

ESTRATEGIA DIALÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LENGUAS A NO HISPANOHABLANTES

Autora: MSc. LI Jiao, 13518735130@163.com, <http://orcid.org/0000-0002-1781-7063>

Universidad de la Habana

RESUMEM

El trabajo realizado se inserta en un tema de mucha actualidad en el mundo contemporáneo: la necesidad de aportes didácticos urgentes en el tratamiento de la comprensión del diálogo intercultural. El acelerado desarrollo de los estudios teóricos en este campo demanda la búsqueda de soluciones para la comprensión dialógica como elemento esencial del desempeño comunicativo en el mundo actual, lo que trasciende al proceso de enseñanza aprendizaje del español para no hispanohablantes.

PALABRAS CLAVES: estrategia dialógica, comprensión, enseñanza-aprendizaje, lengua española

SUMMARY

This work carried out is inserted into a very topical issue in the contemporary era: the need for urgent didactic contributions in the treatment of the comprehension of intercultural dialogue. The accelerated development of theoretical studies in this field demands the search for solutions for dialogue comprehension as an essential element of communicative performance in today, which transcends the process of teaching and learning Spanish for non-Spanish speakers.

Keywords: strategy dialogic, comprehension, teaching, learning, Spanish language

INTRODUCCIÓN

Es indudable que el fenómeno de la globalización –entendido como el conjunto de tendencias y dinámicas económicas, sociales y culturales que hacen cada vez más interconectado el mundo contemporáneo– ha impuesto nuevos modelos y patrones de interacción entre los seres humanos.

En ese contexto, se defiende la importancia de las lenguas para el desarrollo de la capacidad de relacionarse con el otro en un mundo compartido, lo que obligatoriamente implica la comprensión y el respeto a la diversidad. Especialmente, la situación emergente provocada por la pandemia de la COVID-19 complejiza y diversifica mucho más los problemas globales a los que tradicionalmente ha estado sometido el hombre contemporáneo. En lo que al campo de la educación se refiere, datos recientes afirman que la interrupción de la mayoría de las actividades docentes ha acelerado un acceso abrupto, “a una nueva era del aprendizaje” (UNESCO-IESSALC, 2020: s/p). La necesidad de la transformación digital casi inmediata no solo ha requerido la incorporación de

tecnologías prácticamente inexistentes en muchos lugares, sino también ha evidenciado la relevancia y el necesario giro epistemológico en el tratamiento didáctico de la categoría *comprensión*.

El interés de la autora por este tema aparece vinculado a los malentendidos y dificultades experimentados por ella y sus compañeros durante las interacciones en situaciones cotidianas de la vida en sociedad y del entorno de aprendizaje. De esta situación personal y de su pertinencia social en la actualidad surge la idea de elaborar un trabajo para el estudio científico de la comprensión en las relaciones culturales que se establecen cuando se aprende el español como lengua extranjera³⁷ en la Universidad de La Habana³⁸. En este propósito se involucran acciones que contribuyen al desarrollo de dos proyectos de investigación inscritos en la FENHI: Perfeccionamiento curricular con un enfoque sociocultural de la lengua española para no hispanohablantes y Sentido y significado para la interacción heteroglósica en el occidente de Cuba.

DESARROLLO

Al apostar por la importancia del aprendizaje de lenguas para el desarrollo la comprensión de la otredad en un mundo desigualmente compartido, la investigación remite a un tema de mucha actualidad y pertinencia: el desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores en las relaciones sociales signadas por la interacción y el necesario respeto en la diversidad. Según datos recientes, el hombre está comunicándose entre el 70 - 85% de las horas del día (Nogueroles, 2010; Romero, 2012), lo que apunta hacia la comprensión.

Así, entre los diferentes e interesantes aportes a reconocer, destacan los relacionados por los objetivos, que ahora están mayoritariamente orientados al desarrollo del estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo (García, 1995, 2017; Instituto Cervantes, 2011; MCER, 2002; Puig, 2014). Tampoco pueden ser obviados los cambios sustanciales en las relaciones áulicas cada vez menos autoritarias y verticales (Llanes, 2004; Llanes y Diviñó, 2017; Navarro, 2018; Ojalvo, 2012).

³⁷ En lo adelante, E/LE. Nótese la diferencia con respecto a ELE, que tradicionalmente se ha utilizado para significar enseñanza de lenguas extranjeras.

³⁸ En lo adelante, UH.

A pesar de ello, algunos autores (Bronckart, 2002, 2007; García 2017), insisten en que algunas disciplinas, entre ellas la lingüística, todavía mantienen una tendencia a la ruptura con los problemas educativos. Un acercamiento preliminar a esta cuestión muestra que, si bien las didácticas específicas ya no pueden existir sin articulación con las otras ciencias humanísticas y sociales, en lo que a los espacios linguodidácticos se refiere, estos avances aún no se traducen en propuestas que armonicen toda la complejidad que implica la integración de los aspectos cognitivos y afectivos para desarrollar la comprensión dialógica entre los participantes del proceso (Acosta y Alfonso, 2007; Alcalde, 2011; García, 2017; Muños, 2012.).

Ello corrobora la vigencia de una investigación que concibe el lenguaje como pluralidad dinámica portadora de los matices del sentido social que se personalizan en las situaciones concretas de la comunicación pedagógica en el aula. A partir de esa base, se propone el diseño de una estrategia para la comprensión dialógica en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua, cuya forma de vida más frecuente es en contextos plurilingües, en los que los hispanohablantes manejan o están en contacto con diversos códigos, tanto en ámbitos sociales naturales (gran parte de Latinoamérica y la Península Ibérica), como en entornos donde esta se aprende como lengua extranjera³⁹, segunda⁴⁰ y, no pocas veces, como tercera⁴¹.

Muchos autores se han referido a la naturaleza dialógica de la vida humana (Bajtín, 1982; Mead, 1990; Vygotsky, 1999 a y b), y al diálogo como un requisito indispensable para la convivencia (Habermas, 1998 a y b; Freire, 1998). La revisión bibliográfica para la fundamentación del presente proyecto, puso de manifiesto que sus exponentes se pueden agrupar en tres tendencias esenciales. La representada por la filosofía del diálogo de Buber (Arroyo, 2007 y Romeu, 2018). La encabezada por la obra del educador brasileño Pablo Freire, y, no por último menos importante, la tradición rusa con el lingüista Bajtín y el pedagogo Vigotsky a la cabeza.

La primera, también conocida como filosofía personalista, se ancla en lo antropológico para ofrecer una visión sobre la comunicación que abarca el “deber ser”. En ella, el

³⁹ En lo adelante, LE.

⁴⁰ En lo adelante, L2.

⁴¹ En lo adelante, L3.

diálogo se concibe desde una perspectiva tras mediática con una óptica ética, humanista e intersubjetiva.

En su Pedagogía del oprimido, Freire fundamenta la teoría del diálogo liberador, de gran influencia para los estudios sobre la comunicación en Latinoamérica.

La Teoría del Proceso Pedagógico Profesional, basada en el Enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky, cuyo marco teórico es el materialismo dialéctico e histórico, significa el papel de la construcción social de los conocimientos, en cuya base se sitúa el diálogo para propiciar la estructuración armónica de lo cognitivo y lo afectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, así como el análisis de las relaciones didácticas que se establecen en el aula. ([Vigotsky, 1999 a](#) y [b](#)).

Con esa misma orientación, el posicionamiento bajtiniano considera la vida como [...] un diálogo inconcluso, en el que se participa no solo con la palabra, sino con todo el cuerpo (ojos, labios, etc.). Precisamente desde él, la totalidad humana con su excepcional expresividad se proyecta hacia el exterior. Lo interno se encuentra con lo externo y se manifiesta en la actitud hacia el mundo. (Bajtín, 1996:362)⁴².

La perspectiva teórica asumida en esta investigación se define a partir del sentido histórico social del lenguaje como elemento básico que permite dar cuenta de la comprensión del diálogo intercultural que se establece en las relaciones áulicas del Nivel Avanzado⁴³ de los Cursos de Corta Duración a partir del uso diferenciado de la palabra como acto ético psicológico (Bajtín, 1997). En esas relaciones mediadas por el español, las personas intercambian ideas con lo que se aproximan a un universo de acentos ajenos que definen su visión respecto a la otredad.

En la comprensión dialógica, los estudiantes se constituyen en interlocutores: la palabra de uno busca respuestas en la del otro, la selecciona para que el otro comprenda, lo que les permite conocer nuevos significados y justos crear nuevos sentidos que no solo transforman su lenguaje, sino también el contenido de sus vidas, pues se enriquece el

⁴² Traducción para esta tesis de una de las tutoras (Llanes, R.).

⁴³ En lo adelante, NA. Es necesario aclarar que, por sus objetivos generales en torno a los conocimientos lingüísticos, este nivel es equiparado con el B2 del Instituto Cervantes. Sin embargo, es bastante significativa la diferencia en lo que a las expectativas e intereses culturales de los estudiantes se refiere.

horizonte apreciativo, se aprende (Bajtín, 1993 a y b, 1999; Llanes, 2004; Vigotsky, 1999 a y b).

Son ya muchas las experiencias que muestran cómo se está superando el anclaje en las prácticas y concepciones elaboradas desde la sociedad de la información para comenzar a aproximarse al estudio del aprendizaje en la diversidad cultural. Generalmente, este campo de estudios se ha circunscrito a una perspectiva mediática, por lo que abordar la dimensión dialógica muestra la necesidad de abrir puertas a otros saberes antológicamente presentes en lo comunicativo, pero un poco olvidados durante su proceso de institucionalización como campo académico.

Una búsqueda preliminar ha permitido observar que los esfuerzos investigativos orientados a esta nueva forma de abordar la comprensión dialógica han sido pocos y de fechas recientes. Entre ellos destacan las denominadas “comunidades de aprendizaje”⁴⁴. A los efectos de la presente tesis, en el ámbito internacional pueden considerarse relevantes las investigaciones de:

- Caine y Caine (1991), Navarro (2018), Sánchez y Bernal (2018), sostienen un enfoque orientado al intercambio de opiniones, creencias y puntos de vista, como intensificadores de lo valioso y significativo en las personas para fomentar la comprensión.
- Cuenca (2008, 2010, 2015), Duque (2016), Serrano (2006) estudian las respuestas de los textos y los discursos a ciertos patrones en sincronía. Concluyeron que esa característica los hace predecibles y manejables, de modo que son susceptibles al análisis, la descripción y, por consiguiente, su producción puede ser enseñada.
- Hoover y Gough (1990) plantean una propuesta teórica la decodificación como un elemento esencial para la comprensión.
- Melero (2000) se centra en el carácter dialógico de la actividad discursiva como

⁴⁴ Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos basado en el aprendizaje dialógico que genera la participación democrática de las familias y de toda la comunidad para conseguir el éxito académico de todos los niños. Actualmente se está llevando a cabo en cincuenta y siete centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en ocho comunidades autónomas de España y en Brasil y Chile.

premisa sustancial de que la lengua se manifiesta esencialmente como texto y discurso (Bronckart 2007) para demostrar su papel como facilitador de la comprensión del otro en un contexto real y concreto como parte de una dinámica discursiva.

- Webb (1992) define las variables de la interacción. En su estudio se evidenció una mayor comprensión por parte de los alumnos cuando trabajan en grupos pequeños que cuando lo hacen de forma individual.
- En Latinoamérica, muchos autores están estudiando la diversidad. Los encontrados hasta la fecha están contextualizados en el Sistema de Educación General, esencialmente enseñanza primaria y secundaria básica. Entre ellos, a los efectos de esta investigación, pueden considerarse significativos:
 - (Besalú, 2012; Briones y Lara, 2016; Gispert y Ribas, 2012; Gozávez y Jover (2016); Stone, 2008; Villalobos, 2011).
- Con respecto al diálogo, como se ha señalado es tradicional el fundamento en las teorías de Freire (1998) y Habermas (1998 a y b). Desde ellas:
- Valls, Soler, Flecha (2008) abordan el estudio de la lectura dialógica. Como resultado, demuestran que los centros que han adoptado esta concepción de aprendizaje dialógico consiguen mejorar y acelerar el aprendizaje de la lectura y propician interacciones más espacios y personas que las que tradicionalmente brinda la escuela heredada de la sociedad industrial.
- Solo un trabajo está relacionado con el PEA de LE (Van Esch, 2010) y solo López Gregory, Larsen (2017) propone una estrategia para la comprensión en inglés.
- En el ámbito nacional, son significativos los resultados de los trabajos investigativos realizados por:
 - Denis (2018), Diviñó (2016), Llanes (2004), Llanes y Diviñó (2017), Puig (2004, 2007, 2014), entre otros, pues determinan las principales dificultades de los estudiantes en la comprensión (auditiva o de lectura) dentro de la clase de ELE y se establecen estrategias, alternativas y actividades para perfeccionarla.
- Rodríguez (1999, 2008, 2010), Rodríguez, Calvo, de Armas (2010) Establecen la

cualidad intercultural múltiple como contradicción esencial proceso de ELE, la describe y proponen un modelo integrador que es aplicado para el desarrollo de la comunicación educativa.

- Sánchez A. (2015) establece la construcción estratégica del discurso oral y demuestra en el análisis de textos martianos.

Más recientemente, autores como Riggensbach (1998) y Gardner (1994, 1997, 2004) han orientado sus investigaciones al Análisis de la Conversación con el fin de analizar las características de las interacciones en las relaciones áulicas de los hablantes en una lengua que no es la materna (García, 2005).

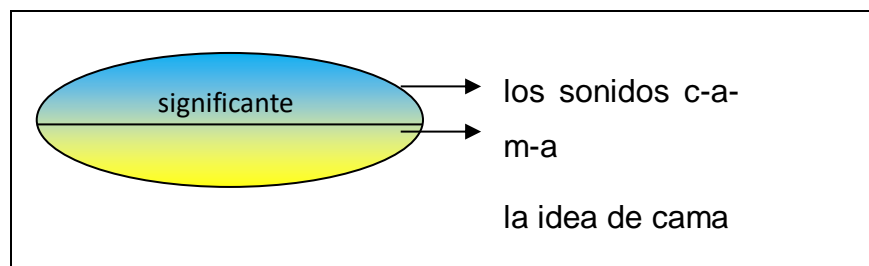
Bajtín, (1997) supone sobre el carácter responsivo, comprender que tanto el carácter como el tono del discurso áulico crean expectativas importantes para el aprendizaje, que no se transmite, sino que es el resultado de un intercambio, un enriquecimiento mutuo y permanente entre los que interactúan.

Todo esto muestra que la interacción áulica es importante porque establece un clima adecuado para el aprendizaje y comunica las expectativas que tienen docentes y discentes. Entonces para lograr los objetivos de la clase y orientar los estudiantes a estudiar, la utilización de la concordancia ofrece infinitas posibilidades, su uso puede hacer pensar al lector que es un diálogo solo en el plano intelectual, pero la práctica lleva a un momento de pensamiento compartido: de lo individual a lo colectivo, donde el intercambio de conocimientos y habilidades propias de las asignaturas, que opera en el plano de las ideas, está ligado a lo que sucede en el plano afectivo-motivacional de los que están aprendiendo y enseñando.

En el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas, especialmente en una clase de estudiantes de varias países, las actividades dialógicas como intercambio comunicativo equitativo y respetuoso en una interacción equilibrada. Gadamer (2005:203), señala la trascendencia de la palabra y el diálogo como forma de interpretar y dar sentido al mundo de vida de los sujetos, de eso, se da cuenta la diferencia de una misma palabra con distintas culturas, es decir, una misma palabra tiene otro sentido con otra cultura. Por ejemplo, el sentido de los números, se representan diferentes sentidos en cada país, el bueno o el malo. Además, cuando aprendemos la palabra "cama", lo sabemos el sentido,

pero para los asiáticos, los latinoamericanos, los europeos y los africanos, el modelo de la cama es diferente debido a la cultura tradicional propia, no está solamente construida por el colchón y la base rígida. Todo esto nos muestra la diferencia entre la palabra y su contenido. Dentro de este diálogo, los estudiantes y los profesores pueden lograr distintos conocimientos mediante del dialogo en esta aula, esto proceso como un encuentro comunicativo en igualdad de condiciones.

Como los términos del significado y el significante, para Saussure, la lengua es un sistema de signos. Saussure (1945) propone el signo como una realidad constituida por dos facetas: el significado, la idea que el hablante quiere expresar y, el significante que la contiene (el nombre de la cosa, la imagen acústica que expresa el concepto), estando estos dos elementos asociados de manera arbitraria: la unión entre un significado y un significante deriva de las “decisiones” de cada sociedad concreta productora de una lengua.



Es decir, el significado es una representación psíquica. Esto quiere decir que el significado no sería la cama como objeto real, sino la idea que la persona se hace de la cama. El significante ha sido considerado la parte material del signo (el sonido o la letra escrita) y permite que el significado se haga presente. Según Saussure, los signos lingüísticos están en la mente.

Según esta definición, se puede decir que el aprendizaje de una lengua nos presenta la diversidad cultural del humano, esta diversidad nos promueve conocer esta lengua, sin embargo, el estudio de la lengua es un proceso de asimilar conocimientos, conocer la diversidad y fomentar la comunicación continuamente, para realizar este proceso, comprender lo que dice es primordial.

Para Gadamer (2005:203), su teoría interpretativa hace énfasis en la fusión de horizontes en el encuentro intersubjetivo. De allí lo importante tener en cuenta al elemento epistémico del mismo, en este sentido, Barbera e Inciarte (2012:203) plantea lo siguiente:

Para llegar a la comprensión, Gadamer plantea la estructura esencial de la Hermenéutica en tres aspectos del saber: i.) el diálogo es el lugar de la verdad, del acontecer o emerger de la cosa misma, ii.). En él es la cosa misma la que se erige en el sujeto verdadero y; iii.), en el diálogo los interlocutores participan en el acontecer de verdad que se despliega en un proceso infinito (...) se basa en la palabra dicente, esta no consiste en una simple construcción fónica, sino que, en el decir, dice algo y lo dicho está ahí presente. En este sentido, la palabra es dicente, en la que los análisis del lenguaje están pensados fenomenológicamente; descubrir y comprender significados a partir de tres momentos que orientan el caminar Gadameriano: La comprensión, la interpretación y la aplicación.

Por lo tanto, en el espacio del aprendizaje de la lengua, comprender no es un acto individual, se necesita realizarlo a través del diálogo, la actividad dialógica como un proceso de intercambio con tema señalado, y una finalidad, que ayuda a comprender.

CONCLUSIÓN

Por todo lo expuesto vemos el diálogo es instrumento de aprendizaje, las actividades dialógicas como un intercambio de análisis y razones es fundamental para el avance del conocimiento y de la curiosidad por el mismo. En los espacios vitales de aprendizaje las actividades dialógicas no solamente contribuyen a la obtención de conocimientos, también se producen los choques de conocimientos, que nos da cuenta de la diferencia de cultura y la inclusión del mundo, también se evidencia la necesidad y la posibilidad de las actividades dialógicas en la enseñanza de idiomas.

Por otro lado, en el espacio de intercambio colectivo donde los estudiantes generan y obtienen conocimiento, es un proceso recíproco, donde cada participante puede obtener una rica estructura de aprendizaje a partir de otros elementos, esa base teórica debemos llevarla a nuestras aulas para hacer visibles estos argumentos desde la práctica diaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, R, y Alfonso, J. (2007). *Didáctica interactiva de lenguas*. Félix Varela, La Habana.
- Alcalde, N. M. (2011). *Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania*. Universitat des Saarlandes, Alemania. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla/28/grc.htm>.
- Arroyo, M. (2007) *Indagaciones sobre el currículo. Diversidad y currículo*. Ministerio de Educación, Brasilia.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. México.
- _____. (1993 a). ¿Qué es el lenguaje? En Adriana Silvestri & Guillermo Blanck (Eds.), *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos: 217-244, Barcelona.
- _____. (1993 b). La construcción de la enunciación. En Adriana Silvestri & Guillermo Blanck (Eds.). *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos: 217-244, Barcelona.
- _____. (1996). *Obras*, vol. 5. Russkie Slovare, Moscú.
- _____. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético y otros escritos*. Anthropos, Barcelona.
- _____. (1999). *Marxismo y filosofía del lenguaje. Problemas fundamentales del método sociológico en la Ciencia del lenguaje*. HUCITEC, San Paulo
- Barbera, Nataliya; Inicarte, Alicia (2012). *Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas*. Multiciencias, Abril-Junio, pp.199-205.
- Besalú, X. (2012) *Diversidad cultural y educación*. SINTES, Madrid.
- Briones y Lara (2016). *Educación ética en la Universidad a través del Diálogo multicultural online*. Comunicar, nº 47 v. XXIV: 99-107. ISSN: 1134-3478 e ISSN: 1988-3293.
- Bronckart, J.P. (2002). *Entrevista concedida a D. Riestra*. Propuestas 7, CELA. Universidad Nacional del Rosario.
- _____. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Ávila, Buenos Aires.
- Caine, R. N., y Caine, G. (1991): *Making connections: Teaching and human brain*. Alexandria, USA.
- Cuenca, J. M. (2008). *Gramática del texto*. BROMERA, Alzira
- _____. (2010). *Gramática del texto*. Arco / libros, Madrid.
- _____. (2015). *La representación discursiva del adversario en el debate electoral*. *Oralia. Análisis del discurso oral* 18:140-166.
- Denis, D. (2018). *Alternativa metodológica para el desarrollo de la comprensión auditiva en la clase de E/LE. Cursos de corta duración. Nivel elemental*. Tesis en opción al título académico de Máster en Lingüística Aplicada. Facultad de Lenguas Extranjeras. Universidad de la Habana.

Diviñó, E. (2016). Alternativa metodológica para el desarrollo de la comprensión de lectura de cuentos en condiciones de multiculturalidad, presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Lingüísticas. Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana.

Duque, E. (2016). Las relaciones del discurso. Arco Libros, Madrid.

Freire, Paulo. (1998). Pedagogía de la anatomía. Saberes necesarios en la práctica educativa. Paz y Tierra, Brasil.

García, A. (1995) El currículo de español como lengua extranjera. EDELSA, Grupo DISLALIA, Madrid.

_____. (2017). Plan curricular del Instituto Cervantes. Didáctica ELE. ISSN (versión en línea): 1885 2211. Marco ELE No. 005. Ribarroja del Turia.

García García, M. (2005). La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. Lingüística en la Red. II.

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

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

Gardner, R. y Wagner, J. (eds.) (2004). Second Language Conversations, Londres.

Gadamer, H. (2005). Verdad y Método. Tomo I. España: Editorial Síqueme.

Gispert, D., Ribas, L. (2012). Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la comprensión. GRAÓ, Madrid.

Gozávez, V., y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. Educación XX1, 19(1), 311-330. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.14221>

Habermas, J. (1998 a). Actions, Speech Acts, Linguistically Mediated Interaction, and the Life world, in J. Habermas, On the Pragmatics of Communication, MIT Press 216 -251, Maeve Cooke, Cambridge (first published in German in 1988).

_____. (1998 b). Toward a Critique of the Theory of Meaning, in J. Habermas, On the Pragmatics of Communication, MIT Press 277 - 306, Maeve Cooke, Cambridge (first published in German in 1988).

Hoover, W., y Gough, P. (1990). The simple view of reading. Reading and writing: An Interdisciplinary Journal, n. 2, 127-160.

Instituto Cervantes (2011) Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español según el MCER. Centro Virtual Cervantes© Instituto Cervantes 1997-2014-1997-2011.

Llanes, R. (2004) Modelo didáctico para el abordaje de la valoración ético- psicológica en el aula de ELE. Tesis presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Filológicas. Facultad de Lenguas Extranjeras. Universidad de La Habana.

Llanes, R. y Diviñó, E. (2017). Por la idea del bien: múltiples miradas. *Rastros Rostros* 19.35: 1-12. Disponible en: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2017.35.04>

Mcer (2002). MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc-mer.pdf>.

Mead, G. H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.

Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Grupo Dislalia S. A., EDELSA, Madrid.

Muños, A. (2012). Metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad ESFIT, (S.I)*, V. 46, N 159: 71-85, junio de 2012. ISSN 0120-341X. Disponible en: <http://publicaciones.eafit.edu.ci/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1065>.

Navarro, A. (2018). Nuevas tendencias de la educación. Conferencias impartidas en curso de posgrado realizado en la Facultad de Español para no Hispanohablantes por El Dr. Navarro psicólogo de la Universidad de Valencia. (Inéditas).

Nogueroles, M. (2010). Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE. *SINOELE, Revista de Enseñanza de ELE a chino hablantes de la Universidad de Hong Kong (SUPLEMENTO)*.

Ojalvo, V. (2012). Las interacciones en el aula: un fructífero campo de investigación educativa. *Revista Cubana de Educación Superior* 2/2012: 121 – 138. CEPES, Universidad de La Habana.

Puig, Y. (2004). Nuevas posibilidades para la intensificación del proceso de enseñanza del español como lengua extranjera en los Cursos de Corta Duración: su aplicación en una serie de libros de texto. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Filológicas. Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana.

_____. (2007). Conferencia sobre el desarrollo de la expresión oral en los CCD de E/LE. Facultad de Español a No Hispanohablantes, Universidad de La Habana (inédita)

_____. (2014). Proyecto curricular del Departamento de Español. Universidad de La Habana.

Riggenbach, H. (1998). Evaluating Learner Interactinal Skills: Conversation at the Micro Level. En: R. Young y A. W. He (eds.), *Teaching and Testing. Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. pp. 53-67.

Rodríguez, JL., M.C. Calvo y De Armas, R. (2010). La cualidad intercultural múltiple como contradicción dialéctica esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: trascendencia didáctica para la educación superior iberoamericana contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 50/7. ISSN: 1681-5653