement from individual possibilities, enhancing collaboration.

Keywords pragmatic competence communicative competence sociocultural immersion.

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos inmemoriales el aprendizaje de lenguas no nativas, no maternas, extranjeras, significó una necesidad: el aprendizaje del griego para los romanos de la época clásica tenía fines específicos, como lo era el aprendizaje del latín desde la Edad Media; el intercambio lingüístico en la América colonizada por los españoles también tenía esas características: con un fin muy particular, los franciscanos catequizaban a los indígenas, enseñando la Biblia en sus lenguas autóctonas; por otra parte, los españoles

aprendían la lengua de los colonizados, al mismo tiempo que imponían la suya y todo con un objetivo muy claro para los vencedores; durante siglos, la necesidad de enseñar lenguas extranjeras se mantuvo con diferentes fines, aunque ha desempeñado siempre un papel destacado la necesidad subyacente de que los oprimidos aprendan la lengua de sus opresores; mucho más recientemente, años después de la Segunda Guerra Mundial, el inglés oral era aprendido por los pilotos y torres de control para poder entenderse en todo el mundo. Hoy, aunque las ansias de dominio no han cambiado mucho, sí se han incrementado las necesidades comunicativas entre diferentes pueblos con propósitos mucho más solidarios.

En nuestra Facultad Preparatoria enseñamos español a estudiantes que vienen a nuestro país a realizar estudios relacionados con las ciencias médicas: a estudiar la carrera de medicina o a realizar estudios de especialidades de este perfil; por tanto, nuestra docencia se enmarca en lo que se ha dado en llamar “enseñanza de idiomas con fines específicos” (Diccionario de términos clave ELE: 2014); esencialmente comparte muchos puntos de vista con la enseñanza de idiomas en general, aunque tiene determinadas especificidades, que debemos abordar consciente y coherentemente. “la lengua de especialidad se pone en funcionamiento en situaciones de comunicación especializada, en las que cada uno de los elementos de dicha comunicación son los que nos facilitan la explicación sobre las particularidades propias de la lengua de especialidad”(González Hernando: 2015)Tenemos que asumir posiciones, entonces, que tengan en cuenta el llamado “choque cultural que puede provocar, consecuentemente “estrés cultural”: (Arnold y Fonseca: 2004) Hace años, se estudian las condiciones y consecuencias de los intercambios culturales que implican contactos lingüísticos: desde 1939 Stengal habló del problema: se percibe con incomodidad la incapacidad de expresar sentimientos, deseos, mensajes, sencillamente porque no se comparte la lengua del interlocutor; esto puede generar sentimientos negativos que pueden dificultar el aprendizaje de una lengua nueva; a esto Larsen y Smalleylo denominan “choque cultural (*culture shock*), que es la ansiedad y la desorientación producidas al encontrarse con una cultura nueva” (Arnold y Fonseca: 2004). En nuestro caso, el profesor debe “compensar” didácticamente dicho estrés, ya que se relaciona con problemas de identidad, donde lo afectivo ocupa un lugar destacado. De ahí se desprende lo estratégico de garantizar un contexto de aprendizaje que si no

logra eliminar por completo estos “sentimientos en contra”, al menos consiga atenuarlos paulatinamente; cuando el estudiante hace suyos dichos mecanismos, para resolver el problema “por su cuenta”, hemos llegado a un punto importante y decisivo del proceso de enseñanza aprendizaje. Recordemos que Maslow, desde fecha tan lejana como 1968, en su conocida pirámide de necesidades, afirmó que “(...) una persona no puede desarrollar necesidades superiores (como las cognitivas) mientras no se hayan satisfecho sus necesidades más básicas, como la autoestima y la seguridad”.(citado por Arnold y Fonseca: 2004). El papel de estas actividades “complementarias” –porque se desarrollan fuera del aula- no siempre es asumido adecuadamente por parte de los profesores; la concepción de lo que hemos dado en llamar “Prácticas situacionales” dirige el logro de sus objetivos fundamentalmente a la solución del llamado “estrés cultural”; dicha actividad consiste en llevar a los estudiantes a diferentes “recorridos”, de manera semanal, por diversos lugares de la ciudad en que vive, potenciando la inmersión sociocultural: es “el aula en el mundo”, donde de manera audiovisual el aprendiente de la lengua nueva accede a una realidad otra, a una cultura otra, donde primero aplica sus propios referentes para apropiarse de ella y después enriquece su mundo referencial, satisfaciendo necesidades comunicativas, para solucionar las cuales, sobre todo “a gusto” aprende también una segunda lengua. Se dice que “no cabe duda de que aprender otra lengua es un caso especial de aprendizaje porque la lengua es parte de nuestro ser social y es, además, el medio de transmitir esta identidad a los demás. Al aprender una lengua nueva, nuestro concepto de nosotros mismos se hace más vulnerable al tener que reducir nuestra expresión de ideas maduras a lenguaje de niveles infantiles. Esta situación puede producir ansiedad y frustración y llevar al alumno a evitar la comunicación” (MCERL: 2002). Por eso, los recorridos por “nuestro mundo” resultan estratégicos, en los cuales su selección, orientación y dosificación del conocimiento pueden potenciar significativamente el aprendizaje de la lengua extranjera en cuestión. Para demostrar lo estratégico de estas actividades en nuestro proceso docente se ha concebido el presente trabajo, ya que en ocasiones se maneja esta actividad como algo “adicional”, “superpuesto”, a lo que no siempre se da la importancia que merece, no solo por su rol protagónico en el proceso, sino. en cuanto a su necesaria vinculación con el resto de las actividades del proceso docente educativo.

DESARROLLO

El saber compartido garantiza el éxito del diálogo, un saber que incorpore los “ritos comunicativos” que un hablante no nativo debe inevitablemente conocer, así como los tabúes culturales de determinado pueblo se convierten en tareas importantes: dichos “ritos” incluyen una parte representativa del “mundo nuevo”: a los rusos resulta de mal gusto preguntarles acerca de su salud y para los cubanos que somos tan efusivos y familiares, resulta difícil aprenderlo y es algo que los “más adelantados” suelen comunicar enseguida a los “novatos”; los asiáticos mantienen una distancia para el diálogo que resulta inusual para nosotros y el “lenguaje pasional” del que hacemos gala, generalmente no tiene lugar en esa cultura, así como tampoco el contacto físico, tan habitual sobre todo para nosotros los cubanos.

El Consejo de Europa hace tiempo que prioriza un elemento muy destacado en el proceso que dirigimos y que muchos pasan por alto: ¿para qué se aprende otra lengua además de la nuestra? Resulta clave su respuesta porque si en el aula lo que hacemos se corresponde con el objetivo del estudiante, si logramos hacer coincidir “ambos proyectos”, la probabilidad de éxito se multiplica indiscutiblemente. En su marco de referencia para la enseñanza de lenguas recoge las siguientes preguntas como pasos iniciales del docente para hacer un análisis de intereses y necesidades: (Mac Intyre y Gardner: citado por Cuba Vega: 2020)

¿Para qué quieren aprender esa lengua? ¿Qué necesitan aprender para lograr su meta?, ¿Qué les hace querer aprender?, ¿Cuáles son sus características personales? (Edad, sexo, contexto social y educativo, etc.), ¿Qué conocimientos, destrezas y experiencias tienen sus docentes? ,¿Qué acceso tienen a libros de texto, libros de referencia (diccionarios, de gramática...), ayudas audio-visuales, ordenadores, etc.?, ¿Cuánto tiempo tienen o desean emplear?

En la calle, los estudiantes acumulan sus propias experiencias, como resultado de un proceso previo que debe ser detenidamente planificado y analizado posteriormente; los elementos culturales de las visitas podrían parecer un pretexto, pero cada lugar debe significar, tiene que ser un escalón en el conocimiento progresivo y paulatino de nuestra cultura, con el elemento de la audiovisualidad como protagonista y la oralidad como

elemento “más medible”, con sus propias implicaciones: MacIntyre y Gardner y otros (Kadzue: 2016) consideran que la expresión oral es precisamente la que genera mayor ansiedad, no solo por la insuficiencia de instrumentos lingüísticos por parte de los aprendices, sino por el temor al ridículo ante los demás; cuando aprendimos nuestra lengua materna, escuchamos durante un largo periodo, la observación casi silenciosa fue la tónica distintiva: solo hablamos poco a poco, comprobando hipótesis comunicativas fuimos ganando seguridad, seguimos adelante siempre a partir de la seguridad. El papel de las propias vivencias en cada uno de estos recorridos resulta determinante: ganar en experiencia vital, escuchar diversas modalidades en diferentes e impredecibles situaciones comunicativas, conocer de primera mano una realidad cultural otra, comprobar las hipótesis comunicativas, “chocar” sin intermediarios con el mundo nuevo y todo eso con la presencia del profesor sobre todo al principio, cuya participación debe ser “la precisa” en cada momento; esto resulta demasiado importante como para no tener un sitio protagónico en nuestra estrategia didáctica, sobre todo si por una parte, concebimos dichas actividades con un “antes” -proceso preparatorio, donde se levanta la motivación, con un conocimiento previo de la actividad a realizar y donde desempeñan un papel preponderante otros recursos audiovisuales con temas relacionados- y un después –análisis de resultados de los objetivos trazados, para generar la retroalimentación conveniente e integrada eficazmente al proceso pedagógico-. Dicha integración requiere necesariamente el mantenimiento consciente del hilo conductor: sostenimiento de la motivación, asumiendo como hilo conductor la audiovisualidad: la reflexión acerca de todo lo visto y experimentado significa un fortalecimiento constante en el desarrollo de la competencia pragmática, ya que el estudiante puede y debe enriquecer las visualizaciones en el aula con elementos de su propia experiencia, no “planificados” en clase, para lo que hay un espacio por el que se interesan especialmente y que eleva considerablemente el interés del estudiante, que se garantiza desde el inicio y se profundiza sobre todo en la etapa de motivación ejecutiva donde según Dornyei (citado por KadzueKem-MekahO:2016) se “decide” el resultado. Para eso, hemos planificado dos espacios en la semana: los Seminarios y el “reporte” semanal de los resultados de las Prácticas Situacionales. La socialización que se propicia constituye un proceso de autorreafirmación y autorregulación de conocimientos y por tanto de

eliminación de sentimientos negativos tales como la inseguridad, la angustia, al mismo tiempo que un ambiente potenciador de nuevos saberes. Por otra parte, hay una ganancia otra: muchos lingüistas echan de menos en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras –y los autores del presente trabajo también lo echan de menos en la enseñanza de la lengua materna-: en cuanto a los “universales pragmáticos”, hay normas que se repiten y de una forma u otra “se trasladan” a la lengua, como mecanismo de comunicación y de pensamiento: el respeto al otro, a los ancianos, a la familia, el trato a la mujer, todo eso “impone” costumbres, decisiones, maneras de hacer, de pensar, de actuar, que necesariamente se reflejan en el acto comunicativo en general y en la lengua en particular: eso debe ser enseñado cuidadosamente, con el oído de investigador del maestro siempre dispuesto a percibir los procesos lingüísticos en marcha. Estos recorridos de la Práctica Situacional resultan lecciones intensivas del lenguaje gestual de la nueva cultura que se aprende: en las diferentes diatopías, el lenguaje gestual “se adecua” a las situaciones, se hace corresponder con las diferentes actitudes del hablante, reflejando a veces “·más de la cuenta”, ya que invariablemente refleja la riqueza de registros o no, del hablante; en ocasiones no hace falta pronunciar palabra: las miradas hablan, como lo hacen los gestos y hasta la forma de pararse y caminar; en las diversas variantes diastráticas, los diferentes grupos sociales no solamente intercambian ideas expresadas en signos lingüísticos, los ritos gestuales son codificados y se repiten hasta el cansancio, como complemento ideal de la secuencia fónica y hasta a veces, en vez de ella; en las diferentes regiones, aparte del uso habitual de una determinada variante de lengua, las costumbres llevan a lo no lingüístico “datos” que invariablemente acompañan y tipifican una realidad que entonces se caracteriza como cultural y no “simplemente” lingüística. No hay comprensión eficiente sin datos del contexto: comunicarse por teléfono para un hablante no nativo principiante puede resultar una prueba de fuego: no percibe el lenguaje gestual del interlocutor, no escucha bien el enunciado, no sabe de la disposición del otro al diálogo, no resulta un contexto completamente compartido y la intención comunicativa no encuentra un “canal adecuado”. “Atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por

un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro” (Urbina Vargas, 2010).

Por último, hay que tener en cuenta otros dos elementos ya mencionados, pero que vale la pena explicitar en este punto de la propuesta: en primer lugar, las características de la sociedad en que el estudiante lleva a cabo su aprendizaje; en este caso la sociedad cubana se caracteriza por recibir bien al extranjero, ser solidaria, hospitalaria, amable, capaz de disculpar los “errores” de un visitante al comunicarse y no lo condena por eso, lo que, al constatarlo, disminuye la tensión de un principiante ante la posibilidad de equivocarse; por otra parte, la personalidad del que aprende determina el ritmo del aprendizaje y el proceso todo; por tanto, la personalización de las tareas, la atención a las diferencias individuales, la dinámica lograda en el grupo escolar, las características de una evaluación que premie los incrementos y fomente la ayuda mutua en lugar de potenciar la competencia, constituyen garantía de éxito en un proceso que va mucho más allá de la relación entre un maestro, un grupo de alumnos, libros en un idioma nuevo y una ciudad y una lengua que se conocen por primera vez. Resulta evidente entonces, el papel destacado y determinante de la Práctica Situacional, que aunque es “preprofesional” porque tiene lugar antes de que el estudiante emprenda sus estudios de la ciencia en cuestión –en este caso ciencias médicas- el objetivo es más general, es “ponerlos en situación”, garantizando, potenciando y hasta dirigiendo la inmersión sociocultural en alguna medida.

Por otra parte, en la enseñanza de lenguas extranjeras –y también en la enseñanza de la lengua materna cuando se trabaja la “comprensión” y la “producción”; sobre todo en la primera, suele olvidarse que todo acto de percepción y procesamiento de mensajes lingüísticos, para la correspondiente respuesta, se encuentra determinado pragmáticamente; por tanto, debemos hablar de “comprensión pragmática” y por consiguiente, “producción pragmática”, ya que estos procesos se encuentran mediatizados por una situación en la que se producen y que determina su calidad, su completamiento y hasta el logro del objetivo comunicativo, propiamente dicho. “Con respecto a la enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, las investigaciones en el campo de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1975), las implicaturas conversacionales (Grice, 1975), el principio de cortesía de Leech (1983) y el

modelo de cortesía de Brown y Levinson (1987), brindaron la apertura hacia la observación de la competencia pragmática como uno de los aspectos que conforma la competencia comunicativa, ya que impulsan el desarrollo de estudios de las semejanzas y diferencias en la realización de actos de habla y de la cortesía en distintas lenguas y culturas. Cobra entonces importancia el mostrar a los aprendices de segunda lengua, inmersos en una cultura específica, las circunstancias en las cuales un enunciado puede o no seleccionarse dentro del contexto sociocultural en el que se desenvuelve y cuál es su valor dentro del mismo contexto” (Cuba Vega: 2020) ¿Cómo se “distribuye” la mente humana en cuanto al conocimiento lingüístico y al pragmático constituido por el contexto en sentido amplio y sus variados componentes? El conocimiento lingüístico y el conocimiento pragmático resultan interdependientes, aunque ambos constituyen una integración de saberes: pueden variar, ninguno de ellos es estático, ya que los hilos profundos que los unen pasan por el carácter socialmente condicionado de uno y del otro; esta labor de “mediador” entre los objetos y las palabras se encuentra muy relacionada con el origen mismo del lenguaje y con su función tanto referencial como ilocutiva.

Nuestra propuesta de Práctica Situacional se refiere al curso destinado a médicos que vienen a nuestro país a realizar estudios de Especialidad ; por eso, nuestra planificación para ellos contiene además de los elementos culturales, históricos, de conocimiento de nuestro entorno social, recorridos que tienen que ver con las ciencias médicas en Cuba, historia de los principales hospitales de La Habana, Museos referidos a las Ciencias y otros espacios relacionados, como antiguas Farmacias, centros universitarios, con una secuencia muy relacionada con los contenidos del programa.

Se comienza con temas como” La familia”, “La vida en La Habana”, “En el Restaurante, en la cafetería” para derivar en otros un poco más “profundos” tales como “La Habana y sus héroes”, “El kilómetro cero”, donde se “disfruta” de un recién restaurado Capitolio y su historia; el Paseo de El Prado, desde la calle Neptuno, sitio que motivó una popular canción (“La engañadora”), que se conoce, se disfruta y hasta se puede bailar, aprendiendo el Cha,cha,cha. Cuando transitamos por “La primera Avenida de La Habana” y el viejo puerto pueden también ponerse en práctica conocimientos ya aprendidos, acerca del origen de la ciudad, sus fortificaciones, así como de sus médicos más importantes y sus aportes a la ciencia; desde “La loma de Aróstegui” conocen el primer

gran hospital de la ciudad y la histórica Universidad ubicada en esa elevación, además de otras importantes instituciones de salud, cuya tradición e historia pueden conocer. A continuación, mostramos algunos recorridos:

Temas:	Seminario:	<u>Práctica Situacional:</u>
Familiarización	“Ya estamos familiarizados”	<u>El kilómetro cero:</u> El Capitolio La Fuente de la india La Plazuela de Albear El Parque Central y el primer monumento a Martí
“La familia”	“Visita a la casa de...”	<u>“La Habana y sus héroes”:</u> Monumento a los estudiantes de Medicina Monumento a Fermín Valdés Domínguez Monumento a Martí Museo de la Revolución Antigua Real Cárcel de La Habana Monumento a J.C. Zenea
“La vida en La Habana”	“Paseando por...”	<u>“ Un paseo por El Prado de La Habana”:</u> Prado y Neptuno: “La Engñadora” Hotel Packard Hotel Sevilla Hotel Paseo del Prado La Alianza Francesa Escuela Primaria R.M. de Mendive Cas.Español/Palacio de Matrimonios Club cantineros/Esc. Nac. de Ballet
“Las comunicaciones, las nuevas tecnologías y la calidad de vida”	Concurso de cartas y mensajes mínimos	<u>“La primera Avenida de La Habana” :</u> Avenida de Paula Iglesia de San Francisco de Paula Avenida del Puerto Plaza de San Francisco de Asís Escultura La Conversación Monumento al Caballero de París Monumento a F. Chopin La Lonja del Comercio

<p>“Principales hitos en la historia de la Medicina: su trascendencia”</p>	<p>“Recuerdos de mi vida”</p>	<p><u>“La Universidad de La Habana”:</u> Colina Universitaria Plaza “Ignacio Agramonte” Fac. de Derecho Fac. de Matemática Esc.Ing. y Arq./Fac. de Física Rectorado Biblioteca Central Edificio Varona</p>
<p>“ la Medicxina en la Europa de la antigüedad”</p>	<p>“Juramento de Esculapio”</p>	<p><u>“El puerto de La Habana y sus iglesias ortodoxas”:</u> Iglesia Ortodoxa Rusa Iglesia Ortodoxa Griega Tumba de Eusebio Leal Monumento a la Madre Teresa de Calcuta Emboque de Luz Sifón del alcantarillado de La Habana</p>
<p>“ La Medicina en el Tercer Mundo”</p>	<p>“La cirugía en la Antigüedad”</p>	<p><u>“Parque de la fraternidad americana”</u></p>
<p>Consolidación “La Medicina en Cuba antes y después de 1959. Estructura actual del sistema Cubano de salud pública”</p>	<p>Defensa del Proyecto seleccionado</p>	<p><u>“Desde la Loma de Aróstegui”</u> Hospital Docente Universitario “Calixto García” Facultad de Química Facultad de Artes y Letras Castillo de El Príncipe Hospital Ortopédico “Fructuoso Rodríguez” INOR</p>
<p>“Medio ambiente, Medicina natural y Ecología”</p>	<p>La ciencia y la medicina natural</p>	<p><u>“Arte en La Habana”:</u> Gran Teatro de La Habana “Alicia Alonso” Centro Gallego Edificio de Arte Cubano Edificio de Arte Universal/Centro Asturiano Teatro Campoamor Teatro Payret</p>

		Hotel Pasaje/Sala Kid Chocolate
“Función social de la Medicina”	Sobre especialidades seleccionadas	<u>Por los Hospitales de La Habana:</u> Comdte M. Fajardo Gral Freyre de Andrade
“El hombre como ente biopsicosocial y la Medicina”	Sobre especialidades seleccionadas	<u>Por los hospitales de La Habana:</u> Neurológico Pedro Borrás (demolido)
Evaluación final de los trabajos investigativos	1.- Defensa de trabajos extracurricula Res: “ El hombre como ente biopsicosocial y la Medicina”	<u>“ Por la Rampa”</u> Hosp.Reina Mercedes/Heladería Coppelía Cine Yara Hotel Habana Libre Trip Pabellón Cuba Biblioteca Médica Cine La Rampa Hotel Nacional de Cuba Batería de Santa Clara Malecón de La Habana

Este proceso se construye desde la instrucción –según Bruner (Aramburu:2004) pero sobre todo, desde la motivación estableciendo en el aula condiciones de lo que él llama una “teoría de la Instrucción”: Interés, curiosidad, placer, deseo de aprender, temas adecuados al nivel del alumno, el cual debe ser consciente de la importancia de los esfuerzo para conseguir el resultado; por otra parte, coincidimos con él cuando afirma que “el aprendizaje por descubrimiento es el único que puede infundir confianza en sí mismo. Este tipo de aprendizaje libera al estudiante del control de la motivación externa, las actividades de la práctica Situacional lo “predisponen” para el aprendizaje y esto se encuentra muy relacionado con el modo de estructurar la información para que sea mejor interiorizada y la naturaleza de estas secuencias presentadas previamente en el aula como “adelantos” y que funcionan para el aprendizaje en espiral, que algunos llaman usando la metáfora del “andamiaje”, estrechamente relacionada con las “zonas de desarrollo próximo” de Vigotsky. Aquí se propone un paralelo con el aprendizaje de L1

en cuanto modificaciones de las “hipótesis”. Este proceso convierte su alcance en objetivos altamente estratégicos. Bruner investiga profundamente los orígenes del aprendizaje en los niños y propone la modelación de este proceso en el aula, como una extrapolación; en este punto coincide con determinadas teorías de la más moderna Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, que pretenden “reproducir” en el aula de L2, el proceso que tiene lugar en la L1, puntos de vista de los que se beneficiará también la Didáctica de la lengua materna, puesto que estas prácticas pudieran sacar este aprendizaje escolar de la monotonía y el rechazo que lo caracterizan en la actualidad, no solo en nuestro país, sino también en otras latitudes, hispanohablantes o no.

Evidentemente, estas posiciones “tributan” a la garantía de la motivación; por otra parte, debemos seguir “solidificándola” con otros dos aspectos que no podemos dejar de tener en cuenta: el trabajo en grupos como estrategia fundamental de aprendizaje y mediante él, una “ganancia” considerable en la autonomía del aprendizaje y en los procesos de metacognición, de autorregulación del aprendizaje.

El aprendizaje en grupos aporta beneficios que no se deben desconocer: son compartidas las vacilaciones, la reafirmación o negación de hipótesis, la negociación, las pausas en el aprendizaje; como Calviño (Calviño: 2007) defendemos el hecho de que “la Didáctica Comunicativa descansa en la gestión de las competencias y la motivación (...) ningún estilo comunicativo es mejor: el mejor es el adecuado”. Teniendo en cuenta esta posición, surge entonces una pregunta ¿resulta adecuado “reproducir” en esta etapa de enseñanza aprendizaje de L2 algunas etapas de L1? Consideramos que sí: el niño aprende a hablar como consecuencia de la adquisición de un determinado nivel de competencia, que pasa por una determinada acumulación de imágenes mentales y vivencias de todo tipo que han asumido “cuerpo fónico” o al menos él ha asumido como palabras; al principio, la composición de dichas imágenes no estaba muy clara para él, pero experiencia de errores mediante, llegó a interiorizar el “paquete comunicativo”, integrado por determinados componentes tales como secuencia fónica propiamente dicha, conformada por la sucesión de fonemas y los elementos suprasegmentales (entonación, pausas, modulación de la voz) a los que ha aprendido a darles importancia: lenguaje gestual, adecuación a determinadas situaciones, un todo irrepetible en el que

ha ido aprendiendo a encontrar regularidades, en correspondencia con determinadas intenciones y condiciones, cuya abstracción le ha permitido comenzar a aprender a comunicarse conscientemente. Esto puede reproducirse en el proceso de enseñanza de L2; creemos que no solo es posible, sino que constituye la mejor manera de hacerlo. Encontramos entonces otra interrogante: ¿cómo? La respuesta resulta obvia: si la comunicación ocurre en colectivos, la mejor manera de lograr la competencia es “practicando” de la misma manera, aprendiendo en grupos. “La noción de participación señala un compromiso, un ser parte, un estar incluido, un ser integrado, una pertenencia, una doble decisión de estar presente en un proceso colectivo en el cual es imposible despegar un exterior de un interior, un mundo externo de un mundo interno.” (Calviño: 2007) Si a la “recreación” del acto comunicativo en grupos se le suma la “ganancia” de una nueva experiencia en esa situación, entonces resulta esta modalidad la más eficaz; aprovechemos entonces esta realidad en las diversas situaciones: la Práctica Situacional tiene lugar en grupos y el aprendizaje en el aula también.

¿Para qué pueden servir los grupos? Para...Aprender a hacer tareas y asumir papeles que nunca antes tuvieron que ejecutar sus miembros, para disminuir el miedo emergente en la situación de aprendizaje de algo nuevo y desconocido: esto ocurre gracias a que en el grupo las personas se sienten apoyadas por los compañeros. Además, para construir la personalidad por la vía del intercambio de valores, al compartir sentimientos, para potenciar los recursos de cada uno de sus miembros y favorecer la subsistencia y promover estados de bienestar. Aprovechemos entonces cada especie para aprender.

CONCLUSIONES

Deben articularse todas las actividades de nuestra enseñanza del español con fines específicos alrededor de un aprendizaje consciente y altamente motivado, que establezca vínculos adecuados entre las actividades propiamente académicas y aquellas más ricas en contenido histórico y cultural, propias de la nueva cultura que los estudiantes deben conocer porque en ella deben ser competentes comunicativamente y a través del camino de la profundización en las características complejas del mundo nuevo, pueden conseguirlo.

Con esta concepción de la Práctica Situacional todas las condiciones están dadas a favor del aprendizaje, de la eliminación de sentimientos negativos, de la ganancia para asumir nuestra cultura, preparándose para ser mejores especialistas y también mejores seres humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J y M.^aCarmen Fonseca (2004) Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En: La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera coord Lorenzo Berguillos, Stephan Ruhstaller pag 45-60 <http://Dialnet.unirioja.es>

Cassany, D.:(2005) "La lectura y la escritura de géneros profesionales" en: Actas del II Congreso Internacional del Español para fines específicos. Amsterdam.

Cuba Vega, Lidia:(2020) Un acercamiento a la Pragmática en la enseñanza de lenguas. , material del Curso "La Pragmática y la enseñanza de segundas Lenguas, IV Taller "Lengua, Cultura y Educación desde la diversidad" IX Congreso Internacional de Educación y Pedagogía, Cuba.

Fajardo D. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica. Revista Pueblos y Fronteras, Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. Digital, vol. 6, núm. 12. p.12, diciembre-mayo, (2011): <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701002>

KadzueKem-MekahO. (2016) Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE, p. 481 Disponible en:<http://hdl.handle.net/10803/399641> (cons: octubre de 2018)

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: (2002) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <http://cvc.cervantes.es>

Centro Virtual Cervantes (2014) :Diccionario de términos clave de ELE: Madrid <http://cvc.cervantes.es>

González Hernando Ana B. (2015): Enseñanza del español para fines específicos: español para la salud. Bibliografía anotada, Revista Electrónica del Lenguaje (II)

Urbina Vargas Ma. Soledad (2010) Una propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia pragmática en español como segunda lengua o lengua extranjera. Revista iberoamericana de Didáctica. <http://www.reserchgate.net>

Aramburu,O.: Jerome S. Bruner (2004): De la percepción al lenguaje. Revista Iberoamericana de Educación(34): Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie3412902>

Calviño, M. (2007) Para una Didáctica comunicativa: encuadre operativo. Revista Educación (120).