

**Unidad didáctica de nivel A1 para suplir las carencias en la
competencia pragmática en ELE del manual *Español Moderno***

Fan Leyou

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Lingüística Aplicada del Español
como Lengua Extranjera

Asesora

Profesora: **Marisol Triana Perdomo**

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Maestría en Lingüística Aplicada del Español Como Lengua Extranjera

Bogotá

2015

ÍNDICE

Introducción	1
1. Problema	3
1.1 Presentación del problema	3
1.2 Hechos problemáticos.....	5
1.3 Interrogante.....	8
2. Justificación.....	8
2.1 Antecedentes.....	8
2.1.1 Trabajos realizados por profesores nativos (hispanohablantes)	9
2.1.2 Trabajos realizados por profesores chinos	13
2.2 Importancia de la investigación.....	16
3. Objetivos.....	16
3.1 Objetivo general	16
3.2 Objetivos específicos	16
4. Marco teórico	17
4.1 Algunas ideas básicas de la pragmática.....	17
4.2. La competencia pragmática.....	22
4.3 La enseñanza del componente pragmático.....	26
4.3.1 Interferencia pragmática.....	26
4.3.2 La cortesía.....	29
4.3.3 El desarrollo de la competencia pragmática en ELE	32
4.4 El desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras.....	36
4.4.1 Las características de los materiales didácticos de lenguas extranjeras	36
4.4.2 Las etapas para el desarrollo de los materiales didácticos de lenguas extranjeras	38
4.4.3 La unidad didáctica y sus componentes.....	40
5. Marco Metodológico.....	41
5.1 Tipo de investigación.....	41
5.2 Ruta metodológica	43
6. Resultados	47
6.1 Resultados del análisis de necesidades.....	47
6.1.1 Diseño del cuestionario y tabulación de los datos.....	47
6.1.2 Resultados del análisis de necesidades.....	48

6.2	Exploración de las necesidades	59
6.3	Realización contextual.....	59
6.4	Realización pedagógica	60
	6.4.1 Algunas bases para el desarrollo de la unidad didáctica	60
	6.4.2 La programación de la unidad didáctica.....	63
6.5	Producción física del material	70
6.6	Uso del material	70
6.7	Evaluación.....	72
7	Conclusión.....	72
	Referencia.....	75
	Anexos	80

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es el de suplir las carencias de la competencia pragmática en ELE del manual *Español Moderno* a través de una unidad didáctica por tareas. Para cumplir este objetivo, se establecieron: las características del grupo respecto a su aprendizaje de español: las necesidades comunicativas, las estrategias de aprendizaje, las dificultades que se presentan; la competencia pragmática y su importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras; algunas teorías sobre la enseñanza del componente pragmático y el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los resultados alcanzados fueron el establecimiento de la necesidad, el interés, las estrategias de aprendizaje, las dificultades de los empleados de una empresa china en Colombia con respecto al aprendizaje y uso de español; la descripción de la pragmática, la competencia pragmática y las propuestas del desarrollo de la misma; el establecimiento de criterios para desarrollar materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras en cuanto a las características, los componentes y las etapas del desarrollo. Con base en lo anterior, se realiza el proceso del desarrollo de la unidad didáctica para suplir las carencias de la competencia pragmática del grupo meta.

Como conclusiones de este proyecto de investigación se destaca la necesidad de producir más investigaciones y materiales que aborden el desarrollo de la competencia pragmática en ELE especialmente para estudiantes chinos al ser una sub-competencia poco desarrollada pero sumamente importante en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Descriptores: competencia pragmática, desarrollo de materiales didácticos de ELE, y estudiantes chinos

Agradecimientos

A mi asesora Marisol Triana, por su tiempo, dedicación y afecto

A los profesores William Sánchez y Carlos Rico por sus valiosas observaciones

A mis familiares, aunque no están a mi lado, por creer en mí

*A mi esposo, Gewei, por acompañarme y apoyarme durante todo el proceso de
la maestría incondicionalmente*

Lista de anexos

- Anexo 1: Extractos de la lección I de *Español Moderno* (Texto I y II)
- Anexo 2: Extractos de la lección II de *Español Moderno*
- Anexo 3: Extractos de la lección I de *Español Moderno* (Ejercicio I- III)
- Anexo 4: Extractos de la lección II de *Español Moderno* (Gramática)
- Anexo 5: Cuestionario de análisis de necesidades (en español y en chino)
- Anexo 6: Rúbrica de evaluación de la unidad didáctica por parte del experto
- Anexo 7: Muestra de la unidad didáctica

Introducción

El trabajo de investigación que se presenta a continuación pretende suplir las carencias de la competencia pragmática en Español como Lengua Extranjera (ELE) del manual *Español Moderno* a través de una unidad didáctica por tareas con base en la evaluación del material usado *Español Moderno* y las necesidades comunicativas de un grupo de empleados de una empresa china en Colombia. Este trabajo se realiza en el marco de un ejercicio de investigación formativo para optar al título de Magíster en Lingüística Aplicada de Español como Lengua Extranjera.

En los últimos años, el crecimiento de las relaciones bilaterales entre China y los países hispanohablantes tiene grandes repercusiones en diferentes ámbitos, especialmente el interés y la demanda por aprender la lengua española tanto por el requerimiento laboral como por el interés propio. De acuerdo con el anuario de Instituto de Cervantes de 2012, se calcula el número de estudiantes de español en China en torno a los 25.000, sin incluir los alumnos matriculados en el Instituto Cervantes y en los centros privados de enseñanza de lenguas. Esta cifra sigue creciendo cada año a un ritmo considerablemente rápido en comparación con otras lenguas extranjeras que ya se mantienen en un ritmo estable.

En cuanto a Colombia, en el 2015, China y Colombia celebran 35 años de establecimiento de relaciones diplomáticas. Con motivo de este acontecimiento, el primer ministro de China en su gira por América Latina visitó Colombia para fortalecer las relaciones comerciales. Se esperan más cooperaciones en varios sectores de diversas formas. De hecho se requiere una estrecha vinculación entre las personas implicadas de parte china y colombiana. Sabemos que la lengua nos sirve para hacer cosas y más aún, entablar relaciones con las personas. Sin embargo, la enseñanza de español como lengua extranjera a los estudiantes chinos se caracteriza por un método gramatical y audio-lingual, que se puede evidenciar en el manual *Español Moderno*. Lo que hace que los estudiantes no dominen las habilidades necesarias para la comunicación;

específicamente, no desarrollan la competencia pragmática que es de suma importancia en el uso adecuado de los recursos lingüísticos. Por esta razón, este trabajo tiene el objetivo de suplir esta carencia a través del desarrollo de una unidad didáctica por tareas.

A continuación se presenta la descripción de cada capítulo de este documento.

En el primer capítulo se aborda el problema, los hechos problemáticos que llevaron a plantear las reflexiones y el interrogante de investigación. En el segundo capítulo se presenta la justificación de este trabajo, que son los antecedentes y la importancia de la investigación.

En el tercer capítulo, se alistan los objetivos de este trabajo: el objetivo general de suplir las carencias de la competencia pragmática en ELE del manual *Español Moderno* a través de una unidad didáctica por tareas; los objetivos específicos de la investigación son: 1) Estudiar de cerca al grupo seleccionado que son empleados de una empresa china en Colombia respecto a su aprendizaje de español: las necesidades comunicativas, las estrategias de aprendizaje, las dificultades que se presentan; 2) Describir la competencia pragmática y su importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras; 3) Determinar algunas teorías sobre la enseñanza del componente pragmático; 4) Desarrollar una unidad didáctica por tareas según las teorías y las necesidades del grupo seleccionado.

En el cuarto capítulo, el marco teórico, incluyen los conceptos pertinentes para el trabajo de investigación: algunas ideas básicas de la pragmática, la competencia pragmática, la enseñanza de la pragmática en lenguas extranjeras y el desarrollo de materiales didácticos, específicamente de unidades didácticas. En el siguiente capítulo correspondiente al marco metodológico se exponen el tipo de investigación realizada y la ruta metodológica del trabajo.

En el sexto capítulo se presentan los resultados de la investigación; por una parte se dan cuenta de los resultados del análisis de necesidades, por otra los resultados relacionados con el desarrollo de la unidad didáctica de acuerdo con los pasos

mencionados en el marco teórico.

Finalmente, en el último capítulo, se presentan las conclusiones de la realización del proceso investigativo: los logros y los aportes del trabajo, los aprendizajes que la realización de la investigación deja y algunos posibles temas para futuras investigaciones.

1. Problema

1.1 Presentación del problema

La enseñanza de español en China ya tiene una historia de más de 60 años, tiempo en el que se han logrado grandes avances en varios aspectos: la cantidad de profesorado y de estudiantes, las numerosas instituciones de enseñanza, los intercambios bilaterales y los materiales publicados. Esto está estrechamente vinculado con el desarrollo de las relaciones de China con los países hispanohablantes en el ámbito económico, social y cultural. En el caso de Colombia, de acuerdo con un informe de la Cancillería del país, desde “el primer semestre del 2010, China ha pasado a ser el segundo socio comercial más importante para Colombia después de EE UU” (citado en Rivera, 2013, p.1). Así mismo, Rivera (2013) señala que “la Cámara de Comercio e Integración Colombo-China le ha apostado a la representación de empresas chinas en Colombia durante los últimos años y hoy cuenta con más de 30 compañías de todos los sectores de la economía” (p.1). Este registro supone una presencia notable de personal chino asignado a Colombia. Ellos tienen el chino mandarín como la lengua materna y en algunos casos, el inglés como la segunda lengua. Por lo tanto, van a tener que aprender el español para desenvolverse en la vida diaria. Para ello están expuestos a numerosos materiales didácticos o páginas web disponibles en el campo de la enseñanza de español. Sin embargo, no se puede asegurar que de esta forma, pueden alcanzar a ser hablantes competentes del español.

En cuanto al modo de aprendizaje y enseñanza de español por parte del estudiante y del docente chino, Sánchez (2009) manifiesta la perplejidad que experimentan varios

profesores nativos de español, “la preferencia de recitados y de ejercicios estructurales repetitivos, las reticencias en la participación o en la expresión individual, la poca confianza en la interacción, la obsesión por la corrección o la idea de que primero es necesario conocer a la perfección el código lingüístico para, después, en un futuro indeterminado, darle un uso comunicativo” (p. 2).

Se puede evidenciar esta realidad a través del manual *Español Moderno*, según la librería Dangdang de China en línea, es el manual de enseñanza de español más vendido en el país (2014). A su vez, Sánchez (2008) afirma también que es el libro de texto más utilizado en las aulas universitarias y como un manual prototípico, comparte las características metodológicas de la mayoría de manuales empleados en los contextos de enseñanza normativa, es decir, las instituciones formales. Se pueden mencionar algunos manuales como *Español ABC*, *Curso Intensivo de Español*, etc.

Principalmente, los enfoques adoptados consisten en el análisis estructural y el método de gramática-traducción, es decir, los tradicionales. De acuerdo con el profesor Dong (2009), co-autor de *Español Moderno*, el material pretende fomentar un hábito comunicativo con la premisa de que los estudiantes dominen una base gramatical suficiente y una cantidad suficiente de vocabulario. Por lo tanto, se puede observar que el material está más enfocado en los contenidos lingüísticos que los comunicativos, lo que hace que el estudiante no llegue a comunicarse satisfactoriamente en situaciones comunicativas reales. Méndez (2005) indica que un gran número de estudiantes chinos después de aprender español por elevado tiempo aún no son capaces de expresarse. Esta incapacidad no es porque no cuentan con suficiente nivel de vocabulario o gramática, sino que no saben utilizarlos o interpretarlos correctamente en distintos contextos. Él atribuye el mayor problema al enfoque utilizado por los manuales chinos: un método gramática-traducción y los principios del estructuralismo. Sánchez (2008) afirma por su parte que “El libro de texto, pues, cubre las necesidades de un conocimiento fonético,

gramatical y léxico (...), pero no aborda las necesidades comunicativas a las que el sistema sirve, es decir, las necesidades que precisamente activan la competencia gramatical como recurso para la comunicación efectiva” (p.104).

1.2 Hechos problemáticos

A partir del análisis de esta situación, se puede evidenciar un principal hecho problemático: el texto y los ejercicios no propician el desarrollo de la competencia pragmática. Esto a su vez se puede desprender en dos componentes desde el punto de vista pragmático: primero, las funciones no se presentan de forma evidente; segundo, la cortesía casi no se trabaja.

De acuerdo con los autores (Escandell,1996; Bachman,1990), la competencia pragmática tiene que ver con la actuación de los hablantes y las estrategias que utilizan para emplear el recurso lingüístico adecuado en función del destinatario y del contexto. En relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, Ordóñez (2004) afirma que enseñar a resolver situaciones y a realizar funciones (actos) a través de la palabra es la forma en la que aprendemos una lengua. Es decir, estos aspectos deben formar parte importante e incluso guían la enseñanza de lenguas extranjeras. Para el estudiante chino, portador de una cultura diferente a la cultura hispana, esto tiene especial importancia, ya que las formas de una determinada función comunicativa y las normas que regulan la comunicación pueden variar. Tal como apunta Mayor (2014, p.2) , “en el caso de los aprendientes sinohablantes (hablantes de idioma chino) el profesor no sólo tiene que hacer frente a la barrera idiomática, sino también a la cultural y las diferencias de uso pragmático en la cultura sínica (cultura china) y en la hispana”. Lo mismo le pasa al estudiante. Un enunciado gramaticalmente correcto puede dar lugar a un malentendido según el contexto del uso a nivel pragmático. Sin embargo, el manual no presenta las informaciones relativas al respecto. Los textos que ocupan un papel importante en el material tienen la función de presentar la gramática y el vocabulario, al ser diseñado para

este objetivo, en muchos casos no se evidencian contextos de comunicación y las funciones se quedan relegadas en el segundo plano.

En el texto I de la lección 1 (ver anexo 1) se encuentran unas frases sueltas que introducen formas de presentación, vocabulario de nacionalidad, etc., mientras que el texto II está formado por una serie de preguntas y respuestas mecánicas que ponen en práctica la información de la sección anterior. Se puede notar que no hay un contexto subyacente de estas frases, preguntas y respuestas, lo que se pretende mostrar es una estructura de la lengua y unas palabras. No se ofrecen las herramientas necesarias para iniciar, mantener o terminar una conversación dialogal. Así mismo, no se indica o se presenta el uso de estos recursos en diferentes situaciones comunicativas. Las frases que tienen una función comunicativa, como el saludo, se presentan aparte del texto en la lección 2 (ver anexo 2) con su significado en chino. Se sabe que entre la cultura china y la hispana para este fin existen muchas diferencias en cuanto a las expresiones empleadas, el contexto, las formas gestuales, etc., pero aquí no se trabaja ninguna de estas diferencias que son de suma importancia en la comunicación real.

En otras ocasiones, se equivalen los valores culturales a la representación de la literatura. Los referentes culturales que aparecen en el manual en muchos casos son muy generales y superficiales como la historia de América Latina y están enfocados principalmente en la cultura española. En este sentido, Sánchez (2008) afirma que “los objetivos pragmáticos omiten la vertiente comunicativa y se centran en los productos más relacionados con las generalidades de las culturas hispanohablantes, o en los productos que dan cuenta de la sistematización de la lengua en cuanto objeto de estudio” (pp.330-331).

En cuanto a los ejercicios, el co-autor de *Español Moderno* (Dong, 2009) aclara que los ejercicios tienen por objetivo proporcionar al profesor un apoyo didáctico para enseñar ítems gramaticales y léxicos fijados para la lección. Así que su función está

sujeta al conocimiento lingüístico, con la repetición del texto aprendido, la conjugación y la memorización en vez de usar la lengua para los objetivos comunicativos (Ver anexo 3).

El segundo componente tiene que ver con la distancia social y sus repercusiones sobre el modo del uso de la lengua, lo que corresponde a la cortesía. El tipo de relación determina de alguna manera la selección de fórmulas de tratamiento. Hay lenguas como el español, en las que hay dos formas de tratamiento, una informal y familiar (tú) y otra formal y de distancia (usted). Conocer las condiciones de uso de estas formas es una necesidad fundamental para los estudiantes. Sin embargo, esto supone más dificultad para los alumnos en cuya lengua materna existen también estas formas parecidas a las del español. En chino, por ejemplo, también hay esta diferencia, pero como bien indica Escandell (2004), “ las condiciones con arreglo a las cuales se distribuye el uso de una u otra forma varían extraordinariamente de una sociedad a otra” (p. 191). En la enseñanza es necesario que los estudiantes cuenten con esta información. Las explicaciones dadas en el manual son muy limitadas al respecto. En el anexo 4 se puede observar que después de presentar los pronombres, se explica solamente que usted y ustedes son las formas de cortesía de la segunda persona, y en América Latina el pronombre “ustedes” ya sustituye a “vosotros(tras)”. Esta explicación no está complementada con una aclaración de qué es una forma de cortesía y en cuáles situaciones se usan.

Por otra parte, la cortesía implica el empleo de recursos lingüísticos en función de las relaciones sociales y las intenciones comunicativas. Esto también está relacionado con la selección de los actos de habla (Searle,1979) dependiendo de la intención del interlocutor y la característica de los mismos. Por ejemplo, para realizar el acto de pedir, en vez de seleccionar las formas para pedir, se emplea el acto de dar órdenes; esa descortesía puede afectar la imagen de ambos interlocutores. Las estrategias y los mecanismos incorporados también varían de una cultura a otra, por lo que Escandell (2004) señala que enseñar una lengua también implica enseñar a percibir y a evaluar las

situaciones y las relaciones sociales para que el comportamiento lingüístico se adapte a los nativos. El fallo de este tipo puede generar malentendidos, que fortalecen el estereotipo de las personas de otras culturas: son descorteses, son frías, son bruscas, etc.

El manual no aporta esta clase de recurso para que el estudiante pueda percibir y analizar cómo estos factores condicionan el uso de la lengua. Las conversaciones presentadas en el manual no son naturales en muchos casos, es decir, están al servicio del uso, de las formas lingüísticas de la lección. Además, los estudiantes no están expuestos a un input variable en distintos contextos de comunicación. De hecho, los dos componentes están vinculados ya que el incumplimiento de la primera hace imposible la presentación de la segunda de forma adecuada.

Se puede constatar que este manual no está diseñado para fomentar la competencia pragmática de los estudiantes. Por lo tanto, los interesados en aprender español que acuden a este material difícilmente van a desarrollar las habilidades comunicativas necesarias. Por lo anterior, se plantea el siguiente interrogante:

1.3 Interrogante

¿Cómo se suplen las carencias de la competencia pragmática en ELE del manual *Español Moderno*?

2. Justificación

2.1 Antecedentes

A continuación, se presentan los seis antecedentes que se ocupan del problema general de esta investigación, que es el desarrollo de la competencia pragmática a través de una unidad didáctica por tareas. Este recorrido es muy valioso ya que sirve para revisar el desarrollo del tema y orientar la realización de la investigación en los conceptos, las teorías, las metodologías y/o las perspectivas.

Se organizan los seis trabajos de esta forma: trabajos realizados por profesores

nativos (hispanohablantes) y por profesores chinos en la enseñanza del español.

2.1.1 Trabajos realizados por profesores nativos (hispanohablantes)

Méndez Marassa, E. (2005). **Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos.** UNED. Tesis de maestría.

Este trabajo tiene el objetivo de buscar una orientación de cómo reducir la distancia cultural y metodológica que surge entre los estudiantes chinos y los profesores nativos (hispanohablantes) a partir de los problemas que se observan de los estudiantes chinos. En busca de las razones por las que se generó esta distancia, el autor hizo una comparación de la cultura china y la occidental resumiendo las diferencias extremas existentes en varias perspectivas. Con base en un análisis de la situación actual de la enseñanza de español, el autor presentó los problemas causados por el empleo de método gramática-traducción, entre los que se encuentran la incapacidad de producir output original, la no comprensión sin el apoyo de la lengua china, etc.

El autor resaltó la insuficiencia tanto de los manuales chinos por la metodología obsoleta, la ignorancia de la cultura y los registros coloquiales, como de los editados en España por la ignorancia de la particularidad del estudiante chino. Propuso unos ejercicios específicos para desarrollar las cuatro destrezas, especialmente la oral y la comprensiva. Incluyeron ejercicios para trabajar la interculturalidad, como las estrategias de cortesía, el comportamiento en la mesa, el lenguaje gestual, etc.

Como conclusión, enfatizó la importancia de diseñar manuales específicos para el estudiante chino y de formar profesores más cualificados que sepan distintos métodos de enseñanza con conciencia de enseñar español en español.

Este trabajo se relaciona con la presente investigación en la medida que aborda el problema general que es el que tienen los estudiantes chinos en la comunicación. La propuesta ofrece una visión significativa en cuanto al tratamiento equitativo de las cuatro destrezas, especialmente la oral y la comprensiva, así como las estrategias de la cortesía

en algunas situaciones específicas. Aunque el autor está enfocado en el contexto chino, que es distinto al contexto de la presente investigación, el trabajo aportó unas ideas constructivas para el diseño de material adecuado al estudiante chino.

Sánchez Griñán, A. (2008). **Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en china. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo.** Universidad de Murcia. Tesis doctoral.

Este trabajo surgió del choque que encontró el autor cuando aplicó una enseñanza comunicativa de español en una escuela de China, donde los métodos que se utilizan son los tradicionales. La investigación tiene el objetivo de explorar las posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en este contexto. Concretamente el autor pretendió averiguar el contexto del uso del enfoque tradicional, las particularidades socioculturales de China y las condiciones necesarias para una enseñanza comunicativa de español.

El autor destacó las influencias de los principios del Confucionismo en las actitudes, creencias y comportamientos del profesor y del estudiante. Del análisis del manual *Español Moderno*, él apuntó su carencia para fomentar la competencia comunicativa del estudiante. En el marco teórico, se abordaron el concepto, la evolución y los distintos modelos de la competencia comunicativa. También recurrió a las teorías de la adquisición de segundas lenguas, así como sus implicaciones en el contexto chino de enseñanza.

Desde el punto de vista de la metodología para desarrollar la competencia comunicativa, el autor plantea el enfoque orientado a la comunicación a través de la enseñanza por tareas, ya que tiene la flexibilidad de incorporar otros métodos como los utilizados en China en un marco significativo. Las dos propuestas didácticas son adaptar los materiales existentes con enfoques comunicativos como *Prisma* y *Nuevo ele* a las características del contexto de enseñanza en China, y agregar elementos comunicativos y estratégicos a los materiales tradicionales o crear nuevos materiales.

Este trabajo es muy pertinente para la presente investigación por las siguientes razones: primero, el análisis detallado de la cultura china y su aprendizaje, el aprendizaje chino, los diferentes estilos de aprendizaje sirve como referencia valiosa para estudiar el grupo meta de la investigación. Segundo, la teoría de competencia comunicativa ayuda a consolidar el marco teórico en cuanto a la competencia pragmática. Tercero, los principios para el diseño de material destinado a los estudiantes chinos y la propuesta del autor pueden orientar la parte práctica de mi investigación.

Naranjo Bastidas, A. (2009). **Planificación de un curso A1 para aprendices chinos. El análisis de necesidades previo y la fijación de objetivos.** Universidad Antonio de Nebrija. Tesis de maestría.

Este trabajo surgió a partir del aumento de estudiantes chinos inscritos en el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija (CEHI), España y tiene el objetivo general de crear un programa de curso de español de nivel A1 para aplicar a los estudiantes chinos del nivel principiante. Para ello, la autora partió de conocer el grupo meta sobre el sistema educativo del que proviene, los métodos de enseñanza-aprendizaje, las dificultades lingüísticas y las de expresión oral y el comportamiento en clase. Para Naranjo, las dificultades de expresión oral se deben a la cultura del hablante de hablar con prudencia y esforzarse en lo escrito.

En cuanto a los fundamentos teóricos, la autora hizo un recuento del método ecléctico chino combinado de audio-lingual y gramática-traducción basado en el trabajo hecho por Sánchez(2008). La autora recurrió a la competencia de aprender para resolver las perplejidades del estudiante chino en un nuevo contexto de aprendizaje ya que el desarrollo de esta competencia integra estrategias y herramientas para favorecer el aprendizaje. Para la planificación, utilizó las fases descritas por Moreno de los Ríos (1998) y los contenidos de estrategias de aprendizaje y comunicación planteados por Sanz y el Instituto Cervantes (2006).

Concluyó la importancia de crear un curso de español de nivel A1 exclusivo para estudiantes chinos para que se asimile con algunos conceptos teóricos y prácticos que les facilitarán el estudio en el futuro.

Este trabajo está vinculado a la presente investigación ya que aborda el tema de enseñanza de español a los estudiantes chinos en un contexto de inmersión extranjera. Sin embargo, el grupo meta de esta investigación consiste en estudiantes chinos que estudian español con fines académicos, a diferencia de presente trabajo. A pesar de las diferencias, la metodología que aplicó para recopilar los datos relacionados a las estrategias de aprendizaje, el análisis del aprendiz chino y sus dificultades de la expresión oral, el procedimiento de determinar los objetivos y los contenidos de aprendizaje aportan informaciones muy pertinentes a la presente investigación.

Vílchez Tallón, J.A. (2006). **La enseñanza del componente pragmático a través de fragmentos de películas.** Universidad de Alcalá. Tesis de maestría.

El autor partió de la importancia de la pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras para ofrecer una propuesta didáctica que respondió a esta necesidad con fragmentos de películas.

Para ello, el trabajo presentó los planteamientos de la pragmática de diferentes autores: el proceso inferencial y las implicaturas, la competencia pragmática, los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1975), el principio de cooperación de Grice (1967). En cuanto a la enseñanza del componente pragmático, propone seguir tres caminos, los cuales están relacionados con la consciencia de mecanismos inferenciales, sus diferencias entre L1 y el español y la importancia de manejar la pragmática en el uso. Con el fin de reafirmar la importancia específica de la pragmática en ELE, el autor se basó en los fenómenos de la interferencia pragmática y la cortesía de la autora M^a. Escandell (1996).

Para efecto del desarrollo de las unidades didácticas, el autor escogió tres películas: Tesis (1996), Hable con ella (2002) y La vida manchada (2003), y analizó los componentes

pragmáticos que se presentan en cada una. Estos hacen referencia a los temas de habla entre recién conocidos, la muestra del interés, hacer cumplidos, los turnos de habla, hacer peticiones y la cooperación. Para la propuesta se desarrollaron tres unidades didácticas correspondientes a cada película con tres temas desprendidos: el invitado a comer, las peticiones y el reencuentro. Estas unidades también están complementadas con tres guías didácticas donde incluyen explicaciones de los objetivos de cada actividad, la solución y notas de funciones de las conversaciones. Finalmente, añadió la representación como una vía muy factible en crear las situaciones comunicativas para la práctica del estudiante. Como conclusión, el autor señaló que el componente pragmático no estaba tratado de forma adecuada en los manuales de español, para cambiar esta realidad, sugirió una presencia cuantitativamente mayor y cualitativamente más completa.

Este trabajo es muy pertinente para mi investigación, porque el tema de la enseñanza del componente pragmático coincide de alguna manera con el desarrollo de la competencia pragmática, aunque el autor no lo planteó de esta forma. El trabajo ofrece referencias teóricas y prácticas en lo relacionado a la pragmática y su enseñanza en lenguas extranjeras. A pesar de que la propuesta está dirigida a niveles avanzados teniendo en cuenta el dominio gramatical y la información dada de la pragmática en las actividades, el contenido y la estructura de las actividades sirven como ejemplos para la unidad didáctica a desarrollar.

2.1.2 Trabajos realizados por profesores chinos

Zhu F.F. (2001). **Material complementario del manual *Español Moderno* (Pekín, 1999), nivel elemental. Actividades prácticas para el aula.** Universidad de Alcalá. Tesis de maestría.

Este trabajo tiene el objetivo de facilitar al estudiante chino la comprensión y la expresión, y desarrollar una competencia comunicativa a través del desarrollo de unas actividades comunicativas complementarias para el manual *Español Moderno*. Si bien la

autora reconoce que tanto el manual como la metodología utilizadas para enseñar español en China no se han renovado durante casi 30 años, afirma que no se puede pasar de la metodología estructural a la comunicativa radicalmente ya que la memorización y la repetición para aprender gramática son necesarias para conseguir una buena base gramatical-semántica.

En el marco teórico, describió la metodología estructural en China y la enseñanza comunicativa. La autora apuntó que las dos metodologías se destinan a desarrollar las diferentes competencias comunicativas, por lo que no hay una mejor que otra, sino que una integración de las dos es la más adecuada. Para responder a la falta de enseñanza de funciones con el manual *Español Moderno*, se ingenió una situación derivada del mismo para el desarrollo de las actividades comunicativas. Para ello, se tuvo en cuenta el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas, los contenidos funcionales y culturales. Concluyó que el tipo de estudiante determina las metodologías y, por la diferencia que hay entre los orientales y los occidentales, el enfoque comunicativo no es totalmente efectivo.

Al igual que el presente trabajo, esta investigación pretendió suplir la carencia comunicativa del manual *Español Moderno*. La solución fue diseñar unas actividades complementarias para desarrollar la destreza expresiva y la comprensiva, en consecuencia, se beneficia la competencia comunicativa del estudiante chino. La diferencia consiste en que el presente trabajo se centra en la competencia pragmática, perspectiva que poco se desarrolla en la enseñanza de español al estudiante chino, pero influye y condiciona el desarrollo de la competencia comunicativa de una manera significativa.

Yang T.D. (2012). **Consideraciones metodológicas acerca del español como lengua extranjera para alumnos chinos a través de los manuales**. Universidad de Alicante, España. Tesis de maestría.

El objetivo de este trabajo consiste en buscar la metodología más adecuada para el alumno chino con base en un recorrido de las metodologías existentes y las comparaciones realizadas entre tres manuales destinados a este grupo especial: *Español Moderno*, *¿Sabes?* y *Etapas* (los últimos dos son editados en España con enfoques comunicativos para estudiantes chinos). La metodología fue una comparación contrastiva de los tres manuales en varios ámbitos como la organización estructural, el contenido lingüístico, la metodología, las destrezas, textos y actividades, el tratamiento sociocultural y la intervención de la lengua materna. En el marco teórico, se revisó el enfoque comunicativo, por tareas y orientado a la acción. Desde la perspectiva del análisis contrastivo, el autor abordó el papel de la lengua materna en el aula y en los materiales didácticos.

Concluyó que en los tres manuales se evidencia el uso de la lengua materna, chino, en las instrucciones, explicaciones gramaticales, etc.. Del mismo modo, los tres cuentan con actividades de repetición y memorización para favorecer al aprendizaje memorístico del alumnado chino. En cuanto a los manuales *¿Sabes?* y *Etapas* se diferencian de *Español Moderno* en que los enfoques empleados son comunicativos, presentan diseños más llamativos, ofrecen un tratamiento sociocultural explícito e implícito y promueven un desarrollo integral e interrelacionado de las cuatro destrezas. En cuanto a la metodología más adecuada, el autor señala que la tradicional aún ocupa el lugar predominante, por lo que *Español Moderno* responde mejor a este contexto. Al final, propuso mantener la estructura de la gramática de *Español Moderno* y adaptar las actividades comunicativas de otros dos manuales.

Este trabajo ofrece un análisis exhaustivo de los tres manuales, cuyo resultado me sirve para reflexionar los diferentes métodos y tratamientos de los contenidos para el desarrollo de mi unidad didáctica, especialmente los relacionados a la competencia pragmática.

2.2 Importancia de la investigación

Realizar un trabajo de investigación con el objetivo de suplir las carencias acerca de la competencia pragmática en ELE del manual *Español Moderno* a través de una unidad didáctica por tareas tiene importancia a diferentes niveles. En primer lugar, a nivel del estudiante chino, este trabajo ofrecerá una solución de incorporar el componente pragmático en ELE; como consecuencia, desarrollar la competencia pragmática. Por lo tanto, ellos aprenderán a utilizar la lengua de manera más dinámica y práctica en diferentes contextos. En segundo lugar, a nivel social, los profesores de español que trabajan con estudiantes chinos pueden contar con una referencia. Por su parte, los estudiantes que desarrollan la competencia pragmática tienen más facilidad de integrarse en la cultura donde se sumergen. En tercer lugar, a nivel profesional, con este trabajo se contribuirá a llevar adelante las investigaciones anteriores con respecto a la enseñanza comunicativa a los estudiantes chinos, más aún dar un paso hacia un nuevo terreno que es el desarrollo de la competencia pragmática.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Suplir las carencias de la competencia pragmática en ELE del manual *Español Moderno* a través de una unidad didáctica por tareas

3.2 Objetivos específicos

- Estudiar de cerca al grupo seleccionado que son empleados de una empresa china en Colombia respecto a su aprendizaje de español
- Describir la competencia pragmática y su importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras
- Determinar algunas teorías sobre la enseñanza del componente pragmático
- Desarrollar una unidad didáctica por tareas según las teorías y las necesidades del grupo seleccionado

4. Marco teórico

En este apartado se presentan cuatro componentes teóricos relacionados con suplir las carencias de la competencia pragmática en ELE del manual *Español Moderno* a través de una unidad didáctica por tareas. Para tal objetivo, se considera necesario recurrir a estos cuatro conceptos: la pragmática, la competencia pragmática, la enseñanza de la pragmática y el desarrollo de materiales didácticos.

4.1 Algunas ideas básicas de la pragmática

La pragmática, acuñada por Morris en los años 30 del siglo XX para designar la relación entre los signos con los intérpretes, junto con la semántica y la sintáctica forma parte del análisis lingüístico. Esta relación implica tanto el usuario como el contexto en el uso comunicativo de la lengua. De acuerdo con Escandell (1996, p.14), la pragmática es “el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario”. A partir de esta perspectiva, se derivan tres principales problemas del estudio: el problema del significado no convencional, el sintaxis y contexto, la referencia y deixis. Van Dijk (1977, citado en Bachman, 1990, p.89) por su parte distingue dos aspectos de la pragmática: 1. La examinación de “las condiciones pragmáticas” que determinan si un enunciado dado es aceptable por otros usuarios de la lengua como un acto o la realización de una función intencionada; 2. La caracterización de las condiciones que determinan cuáles enunciados son satisfactorios en cuáles situaciones.

De allí se puede decir que la pragmática se interesa por acercar a la lengua a partir de otras perspectivas a las que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto y el conocimiento

del mundo. De acuerdo con Escandell (1996), en un intercambio comunicativo intervienen los elementos básicos y las relaciones entre ellos. Los elementos básicos, a saber, son:

emisor (E): un hablante que hace uso de la palabra intencionalmente; destinatario (D): la persona al que se dirige el emisor, y los dos se pueden cambiar papeles durante las interacciones; situación (S): o contexto, las coordenadas espacio-temporales que rodean a la comunicación como acto físico; y enunciado (e): la expresión lingüística que produce el emisor (pp.26-30).

Las relaciones que se establecen entre ellos son de la misma importancia: la información pragmática, la intención y la distancia social. La información pragmática se refiere al “conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal” (Escandell, 1996, p.31). Se considera que los interlocutores que pertenecen a una misma cultura comparten una parcela común de información, cuya “dimensión es variable según los casos, y cada uno construye una hipótesis sobre dicha parcela sobre la información del otro” (Escandell, 1996, p.33). Esta información pragmática es fundamental porque hace posible la comunicación.

La intención es la meta que el emisor quiere conseguir mediante su enunciado, ya sea para ejercer cambios o evitar que estos revisar tilde ocurran. Es importante tanto para el emisor como para el destinatario, ya que este tiene que interpretar la intención adecuadamente para que no haya malentendidos. Para ello, el destinatario acude a su conocimiento del mundo, al comportamiento observable y a las expectativas creadas por la situación. La distancia social hace referencia a la relación entre los interlocutores (E – D) en función de los patrones sociales vigentes en cada cultura. Este factor determina la selección de las formas del enunciado, lo que corresponde al estudio de la cortesía.

¿Cómo juegan estos elementos en la comunicación? Austin (1962) fundó la base de

la teoría de los actos de habla: “la ideal central de la teoría de los actos de habla es que el lenguaje no solamente sirve para describir el mundo, sino también para hacer cosas” (Reyes, 2003, p.31). Según Austin los enunciados se distinguen en los realizativos que se oponen a los constatativos. Los realizativos se usan para llevar a cabo una acción, “están ligados a la ejecución de ciertos tipos de actos convencionales o ritualizados” (Escandell, 1996, p.54). Los enunciados constatativos sirven para describir estados de cosas y se evalúan en términos de verdad o falsedad, mientras que los realizativos sólo se pueden considerar adecuados o inadecuados. Sin embargo, esta diferencia no siempre es factible para aplicar a los enunciados producidos en la vida real. Hay enunciados que no se emite en primera persona de indicativo (ej.: Se advierte a los pasajeros que...); otras expresiones en primera persona no dan lugar a enunciados realizativos (ej.: Todos los sábados regala un ramo de rosas a su novia.); actos que no se necesitan un predicados realizativo (ej.: ¡Cállate!). Los constatativos en realidad también están realizando un acto que es afirmar algo. Estos desajustes dan pie a la tricotomía: acto locutivo/ilocutivo/perlocutivo. El acto locutivo puede definirse como “la emisión de ciertos ruidos, de ciertas palabras en una determinada construcción, y con cierto ‘significado’” (Austin, 1962, citado en Escandell, 1996, p.57). El acto ilocutivo es “el que se realiza al decir algo”, determinado por la manera como se usa un enunciado. El acto perlocutivo es “el que se realiza por haber dicho algo y se refiere a los efectos producidos” (Escandell, 1996, p.57).

Searle consolidó la teoría de los actos de habla, “hablar una lengua consiste en realizar actos de habla...estos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos” (Searle, 1979, citado en Escandell, 1996, p.62). Para él, la fuerza ilocutiva y la forma lingüística están íntimamente unidos: hay una relación sistemática entre una forma lingüística (ej. imperativo) y el acto de habla (ej. mandato). Searle (1979) distingue los actos ilocutivos

en cinco categorías:

Actos asertivos: decimos a la gente cómo son las cosas; Directivos: tratamos de conseguir que hagan cosas; Compromisivos: nos comprometemos a hacer cosas; Expresivos: expresamos nuestros sentimientos y actitudes; Declaraciones: producimos cambios a través de nuestras emisiones. (Citado en Escandell, 1996, p.65)

Hay casos que el hablante quiere decir algo distinto de lo que realmente expresa, este tipo de uso se considera como actos de habla indirectos. El enunciado “a” es una interrogativa y la “b” es una asertiva, sin embargo, su emisión no realiza los actos ilotuvios de preguntar o de expresar deseos: normalmente se interpreta como peticiones.

- a. ¿Me puede hacer un favor?
- b. Me gustaría que terminaras esto para el martes.

Es decir, los actos ilocutivos no corresponden con la estructura lingüística prevista. Eso plantea un problema de interpretación al interlocutor, este tiene que interpretar el significado no literal del enunciado. Searle sugiere que esto es posible porque los interlocutores comparten la información tanto lingüística como no lingüística. Morgan (1978, citado en Escandell 1996, p73) afirma que “los actos indirectos son tipos de actos convencionales. Lo convencional en ellos es usarlos en ciertos cometidos. Esto significa que la lengua está gobernada por dos tipos de convenciones: las propias del sistema lingüístico y las convenciones de uso”.

Grice (1975) identifica una serie de proposiciones generales que guían la realización de una conversación, y las denomina principio de cooperación: “haga que su contribución como requerida, en el momento que se produce, por la finalidad aceptado o la dirección del cambio de conversación en la que está involucrado ” (Levinson, 1983, p.101). Este principio se desglosa en cuatro máximas: cantidad, cualidad, relación y modalidad.

La máxima de cantidad se refiere a la cantidad de información que debe darse: i) que su contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito del diálogo; pero ii) que su contribución no sea más informativa de lo necesario. La máxima de cualidad: intenta que su contribución sea verdadera. La máxima de relación: diga cosas relevantes. La máxima de modalidad se relaciona con el modo de decir las cosas, comprende una supermáxima: sea claro. (Escandell, 1996, p.79)

Este principio parece describir una condición ideal, en realidad nadie habla respetando todas estas máximas todo el tiempo. De acuerdo con Levison (1983), la idea de Grice es distinta: en la mayoría de los tipos de conversaciones, este principio está orientado a que “cuando una conversación no se desarrolla de acuerdo con sus especificaciones, el interlocutor asume que, contrariamente a las apariencias, los principios están cumpliendo en algún nivel más profundo” (p.102). Levison (1983) propone un ejemplo para explicarlo:

A: ¿Dónde está Bill?

B: Hay un VW amarillo fuera de la casa de Sue.

Literalmente, la contribución de B no está contestando la pregunta de A, y está violando la máxima de cualidad y relación. En vez de interpretar la respuesta de B como no cooperativa, debemos intentar indagar en un nivel más profundo, ya que asumimos que de hecho se trata de algo cooperativo. Entonces, se analiza qué posible conexión hay entre la locación de Bill con la de un VW amarillo y llegamos a la suposición: si Bill tiene un VW amarillo, a lo mejor está en la casa de Sue. La inferencia emerge cuando se hace una suposición contraria a la indicación superficial. Es el tipo de inferencia denominado por Grice como implicaturas, o implicaturas conversacionales. Grice distingue dos tipos de implicaturas: las particularizadas y las generalizadas. Escandell (1996) aclara que

Las particularizadas se producen por el hecho de decir algo en un determinado contexto (es decir, su existencia y funcionamiento depende decisivamente del

contexto), mientras que las generalizadas tienen lugar independientemente de cuál sea el contexto en que se emiten. (p.85)

4.2. La competencia pragmática

A lo largo de la historia de enseñanza de lenguas extranjeras, diferentes teorías se ocupan en describir las habilidades y los conocimientos lingüísticos para medir la proficiencia de la lengua que debe tener un estudiante.

Bachman (1990) por su parte plantea un marco teórico denominado la Habilidad Comunicativa de la Lengua (CLA en inglés) que incorpora tanto la competencia (el conocimiento) como la capacidad de emplear la competencia en el uso apropiado y contextual de la lengua. Este marco incluye tres componentes: la competencia lingüística, la competencia estratégica y el mecanismo psicofisiológico. La competencia lingüística está constituida por la competencia organizacional y la competencia pragmática. La competencia organizacional se divide en la competencia gramatical y la competencia textual, mientras que la competencia pragmática está formada por la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística.

La competencia ilocutiva apunta a los actos de habla, es decir, el conocimiento de las convenciones pragmáticas de realizar funciones lingüísticas aceptables. Searle (1969, citado en Escandell, 1996) distingue tres tipos de actos en la producción de un enunciado: acto de emisión, acto proposicional y acto ilocutivo. El acto de emisión sólo es el acto de emitir palabras, morfemas, oraciones; el acto proposicional implica referir y predicar algo; el acto ilocutivo cumple las funciones (preguntas, mandar, prometer, pedir, etc.) al emitir enunciados. Así que el significado de cualquier enunciado se puede describir en términos de su contenido proposicional (la referencia y la predicación) y su fuerza ilocutiva (acto ilocutivo intencionado). Austin (1962) incluye también un acto perlocutivo que se refiere a los efectos producidos por haber dicho algo. Para cumplir un determinado objetivo, por

ejemplo, al hacer cumplidos uno ejerce su competencia ilocutiva, lo que indica que un simple enunciado puede funcionar como un cumplido. Si esa persona dice: “¡Cocina muy bien! “, está realizando un acto proposicional en producir un enunciado que es bien formulado gramáticamente y tiene un contenido proposicional o significado. Esta habilidad es la manifestación de la competencia gramatical. Si la persona a quien se dirige este enunciado entiende el significado e interpreta la fuerza ilocutiva de este acto como un cumplido y responde algo como agradecimiento, entonces se considera que el acto de habla recibe su consecuencia prevista, o el efecto perlocutivo. Bachman (1990) considera que alcanzar este efecto depende de la competencia gramatical e ilocutiva tanto del emisor como del destinatario, así como otros factores no lingüísticos, tales como el deseo y la habilidad del interlocutor para cumplir el acto.

El hablante cuenta con una variedad de estrategias para realizar un acto ilocutivo, ya sea de forma directa o indirecta. Se retoma el ejemplo de hacer cumplidos: si el hablante en vez de decir lo anterior, emite este enunciado menos directo “¡Uy, qué rico, me gusta mucho!”. Cuanto menos directo el hablante señala la fuerza ilocutiva intencionada, su interpretación depende más en la forma como se dice y en el contexto en que se dice. Así que la selección entre los enunciados posibles corresponde por una parte a la competencia ilocutiva del hablante, y por la otra a la sensibilidad de las características de un contexto específico, es parte de la competencia sociolingüística que Bachman (1990) incluye dentro de la competencia pragmática. Podemos asumir que la competencia ilocutiva sirve para emitir unos enunciados con tal fuerza ilocutiva, así como para interpretar esta fuerza ilocutiva. Extendemos el ejemplo mencionado arriba:

Invitado: ¡Uy, qué rico, me gusta mucho!

Dueña: Es una receta familiar. ¿Quiere más?

Invitado: Gracias, después.

Si uno emplea la competencia gramatical, llega la conclusión de que las formas son

correctas gramaticalmente y el significado es muy claro: al invitado le gusta la comida; la dueña explica que es una receta familiar, pregunta si el invitado quiere más; el invitado dice después. Pero si empleamos la competencia ilocutiva, asignamos a cada enunciado una fuerza ilocutiva particular: hacer cumplidos, agradecer el cumplido y ofrecer, rechazar el ofrecimiento.

La distinción entre la forma y la función en el uso de la lengua lleva a Bachman (1990) a abordar una descripción de las funciones con base en las teorías de Halliday (1973). Enumera cuatro macrofunciones: ideativa, manipulativa, heurística e imaginativa. Con la función ideativa “expresamos significados en términos de nuestra experiencia del mundo real “(Halliday, 1973:20, citado en Bachman, 1990, p.92). Esto incluye el uso de la lengua para expresar proposiciones o intercambiar información del conocimiento o sentimiento: los artículos académicos y los diarios son ejemplos del uso de la lengua de forma ideativa. Las funciones manipulativas tienen el objetivo primordial de afectar el mundo que nos rodea a través de la realización de las funciones instrumentales, regulatorias e interactivas. Utilizamos la función instrumental para hacer algo, formulando enunciados como sugerencias, requerimientos o advertencias. La función regulatoria es usada para controlar otras personas enunciando reglas, leyes y normas de comportamiento. La función interactiva sirve para formar, mantener o cambiar relaciones interpersonales. La macrofunción heurística nos ayuda a extender nuestro conocimiento del mundo, como los actos de enseñanza, aprendizaje, solución de problemas, etc. También incluye el uso de la lengua para extender el conocimiento de la misma. La función imaginativa nos permite crear o extender nuestro propio ambiente para objetivos humorísticos o estéticos, tales como contar chistes, construir y compartir fantasías, leer novelas, ver películas, etc. Bachman (1990) afirma que en muchos casos, el uso de la lengua incorpora la realización de múltiples funciones en enunciados conectados, son estas conexiones las que posibilitan la coherencia del discurso.

El otro componente de la competencia pragmática corresponde a la competencia sociolingüística que se refiere a la sensibilidad por las convenciones del uso de la lengua determinadas por las características de un contexto específico del uso. Esta competencia es la que permite la realización de las funciones de forma apropiada al contexto. Para ello, se requiere estas cuatro habilidades: la sensibilidad por las diferencias del dialecto y las variedades, la sensibilidad por las diferencias del registro, la sensibilidad por la naturalidad y la habilidad de interpretar las referencias culturales y figuras del habla. Estos factores de alguna manera crean otras convenciones de acuerdo con los contextos variables, lo que condiciona el uso apropiado de la lengua.

Cabe señalar que la organización de Bachman se diferencia a la del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para lenguas (Consejo de Europa, 2002). En el MCER las competencias pragmáticas están compuestas por la competencia discursiva, la competencia funcional y la competencia organizativa. El contenido de la competencia textual planteada por Bachman bajo la organizacional es similar al de la discursiva, pero la primera forma parte de la competencia pragmática. La sociolingüística para Bachman como constituyente de la pragmática es considerada como una sub-competencia de la comunicativa, al mismo nivel de la competencia pragmática.

En el MCER, la competencia discursiva se refiere a la capacidad de organizar, estructurar y ordenar los mensajes coherentes. Se mide desde la flexibilidad, la toma del turno de palabra, el desarrollo de descripciones y narraciones, así como la coherencia y la cohesión. La competencia funcional corresponde al uso de discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos y se evalúa desde la fluidez oral y la precisión. La competencia organizativa implica secuenciar los mensajes según esquemas de interacción y de transacción.

La articulación de los factores básicos y las relaciones entre ellos en el intercambio comunicativo por parte de los interlocutores suponen el conjunto de representaciones

internas, y éstas se conciben como proposiciones que permiten al individuo recoger su visión del mundo, de los demás individuos y de sus propias creencias. En realidad, las personas van interiorizando algunos patrones de interacción asociados a determinadas situaciones, y activamos estas representaciones para facilitarnos la interacción y el procesamiento. Estas mismas dan pie a la noción de competencia pragmática, cuyo contenido se define por Escandell como “el conjunto de representaciones interiorizadas relativas al uso de la lengua que comparten los miembros de una comunidad” (2004, p.185).

En el Plan Curricular de Instituto Cervantes (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006), el desarrollo de una competencia pragmática supone no sólo el conocimiento de los recursos lingüísticos para emitir o interpretar un enunciado con una determinada intención comunicativa, sino también la interiorización de las tácticas y las estrategias que permiten lograr el éxito de la comunicación.

4.3 La enseñanza del componente pragmático

4.3.1 Interferencia pragmática

La evolución de los métodos de enseñanza de la lengua extranjera va concediendo importancia a la cultura y la organización social de los estudiantes que aprenden una lengua extranjera, ya que estos factores determinan y condicionan el uso de la lengua objeto de aprendizaje. Los miembros de una cultura comparten una serie de supuestos básicos que gobiernan el comportamiento en una comunicación. Kasper (1997) señala que los adultos pueden obtener una cantidad de conocimientos pragmáticos de la L2 de manera libre, porque algunos son universales y otros son transferibles de la L1. Sin embargo, los estudiantes no siempre transfieren los conocimientos y las estrategias disponibles a nuevas tareas. En otros casos surgen trasferencias no satisfactorias que generan la interferencia pragmática.

La interferencia hace referencia a “la transferencia a la lengua objeto de

aprendizaje de los hábitos verbales de la lengua materna o incluso de otra segunda lengua aprendida con anterioridad” (Escandell, 1996a, p.99). La interferencia pragmática se produce cuando “quienes aprenden otra lengua aplican a ésta los supuestos y las pautas de conducta que rigen en otra lengua adquirida” (Escandell, 1996a, p.99). Thomas (1983) ha establecido dos tipos de la interferencia pragmática: la interferencia pragmlinguística y la sociopragmática. La primera alude al uso de una fórmula propia de la L1 en la lengua meta, con un significado que carece en la segunda. Escandell (1996a) señala que este tipo de interferencia “puede resultar en ocasiones relativamente fáciles de detectar, sobre todo si se conocen cuáles son las rutinas comunicativas de la cultura de la que procede la interferencia” (p.100). Se puede observar este fenómeno en el ejemplo presentado por el profesor Mayor (2011, p.3):

a. El próximo fin de semana voy a ir a casa de mi amiga a *jugar con ella*.

Se trata de una producción oral de un estudiante chino que ha aprendido español por unas 150 horas. Es posible que un hablante hispanohablante interprete esta frase con cierta connotación sexual. En realidad, en chino cuando se produce una visita informal, como este caso, entre amigos, se expresa con el verbo wán 玩, que significa literalmente “jugar”. Para el estudiante, la visita que quiere expresar tiene un carácter del entretenimiento, que no es nada importante como para usar los verbos Bàifǎng o fǎngwè n, que significan “visitar” en un contexto formal: una visita de Estado. Es un error o interferencia pragmlingüística que puede dar lugar a malentendidos o dificultades de comprensión entre los participantes en el acto comunicativo.

El otro origen de la producción de la interferencia pragmlingüística consiste en el uso de las diferentes estrategias disponibles a ser usadas para realizar un mismo acto. Para rechazar una solicitud, en chino, no puede decir directamente “no”. Hay varias expresiones que pueden significar “no” y los hablantes chinos las interpretan de esta forma, por ejemplo, cuando uno dice “Wǒ yǒu shì” (Tengo algo planeado), el otro ya no

pregunta o pide más. Si un estudiante chino emplea y traduce estas expresiones como estrategias en español sin conocer bien el contexto, las connotaciones pueden ser diferentes.

Escandell (1996) sugiere que enseñar español a los miembros de las culturas en que las formas y el significado difieren, es necesario “no sólo enseñar las formas de español, sino a ajustar sus esquemas de valoración asociados” (p.101).

La segunda se produce cuando uno traslada a la lengua meta las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de su lengua materna. Es sabido que los chinos son muy amables y hospitalarios, y tratan de disminuir la distancia con otro hablando de temas como la edad, el salario, el trabajo, los hijos, etc. que resultan incómodos para los hablantes occidentales. Los chinos consideran que es una forma de expresar interés o preocupación por lo que le pasa al otro, sin embargo sabemos que no siempre sucede así en otras culturas: la relación social depende en gran grado de la intervención en estos temas.

El otro típico ejemplo es “ofrecer un regalo”. La sociedad oriental tiende a enfatizar el poco valor del regalo y afirma que no es suficiente como para representar el significado que quiere demostrar. Lo mismo sucede cuando un chino invita a alguien a comer, suele desvalorar la comida o minimizar su cantidad, diciendo que, “tengo preparado algo sencillo, no es nada delicioso.” En estos contextos, lo que entra en juego es el sentido de la modestia, que obliga a uno no ensalzar lo suyo. Sin embargo, los hablantes de culturas diferentes pueden sentirse desconcertados frente a estas afirmaciones, si no conocen la cultura, llegan a la conclusión de que los chinos son mentirosos o no saben cómo actuar para responder a este tipo de cortesía.

Además la estructura interna de los actos de habla puede variar en diferentes culturas. Escandell (2004) pone el ejemplo de “disculparse”, en español la estructura de disculpa puede ser muy bien elaborada con apelativos, apoyos (aceptación de la culpa,

justificación y ofrecimiento de compensación); pero en otras culturas como las orientales, la disculpa es más sencilla, sin dar explicaciones ni ofrecer algo a cambio. Entonces, los alumnos no sólo deben aprender el componente nuclear (la secuencia mínima para expresar una acción) sino también tomar conciencia de qué es lo que se espera decir de una determinada acción en otra cultura.

Cabe señalar que para realizar los actos de comunicación, se emplean en muchos casos tanto la comunicación verbal como la no verbal, incluso la última puede comunicar por sí solo. Según Cestero (2004), la comunicación no verbal se refiere a “la forma de comunicación humana producida mediante la utilización de signos no lingüísticos” (p.594). Ella afirma que es importante enseñar los sistemas no verbales, ya que gran parte de los signos no verbales son diferentes en cada cultura, el desconocimiento de estos por parte de los estudiantes puede incidir en la fluidez comunicativa, o causar errores comunicativos, malas interpretaciones, etc.

4.3.2 La cortesía

De acuerdo con Escandell (1996) la cortesía se puede entender de dos maneras diferentes. En primer lugar, “como un conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras...” (p.136). Esto se refleja en las formas lingüísticas, consideradas como los deícticos sociales. En este sentido, la selección de una forma determinada no depende del sistema lingüístico, sino de la forma de organización social. En la enseñanza de lenguas extranjeras, es de suma importancia el dominio de estas formas.

La otra dimensión de la cortesía tiene que ver con el uso de la lengua para mantener relaciones sociales. Kasper (1997) interpreta esto como una retórica interpersonal, los hablantes y los escritores actúan con la lengua no sólo para hacer cosas sino también atienden sus relaciones interpersonales con otros participantes al mismo

tiempo. En este proceso, los hablantes se deben enfrentar a un conflicto entre sus objetivos y los del destinatario sin romper sus buenas relaciones. Desde este punto de vista, la cortesía se entiende “como un conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar dichos conflictos” (Escandell, 1996, p.139).

Leech (1983) clasifica los actos de habla en corteses y descorteses según implican un beneficio o un coste para el interlocutor. Según su teoría, la acción es intrínsecamente más descortés cuanto mayor es el coste para el destinatario y menor su beneficio; y es más cortés cuanto mayor sea el coste para el emisor y menor el beneficio para el destinatario. A partir de esta idea, él establece una clasificación de intenciones en cuatro categorías: a. Acciones que apoyan la cortesía, como “agradecer”, “felicitar”, “saludar”; b. acciones prácticamente indiferentes a la cortesía, como “afirmar”, “informar”; c. acciones que entran en conflicto con la cortesía. Si se quiere mantener o mejorar la relación, es necesario mitigar la descortesía intrínseca de estas acciones, utilizando expresiones de cortesía, de amabilidad, de agradecimiento, de justificación, fórmulas indirectas, etc. (Ordóñez, 2004, p.547); d. acciones dirigidas frontalmente contra el mantenimiento de la relación entre los interlocutores, como “amenazar”, “acusar”.

El modelo de Brown y Levinson (1987) plantea dos conceptos para explicar los comportamientos de los individuos en la comunicación: la racionalidad y la imagen pública. La imagen pública se distingue en negativa y positiva. La negativa se refiere al “deseo de tener libertad de acción, de no sufrir imposiciones por parte de los demás, de dominar el propio territorio”, mientras que la positiva es “el deseo de ser apreciado por los demás, y de que otros compartan los mismos deseos” (Escandell, 1996, p.149). Se supone que todo el mundo tiene su imagen pública y quiere mantenerla a salvo, así que es necesaria la cortesía para suavizar los posibles conflictos entre los interlocutores. Para ello, se emplean unas estrategias: i. Abierta y directa; ii. Abierta e indirecta; iii. Abierta e indirecta, con cortesía negativa; iv. Encubierta; v. Evitar la acción que amenaza la imagen

pública.

La estrategia abierta y directa es expresar literalmente la intención: préstame cinco mil. La estrategia abierta e indirecta es cuando el emisor trata de compensar el posible daño a la imagen pública por la realización de un acto. Las compensaciones se hacen utilizando una cortesía orientada a la imagen pública positiva o negativa. La primera se pretende generar una similitud de deseos con el destinatario: tenemos que terminar el informe hoy. El uso de diminutivos también forma parte de esta estrategia por tratar de compensar la posible amenaza. La estrategia abierta, indirecta y con cortesía negativa no busca limitar la libertad de acción del destinatario. La forma lingüística más común que sirve para cumplir esta estrategia es el uso de formas indirectas: ¿Podría usted abrir la ventana, por favor? Quería pedirle, si no es mucha molestia, que abriera la ventana. El uso de “por favor” y el pasado mitiga la fuerza de la petición y compensa la posible molestia. Con la estrategia encubierta el emisor pretende disimilar su verdadera intención. Quiere evitar su responsabilidad y deja al destinatario la tarea de decidir cómo interpretar el acto: “Hace tanto calor”.

Es importante la cortesía en la enseñanza de lenguas extranjeras porque tanto las normas sociales como las estrategias conversacionales pueden variar de una cultura a otra. La palabra más equivalente a la cortesía en chino es *lǐmào*, que significa literalmente “cortesía apariencia”. Según Gu (1990) existe prácticamente cuatro nociones subyacentes del concepto de *lǐmào*: respeto, modesta, actitud cálida y refinamiento. Está restringida por dos principios: sinceridad y equilibrio. Es decir, un comportamiento tiene que ser llevado a cabo sinceramente y respondido por otro con un comportamiento similar. Y el principio de equilibrio predetermina un intercambio futuro. A la vez, dentro de este sistema, Gu (1990) formula dos máximas: la máxima de auto-desprecio y la máxima de tratamiento. La máxima de auto-desprecio consiste en despreciarse a uno mismo y apreciar otro. Al preguntar el apellido, se dice: *nín guì xìng?* 您贵姓 que significa: su

precioso apellido? El tratamiento en chino también está regulado por una serie de relaciones sociales. Si los estudiantes no conocen las diferencias y se comportan siguiendo los principios de su propia cultura, pueden tener dificultades en entablar relaciones con la gente.

4.3.3 El desarrollo de la competencia pragmática en ELE

Con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, la pragmática merece especial atención, ya que Bardovi-Harlig (1996) afirma, con base en las investigaciones realizadas en el campo, “los estudiantes muestran diferencias significativas con los hablantes nativos en la ejecución de algún acto de habla y las funciones conversacionales como saludos y despedidas” (p.22). Ella cataloga estas diferencias en cuatro aspectos con ejemplos para cada uno: 1. Los estudiantes realizan diferentes actos de habla de los hablantes nativos en un mismo contexto. Según su estudio, para hacer recomendaciones, los hablantes nativos de inglés utilizan más sugerencias, mientras que los no nativos producen más rechazos. 2. La segunda diferencia apunta a las formas de los actos de habla. A pesar de que los estudiantes van reconociendo el uso de las sugerencias como el acto de habla esperado, las formas lingüísticas usadas son menos desarrolladas: no utilizan los mitigadores como los hablantes nativos, por lo contrario, utilizan agravadores que los hablantes nativos casi no usan para ese acto de habla. 3. La tercera diferencia hace referencia a la selección de las fórmulas semánticas. Es decir, para rechazar, ambos utilizan más explicaciones que otras fórmulas, pero solamente los nativos utilizan las alternativas, incluso más que las explicaciones. 4. La última corresponde al contenido de las fórmulas semánticas. En cuanto a rechazar, las razones dadas por los nativos son más variables que las de los no nativos. Esta referencia también evidencia en el contenido de las conversaciones: los nativos ofrecen más detalles de su rechazo y los no nativos parecen un poco inseguros.

Según Bardovi-Harlig (1996), las razones por las que surgen estas diferencias son

por lo menos dos: primera, la pragmática intercultural ha demostrado que diferentes lenguas maternas tienen diferentes normas; la segunda, el hecho de que los estudiantes aún son estudiantes, eso significa que no cuenta con una variedad de herramientas lingüísticas. Es la segunda susceptible a mejorar durante el proceso de la adquisición a través de instrucciones. Se considera que parte del problema es que ellos no están expuestos a un input suficiente y apropiado. En vista de eso, la autora plantea que un objetivo para facilitar el desarrollo de la competencia pragmática es ofrecer un input pragmáticamente apropiado. Ella indica que los libros de texto que desempeñan un papel importante en ofrecer input no presentan conversaciones o diálogos con modelos pragmáticamente correctos. Esto se refleja en dos aspectos: primero, no se representa un determinado acto de habla o las funciones comunicativas; segundo, otros actos de habla están mal representados, es decir, no se coinciden con el uso real. El desarrollo de los materiales pedagógicos pragmáticamente apropiados está estrechamente vinculado con las investigaciones del campo pragmático y las observaciones en clase. La autora propone reunir la pragmática y la pedagogía, ya que las investigaciones ponen a disposición a la pedagogía una cantidad de descriptores razonables de los actos de habla y los intercambios conversacionales.

La autora considera que en vez de “enseñar la pragmática”, el objetivo debe ser ayudar a los estudiantes a aumentar la conciencia pragmática. Esto se traduce en ayudar a los estudiantes a realizar una serie de actividades: escuchar las interacciones, observar las reacciones y considerar qué cambiaría la selección de una palabra u otra. Para ello, Bardovi-Harlig (1996) plantea un “marco de actos de habla” como un modelo pedagógico. Ella afirma que “los materiales no pueden representar todos los actos de habla en cada posible situación, no porque es un trabajo muy numeroso, sino no creemos que los estudiantes adquieran una lengua de esta manera” (p. 31). Entonces, la responsabilidad del docente es “hacer que los estudiantes sean más conscientes de las funciones

pragmáticas existentes en la lengua, especialmente en el discurso...” (p.31). Para empezar, se recomienda identificar un acto de habla para la instrucción a través de observar el uso de la lengua en la producción oral o escrita, también preguntar a los estudiantes sobre sus áreas de dificultad. La otra opción es preguntarles qué quieren hacer con las palabras.

Una vez definido esto, el objetivo de las instrucciones y las actividades consiste en comparar las funciones entre la L1 y la lengua meta, así como dar el input (usos de los nativos). Bardovi-Harlig (1996) considera que examinar un acto de habla en la lengua y cultura materna por parte de los estudiantes bajo discusiones guiadas permite que ellos sean conscientes de las reglas pragmáticas que gobiernan su L1 y las consecuencias de ejecutar estas reglas de forma apropiada o no. Según ella, el input basado en uso auténtico de la lengua debe tener en cuenta también “la distribución y la frecuencia de la realización de las formas alternativas presentadas a los estudiantes” (p.36).

Las actividades de incorporar los modelos del uso natural son variables. Una puede ser “el/la invitado(a) de clase”: esa persona invitada entra a la clase para dar un mensaje, preguntar por algo o hacer algún intercambio de información. La idea es grabar esta escena y luego pedir a los estudiantes representar la escena para que después comparen las dos versiones. La otra actividad propuesta es que los estudiantes reconstruyan el cierre de un diálogo con algunas posibles opciones dadas para diferentes situaciones. Los estudiantes observan el role-play de los hablantes nativos de modo que pueden pedir repeticiones o preguntar por las actuaciones y anticipar los actos de habla o funciones. Además, la observación fuera de clase se hace para fomentar la conciencia pragmática, siempre que los estudiantes estén orientados a enfocarse en un determinado acto de habla (ej. saludos) y recolectar los ejemplos por ellos mismos. Los recursos son abundantes: radio, televisión, video, películas, libros o teatros y las conversaciones reales. Con estos ejemplos, los estudiantes pueden comparar diferentes maneras de realizar este acto de

habla.

Algunos estudios ya han reconocido el efecto positivo de las instrucciones en la pragmática. La investigación llevada a cabo por Masahiro Takimoto (2008) ha demostrado que las instrucciones inductivas combinadas con las tareas de input estructurado o las de resolución de problemas son más afectivas frente a las instrucciones deductivas para el desarrollo de la competencia pragmática, sobre todo, para las actividades que se requieren procesar y responder instantáneamente. Las tareas de input estructurado permite a los estudiantes procesar las formas lingüísticas a través del uso del input estructurado manipulado de una forma particular. Takimoto (2008) atribuye este resultado a que el tratamiento con las instrucciones inductivas pide a los estudiantes descubrir las reglas subyacentes por ellos mismos; además, los conocimientos explícitos desarrollados por los estudiantes que reciben las instrucciones inductivas son mejor adquiridos y accesibles para el uso. El autor resume las razones por las que estos dos tipos de tarea son efectivos: primero, no son tareas de tipo “drill”, es decir, no son las que preguntan por la forma correcta que no requieran una comprensión de la lengua; segundo, los estudiantes están orientados a las formas pragmlingüísticas de la estructura objetiva presente en el input que reciben; por último, las tareas están diseñadas no sólo para desarrollar un conocimiento explícito sino también para estimular el mecanismo interno relacionado con el procesamiento del significado pragmlingüístico y sociopragmático. Esta última razón es **a** la que Takimoto (2008) concede más importancia, “los escritores de materiales deben enfocarse en diseñar tareas que orientan a los estudiantes a procesar los recursos tanto pragmlingüísticos como los sociopragmáticos lo más profundo posible” (p.381). Es necesario aclarar que según Kasper (1997) las tareas pragmlingüísticas están enfocadas en las estrategias y los medios lingüísticos empleados para realizar un acto de habla: las fórmulas y los medios adicionales utilizados para completar dicho acto. Las tareas sociopragmáticas son las que observan las condiciones bajo las cuales un hablante

nativo realiza un determinado acto de habla (ej. agradecer): cuándo, para qué y a quién. Estos dos aspectos están combinados mediante la examinación de en qué contexto una variedad de formas de realizar un acto de habla son utilizadas.

Por lo tanto, el docente debe usar las tareas que proporcionan oportunidades a los estudiante para ese objetivo. De acuerdo con las definiciones de Skehan (1998, citado en Takimoto, 2008, p.381), las tareas consideradas como una actividad cuando “ (a) el significado es primario, (b) hay algún problema comunicativo por resolver, (c) existe algún tipo de relación comparable con las actividades reales, (d) el cumplimiento de la tarea tiene alguna prioridad, (e) la valoración de la tarea está en términos de la producción. Takimoto (2008) considera que tanto las tareas del input estructurado y las de resolución de problemas comparten estas características, por eso pueden ser utilizadas de forma complementaria para la enseñanza de la pragmática.

Existe un mito en la enseñanza de la pragmática de que esta sólo se enseña a los niveles más avanzados, sin embargo, los estudios de Wildner-Bassett (1994) y Tateyama et al. (1997) han demostrado que las rutinas pragmáticas se pueden enseñar a los principiantes de una lengua extranjera. Kasper (1997) aclara que esto es posible porque el enfoque más adoptado para la enseñanza de lenguas extranjeras está basado en las funciones comunicativas, la necesidad de comprender y expresar mensajes propician el aprendizaje de las formas lingüísticas. Al mismo tiempo, los principiantes pueden empezar a aprender las rutinas pragmáticas, aunque no sean capaces de hacer análisis, esto los ayuda a familiarizarse con los eventos comunicativos recurrentes y estandarizados desde el inicio.

4.4 El desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras

4.4.1 Las características de los materiales didácticos de lenguas extranjeras

De acuerdo con Martín Peris (1996, citado en Garmendía (2007) los manuales deben concebirse como instrumentos “flexibles y maleables”; como “cajas de

herramientas” y no como “moldes”; como “mapas orientadores y sugerentes” y no como “recetas prescriptivas y directivas”, de modo que permitan activar los muy diversos y complejos mecanismos que actúan en el aprendizaje (p.1). A su vez, Tomlinson (2011) considera que los materiales didácticos son cualquier cosa que ayuda a los estudiantes de lengua a aprender. Pueden ser “libro de texto, libro de ejercicios, casetes, discos, videos, fotocopias, periódicos, imágenes” etc., en fin cualquier cosa que aumente el conocimiento y/o experiencia de la lengua del estudiante. El desarrollo de materiales para él implica tanto un campo de estudio como una tarea práctica. Como un campo de estudio, este analiza los principios y los procesos del diseño, implementación y la evaluación de los materiales didácticos de lenguas; como una tarea práctica, se refiere al suministro de información de la experiencia de la lengua de manera que se promueve el aprendizaje de lenguas.

En este sentido, Tomlinson (2011) plantea algunos principios básicos de la adquisición de segunda lengua relevantes con el desarrollo de materiales didácticos de lenguas. Entre estos principios, se escogen cuatro más pertinentes a la unidad didáctica para desarrollar.

- Los materiales deben ser impactantes: los materiales son impactantes cuando los estudiantes muestran curiosidad, interés y atención. De esta forma, empiezan a procesar la lengua en el material. Se puede lograr impactar a los estudiantes a través de “ la novedad (temas, ilustraciones y actividades inusuales); la variedad (actividad variable de diferentes fuentes y diferentes voces de instrucción); presentación llamativa (colores llamativos, mucho espacio en blanco, fotografías); contenido interesante (temas de interés del grupo meta y ofrece la oportunidad de aprender algo nuevo, historias atractivas, temas universales y referencias locales) y por último retos alcanzables (tareas que conducen a los estudiantes a pensar)” (2011, p.8); pero el efecto de impacto es variable, lo que es impactante para algunos estudiantes es

posible no serlo para otros, por eso es necesario conocer lo más posible al grupo meta y lo que puede ser llamativo para ellos.

- Los materiales deben ayudar a los estudiantes a sentirse cómodos: los estudiantes pueden beneficiarse en un estado más cómodo, y los materiales pueden cumplir este objetivo de varias formas: dejar mucho espacio en blanco; las ilustraciones y los textos permiten a los estudiantes a relacionar con su propia cultura; ayudar a los estudiantes a aprender en vez de poner retos todo el tiempo.
- Lo que se enseña debe ser percibido por los estudiantes como relevante y útil: es importante porque recibe efectos positivos. Para ello deben estudiar el grupo meta sobre sus objetivos de aprendizaje y los posibles usos que van a tener con la lengua. Esto se puede lograr mediante “las páginas de ayuda” antes y/o después de realizar una tarea. Generalmente, ofrecer a los estudiantes opciones de tema y tarea es una buena forma de cumplir este objetivo.
- Los materiales deben ofrecer a los estudiantes oportunidades de usar la lengua meta para lograr objetivos comunicativos: utilizar la lengua para comunicar permite a los estudiantes activar su conocimiento respecto a los contenidos, las estrategias y las expresiones de interacción. Este tipo de interacción se puede lograr a través de: actividades con vacío de informaciones u opiniones en que los estudiantes deben comunicar con otros para obtener las faltantes; actividades después de audio o lectura en que los estudiantes deben usar la información de texto para cumplir un objetivo comunicativo; actividades creativas de escritura o habla; instrucciones en lengua meta o en otras formas.

4.4.2 Las etapas para el desarrollo de los materiales didácticos de lenguas extranjeras

En cuanto al proceso del desarrollo de materiales, Jolly y Bolitho (1998) en “A Framework for Materials Writing” en Tomlinson (2011) , “Materials Development in

Language Teaching” propone siete etapas que se presentan a continuación por su pertinencia para este trabajo.

- Identificación de necesidades : el docente o el estudiante identifica una necesidad por satisfacer o un problema por resolver con el desarrollo de materiales; implica también la comprensión de las necesidades del estudiante relacionadas con sus dificultades, objetivos de aprendizaje, estilos de aprendizaje y la etapa del desarrollo conceptual, etc.;
- Exploración de las necesidades: se busca en el campo específico de la necesidad o el problema en términos de la lengua, el significado, las funciones y las habilidades, etc. para dar solución al problema;
- Realización contextual: el desarrollo del material mediante la organización coherente de ideas adecuadas, contextos o textos de acuerdo con el problema;
- Realización pedagógica: se configuran los ejercicios y las actividades pertinentes y las instrucciones apropiadas para el uso;
- Producción física del material: se consideran el diseño, el tamaño, el visual, la reproducción, la extensión y otros aspectos que influyen en la presentación óptima del material;
- Uso de material : se lleva al cabo el material en clase en función de la organización del docente;
- Evaluación: se evalúa si el material cumple con los objetivos con que fue desarrollado mediante la recopilación de los comentarios y las dificultades del estudiante y la observación del docente respecto a los puntos que se pueden mejorar o explorar con más profundidad.

Para el desarrollo de la unidad didáctica se tendrán en cuenta estas etapas. Cabe aclarar que por cuestión de tiempo, la unidad didáctica no se aplica al grupo; sin embargo se presentan algunas instrucciones generales para el docente en la sección 6.6

correspondiente al uso de materiales. Se solicita a un experto en el desarrollo de materiales didácticos de lengua encargarse de la evaluación de la unidad didáctica. Sus observaciones se presentan en el anexo No. 5.

4.4.3 La unidad didáctica y sus componentes

De acuerdo con Sans (2000), una unidad didáctica basada en tareas, es la más acertada a los requerimientos de esta, ya que es “un conjunto ‘necesario’ de componentes, donde cabe toda la tipología de actividades de los otros enfoques comunicativos. Hay lugar para la explicitación gramatical y para el entrenamiento estructural (...) para cualquier modalidad de práctica funcional o comunicativa (...)” (p.2). Concretamente, Estaire (2009) afirma que una unidad didáctica basada en tareas reúne las siguientes características:

- Está compuesta de una serie de horas de clase centrada en un tema de interés para los alumnos. La duración de la unidad será la adecuada al contexto educativo.
- Tiene como objetivo desarrollar los conocimientos instrumentales y formales necesarios para que los alumnos puedan realizar algo en la lengua extranjera que antes no podían hacer, o realizar algo en la lengua extranjera mejor de lo que lo hacían con anterioridad.
- El trabajo en el aula está organizado como una secuencia de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico, cuidadosamente engarzadas, que conducen de forma coherente y lógica, desde una perspectiva tanto comunicativa como didáctica, a la realización de una tarea final.
- Permite evaluar el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la unidad. (p.23)

Los componentes de una unidad didáctica son relevantes para el desarrollo de la misma. Sans (2000) clasifica cuatro componentes más comunes en las unidades de los manuales:

Muestras de lengua: ejemplos contextualizados para posibilitar el análisis y la

formulación de hipótesis; Actividades de conceptualización: explicitación de descripciones del sistema formal y actividades para el descubrimiento de reglas; Materiales de ejercitación formal: actividades de manipulación o elaboración de enunciados, centrados en la forma e interacciones pautadas; Tareas significativas: actividades de aula con trasmisión de significado y características discursivas equiparables al uso de los hablantes. (p.3)

A estos cuatro componentes, Sans (2000) considera necesario incluir la evaluación y los materiales de entrenamiento estratégico, de ser así, se constituyen una buena secuencia didáctica. Pero, en la práctica, estos componentes no siempre se encuentran completos o aparecen de forma distinta. Para el autor, la clave de una unidad didáctica consiste en la comunicación.

En una unidad didáctica basada en tareas, los componentes se presentan de forma distinta, pero conducen a la meta de cumplir objetivos comunicativos. Según Estaire (2009), estos componentes son: el tema, la tarea final, los objetivos de aprendizaje, los contenidos, el conjunto de tareas que conforman la unidad y los procedimientos e instrumentos de evaluación. Estos componentes se presentan detalladamente en el desarrollo de la unidad didáctica.

5. Marco Metodológico

En el marco metodológico se presentan dos aspectos relacionados con el proceso de investigación desarrollado: 1) el tipo de investigación de presente trabajo; 2) la ruta metodológica.

5.1 Tipo de investigación

Según Seliger y Shohamy (1989) la investigación en la segunda lengua se puede diferenciar en tres tipos: básica o teórica, aplicada y práctica. Estos tres tipos de investigación están estrechamente relacionados: la básica busca construir un modelo

teórico para explicar algún fenómeno de la segunda lengua; la aplicada se encarga de llevar a cabo dicha construcción teórica en un determinado contexto; por último la práctica emplea los descubrimientos de la teórica y la aplicada en la enseñanza de lenguas extranjeras. A partir de estos planteamientos, se puede ubicar el presente trabajo en el tercer tipo: investigación práctica, porque tiene en cuenta las conclusiones teóricas y aplicadas en el desarrollo de un producto.

La aplicada se refiere a dar solución al problema referente a las carencias de la competencia pragmática en ELE para un grupo de empleados de una empresa china en Colombia mediante la aplicación de las teorías relacionadas con la competencia pragmática, la enseñanza de la pragmática en LE, el desarrollo de materiales didácticos, etc., en un contexto de adquisición. A la vez con base en los conceptos aplicados, se desarrolla un producto concreto: una unidad didáctica que suple la carencia de la competencia pragmática en ELE para un grupo de empleados de una empresa china en Colombia.

La investigación sigue al enfoque cualitativo, porque este está más encajado con el tipo de la investigación realizada. De acuerdo con Sampieri, Collado y Bampton (2010), el enfoque cualitativo se caracteriza por “utilizar la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p.7). Este enfoque es más dinámico en el sentido de que las actividades implicadas, como la revisión de la literatura, se pueden realizar antes, durante y después del estudio y apoyar desde el planteamiento del problema hasta la elaboración del reporte de resultados. Por lo tanto, es necesario regresar a etapas previas frecuentemente para complementar la interpretación. Aparte de lo mencionado, para Sampieri et al. (2010) este enfoque presenta algunas características específicas y se exponen aquí las más identificadas con este trabajo:

- Las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso

inductivo. Van de lo particular a lo general.

- EL enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico.
- El investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, etc.
- El proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría.
- El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible” (pp.9-10).

En consideración de lo anterior puesto, se toma la siguiente ruta para la investigación.

5.2 Ruta metodológica

Para la realización de la investigación, se toma el proceso fundamental planteado por Sampieri et al. (2010) para una investigación cualitativa:

- Planteamiento del problema: las investigaciones parten de ideas que constituyen el primer acercamiento a la realidad subjetiva. Las ideas pueden surgir de las experiencias individuales, materiales escritos, materiales audiovisuales, teorías, descubrimientos de investigaciones, etc. Para entrar al tema es necesario conocer los antecedentes para evitar investigar sobre algún tema ya estudiado, estructurar la idea de investigación y seleccionar la perspectiva principal. La idea de presente trabajo se origina por la experiencia como un usuario del manual *Español Moderno* y las teorías sobre la enseñanza de español como lengua extranjera. De allí, se adentra al tema que es la competencia pragmática en ELE.

Con la idea y el tema concebidos, se plantea el problema de la investigación. Esto

incluye:

- los objetivos: estos reflejan la intención principal de la investigación mediante varias oraciones. El presente trabajo tiene un principal objetivo que es suplir las carencias de la competencia pragmática en ELE del manual *Español Moderno* a través de una unidad didáctica por tareas; y para cumplir este objetivo principal, se determinan cuatro objetivos específicos: estudiar de cerca al grupo seleccionado que son empleados de una empresa china en Colombia respecto a su aprendizaje de español: las necesidades comunicativas, las estrategias de aprendizaje y las dificultades que se presentan; describir la competencia pragmática y su importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras; determinar algunas teorías sobre la enseñanza del componente pragmático y desarrollar una unidad didáctica por tareas según las teorías y las necesidades del grupo seleccionado.
- las preguntas de investigación: son las que se pretenden responder al finalizar el estudio para lograr los objetivos. En este trabajo se plasman las preguntas como el interrogante de la investigación: ¿Cómo se suplen las carencias de la competencia pragmática en ELE del manual *Español Moderno*?
- la justificación y la viabilidad: la justificación es importante porque la investigación necesita de la comprobación de otros trabajos o personas para evidenciar la conveniencia, la relevancia social, las implicaciones prácticas, etc. En la justificación se incluyen los antecedentes que son las investigaciones realizadas en el campo que se ocupan de una u otra forma del desarrollo de la competencia pragmática en ELE. Así mismo, se presenta la importancia de la investigación a diferentes niveles: estudiante chino, social y profesional. En consideración de la viabilidad de la investigación, se selecciona un grupo meta que se encuentra en Colombia.
- una exploración de las deficiencias en el conocimiento del problema: se refiere a las contribuciones que hará la investigación a lo actual. Se presenta en las importancias

ya mencionadas anteriormente que forman parte de la justificación.

- la definición inicial del ambiente o contexto: para responder a las preguntas, se debe elegir un contexto donde se lleva al cabo la investigación. Para este trabajo, el contexto más adecuado es una empresa china en Colombia, más concretamente, los empleados chinos que necesitan aprender español.
- Revisión de la literatura: la revisión es útil para “detectar conceptos claves, dar ideas sobre métodos de recolección de datos y análisis, considerar errores de otros, conocer diferentes maneras de abordar el planteamiento, mejorar el entendimiento de los datos y profundizar las interpretaciones” (Sampieri, 2010, p. 363). La literatura es importante durante todo el proceso investigativo, ya que sirve para confirmar el planteamiento del problema, construir el marco de referencia (teórico y metodológico) y analizar los datos. Puede realizarse con diferentes informaciones: artículos, libros, revistas y trabajos de investigación.

En este trabajo se efectuó un proceso de revisión de la literatura teniendo en cuenta fuentes de diversas formas. Para los antecedentes, se revisaron principalmente las tesis de maestría y doctorado en diferentes universidades españolas presentadas tanto por investigadores hispanohablantes como por chinos, y relacionados con el tema de la competencia pragmática y el desarrollo de materiales didácticos con el objeto como estudiantes chinos.

Para construir el marco teórico que corresponde a los conceptos necesarios para dar solución al interrogante y relacionados con la pragmática, la competencia pragmática, el desarrollo de la competencia pragmática en ELE y el desarrollo de materiales didácticos, especialmente, unidad didáctica por tareas, se revisaron los libros sobre la teoría de pragmática de Escandell, Reyes, Levison y Leech; sobre la competencia pragmática: el libro de Bachman, el MCER y el PCIC; para el desarrollo de la competencia pragmática: los artículos de Kasper, Gu,

Bardovi-Harlig y Takimoto; el desarrollo de materiales: el libro y artículos de Estaire y el artículo de Sans.

- **Recolección de datos:** el objetivo es obtener datos de personas para analizarlos y comprenderlos y así responder a las preguntas de investigación. El instrumento de recolección de datos en el proceso de investigación es en realidad el mismo investigador quien emplea una serie de técnicas para recolectar los datos y analizarlos. En este trabajo, para conocer mejor el grupo meta se aplicó una encuesta constituida por preguntas de selección múltiple y abiertas. Esta encuesta permitió recolectar los datos relacionados con los intereses, las necesidades y las dificultades de los encuestados para posteriormente analizar la información contenida y tomar decisiones pertinentes.
- **Análisis de los datos:** en este proceso, lo que se hace es estructurar los datos recolectados. Los propósitos son describir los datos, comprender en profundidad el contexto, interpretar y evaluar los datos, encontrar sentido a los datos en el marco del planteamiento del problema y relacionar los resultados del análisis con la teoría. En este trabajo, se analizaron los datos de la encuesta a través de la ayuda de gráficas comparativas y se describieron los resultados detalladamente para obtener un panorama del grupo meta en cuanto a sus intereses, estrategias de aprendizaje, las dificultades de aprender lenguas extranjeras y la experiencia que tiene de usar español, etc. Con estos resultados, se basa en el marco teórico para desarrollar la unidad didáctica por tareas que responde al interrogante de la investigación.
- **Elaboración del reporte de resultados:** la estructura del reporte generalmente está formada por: portada, índices, resumen, cuerpo del trabajo en el que incluye la introducción, revisión de la literatura, método, análisis y resultados, referencias y apéndices. El trabajo final de esta investigación se presenta en la siguiente manera: la portada, índices, el problema, la justificación, los objetivos, el marco teórico, el

marco metodológico, los resultados y la conclusión.

6. Resultados

El capítulo de resultados da cuenta del logro del objetivo general de la investigación: suplir las carencias de la competencia pragmática en ELE del manual *Español Moderno* a través de una unidad didáctica por tareas con base en el cumplimiento de los objetivos específicos correspondientes a: la identificación y la descripción de la pragmática, la competencia pragmática y las propuestas del desarrollo de la competencia pragmática en ELE; el análisis del grupo meta sobre sus necesidades y la identificación y descripción del enfoque adoptado para el desarrollo de materiales.

El desarrollo de la unidad didáctica por tareas sigue el proceso planteado por Jolly y Bolitho (1998) presentado en el marco teórico. Para el desarrollo de la competencia pragmática se tiene en cuenta lo mencionado anteriormente, especialmente, la propuesta de Bardovi-Harlig (1996) en lo relacionado al desarrollo de las actividades. Para eso, es necesario de antemano realizar un análisis del grupo meta y luego tomar las decisiones pertinentes respecto al desarrollo del material, ya que este sirve para dar el input apropiado pragmáticamente al estudiante.

6.1 Resultados del análisis de necesidades

En este apartado se presenta, en primer lugar, el diseño del cuestionario y la tabulación de los datos; después, los resultados obtenidos; finalmente, las conclusiones del análisis. Es necesario resaltar los objetivos del análisis de necesidades: primero, establecer las verdaderas necesidades e intereses del grupo meta con respecto al aprendizaje de lenguaje; segundo, a partir de los anteriores definir lo relacionado al desarrollo de la unidad didáctica: el objetivo, el contenido, la metodología y las tareas.

6.1.1 Diseño del cuestionario y tabulación de los datos

Para el diseño del cuestionario se tomaron como referencia dos modelos (modelo A y modelo B) propuestos por Beltrán (2004) utilizados en la enseñanza de lenguas con

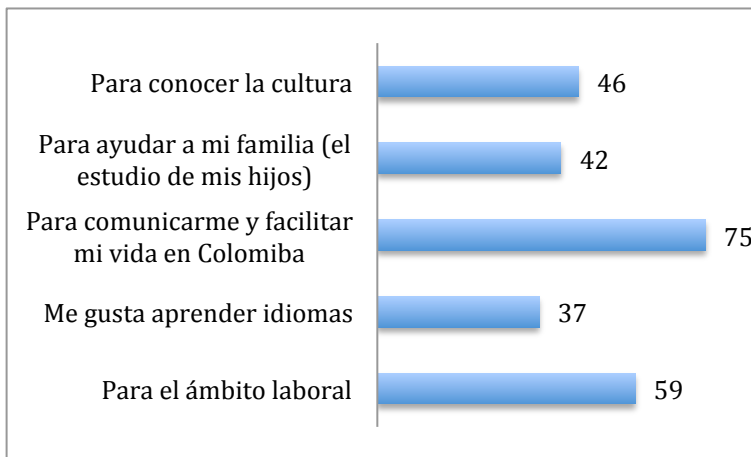
fines específicos para el análisis de necesidades objetivas y subjetivas. Ambos son de preguntas de selección múltiple. El modelo A sigue un enfoque mixto, es decir, combina la información objetiva con la subjetiva sobre la situación de comunicación. Las preguntas indagan el objetivo de aprendizaje, las necesidades de comunicación, los aspectos a mejorar. El modelo B está orientado al proceso, apuntando a las estrategias y técnicas de aprendizaje. Según Brindley (1989, citado en Beltrán, 2004), las necesidades objetivas se entienden como “lo que el alumno necesita saber para poder desenvolverse efectiva y eficazmente en una situación de comunicación”, mientras que las subjetivas son “lo que el alumno quiere o siente que necesita” (p.647). Por lo tanto, las preguntas del cuestionario buscan averiguar el objetivo de aprendizaje del español, los temas de interés, las necesidades de comunicación que tienen, las estrategias de aprendizaje que conocen, las dificultades que identifican en su aprendizaje y el bagaje idiomático del grupo meta.

El cuestionario del análisis de necesidades está compuesto por 10 preguntas, dos de las cuales son preguntas abiertas, y el resto son para marcar la importancia de las opciones de 1 a 5. Se considera cada número como un punto y se realiza la comparación entre las opciones de cada pregunta basada en la suma correspondiente a cada una. Para evidenciar la diferencia se plasma el resultado en gráficas comparativas.

Se aplicó un cuestionario (en chino) a 15 personas que trabajan en una empresa china de telecomunicaciones en Bogotá. Son adultos entre 27-35 años y tienen el chino mandarín como lengua materna. La mayoría no tiene conocimiento de español, ya que para desempeñar su trabajo utiliza inglés, sin embargo manifiesta el deseo de aprender español.

6.1.2 Resultados del análisis de necesidades

A continuación se presenta el análisis detallado del resultado del cuestionario por preguntas. Pregunta No.1: ¿Por qué aprende español?



Esta pregunta tiene la intención de conocer el objetivo principal del grupo meta para aprender español. Se puede observar que en esta pregunta que tiene cinco opciones de respuesta, la opción que corresponde al interés de comunicarse y facilitar su vida en Colombia arroja un resultado del 75%. En nuestro contexto, esto puede traducirse en una necesidad de conversar con las personas locales para los asuntos diarios tales como: tomar transporte, hacer compras, preguntar por una dirección, pedir comida, etc.

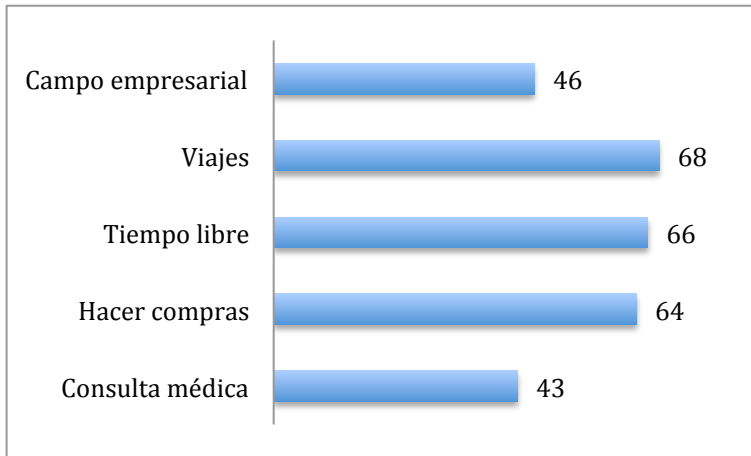
Seguida de ésta, en la opción que se refiere al deseo de aprender español para el ámbito laboral, el resultado es del 59%. Este tipo de respuesta indica otra dimensión que es el trabajo. Por lo tanto, esto parece anunciar que el inglés, que es el medio de comunicación que utilizan en estos momentos, no llena todas sus expectativas para comunicarse.

Hay una puntuación considerable sobre el aspecto cultural: 46%. Este resultado es importante tenerlo en cuenta por las diferencias culturales que se presentan en la comunicación entre las dos culturas: la china y la colombiana. Cabe mencionar también que las razones principales (interés de comunicarse y facilitar vida en Colombia y para el ámbito laboral) se derivan de lo extrínseco. Por lo tanto, el comportamiento del grupo meta se verá afectado por la falta de participación y motivación y las dificultades que encuentren en el proceso de aprendizaje. Es necesario, entonces, que en el diseño del

material de la unidad didáctica se desarrollen actividades que impacten a los estudiantes para disminuir los efectos negativos antes mencionados.

Todo lo anterior puede determinar tanto el proceso como la meta de la planificación del diseño de la unidad didáctica.

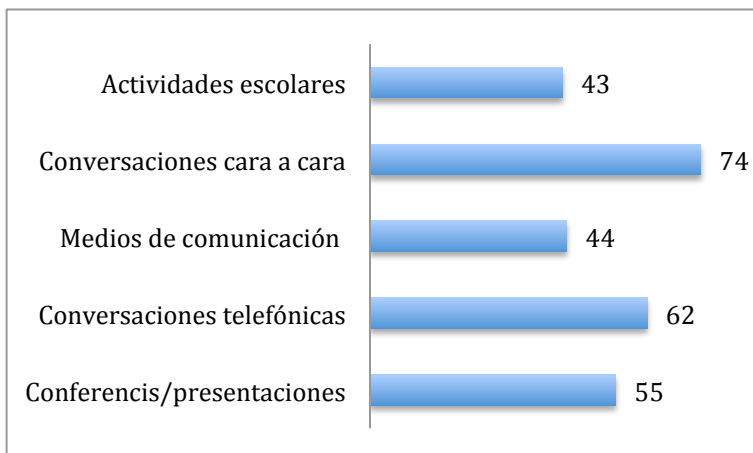
Pregunta No.2: ¿Qué tema le interesa aprender?



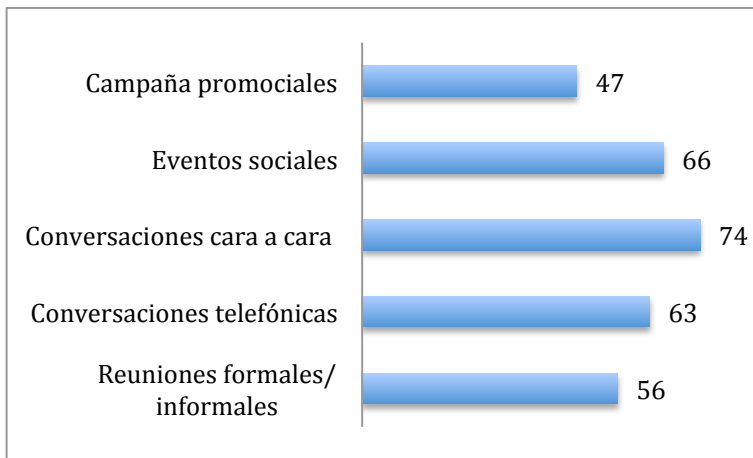
Las primeras dos opciones de respuesta “viajes” y “tiempo libre”, nos muestran un alto interés por aprender español. Así mismo, la tercera opción “hacer compras” nos corrobora la necesidad de “facilitar la vida”. Cada una de estas respuestas nos arroja los siguientes resultados: 68% para la primera, 66% para la segunda y 64% para la tercera. Con estos resultados se podría tomar la decisión para definir el tema de una unidad didáctica puesto que hay que tener en cuenta el interés de los estudiantes

Pregunta No.3: Para su campo de uso, necesita

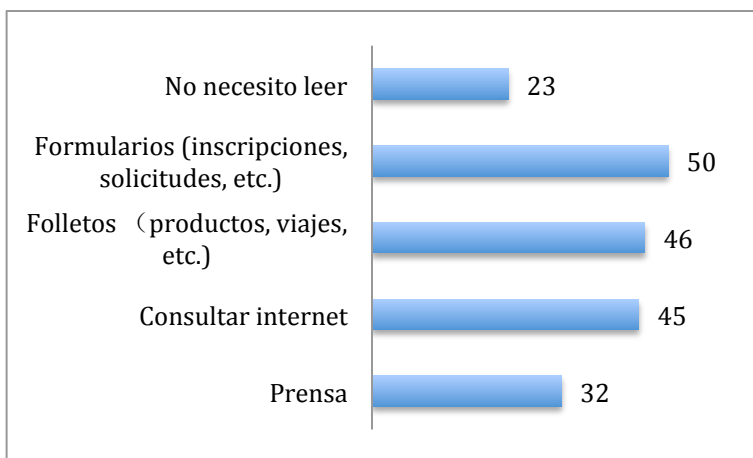
a) Entender:



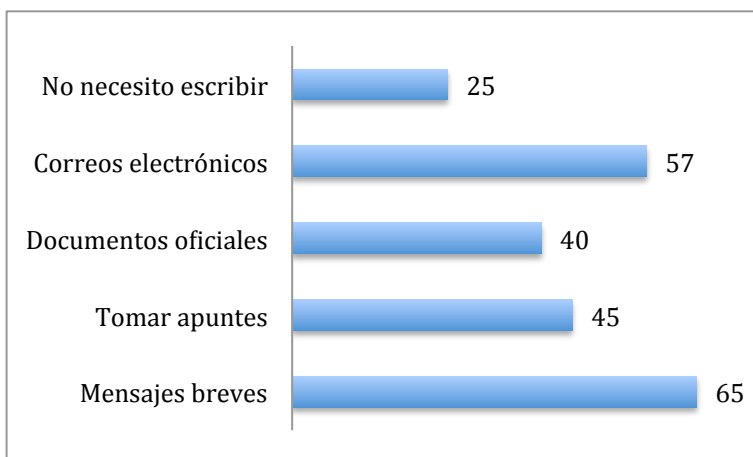
b) Hablar en:



c) Leer:



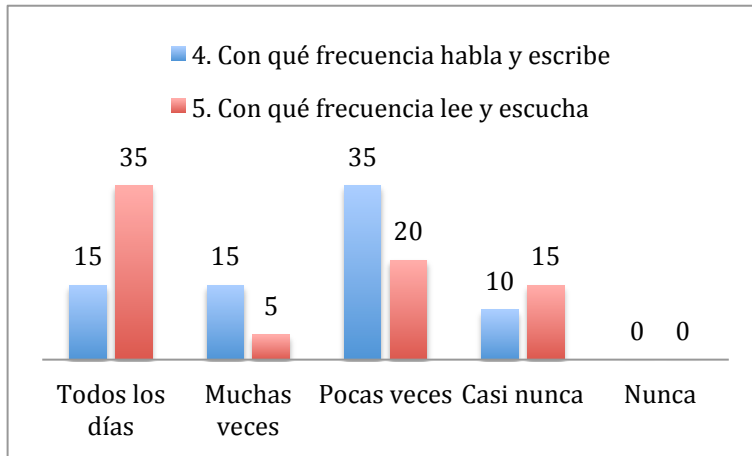
d) Escribir:



Estas cuatro preguntas tratan acerca del uso que el grupo meta va a tener del español, así mismo, de las habilidades que deben alcanzar con la unidad didáctica respecto a un determinado tema. En cuanto a entender y hablar, “en conversaciones cara a cara” es más importante para ellos, con un 74% en ambos casos. El segundo puesto corresponde a entender las conversaciones telefónicas con un 62%. Hablar en eventos sociales arroja un resultado de 66%. Se puede observar que son ocasiones muy frecuentes en la vida diaria, ya que entablamos conversaciones directamente o mediante teléfono (móviles u otros tipos de conversaciones en línea). Los eventos sociales aquí hacen referencia prácticamente a las celebraciones (cumpleaños, nacimiento, etc.). Al mismo tiempo, la necesidad de leer formularios (inscripción, solicitud, etc.) es la más urgente para el grupo meta con un 50%, mientras que leer folletos (productos, viajes, etc.) y consultar internet también se suponen muy necesarios, ya que no presentan muchas diferencias con la primera opción con un 46% y un 45% respectivamente. Estos resultados son muy pertinentes con los resultados de la segunda pregunta en cuanto a los temas que les interesa (viajes, tiempo libre y hacer compras), puesto que para realizar estas actividades hace falta revisar la información ofrecida tanto en físico como en línea. En cuanto a la necesidad de escribir, mensajes breves y correo electrónico resultan ser las actividades que necesitan manejar con más frecuencia, con resultados de 65% y 57% respectivamente. En vista de eso, la unidad didáctica debe contar con tareas específicas para responder al desarrollo de la comprensión y la producción oral, la lectura de formularios (o folletos) y la escritura de mensajes cortos (o correos electrónicos).

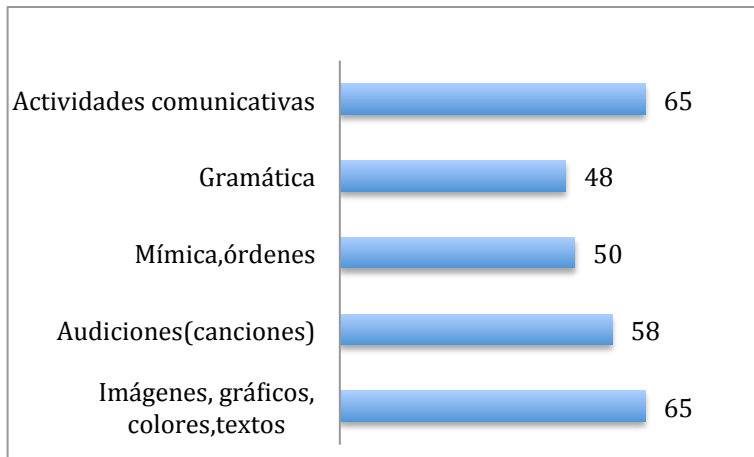
Pregunta No.4: ¿ Con qué frecuencia habla y escribe?

Pregunta No.5: ¿Con qué frecuencia lee y escucha? (incluidas las canciones)



Estas dos preguntas corresponden a la situación actual del conocimiento y uso del español. Esta información nos puede ayudar a determinar la carencia del grupo meta frente al objetivo. Hablar y escribir como las habilidades productivas casi no se desarrollan, ya que 35% escoge la opción pocas veces, a esto se suma 10% que casi nunca habla ni escribe; en contraste con leer y escuchar, como las habilidades receptoras, se registra una puntuación relativamente alta comparada con las productivas, la opción de “todos los días” corresponde a 35% y la de “muchas veces” a 5%; las opciones de “pocas veces” y “casi nunca” obtienen resultados del 20% y 15%. Cabe mencionar la posible razón por la que surge esta diferencia o una mayor exposición a la lengua meta, es gracias al contexto de inmersión, pero eso no significa que se desarrollan las habilidades adecuadamente. Lo que implica que la unidad didáctica debe trabajar en el desarrollo de estas habilidades de manera equitativa.

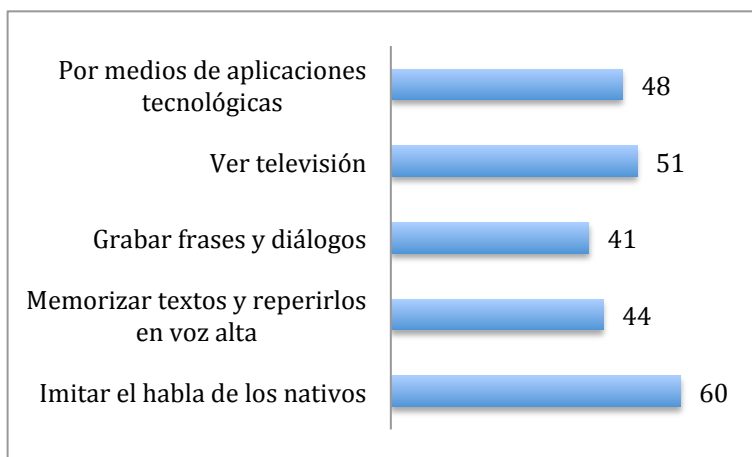
Pregunta No.6: ¿Prefiere aprender con...?



En cuanto a las dos opciones con mayor puntuación: la primera de actividades comunicativas con un 65% y la segunda que se refiere a imágenes, gráficos, colores, textos con un 65%, entre estos canales de aprendizaje por el grupo meta no se presenta diferencia. Las audiciones (58%), la gramática (48%), la mímica y las órdenes (50%) también constituyen un porcentaje considerablemente alto. Eso quiere decir que, la mayoría prefiere las actividades comunicativas, pero también hay personas que prefieren otros medios. Entonces, para responder a esta necesidad, la unidad didáctica aparte de adoptar el enfoque por tareas para desarrollar las cuatro habilidades, debe variar las formas de enseñanza.

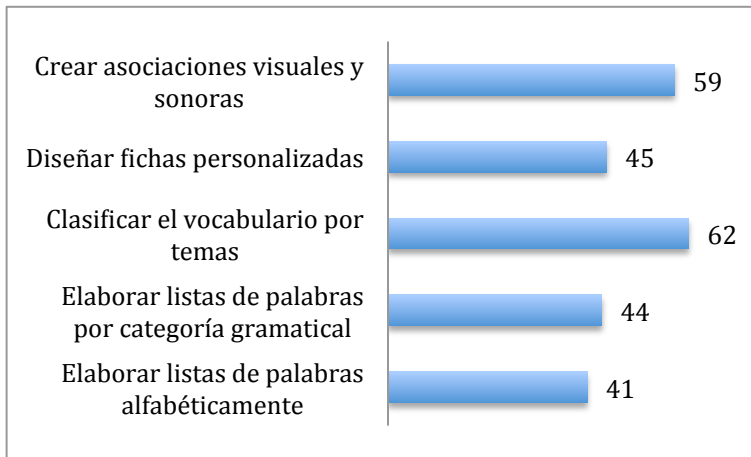
Pregunta No.7: ¿Qué estrategias o técnicas utiliza para aprender una lengua extranjera?

a) pronunciación y entonación



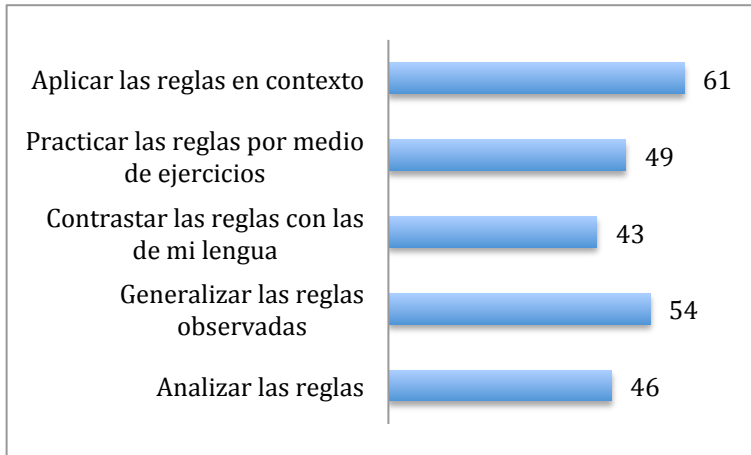
Para aprender la pronunciación y la entonación, la mayoría opta por “imitar el habla de los nativos” con un 60%. Seguida de ésta, “ver televisión” también es una forma muy práctica con un 51%. Un 48% corresponde a la opción “por medio de aplicaciones tecnológicas”. La pronunciación y especialmente la entonación cobran importancia en la pragmática, ya que los diferentes tonos pueden variar definitivamente el significado de un enunciado. Entonces, la unidad didáctica debe contener actividades al respecto, y sobre todo, exponer a los estudiantes al registro bogotano.

b) Vocabulario



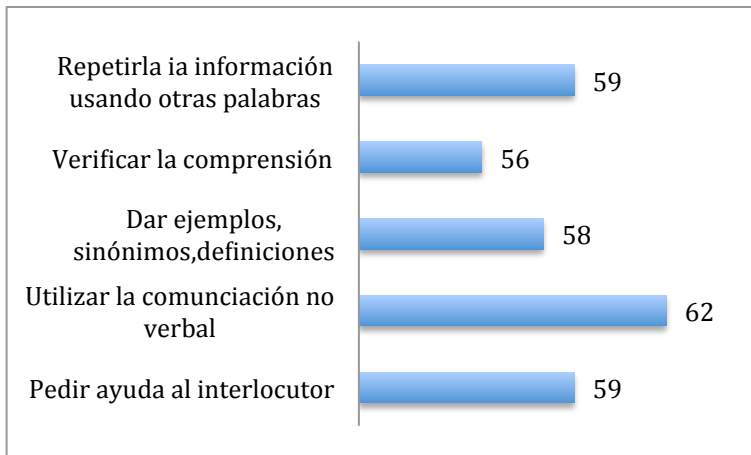
La forma más preferida por el grupo meta para aprender vocabulario es “clasificar el vocabulario por temas” con un 62%. “Crear asociaciones visuales y sonoras” también es muy utilizada, con un 59%. Eso indica que el material debe permitir que el estudiante pueda aprender el vocabulario de forma cómoda e interesante, pero sin excluir las posibilidades de presentar otras estrategias útiles.

c) Gramática



En la presentación de la situación problemática, ya se comentó que el material *Español Moderno* está más enfocado en la gramática (la forma) que en el significado. Pero es interesante notar que los estudiantes ya requieren “aplicar las reglas en contexto” para aprender la gramática. Esto se corrobora con un 61% como respuesta. Entonces, la unidad didáctica también debe posibilitarlo a través de la enseñanza de la gramática de manera implícita.

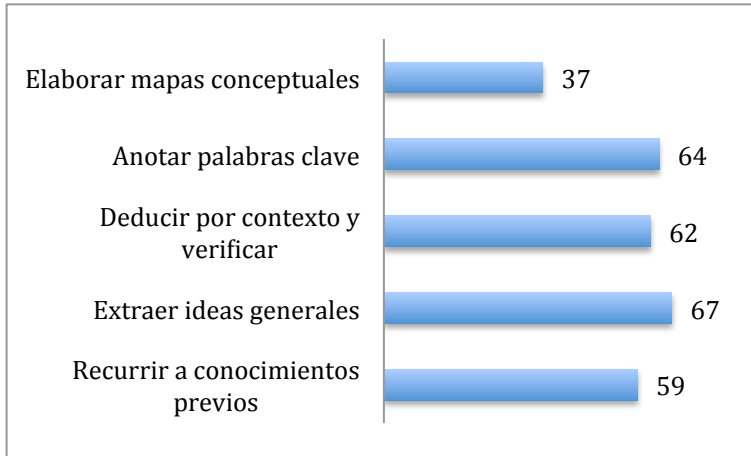
d) Interacción oral



En la interacción oral, “utilizar la comunicación no verbal” es la opción con mayor puntuación: 62%. Pero las otras opciones arrojan resultados muy similares: “pedir ayuda al interlocutor” y “repetir la información usando otras palabras” con un 59% para ambos casos, “dar ejemplos, sinónimos, definiciones” con un 58% y finalmente, “verificar la

comprensión” con un 56%. En realidad, todas son estrategias facilitadoras para la comunicación, lo ideal es saber manejarlas en función de la necesidad y del contexto comunicativo.

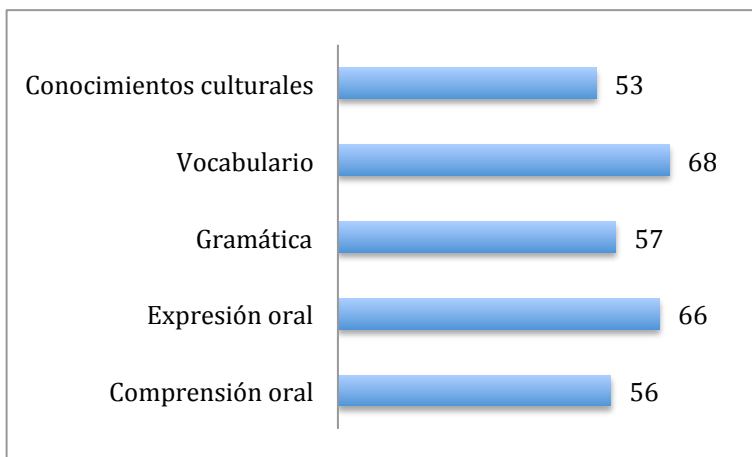
e) Comprensión



Para comprender mejor, “extraer ideas generales” es la estrategia más utilizada, con un 67%. Hay tres estrategias bien valoradas también, “anotar palabras clave” con un 64%; “deducir por contexto y verificar” con un 62%; “recurrir a conocimientos previos” con un 59%. “Elaborar mapas conceptuales” a lo mejor porque es una concepción novedosa para muchos, no ha sido utilizada frecuentemente.

Estas cinco preguntas respecto a las estrategias de aprendizaje revelan las características típicas del grupo meta, y se deben tener en cuenta en el momento del desarrollo de la unidad didáctica, así como en el momento de llevarlas a cabo en la práctica. Cada componente se debe desarrollar con actividades que se acomoden al grupo meta.

Pregunta No. 8: ¿Qué problemas identifica en el aprendizaje o el uso de la lengua extranjera?



Aquí se registra una carencia total en casi todas las destrezas: “vocabulario” con 68% como la más dificultad tienen; después, la expresión oral con un 66%; la gramática con un 57%; la comprensión oral con un 56%; y por último los conocimientos culturales con un 53%. Es comprensible esta situación, ya que estas están estrechamente vinculadas, la falta en una habilidad puede llegar a afectar el desarrollo de la otra. Sin vocabulario ni gramática, es cierto que no se puede expresar satisfactoriamente. La conclusión es la misma para las preguntas 4 y 5: esta se refiere a la necesidad del desarrollo de todas las habilidades.

Pregunta No.9: ¿Tiene este tipo de experiencia: entiende todo lo que dice en una conversación en lengua extranjera, pero no logra comprender el objetivo? Explique.

Tres personas contestan que han tenido este tipo de dificultad, por ejemplo: el interlocutor utiliza frases hechas; uno reconoce que esto se debe a la diferencia cultural. La pregunta apunta hacia la diferencia pragmática que se pueden presentar en un intercambio conversacional, pero es posible que por el bajo nivel de español los participantes no hayan enfrentado o podido identificar este problema. Es sumamente importante abordar este tema por las diferencias que existen en el uso de la lengua en distintos contextos entre China y Colombia. Por lo tanto, la unidad didáctica tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia pragmática.

Pregunta No.10: ¿Qué otras lenguas conoce y qué nivel. Explique su respuesta.

Todos los candidatos saben inglés (L2), ya sea a nivel básico o medio. El inglés por ser una lengua más cercana al español puede servir como vehículo para reducir la distancia entre su lengua materna (L1) y la lengua objeto de estudio (español). Hay que señalar que la unidad didáctica va a redactarse totalmente en español, pero en el aula, es posible considerar el papel de inglés para facilitar el proceso de aprendizaje. Los expertos en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas (Widdowson, 2003 & Cook, 2010, citado en Eugenio, 2013) sugieren adoptar el enfoque multilingüe a la enseñanza de idiomas, es decir, utilizar también los otros idiomas que conocen los estudiantes, de modo que ellos pueden aprender utilizando todas las herramientas que poseen.

6.2 Exploración de las necesidades

Con base en los resultados se procede a la exploración del problema en términos del uso de la lengua, el significado, las funciones y las habilidades que se pretenden desarrollar con el material. De acuerdo con la encuesta, el objetivo de aprendizaje del español por parte del grupo meta consiste principalmente en la necesidad de facilitar la vida, es decir, desenvolverse en las comunicaciones diarias para realizar las actividades básicas: hacer compras, pedir comida, localizar un lugar, salir con los amigos, etc. Para ello, es necesario desarrollar tanto las habilidades receptivas como las productivas, con especial énfasis en la producción oral ya que es la que más se les dificulta a los estudiantes chinos. En cuanto al problema específico, el desarrollo de la competencia pragmática, se acude a las teorías relacionadas para determinar los actos de habla y las normas de cortesía que se deben incluir en el material. Respecto al desarrollo del material didáctico, específicamente, la unidad didáctica, se toman las teorías del enfoque por tareas y las propuestas del diseño de materiales para estudiantes chinos.

6.3 Realización contextual

Los resultados de la encuesta dan pie a la creación del contexto para el desarrollo

de la unidad didáctica por tareas. Se trata de realizar viajes en diferentes lugares turísticos de Colombia en los que van a experimentar casi todas las actividades implicadas. Estas actividades están basadas en la vida real, por lo que permiten dar un input auténtico, a la vez, son susceptibles a prácticas variables. Con este material se pretende generar más participación por parte del estudiante, porque el manual *Español Moderno* da lugar a un ambiente centrado en el profesor. Es importante entender esta situación de los estudiantes chinos: acostumbrados más a escuchar que a participar, por eso el material debe promover la participación dándoles un espacio agradable con temas cercanos a su vida. Además, en el manual *Español Moderno* la mayoría de las actividades son de tipo controlado, eso hace que los estudiantes necesiten prepararse para realizar una actividad libre. Es por eso que el material debe acompañar a los estudiantes en el sentido de que les ofrezca ayudas oportunas como la función de las notas en la unidad didáctica desarrollada.

6.4 Realización pedagógica

6.4.1 Algunas bases para el desarrollo de la unidad didáctica

La unidad didáctica sigue el enfoque por tareas. Según Estaire la enseñanza basada en tareas “se basa en el principio de aprender para el uso a través del uso y entiende el aprendizaje como una actividad creativa de construcción, no como un proceso de formación de hábitos” (p.4).

Este enfoque tiene muchas ventajas especialmente en la enseñanza de la pragmática. Comentamos anteriormente que la exposición al input apropiado es importante para aumentar la conciencia pragmática de los estudiantes, las tareas proporcionan inmensas oportunidades para cumplir los requerimientos tanto del input como de la producción (outcome). Las tareas también promueven el proceso de la negociación de significados, la experimentación y la conversación, así como la motivación de los estudiantes. Las distintas formas para llevar a cabo una tarea posibilitan el uso auténtico de la lengua, la

participación y la colaboración, el acercamiento a diferentes estilos de comunicación.

En la práctica didáctica, se dividen las tareas en dos tipos: las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico. Las primeras proporcionan las oportunidades para usar la lengua meta en situaciones comunicativas en forma oral o escrita, favoreciendo el desarrollo implícito y la construcción de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones. Mientras las segundas son tareas que posibilitan el desarrollo de las tareas de comunicación a través de centrarse en la forma, en aspectos concretos del sistema lingüístico, desarrollando así el conocimiento explícito de la lengua.

Estaire (2011) propone un marco para la programación de una unidad didáctica por tareas que especifica el contenido de cada paso para una aplicación más eficaz. La tarea final determina los objetivos y los contenidos, al mismo tiempo, la evaluación puede llegar a ajustar todo el proceso. Se presenta a continuación el marco de la programación:

- Selección del tema y de la tarea final (TF)
- Especificación de objetivos a partir de la TF / en términos de capacidades / utilizando verbos de acción
- Especificación de contenidos a partir de la TF/ en términos de “saberes” que son objeto de enseñanza / aprendizaje
- Planificación de la secuencia de tarea de comunicación y tarea de apoyo lingüístico que conducen a TF
- Ajustes de los pasos anteriores
- Planificación de la evaluación (p. 8).

Para el desarrollo de la unidad didáctica se tiene en cuenta las características de los estudiantes chinos cuando aprenden lenguas extranjeras. Tomlison (2011) nos advierte que los materiales deben ayudar a los estudiantes a sentirse cómodos y tomar en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje. En este sentido, los manuales comunicativos

desarrollados para alumnos en general no siempre son factibles para los estudiantes chinos. Griñán (2008) afirma que uno de los principales obstáculos que el estudiante chino encuentra en los manuales comunicativos es la ausencia de listas de vocabulario, sumando la gran cantidad de palabras nuevas que contiene cada unidad didáctica, mayor que la de las lecciones de *Español Moderno*. Por lo tanto, propone la posibilidad de incluir materiales y técnicas de estudios tradicionales, como las listas de vocabulario de una forma más didáctica.

Las soluciones correspondientes que proporciona radican en un esfuerzo especial de atender estas dificultades específicas dentro del enfoque comunicativo. Entre ellas, se encuentran: presentar los contenidos culturales que son necesarios de explicar y los manuales ignoran, así mismo explicar las muestras gramaticales desde el uso.

En vista de esto, Griñán (2008, p.622-623) indica que para la actuación pedagógica basada en tareas sobre los estudiantes chinos es necesario conocer bien:

- Las características del contexto chino de enseñanza y de los estudiantes chinos (las actividades más habitadas, sus expectativas, las estrategias de aprendizaje más utilizadas).
- Los fundamentos teóricos y las características de la enseñanza por tareas (acciones significativas comunicativamente que pueden darse en la realidad; procesos pedagógicos que favorezcan el equilibrio entre la atención a la forma y la atención al significado).
- Las estrategias de aprendizaje que pueden introducirse en cada tarea. Es conveniente presentarlas explícitamente y formar debates en torno a las mismas, indicando que las actividades comunicativas son medios adecuados para ponerlas en uso y, por tanto, aprender mejor.

6.4.2 La programación de la unidad didáctica

En vista de los resultados del análisis de necesidades del grupo meta, se tomarán las decisiones correspondientes con el nivel, el objetivo, el tema y las tareas para el desarrollo de una unidad didáctica para suplir las carencias de la competencia pragmática en ELE. La unidad didáctica está destinada al nivel A1, ya que por medio de la pregunta nueve, se puede concluir que la mayoría del grupo meta tienen conocimientos básicos del español. A través de conversaciones informales, también se comprueba que las producciones orales son del nivel principiante. Según las descripciones dadas por el MCER, el nivel A1 “es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato” (Consejo de Europa, 2002, p.26).

Para programar la unidad didáctica, se toma el marco propuesto por Estaire (2011) presentado anteriormente. Primero se selecciona el tema y se determina la tarea final. Estos dos aspectos funcionan como el punto de partida de la programación de la unidad didáctica, y están íntimamente relacionados: el tema puede sugerir la tarea final. De acuerdo con Estaire (2009) para seleccionar el tema y las posibles tareas finales se debe tener en cuenta el lugar, las instituciones, las personas implicadas, los objetos del entorno, los acontecimientos, las acciones realizadas por las personas implicadas y los textos que se pueden encontrar dentro de esa situación. Lo importante es que este tema sea del interés del estudiante para que le motive el aprendizaje. La pregunta dos de la encuesta relacionada con los temas de interés, los tres más puntuados son “viajes” “tiempo libre” y “hacer compras”. Con base en lo anterior, se selecciona “viajes” como el tema de la unidad didáctica ya que también es susceptible a la presentación dinámica de los componentes pragmáticos que son de importancia para cumplir las necesidades de comunicación del grupo meta.

A partir de este tema, se propone la tarea final: cada alumno elabora una guía

rápida para viajar a un destino colombiano o latinoamericano. En la guía se incluyen la información del lugar, las actividades a realizar en las diferentes etapas del viaje (preparar el viaje, viajar, después del viaje), las expresiones a usar en cada situación, especialmente el comportamiento adecuado desde el punto de vista pragmático. Las guías se exponen para ser leídas y comentadas por todos. El formato puede ser una presentación en Prezi o PPT. Esta tarea final debe recolectar el fruto de las tareas previas y permitir a los estudiantes demostrar sus capacidades de hacer algo concreto que antes no sabían hacer o lo hacían de otra manera con menor nivel de competencia pragmática. La tarea final sirve como guía para determinar los objetivos de aprendizaje y las tareas de comunicación y del apoyo lingüístico.

En segundo lugar se especifican los objetivos a partir de la tarea final. Los objetivos se definen en términos de capacidades, es decir, las que desarrollan los estudiantes en la unidad. De acuerdo con Estaire (2009) los objetivos de aprendizaje se derivan de la tarea final: las cosas concretas que los estudiantes necesitan hacer en la tarea final y qué otras capacidades convenientes se desarrollan en las tareas previas. Esta unidad didáctica tiene el objetivo principal de desarrollar la competencia pragmática del grupo meta para que pueda comunicarse satisfactoriamente en las situaciones de la vida diaria. La tarea final pretende que los estudiantes pongan en juego los recursos pragmáticos y lingüísticos aprendidos a lo largo de la unidad. Entonces, los objetivos de aprendizaje se determinan así:

<p>Tarea final: una guía rápida para viajar</p> <p>Objetivos de aprendizaje de la unidad didáctica</p>	
<p>A lo largo de la unidad vamos a desarrollar una serie de capacidades que nos permiten decir PUEDO: elaborar una guía rápida para viajar a un destino colombiano o latinoamericano</p>	
<p>En la tarea final aprenderán a:</p>	<p>En las tareas previas aprenderán a:</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Decidir qué incluir en una guía rápida - Diseñar un esquema de la guía 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar el viaje: obtener la información básica del lugar, escoger el transporte,

- Incluir las expresiones y los gestos adecuados en la guía	reservar el hotel
- Utilizar Prezi o PPT para presentar la guía	- Realizar el viaje: localizar un lugar, pedir un favor, hacer una actividad, invitar
- Discutir la guía entre todos	- Después del viaje: opinar
	- Explicar la presentación

Tabla 1 Los objetivos de aprendizaje de la unidad didáctica

En tercer lugar se especifican los contenidos lingüísticos y de otros tipos a partir del análisis de la tarea final. Primero se determinan los contenidos nociofuncionales que aparecen en la unidad considerando el nivel del estudiante. Las actividades que implican en el viaje son: conocer el lugar, comprar pasajes, hacer reservaciones, localizar un sitio, pedir un favor, hacer invitaciones, etc. Se toma como referencia las clasificaciones para nivel A1 en el PCIC. Los contenidos nociofuncionales que se trabajan son:

- Dirigirse a alguien
- Preguntar horarios
- Preguntar y dar direcciones
- Dar y pedir instrucciones
- Pedir un favor, solicitar servicios y agradecer
- Expresar gustos y preferencias
- Invitar, aceptar y rechazar invitaciones
- Pedir y confirmar una información
- Dar opiniones

A continuación se especifican los exponentes lingüísticos que se pueden utilizarse para expresar estas funciones y nociones. Estos contenidos se clasifican en los contenidos gramaticales, léxicos, y otros como la entonación de la presente unidad didáctica. Cabe mencionar que los contenidos gramaticales y léxicos identificados se suponen que ya se trabajan con el manual *Español Moderno*, por lo que estos se necesitan ser

reciclados, reforzados y ampliados en la unidad de forma diferente. Los contenidos lingüísticos que se trabajan son:

Gramática:

- Estructuras de las funciones señaladas
- Formular preguntas: partículas interrogativas, entonación
- Expresar intenciones y acciones futuras: ir a+infinitivo
- Localizar: está /hay, verbos de movimiento
- Indicar direcciones y dar instrucciones: hay que
- Decir hora, precios: números, comparaciones

Léxico:

- Léxico específico de las funciones señaladas
- Desarrollo de estrategias para aprender nuevo léxico

Aparte de los contenidos lingüísticos, se definen los contenidos relacionados para realizar la tarea final y los objetivos asociados a ella. Se enfatizan especialmente en esta unidad didáctica los contenidos pragmáticos constituidos por los actos de habla (los contenidos nociofuncionales) y las estrategias pragmáticas que son:

- Marcadores del discurso oral: y, también, tampoco, pero, bueno, bien, entonces, es decir, porque
- Signos de interrogación y exclamación
- Producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla
- La deixis: acá, verbos de dirección: ir y venir; distancia temporal: ahora, hoy, mañana;
- Cortesía: por favor, tratamiento formal, estructuras de la cortesía
- Seleccionar lo más relevante y ordenar de forma lógica la información
- Adaptar lo que se dice a la situación y al receptor

Por último, se considera necesario tener en cuenta los contenidos socioculturales:

- Comportamiento adecuado en las situaciones
- Acercamiento a la vida de Colombia, horarios, comidas, cultura, diversiones, sitios turísticos
- Formas de relacionarse

El siguiente paso es planificar la secuencia de tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico que conducen a la tarea final. Cabe mencionar que esta unidad didáctica funciona como material complementario para el manual *Español Moderno*, centrado en presentar las formas lingüísticas. Por lo tanto, las tareas comunicativas ocupan mayor porcentaje que las del apoyo lingüístico para proporcionar input apropiado y oportunidades de comunicación a los estudiantes. Para programar la secuencia de tareas, se basa en las decisiones tomadas anteriormente: el tema, la tarea final, los objetivos y los contenidos. La coherencia didáctica se logra mediante el esfuerzo de secuenciar las tareas de forma que cada una aporte algo a la realización de la tarea final. A pesar de que el apoyo lingüístico no se programa como tareas, las “notas” que aparecen a lo largo de la unidad ponen a disposición a los estudiantes los recursos lingüísticos necesarios para realizar las tareas. En las secuencias se equilibran las destrezas ya que es conveniente integrar todas ellas dentro de la unidad. De acuerdo con el análisis de necesidades, el grupo meta presenta dificultades en casi todas las destrezas comunicativas, es decir, tanto las habilidades productivas como las receptivas. Por lo tanto, las tareas basadas en la lectura y la comprensión cuentan con soporte audio o vídeo, que además de mantener ese equilibrio, constituyen fuentes valiosas de input para el desarrollo tanto de conocimientos formales como instrumentales.

La unidad didáctica cuenta con dos lecciones que cubren las actividades que uno realiza cuando viaja: conocer el lugar, seleccionar el transporte y comprar boletos, reservar hotel, preguntar por un lugar, pedir favor, decidir las actividades turísticas, invitar a alguien y dar opiniones, etc. Las tareas están basadas en estas actividades

auténticas que el grupo meta puede percibir como naturales y lógicas. En el diseño y la programación de las tareas, se tienen en cuenta los planteamientos en el marco teórico en cuanto al desarrollo de la competencia pragmática. También las estrategias de aprendizaje más utilizadas por el grupo meta, así como las recomendadas en las propuestas mencionadas en el marco teórico se reflejan en la unidad.

El grupo meta está expuesto al input pragmático apropiado en diferentes tareas de forma distinta, ya sea por audición, video o imágenes. En cuanto a los actos de habla que requieren más atención y explicación, tales como pedir favor e invitar, aceptar o rechazar invitaciones, las tareas buscan primero que los estudiantes sean conscientes de los factores sociales implicados, después aprendan la estructura y los recursos disponibles para realizarlos adecuadamente. Para ello, con base en el input dado, el estudiante hace comparaciones, suposiciones, análisis y prácticas. Es importante comprender la forma esperada en cada contexto para evitar las posibles interferencias pragmáticas que se explican en el marco teórico.

El paso cinco corresponde a los ajustes de los pasos anteriores. Se hacen ajustes sobre los objetivos de aprendizaje y los contenidos a partir del análisis de la secuencia de tareas. Los objetivos deben ser claros para que los estudiantes y los lectores sepan qué es lo que tienen que hacer tanto en la tarea final como en las tareas previas. Se analizan también los contenidos con el fin de detectar posibles contenidos que son recomendables agregar o desglosar, o ajustes que son convenientes de realizar. Se parte de que si la secuencia de tareas diseñadas ofrece realmente a los estudiante la oportunidad de trabajar los contenidos planteados relacionados con la pragmática, la lingüística y la sociocultural de forma que incrementa su competencia pragmática. Con el análisis es posible emerger nuevos contenidos que no se incluyen inicialmente.

El último paso es la planificación de la evaluación. Esta evaluación incorpora tanto al docente como a los estudiantes durante toda la unidad, desde su comienzo, dirigida al

proceso y a los resultados. Es necesario programar la evaluación antes de llevar la unidad al aula. Se toma como referencia los ejemplos propuestos por Estaire y Zanón (1994) y Estaire (1990) para el seguimiento individual del proceso y para la autoevaluación de contenidos funcionales de una unidad. Se elabora la siguiente tabla para la evaluación por parte de los estudiantes. Ellos rellenarán esta ficha al final de la unidad. El docente debe guiar este proceso de reflexión de su aprendizaje y el uso de la ficha para la ayuda con la lengua.

Título de la unidad			
1. ¿Qué hemos hecho en esta unidad?			
2. ¿Qué ha sido lo que más me ha gustado y por qué?			
3. ¿Qué podemos cambiar?			
4. ¿Qué tal lo he hecho? Puedo: - Dirigirse a alguien - Preguntar horarios - Preguntar y dar direcciones - Dar y pedir instrucciones - Pedir un favor, solicitar servicios y agradecer - Expresar gustos y preferencias - Invitar, aceptar y rechazar invitaciones - Pedir y confirmar una información - Dar opiniones	No, aún necesito trabajarlo	Sí, pero necesito mejorar	Sí, muy bien

Tabla 2 Ficha de evaluación de una unidad didáctica

6.5 Producción física del material

Para su desarrollo, se tiene en cuenta varios aspectos tales como:

Imágenes: se seleccionan imágenes llamativas, relacionadas con los viajes: el lugar turístico, las páginas del transporte, diferentes tipos de hospedaje, para que llamen la atención de los estudiantes y a la vez den la información y el input necesario para la realización de las tareas.

Íconos: a lo largo de la unidad didáctica se encuentran “notas” que incluyen los recursos del apoyo lingüístico o la producción que se espera que los estudiantes hagan. Las tareas abordan las diferentes habilidades que se representan con un ícono distinto: escribir, escuchar, ver, o hablar. Los estudiantes pueden identificar fácilmente de qué se trata la tarea y qué habilidad desarrollará mediante ésta.

Tamaño de letra: en los títulos y secciones principales se utiliza letra grande y llamativa. Las instrucciones tienen una letra estándar, clara y fácil de leer y en los ejemplos y las notas se emplean otro tipo y tamaño de letra para dar mayor variedad.

Colores: la unidad tiene una variedad de colores, principalmente azul y verde que permiten una mejor visualización. Las imágenes con varios colores que relacionan con los viajes también enriquecen la dinámica y motivan a los estudiantes.

Audio y video: el audio y los videos presentan una buena calidad en cuanto a imágenes y sonidos, son nítidas y claros. La velocidad es acorde al nivel de los estudiantes, y la voz de los interlocutores se escucha claramente y no hay interferencias. Presentan la información correspondiente y adecuada a los estudiantes para que puedan recibir el input y realizar las tareas.

6.6 Uso del material

Esta unidad didáctica se recomienda ser utilizada después de que los estudiantes ya hayan aprendido los recursos lingüísticos básicos con el manual *Español Moderno*. También es posible integrar algunas actividades de la unidad en clase dependiendo de la

decisión del docente.

Por la cuestión del tiempo, esta unidad didáctica no está complementada con una guía didáctica. Se recomienda tener en cuenta estas observaciones para llevar la unidad didáctica al aula.

- Los estudiantes chinos procedentes de una educación más tradicional en la que el docente ocupa el papel central de la clase y tiene la autoridad incuestionable. Por lo tanto, a pesar de estar en un contexto distinto, ellos mantienen de alguna forma los mismos comportamientos, tales como no hablar, no comentar, no cuestionar, seguir todas las instrucciones, etc. Se debe conocer estos comportamientos y no les exige informalidad o una relación más estrecha al comienzo de las clases, esto puede hacerles sentir incómodos. Lo importante es crear un ambiente oportuno para el aprendizaje.
- Por la misma razón expuesta en el primer punto, los estudiantes chinos están más acostumbrados a escuchar que a participar. Al principio, debe ser difícil hacerlos participar voluntariamente, por eso, la unidad didáctica está diseñada con actividades variables que motiven la participación de diversas formas. El docente puede prolongar o reducir el tiempo o los componentes de las actividades dependiendo de las reacciones de los estudiantes.
- La instrucción en el aula es de especial importancia ya que determinan la buena realización de las tareas y la transmisión del conocimiento pragmático. Por lo tanto, el docente debe asegurar de que los estudiantes entiendan lo que deben hacer en cada tarea mediante confirmar la instrucción (pedir al estudiante repetir lo que debe hacer) o explicar la instrucción en inglés si es necesario.
- La unidad didáctica tiene el principal objetivo de desarrollar la competencia pragmática de los estudiantes con actividades comunicativas que ejercen las cuatro destrezas. El docente debe conocer los componentes pragmáticos que se presentan

en las actividades para poder enfatizar y guiar su práctica. Es importante hacer a los estudiantes reflexionar la realización de algunas funciones (actos de habla) y sus efectos en su lengua materna y en español.

- En algunas actividades, la pragmática se reside en los diferentes registros (actividad 5 y la sección E de la actividad 6 de la lección 1), mientras que en otros, las diferentes situaciones condicionan el uso de la lengua (la sección D de la actividad 6 de la lección 1, la sección C de la actividad 4 de la lección 2 y la sección C de la actividad 5 de la lección 2). El docente debe resaltar la importancia de estos factores en la selección adecuada de la lengua.
- Los estudiantes tienden a confirmar que entienden lo que pregunta el docente, los estudiantes chinos aún más, porque les resulta difícil mostrar su incompreensión por varias razones. El docente puede repetir las explicaciones y hacer más ejercicios, también puede dejar un espacio para que los que tengan duda puedan preguntar.
- Las notas ofrecen un apoyo tanto lingüístico como pragmático para los estudiantes. El docente puede ampliar el contenido de las mismas cuando sea conveniente.

6.7 Evaluación

La unidad didáctica se somete a la evaluación por parte de un experto en el área del desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. Y se tendrán en cuenta las observaciones dadas para el ajuste de la unidad.

7 Conclusión

En este capítulo se presentan las conclusiones que siguen al desarrollo del presente trabajo de grado. Estas se relacionan con los logros, aportes, aprendizajes y posibles temas para futuras investigaciones en el campo.

En cuanto a los logros, es posible decir que se dio respuesta al interrogante planteado en la investigación, así mismo se cumplieron el objetivo general y los

específicos. Se elaboró una unidad didáctica por tareas para suplir las carencias de la competencia pragmática en ELE del manual *Español Moderno*. Para ello, se realizó el análisis de necesidades a un grupo meta seleccionado que son empleados chinos de una empresa de telecomunicaciones en Bogotá. De allí, se identificaron los problemas y las necesidades que tienen respecto al aprendizaje del español. Con la identificación y la descripción de la competencia pragmática, junto con los criterios para el diseño de materiales basado en tareas se establecieron el nivel, el tema, los contenidos, la secuencia de la unidad y las tareas.

Con respecto a los aportes que suponen la realización de la investigación, se pueden mencionar tres. Primero, el aporte a los estudiantes chinos que aprenden español con el manual tradicional y buscan desarrollar realmente sus habilidades comunicativas, especialmente, su competencia pragmática. Segundo, el aporte a los docentes de español, quienes pueden contar con este material como referencia para enseñar a los estudiantes chinos en los contextos similares. Tercero, el aporte a las futuras investigaciones sobre el tema de desarrollar la competencia pragmática. La revisión de las teorías respecto a la pragmática, la competencia pragmática, las propuestas del desarrollo de la competencia pragmática y el desarrollo de materiales didácticos servirán como base para la reflexión. Así mismo, este trabajo puede ser un modelo de cómo aplicar las teorías en la práctica: el desarrollo de una unidad didáctica por tareas.

En lo relacionado a los aprendizajes adquiridos a partir de la realización del trabajo se pueden resumir en tres aspectos. Primero, la gran cantidad de conocimiento que se consolidó en el desarrollo de este trabajo: los conceptos de la pragmática, la competencia pragmática, la interferencia pragmática, la enseñanza de la pragmática en LE, el desarrollo de una unidad didáctica por tareas, entre otros. Segundo, el proceso de la aplicación de estos conceptos en el desarrollo de la unidad didáctica: la selección de los contenidos que motivan a los estudiantes; el desarrollo de las tareas más adecuadas desde

el punto de vista pragmático; el diseño y la estructuración de la unidad. Tercero, la realización de una investigación en la maestría consolida lo aprendido en el proceso y servirá de gran ayuda para las futuras investigaciones en el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera.

Por último, debido a la limitación del tiempo, la unidad didáctica propuesta no se lleva a cabo en el uso por parte de los estudiantes chinos. Esto puede dar lugar a temas de otras investigaciones: el pilotaje de la unidad didáctica y la evaluación de su utilidad en el sentido del desarrollo de la competencia pragmática; la exploración de metodologías para el desarrollo de la competencia pragmática; el desarrollo de unidad didáctica basada en tareas para la enseñanza de español a los estudiantes chinos.

Finalmente, el desarrollo de la competencia pragmática sugiere mucho trabajo por hacer, teniendo en cuenta la variedad de español que se enseña, el nivel del estudiante y el contexto en que se sitúa. La unidad didáctica que se desarrolló en este trabajo solamente pretende contribuir con un grano de arena a este campo, especialmente en el terreno de la enseñanza de español a estudiantes chinos.

Referencia

- Bardovi-Harlig, K. (2008). Pragmatics and language teaching: bringing pragmatics and pedagogy together. En: Bputon, L. F. (Ed.). Pragmatics and language learning. Vol. 7 (21-39). Fecha de consulta: 20 de abril de 2015. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED400702>
- Beltrán, B. A. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. En: Lobato, J.S. y Gargallo, I.S. (Dirs). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 643-664.
- Cestero, A. M^a . (2004). La comunicación no verbal. En: Lobato, J.S. y Gargallo, I.S. (Dirs). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp.593-616.
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación , Cultura y Deporte.
- Dong, Y. Sh. & Liu. J. (1999-2007). *Español Moderno*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dong, Y.Sh. (Noviembre de 2009). Elaboración de Materiales Didácticos en China. En J. Robisco (Coordinador), *El Currículo de E/LE en Asia Pacífico*. Simposico llevado a cabo en I CELEAP , Manila, Filipinas.
- Escandell, M^a. V. (1996). Introducción a la pragmática. Barcelona: Ariel lingüística.
- (1996a). Los fenómenos de interferencia pragmática. En: Didáctica del español como lengua extranjera.
- Escandell, M^a. V. (2004). Aportaciones de la pragmática. En Lobato, J. S. y Gargallo. I.S. (Dirs). *Vademécum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 179-197.
- Estaire, S. (2009). El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula.

Madrid, España: Editorial Edinumen.

Estaire, S. (26 de abril de 2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *marcoELE*. Recuperado de:

<http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

Eugenio, E, G. (2013). La enseñanza del español como L3. Implicaciones didácticas. En Actas de I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua extranjera. Instituto de Cervantes de Budapest, pp. 173-181. Fecha de consulta: 4 de mayo de 2015. Recuperado de :

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/19_gutierrez.pdf

Ordóñez, S. G. (2004). La subcompetencia pragmática. En En Lobato, J. S. y Gargallo. I.S. (Dirs). *Vademécum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 533-551.

González, I. (2012). El español en China. *Informes Anuario del Instituto Cervantes 2012. El español en el mundo*. Fecha de consulta: 10 de mayo de 2015. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/gonzalez/p02.htm

Garmendía, A. (2007). ¿Qué voy a llevar hoy a clase? Y sobre todo...¿Por qué?. En Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La didáctica de la enseñanza para extranjeros. pp.65-74.Fecha de consulta: 10 de mayo de 2015. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341057>

Gu, Yueguo (1990). Politeness phenomena in modern chinese. *Journal of pragmatics*. 14. pp.237-257. Fecha de consulta: 10 de mayo de 2015. Recuperado de: <http://www.u.arizona.edu/~kepeng/EastAsianCulture/Readings/R26.pdf>

Instituto Cervantes (1997-2014). Diccionario de términos clave de ELE [en línea].

Recuperado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm, recuperado:
22 de noviembre de 2014.

Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? Fecha de consulta: 29 de abril de 2015. Recuperado de: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>

Levison, S.C. (1983). *Pragmatics*. Nueva York: Cambridge University Press.

Mayor, L.R. (4 de abril de 2014). Desafíos culturales y sociopragmáticos para los estudiantes taiwaneses de E/LE en los temas del nivel A1 explicados desde la idiosincrasia china. *Monográficos SinoELE*. Recuperado de: http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/roncero_332-340.pdf

Méndez, E. (2005). *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos*. (Tesis de maestría). UNED, España. Recuperado de: <http://www.sinoele.org/index.php/component/content/article?id=82>

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Hertfordshire, Reino Unido: Prentice Hall.

Richards, J.C.& Rodgers, T.S. (2008). *Approaches and methods in language teaching*. Beijing: Foreign language teaching and research press & Cambridge University Press.

Sampieri, R.H., Collado, C.F.& Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: The McGraw-Hill/Interamericana Editores. S.A.

Sánchez, A.J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/10944>

Sánchez, A.J. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *marcoELE*. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf

Sans, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. En *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, pp. 10-22. Fecha de consulta: 10 de mayo de 2015.

Recuperado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm

Savignon, S. J. (1997). *Communicative Competence. Theory and Classroom Practice*. Nueva York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Takimoto, M. (2008). The effects of deductive and inductive instruction on the development of language learners' pragmatics competence. *The Modern Language Journal*. Vol. 92, No. 3, pp. 369-386. Fecha de consulta: 20 de abril de 2015.

Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/25173064>

Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Naranjo Bastidas, A. (2009). *Planificación de un curso A1 para aprendices chinos. El análisis de necesidades previo y la fijación de objetivos*. (Tesis de maestría). Universidad de Antonio Nebrija, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/76992>

Reyes, G. (2003). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco/Libros.

Rivera, J. (3 de julio de 2013). La representación de empresas chinas en Colombia.

Recuperado de:

<http://www.legiscomex.com/BancoConocimiento/R/representacion-empresas-chinas-colombia-juan-camilo-rivera-actualizacion/representacion-empresas-chinas-colombia-juan-camilo-rivera-actualizacion.asp?CodSubseccion=473&numarticulo=&CodSeccion=205>

Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Nueva York: Oxford

University Press.

Yang, T.D. (2012). *Consideraciones metodológicas acerca del español como lengua extranjera para alumnos chinos a través de los manuales*. Tesis de maestría.

Universidad de Alicante, España. Recuperado de:

<http://www.sinoele.org/index.php/component/content/article?id=192&lang=es>

Zhu, F.F (2001). *Material complementario del manual español moderno(pekin, 1999), nivel elemental. Actividades prácticas para el aula*. Tesis de maestría. Universidad de Alcará, España. Recuperado de:

<http://sinoele.org/index.php/revista/suplementos/36-revista-1/sinoele-2/90-material-complementario-del-manual-espanol-moder>

Anexos

Anexo 1 : Extractos de la lección I de *Español Moderno* (Texto I y II)

LECCIÓN I

第一课 LECCIÓN I

语音: 1. 元音: A, E, I, O, U
2. 辅音: M, N, L, T, S, P
3. 分音节规则 (I)
4. 词与词之间的连音
语法: 1. 名词的单数、复数和阳性、阴性(I)
2. 大小写规则
3. 问号和感叹号的书写
句型: ÉL (ELLA) ES ...
¿ES ÉL (ELLA) ...?
SÍ, ÉL (ELLA) ES ...
NO, ÉL (ELLA) NO ES ... , ES...
¿QUIÉN ES ...?

课文 TEXTO

¿QUIÉN ES ÉL?



I
Él es Paco. Paco es cubano.

4

LECCIÓN I



Él es Pepe. Pepe es chileno.



Ella se llama Ana. Ana es panameña.



Ella es Li Xin. Es china.

Paco y Pepe son amigos. Ana y Li Xin son amigas.

II

¿Es él Paco?
Sí, él es Paco.
¿Es él Pepe?
Sí, él es Pepe.
¿Es ella Ema?
No, ella no es Ema, es Ana.

5

Anexo 2: Extractos de la lección II de *Español Moderno*

LECCIÓN 2

Paco es estudiante.
¿Quién es él?
Él es Pepe.
¿Es Pepe padre de Paco?
No, él no es padre de Paco. Es su hermano.
¿Quién es ella?
Ella es Lucía.
¿Qué es Lucía?
Lucía es cantante.
¿Quiénes son ellos?
Son Manolo y Ema.
¿Qué son ellos?
Manolo es médico. Ema es enfermera.
¿Es Ema hermana de Manolo?
No, Ema no es su hermana. Es su esposa.
¿Qué eres tú?
Soy médica.
¿Eres hermana de Lucía?
No, no soy hermana de Lucía.
Soy amiga de Lucía y Ema.

日常用语 FRASES USUALES

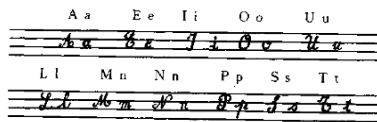
¡Buenos días! 早上好!
¡Buenas tardes! 下午好!

Anexo 3 : Extractos de la lección I de *Español Moderno* (Ejercicio I- III)

LECCIÓN I

- I. 西班牙语的疑问句首尾都有问号。句首的问号必须倒写。
¿Quién es él?
¿Es Ana china?
- II. 同样，感叹句首尾都有感叹号。句首的感叹号也必须倒写。
Ella no es Li Xin. ¡Es Ana!

书写 CALIGRAFÍA



练习 EJERCICIOS

- I. 拼读下列音节和单词 (Deletrea las siguientes sílabas y palabras):

la	le	li	lo	lu
ma	me	mi	mo	mu
na	ne	ni	no	nu
pa	pe	pi	po	pu
sa	se	si	so	su
ta	te	ti	to	tu

15

LECCIÓN I

lata, sola, mole, sale, lino, liso, lomo, solo, lupa, luna
mata, masa, meto, mete, misa, semá, mono, tomo, musa, mutis
sana, lana, lunes, nema, nipa, nipis, tono, sino, numen, nula
pata, tapa, pese, supe, piso, pito, pomo, Apolo, pule, puna
misa, sapo, meseta, mes, sito, pésimo, toco, sopa, sumo, Susana
taita, meta, lote, late, tino, timo, noto, tomo, tusa, tute

sol, nasal, timonel, Alpes, alto, salta, palma, pulso
patas, meses, pones, lotos, asta, estos, pasta, peste
asna, misma, muslo, muslime, limosna

- II. 选择适当的单词填空 (Re llena los espacios en blanco con las palabras adecuadas):

1. Paco _____ cubano.
2. Ana _____ Pepe son _____.
3. _____ es Ana.
4. ¿_____ es él?
5. ¿_____ Ana y Erna amigas?
_____, ellas son amigas.

- III. 将图中的人物介绍给老师和同学 (Presenta las personas de los dibujos a los profesores y alumnos):



16

语 法 GRAMÁTICA

一、主格人称代词 (Pronombres personales, caso nominativo): 请看下列图表:

性数 人称	单 数		复 数	
	阳 性	阴 性	阳 性	阴 性
第一人称	yo 我	yo 我	nosotros 我们	nosotras 我们
第二人称	tú 你	tú 你	vosotros 你们	vosotras 你们
第三人称	él 他	ella 她	ellos 他们	ellas 她们
	usted 您	usted 您	ustedes 你们, 诸位	ustedes 你们, 诸位

28

LECCIÓN 2

1. usted 和 ustedes 是第二人称的礼貌式。书写时可以分别缩写为 Ud. 和 Uds.。在拉丁美洲地区, ustedes 已经完全取代了 vosotros (tras)。

2. tú 和 él 带重音符号。

二、联系动词 ser (是)的陈述式现在时变位 (Conjugación del verbo copulativo ser en presente de indicativo):

Anexo 5: Cuestionario de análisis de necesidades (en español)

Cuestionario de análisis de necesidades

Nombre:

Edad:

Profesión:

Nivel de español

Marque en orden de importancia (1 es menos importante, 5 es más importante) las opciones.

1. ¿Por qué aprende español?

1 2 3 4 5 a. Para el ámbito laboral

1 2 3 4 5 b. Me gusta aprender idiomas

1 2 3 4 5 c. Para comunicarme y facilitar mi vida en Colombia

1 2 3 4 5 d. Para ayudar a mi familia (el estudio de mis hijos)

1 2 3 4 5 e. Para conocer la cultura

Otros: _____

2. ¿Qué tema le interesa aprender?

1 2 3 4 5 a. Consulta médica

1 2 3 4 5 b. Hacer compras

1 2 3 4 5 c. Tiempo libre

1 2 3 4 5 d. Viajes

1 2 3 4 5 e. Campo empresarial

Otros: _____

3. Para su campo de uso, necesita

a) Entender:

1 2 3 4 5 Conferencias/presentaciones

1 2 3 4 5 Conversaciones telefónicas

1 2 3 4 5 Medios de comunicación

1 2 3 4 5 Conversaciones cara a cara

1 2 3 4 5 Actividades escolares

Otros: _____

b) Hablar en:

1 2 3 4 5 Reuniones formales/informales

1 2 3 4 5 Conversaciones telefónicas

1 2 3 4 5 Conversaciones cara a cara

1 2 3 4 5 Eventos sociales

1 2 3 4 5 Campañas promocionales

Otros: _____

c) Leer:

1 2 3 4 5 Prensa

1 2 3 4 5 Consultar internet

1 2 3 4 5 Folletos (producto, viajes, etc.)

1 2 3 4 5 Formularios (inscripciones, solicitudes, etc.)

1 2 3 4 5 No necesito leer

Otros: _____

d) Escribir:

1 2 3 4 5 Mensajes cortos

1 2 3 4 5 Tomar notas

1 2 3 4 5 Documentos oficiales

1 2 3 4 5 Correos electrónicos

1 2 3 4 5 No necesito escribir

Otros: _____

4. ¿Con qué frecuencia habla y escribe? (Marque una opción)

a. Todos los días

b. Muchas veces

c. Pocas veces

d. Casi nunca

e. Nunca

Otros: _____

5. ¿Con qué frecuencia lee y escucha? (incluidas las canciones) (Marque una opción)

a. Todos los días

b. Muchas veces

c. Pocas veces

d. Casi nunca

e. Nunca

Otros: _____

6. ¿Prefiere aprender con...?

1 2 3 4 5 a) Imágenes, gráficos, colores, textos

1 2 3 4 5 b) Audiciones (canciones)

1 2 3 4 5 c) Mímica, órdenes

1 2 3 4 5 d) Gramática

1 2 3 4 5 e) Actividades comunicativas

Otros: _____

7. ¿Qué estrategias o técnicas utiliza para aprender una lengua extranjera?

a) Pronunciación y entonación

1 2 3 4 5 Imitar el habla de los nativos

1 2 3 4 5 Memorizar textos y repetirlos en voz alta

1 2 3 4 5 Grabar frases y diálogos

1 2 3 4 5 Ver televisión

1 2 3 4 5 Por medio de aplicaciones tecnológicas

Otros: _____

b) Vocabulario

1 2 3 4 5 Elaborar listas de palabras alfabéticamente

1 2 3 4 5 Elaborar listas de palabras por categoría gramatical

1 2 3 4 5 Clasificar el vocabulario por temas

1 2 3 4 5 Diseñar fichas personalizadas

1 2 3 4 5 Crear asociaciones visuales y sonoras

Otros: _____

c) Gramática

1 2 3 4 5 Analizar las reglas

1 2 3 4 5 Generalizar las reglas observadas

1 2 3 4 5 Contrastar las reglas con las de mi lengua

1 2 3 4 5 Practicar las reglas por medio de ejercicios

1 2 3 4 5 Aplicar las reglas en contexto

Otros: _____

d) Interacción oral

1 2 3 4 5 Pedir ayuda al interlocutor

1 2 3 4 5 Utilizar la comunicación no verbal

1 2 3 4 5 Dar ejemplos, sinónimos, definiciones

1 2 3 4 5 Verificar la comprensión

1 2 3 4 5 Repetir la información usando otras palabras

Otros: _____

e) Comprensión

1 2 3 4 5 Recurrir a conocimientos previos

1 2 3 4 5 Extraer ideas generales

1 2 3 4 5 Deducir por contexto y verificar

1 2 3 4 5 Anotar palabras clave

1 2 3 4 5 Elaborar mapas conceptuales

Otros: _____

8. ¿Qué problemas identifica en el aprendizaje o el uso de la lengua extranjera?

1 2 3 4 5 a) Comprensión oral

1 2 3 4 5 b) Expresión oral

1 2 3 4 5 c) Gramática

1 2 3 4 5 d) Vocabulario

1 2 3 4 5 e) Conocimientos culturales

Otros: _____

9. ¿Tiene este tipo de experiencia: entiende todo lo que dice en una conversación en lengua extranjera, pero no logra comprender el objetivo?

Explique.

10. ¿Qué otras lenguas conoce y qué nivel. Explique su respuesta.

Cuestionario de análisis de necesidades (en chino)

西班牙语学习意向调查表

姓名: _____

年龄: _____

职业: _____

西班牙语水平: _____

以下题目, 请按重要性由高到低标记选项 (5 最高, 1 最低)。

1. 您为什么学习西班牙语?

1 2 3 4 5 a. 用于工作

1 2 3 4 5 b. 我喜欢学习语言

1 2 3 4 5 c. 用于沟通, 方便我在哥伦比亚的生活

1 2 3 4 5 d. 帮助家人(比如小孩学习)

1 2 3 4 5 e. 了解当地文化

其他: _____

2. 您对什么题目感兴趣?

1 2 3 4 5 a. 看医生

1 2 3 4 5 b. 购物

1 2 3 4 5 c. 休闲时光

1 2 3 4 5 d. 旅行

1 2 3 4 5 e. 企业领域

其他: _____

3. 您使用西班牙语时, 需要

a) 理解

1 2 3 4 5 会议/宣讲

1 2 3 4 5 电话交流

1 2 3 4 5 传媒

1 2 3 4 5 面对面交流

1 2 3 4 5 学校活动

其他: _____

b) 口头表达

1 2 3 4 5 正式/非正式会议

1 2 3 4 5 电话交流

1 2 3 4 5 面对面交流

1 2 3 4 5 交际活动

1 2 3 4 5 推广宣传

其他: _____

c) 阅读

1 2 3 4 5 报纸

2 2 3 4 5 浏览网站

2 2 3 4 5 宣传册（产品，旅游等）

2 2 3 4 5 表格（注册，申请）

2 2 3 4 5 我不需要阅读

其他: _____

d) 书写

1 2 3 4 5 简短讯息

1 2 3 4 5 做笔记（记录）

1 2 3 4 5 正式文件

1 2 3 4 5 邮件

1 2 3 4 5 我不需要书写

其他: _____

4. 您交流和书写西班牙语的频率大概是？（请选择一项）

a. 每天

b. 经常

- c. 较少
- d. 几乎没有
- e. 从不

其他: _____

5. 您阅读和听西班牙语（包括歌曲等）的频率大概是？（请选择一项）

- a. 每天
- b. 经常
- c. 较少
- d. 几乎没有
- e. 从不

其他: _____

6. 您倾向通过什么媒介来学习西班牙语？

- 1 2 3 4 5 a) 图像，颜色，文章
- 1 2 3 4 5 b) 听力材料（歌曲等）
- 1 2 3 4 5 c) 表情示意，听从命令
- 1 2 3 4 5 d) 语法
- 1 2 3 4 5 e) 交流活动

其他: _____

7. 您通常使用什么方式或技巧学习或使用外语？

- b) 发音和语调
- 1 2 3 4 5 模仿本地人讲话
- 1 2 3 4 5 背诵文章并大声复述
- 1 2 3 4 5 录下词组或对话
- 1 2 3 4 5 看电视
- 1 2 3 4 5 通过手机应用

其他: _____

b) 词汇

- 1 2 3 4 5 按字母顺序编单词表
- 1 2 3 4 5 按语法类别编单词表
- 1 2 3 4 5 将单词分类
- 1 2 3 4 5 设计自己的单词卡片
- 1 2 3 4 5 进行意识，声音或视觉联系

其他： _____

c) 语法

- 1 2 3 4 5 分析规则
- 1 2 3 4 5 扩大规则
- 1 2 3 4 5 和母语的规则进行对比
- 1 2 3 4 5 通过语法练习应用规则
- 1 2 3 4 5 将规则应用在交流中

其他： _____

d) 口头交流

- 1 2 3 4 5 向对话者寻求帮助
- 1 2 3 4 5 使用肢体动作
- 1 2 3 4 5 给出例子，同义词或者解释
- 1 2 3 4 5 确认理解是否准确
- 1 2 3 4 5 用其他单词重复之前表达的意思

其他： _____

e) 理解

- 1 2 3 4 5 基于已有知识
- 1 2 3 4 5 抓住大意
- 1 2 3 4 5 根据情境猜测再核实
- 1 2 3 4 5 记下关键词

1 2 3 4 5 绘制概念图

其他: _____

8. 您在学习或使用外语过程中发现哪方面存在问题？

1 2 3 4 5 a) 口头理解

1 2 3 4 5 b) 口头表达

1 2 3 4 5 c) 语法

1 2 3 4 5 d) 词汇

1 2 3 4 5 e) 文化知识

其他: _____

9. 您有碰到这种情况吗？在对话中您明白对方所有意思，但是不清楚其真正的目的？请描述。

10. 您还会其他外语吗？水平怎样？请具体说明您的答案（比如您的英语水平是中级，因为您参加过评定考试或者您在英语国家生活过）。

Anexo 6: Evaluación del experto en el desarrollo de materiales didácticos



MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA
EVALUACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO

Evaluador: Carlos Rico Troncoso. – Profesor del Departamento de Lenguas PUJ

Diseñador de la rejilla: Carlos Rico Troncoso.

Por favor diligencie la siguiente tabla. Tenga en cuenta el criterio y trate de ser muy preciso en sus comentarios.

CRITERIOS	COMENTARIOS
1. Claridad de las instrucciones	En términos generales las instrucciones son claras. En algunas ocasiones es necesario contextualizar la actividad para que resulte ser mucho mas comunicativa para el estudiante.
2. Claridad en el formato	El formato es claro, coherente y fácil de seguir. Sin embargo se podría trabajar un poco mas en mostrar algunas actividades en las que se le presente el input a los estudiantes. De esta manera puede resultar mucho mas fácil para ellos resolver algunas de las tareas. No hay que olvidar que los estudiantes están en el nivel A1.
3. Calidad de los textos	Los textos son muy pertinente para el contexto y para los estudiantes. Responde a muestras auténticas y se pueden explotar de múltiples formas en el aula.
4. Autenticidad de las tareas	Las tareas presentadas son auténticas y responden a situaciones comunicativas reales. Definitivamente, a partir de la tareas propuestas, el estudiante extranjero que se encuentre en estas situaciones deberá conocer un poco de la Cultura Colombiana o de cómo nos comportamos en algunos contextos comunicativos específicos.
5. Cumplimiento de las tareas	En tanto que el material propuesto es un material complementario, sugiere siempre el trabajo individual y grupal. Esto hace que el estudiante pueda construir con el otro su aprendizaje y pueda discutir e inferir cómo se expresan algunas intencionalidades comunicativas.
6. Logro de	Los objetivos se cumplen en tanto que se puede ver como a partir de las

objetivos	actividades los estudiantes desarrollan de alguna manera su competencia pragmática. Sería bueno que se pudieran proponer actividades que no solo se vinculen con los actos ilocutivos (intenciones del hablante) sino que también se piensen en actividades que desarrollen lo locutivo y lo perlocutivo.
7. Relevancia del material para el contexto	El material es muy relevante para el contexto. Definitivamente el extranjero que esté aprendiendo español en Colombia tendrá que enfrentar se de alguna manera a estas actividades y tendrá que realizar una “guía rápida” que le permita movilizarse en la ciudad.
8. Rentabilidad del material	La rentabilidad se puede visualizar en la calidad de las tareas y en las habilidades que se implican toda vez que se desarrollan las actividades. Los estudiantes haciendo uso de este material están trabajando en todas las habilidades comunicativas y sobre todo desarrollan sus competencias comunicativas (sociolingüística y pragmática).
9. Enseñabilidad del material	El material desarrollado permite ser llevado al aula. Sin embargo, se sugiere revisar un poco algunas transiciones entre las actividades. Es decir, se espera que para que un estudiante realice una actividad, ‘este debe tener toda la información que le permita desarrollar efectivamente una actividad o una tarea.
10. Flexibilidad del material	La flexibilidad del material se puede determinar en dos sentidos: la primera en relación con la secuenciación de las actividades y la segunda en relación con la manera en que se pueden desarrollar las actividades propuestas (de manera individual o grupal).
11. Apariencia del material	En cuanto a la apariencia física del material, ésta es adecuada para el contexto y la población a la cual va dirigido el material. Hay un manejo apropiado del espacio, color, número de actividades y uso de las imágenes.
12. Poder motivador del material	Dado que el material responde a necesidades comunicativas reales, éste se convierte en una fuente de motivación para los estudiantes. Es un material que se basa y fundamenta en el principio fundamental del aprendizaje: el alumno. Es un material del alumno y para el alumno.
13. Impacto del material	El material se constituye en una herramienta valiosa para aquellos que se interesen por explorar la manera como se podría estar desarrollando la competencia pragmática en el aula. Se propone una serie de actividades en las

	<p>cuales los estudiantes tienen la posibilidad de reflexionar sobre esas otras formas como se pueden comunicar.</p>
<p>14. Efectividad del material para lograr procesos de aprendizaje</p>	<p>Efectivamente el material da cuenta de un proceso de aprendizaje. A la luz de las actividades desarrolladas, los estudiantes podrán llevar a cabo la tarea propuesta y podrán articular todos los conocimientos y habilidades desarrolladas en cada una de las actividades propuestas. A manera de sugerencia, sería bueno que se pensara un poco en proponer alguna forma de autoevaluación y de hetero-evaluación en donde el estudiante pueda evaluar y evaluarse a la luz de los desempeños tenidos en cada una de las unidades.</p>

Anexo 7: Muestra de la unidad didáctica por tareas desarrollada a suplir las carencias de la competencia pragmática en ELE del manual *Español Moderno*

- Actividad 5 de la primera lección: Nos vamos de vacaciones



5: ¿Hay una cafetería por aquí?

Ya nos quedamos en el hotel Casa Linda. Queremos salir para conocer la ciudad. La recepcionista nos entrega un mapa. En el mapa marca cinco sitios de tu interés.

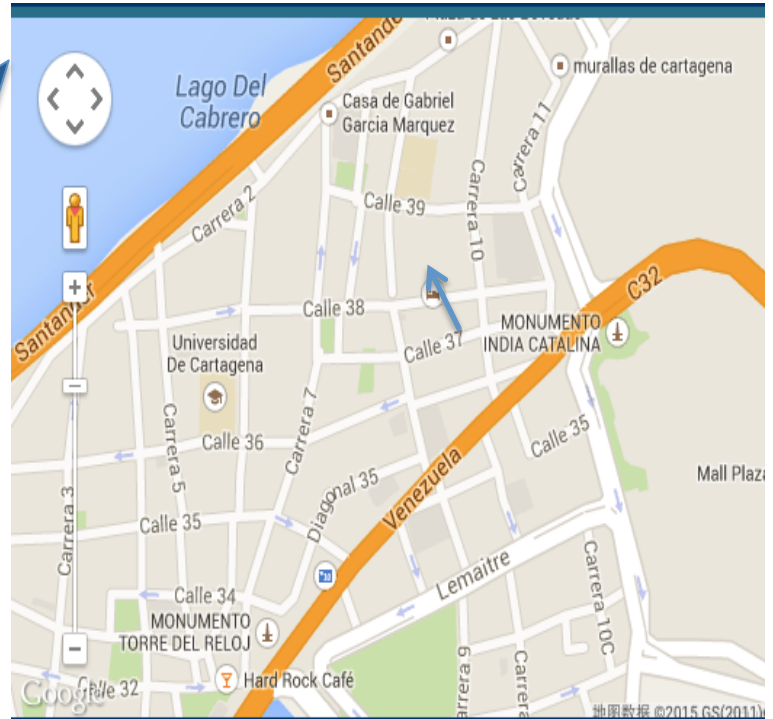
Para preguntar: ¿Dónde hay/queda una droguería? ¿Hay una farmacia por aquí? ¿Dónde está el Museo del Oro de Cartagena? ...

Para contestar: Hay que girar a la derecha, a la izquierda, todo derecho...

En parejas pregunta uno a otro cómo llegar a estos sitios en estas dos situaciones.

Situación 1: En la calle, quieres ir a una droguería. Pasa un joven estudiante.

Situación 2: En la calle, quieres ir a una cafetería en la Calle 109 con Cra.17. Preguntas a una señora mayor.



Puedes seleccionar entre: un hotel(H), un restaurante (R), un parque, un museo, un banco, un supermercado, una iglesia, una cafetería, un paradero, una oficina de turismo o una droguería.

Nota: Hablamos con una forma más formal y respetuoso a una señora mayor que a un joven.

**Ejemplo 1:**

Alumno A: Hola, buenas, ¿Hay una droguería cerca?

Alumno B: Sí, sí, puedes bajar una cuadra, y queda a mano derecha.

Alumno A: Muchas gracias. Chao.

Alumno B: Chao.

**Ejemplo 2:**

Alumno A: Por favor, señora, ¿calle 109 con Cra.17?

Alumno B: Ah, mi hijita, mire, vaya por acá. Camine como diez minutos.

Alumno A: Muchas gracias, señora.

¡Feliz día!

Alumno B: ¡Feliz día!

- Actividad 5 de la segunda lección: ¿Qué te gusta hacer?

5. ¡Gracias!

A. ¿Cuándo necesitamos “dar las gracias”? Marca las posibles respuestas con una “x”.

- Pedir dinero a tu compañero
- Recibir un regalo
- Alguien te sirve la comida
- Pedir un gran favor
- Alguien te invita a una cena
- Alguien te abre la puerta

B. En la vida diaria, los colombianos dan las gracias por todo. ¿Cómo agradeces tú en las situaciones anteriores?

C. Lee estos diálogos y subraya las palabras que utilizan las personas para agradecer.

Entre dos compañeros de trabajo.

Pedro: Juan, ¿me puedes traer algo de comer? Tengo mucho trabajo ahora.

Juan: Claro.

Juan entrega la comida a Pedro.

Juan: Aquí tienes.

Pedro: ¡Uy! ¡Qué rico! Me gustan los sandwiches de pollo. Muchas gracias, Juan. ¡Te debo una!

Isabela abre el regalo de Yanyan en la fiesta.

Isabela: ¡Ay! ¡Está preciosa! Yanyan. Muchas gracias. ¡Qué pena!

Yanyan: ¡Feliz cumpleaños! Espero que te guste.

Isabela: Sí, me encantan las carteras. Voy a usarla mañana. Gracias.

(Isabela abraza a Yanyan)

D. En parejas, escoge una de las siguientes situaciones y presenta un diálogo.

Recibir un regalo

Invitar a una fiesta

Preguntar por un lugar

Comprar una entrada de cine

Pedir la información de un paquete turístico

Nota: Para dar las gracias pensamos en el nivel de la molestia que causamos a la gente

- *si es mucha, como dar un regalo, necesitamos dar las gracias con más palabras: muchas gracias, está bonito/a, precioso/a, me gusta, qué pena, lo/la voy a usar...*

- *si es poca, cuando alguien te sirve la comida , damos las gracias con menos palabras: gracias, muy amable.*