



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Propuesta de actividades de comprensión lectora a partir
de input cultural para enseñanza de ELE a estudiantes de
nivel B2 en el contexto de turismo idiomático

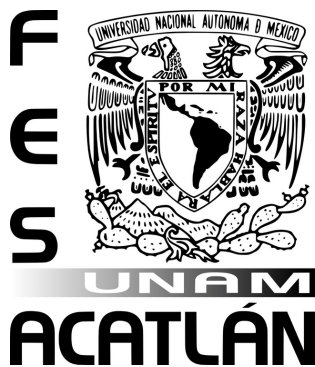
T E S I S

Que para obtener el título de
Licenciada en lengua y literatura hispánicas

P R E S E N T A N

Natalia Domínguez Vaca

Nilda Marcela Villalobos Benitez



Asesora: Nidia del Carmen Ojeda Rosado

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Edo. de México, 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para saber una nueva lengua, para sumergirse
en ella, hay que alejarse de la orilla.
Nadar sin salvavidas, sin contar con la tierra firme.
Jhumpa Lahiri, *En otras palabras*

En círculo, alrededor de la hoguera,
surgió la ética del diálogo, en ese entorno
protegido y cálido aprendimos a contar.
Somos historias.
Clara Obligado, *Todo lo que crece*

A Ariadna, quien me regaló el mundo con sus lenguas y libros.

A Georgina, de quien aprendí el ímpetu por comprenderlo.



The Mind lives on the Heart

Like any Parasite—

If that is full of Meat

The Mind is fat.

But if the Heart omit

Emaciate the Wit—

The Aliment of it

So absolute.

Emily Dickinson

El primer agradecimiento que quiero manifestar es hacia Nilda, por ser coautora de este trabajo y compartir este camino de aprendizaje lleno de diálogos, confianza y comprensión.

Gracias a Ariadna por llenar mi vida de amor por los libros; a Sebastián por su ternura y ser el hermano que siempre quise; a Eduardo por nutrirme y los seres fantásticos y a Georgina por siempre cuidarme con tanto cariño y compartirme su inspiración. Gracias por ser mi hogar.

Quiero agradecer a mis amigos venidos de las nubes: Mazh, Fer, Yessi, Pedro, Kay, Eli, Liz (con Joaquín y los libros), gracias por todo este tiempo de comprensión, risas, contención y compañía. Con ustedes siento que puedo ser más yo, los quiero siempre. También a mis amigos de la prepa: los latinos, gracias por esos tiempos más simples que recuerdo con una gran sonrisa. Mi camino por la UNAM fue mejor de lo que imaginé gracias a ustedes.

Caro, merci pour ton amitié solaire, ta force et ta confiance.

Agradezco a Michelle por ser una amiga incondicional.

Gracias a quien me enseñó a leer.

Y gracias a quienes comparten recursos en internet.

Gracias a las maestras y maestros que me han inspirado y motivado a lo largo de mi vida. Por supuesto, a la maestra Margarita por contagiar su pasión literaria y al maestro Pedro por su dedicación y aliento en la infancia.

Gracias a mis maestros universitarios, a Ana María Cardero por ser quien me introdujo a la lingüística y quien me enseñó que la lengua está viva y es de los hablantes; a Carlos López Márquez y Vero Lozada por confiar en mí y alentar mis ideas; a Rocío Montiel por enseñarme a escuchar las voces del mundo a través de la literatura y por supuesto a Nidia Ojeda, por compartirme su amor por el español y asesorar esta tesis.

También agradezco a mis maestros de idiomas por comprender esta afición ありがとう。

Mi inmensa gratitud a Dachi, por ser quien me motivó a enseñar español y a Oksana y Pasha, por su confianza, por ser con quienes comencé el viaje de enseñar mi lengua y por adoptar el español como su casa. Дуже дякую.

Gracias a todos los estudiantes con los que he explorado esta lengua y de quienes aprendo todo el tiempo sobre el mundo y a veces sobre mí misma. Enseñar español y conocer a tantas personas que se encuentran en mi idioma es mágico.

Y finalmente agradezco a la parte del universo que habita en mí por brindarme la fuerza para vivir y aprender de todo esto.



Natalia

Dedicatoria

Ofrezco con el alma esta obra a todas aquellas personas que han sido mis estudiantes de español, con unos pocos mantengo contacto y otros, se me han perdido en la inmensidad del planeta y las líneas del destino, aunque no pierdo la esperanza de volverlos a encontrar, a continuación, hago mención de unos cuantos de los estudiantes que pusieron en mi mente una semillita que hizo posible que naciera la idea de este trabajo:

A Anastasia C. de Australia

Andrea de Alemania, gracias por la paciencia, por ayudarme a no tener miedo, gracias por las risas en el museo y por ser mi Diego Rivera en la foto, espero volver a encontrarme contigo algún día...

A Shavanna

Diana (enfermera) de Estados Unidos, sin duda usted podría leer este trabajo de principio a fin sin problema alguno y estoy segura estaría encantada con las leyendas. Dios la bendiga.

Luciomar de Brasil por disfrutar las letras conmigo.

Ursula Wildner por las excelentes conversaciones y por el cariño.

Anton, gracias por confiar en mi trabajo siempre, por inspirarme a ser más profesional, por ser una persona amable, por escuchar mis problemas, por ser tan formal, por marcar límites, por estar tan lleno de vida sin importar tu edad, gracias por ser mi estudiante y desentrañar conmigo la gramática del inglés y el español.

A dos diseñadores llenos de creatividad y buena onda: Rudy y Lee.

A Lauren (Luna)

A Jian Sakakeeny por ser una bailarina y amiga maravillosa, por inspirarme y por no perder el contacto, por tu apoyo, tus palabras y por tu forma de esparcir belleza y generosidad por todo aquel lugar que visitas.

A los entrañables amigos y amigas que han estado ahí en los retos y las dificultades, les dedico ahora este trabajo con enorme alegría:

Marisol, qué te puedo decir, agradezco tanto a la vida el habernos encontrado, recordemos que no hay nada más valioso en este mundo que los tesoros de la infancia.

Toño Escobedo, gracias por estar, por ser, por el apoyo, por las pláticas, por las risas, todo cuanto eres despierta en mí un enorme cariño y admiración, que, si Dios quiere, nunca tendrá final. A pesar de que no tengamos tanto contacto.

Rogelio Medina, por las pláticas digitales y la compañía a distancia en algunos de los meses de encierro, por tus sinceras porras y por tu honestidad, espero algún día reencontrarte por ahí y si no siempre tendremos las nubes. Mi más profunda admiración para ti.

A la mejor diseñadora que conozco: Ale Vallejo por inspirarme cuando la vi en su examen profesional, por sus mensajes, por su buena vibra y su creatividad inagotable. Sigamos este camino de crecimiento...

A Ismael Rivera, entrañable amigo de toda la vida, has enriquecido mi perspectiva con tus ideas y me has llenado de esperanza, un hombre cuyas palabras fueron y siguen siendo un bálsamo para mi alma en momentos muy duros. Gracias por tu apoyo y tu sabiduría. Y gracias por amar a mi padre. Un pedacito de mi corazón vive en Europa. Gracias por coincidir, por dialogar, por ser. Tu presencia en mi vida significa un mundo, el mundo bello del amor que mi padre sabía dar a otros, el mundo mágico de mi lejana infancia en la que asistí a las bellas fiestas de tu hermosa familia. Gracias.

A la maestra María Félix porque su existencia, sus oraciones y sus palabras representan un oasis de dulzura y elocuencia. A su hermana Gilda.

A E., la mujer sabia que, a la distancia, ha terminado de enseñarme a orar para mi paz y protección.

Serás, por tus acciones y palabras recordada. No hace falta la sangre para perpetuarse y dejar un legado en este mundo, es el alma y no la carne la que une, comparte, hereda y transmite todo lo bueno y lo bello. Y usted es un ejemplo vivo de esto. Gracias, Eva. Sepa que en toda edad las palabras pueden cobrar un nuevo significado mediante nuevas acciones simbólicas, basta un capricho del destino, que al inicio puede parecer torcido, que al final resultará en una bendición, cuando, como artesanos, con nuestras propias manos, sostenemos la estatua inacabada del recuerdo, y convertimos la piedra dura en barro maleable con fuerza y decisión, con ello engendramos una idea nueva, una posibilidad infinita, un camino de flores, un nuevo vínculo. Somos capaces de engendrar en todo momento y en todo lugar mundos y sentimientos. Somos capaces de convertir en recuerdos vívidos aquellos ensueños jamás acontecidos, y al mezclar esto con la realidad, se limpia la mugre del dolor para abrir paso a las sonrisas, a la sencillez del cariño y el disfrute compartido de una renovada cotidianeidad.

A Melba Virginia, entrañable amiga y autora de un libro infantil maravilloso sobre danza.

De letras:

-A Karen

-A Andy (bailarina de mi corazón)

-A Hemi: una flor en el camino árido, la mitad que me rescata de la sombra que se cierne sobre mi mente, una paloma hecha de hilos dorados, una melodía de libertad y dulzura hecha persona. Nube sencilla, reflexión permanente, paciencia fragante y risa chispeante.

A mis brujas de EFUNAM:

A Ara por su entusiasmo, su sabiduría y su generosidad. Gracias.

A Alis por hacer posible el milagro de encontrarlas

A Martha por existir

A Margarita por tu entrega al grupo, por tu compañía bella y consejos interminables

A Sulema por hacerme parte de tu vida, de tus alegrías y tus tristezas, por ser hermosa

A Dul

A Ximena porque deseo que tengas una vida universitaria exitosa y continúes en este grupo por mucho tiempo más

A Anayeli por la sororidad, por tu forma de ser tan determinada, te admiro

A Meli, por salvarme con el vestido, por confiar en mí cuando recién me conocías, por tu gran sentido de compañerismo

A Angie por las aventuras y las risas

Muy especialmente a Amaí por hacerme sentir bienvenida desde el primer momento que te conocí, por tu ayuda con la guitarra, por tu generosidad en todo sentido, por tus consejos, por estar al pendiente, por ser compartida, por ser mágica, por ser verde y por ser tú. Mi más sincero agradecimiento, te tengo en mi corazón en todo momento. Has marcado mi camino para bien. Te quiero y admiro profundamente.

A toda mi familia con mención especial para: mi tío Ricardo y mi tía Ángeles, a mis tres queridas tías: Patricia Villalobos, Cecilia Villalobos y Dolores Villalobos.

A Gabriela, a Andrea y Eliot, a Mary Mendoza V.

A Elizabeth I. Villalobos. A Mine y a su hija Fernanda.

A mi tía Julia.

Gracias por ser mi familia, a pesar de la distancia, los quiero. Nuestras diferencias de pensamiento habrán de enriquecer nuestros futuros intercambios, pues nos une la sangre, y por supuesto la fe hacia Dios. Esas dos elementos me son más que suficientes para jurar que tenemos un lazo que nos une en todo momento y en todo lugar, me gusta creer que es así a pesar de la vida azarosa que no siempre propicia los reencuentros armoniosos. Me gusta pensar que como un árbol frondoso de inigualable verdor, poseo las mejores raíces. Y a pesar de haber nacido en la ciudad, a quien pertenece casi entero mi corazón, hay en mi alma trazos de volcán y puños de arena de Cuyutlán.

Con esta tesis rindo homenaje a la brillante vida de mi estrella en el cielo: Estela M.

Entrego este trabajo y todo mi respeto a estas almas excepcionales con nombre de héroes:

Salvador Villalobos I

Salvador Villalobos II

Salvador Villalobos II

Salvador Villalobos III

A mis recuerdos de la infancia sobre el campo frío, un campo al que no pude volver más y de cuyas personas me tuve que olvidar. Un campo que siendo niña gocé entre nada más que hierba y flores, a pesar de que más tarde en mi adolescencia se me descubrió tapizado de espinas. Dedico este trabajo a la pequeña Nilda que creció con un gusto insaciable por observar su entorno y un hambre voraz de conocimiento, en fin, a mis ganas de desentrañar el caos a mi alrededor, a mi convicción de encontrar respuestas, soluciones y al ímpetu creador de aquella niña de los dibujos que tanto soñó con ser artista. Ímpetu que aún después de tantas lágrimas no ha querido apagarse, fuerte y silencioso, que ardiendo vive en mi alma, esperando una oportunidad de salir, como la lava del volcán.

A mi espíritu costumbrista que gusta de aprender más y más de mi cultura para así ser capaz de compartirla con otros.

Agradecimientos

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él las palabras que pienso y declaro
Violeta Parra, *Gracias a la vida*

La gratitud es un sentimiento que nutre el corazón, mas son contadas las personas que saben despertarlo en otros, por mi parte el agradecimiento más grande que quiero hacer es a la propia coautora de este trabajo Natalia Domínguez y a su linaje femenino (su madre y abuela) por ser mujeres maravillosas que la han fortalecido e inspirado.

También quiero agradecer a la maestra Nidia Ojeda, por haber aceptado asesorar este trabajo, por sus palabras y por su tiempo. Por honrarnos con su sabiduría y cariño que ha formado a tantos y tantos estudiantes de nuestra querida Facultad.

Es preciso dar las gracias a todos mis maestros y maestras de la licenciatura por haber contribuido en mi formación, con mención especial para Verónica Lozada, quien es un ejemplo a seguir como docente. A la maestra Ana Laura Díaz Mireles por ser la profesora con quien conocí la lingüística por primera vez en mi vida, por ser un ejemplo de pasión al conocimiento. Al profesor Carlos Márquez, por sus clases llenas de creatividad. A la maestra Rocío Montiel por sus clases llenas de sabiduría y amor por la literatura. A María Padilla, por enseñarme a amar la literatura medieval. A Everest Landa por compartir muchísimo conocimiento tanto teórico como práctico. A la maestra Margarita por el maravilloso viaje por las teorías lingüísticas.

Y por supuesto, a cada uno de los integrantes de nuestro sínodo por haber aceptado acompañarnos y por apoyarnos en este proceso.

Gracias con el alma a mi hermano menor Salvador Villalobos por hacer posible con su sola y maravillosa existencia que se acrecentaran mi fuerza y mis ganas para concluir este trabajo. Quiero que al ver este agradecimiento, te inspires y sepas que todo es posible, a pesar de las dificultades, el amor siempre triunfa y las ganas de aprender devoran libros, pero también devoran los obstáculos y las piedras del camino. Vamos pues a sentarnos a platicar mientras nos echamos una sopita de piedra, hermano de mi alma. Auguro para ti una vida de triunfos, arte, ciencia y amor infinito, no hay en este mundo algo que yo pueda darte que logre reflejar por completo el enorme agradecimiento que tengo hacia ti que siendo tan pequeño me enseñaste a vivir. Dale a tu alma agua, tierra, sol (con protector solar) y ternura constante para que viva por siempre el niño valiente e inefable que eres y siempre serás.

Gracias Brenda Uribe por ser compañera entrañable al inicio de la carrera cuando caminaba entre niebla.

Gracias a Brenda Meraz

Infinitas gracias a Rayib (estrella), por inspirarme a seguir adelante siendo mi fiel escucha, compañero de vida y equipito, a pesar de las murallas aplastantes. Trabajemos la lealtad y mejoremos a cada paso. Sanar y amar es posible. Si vienes a buscar una respuesta en mí con humildad, sabes que siempre la obtendrás en toda hora y en todo día, y si no la sé, he de buscarla hasta el último rincón solo para decírtela, como lo he hecho desde que fuiste capaz de decir tu primera palabra. Espero aprendas más y crezcas más, y que termines por hacer de esas respuestas la bandera de tu barco. Barco que ha de surcar muchas aguas para irse lejos de todo dolor hasta encontrar la isla del renacimiento. Aquello que amas y cultivas no muere jamás. Viva en ti la sencillez del trébol que se busca en la infancia y crezca en ti a partir de hoy y en los días venideros la planta verde y dura que se nutre con el esfuerzo de la adultez.

Gracias a Alberto Ordoñez por su confianza y por sus enseñanzas, sin él este trabajo no existiría. Merci!

Y por último agradezco a mi ángel en el cielo, a quien soñé siempre mostrarle esto, quien lo hizo posible con sus enseñanzas y con su inagotable fe en mí y en los milagros. Aunque ya no pueda leer este agradecimiento, es quien me dio el ímpetu para comenzar, para buscar, para crear. Gracias al mejor profesor de metodología de la investigación de todos los tiempos. Gracias hasta el cielo a Salvador Villalobos Montaña.

Nilda

Índice de contenidos

Introducción.....	1
Capítulo 1. Turismo idiomático en México: contexto y caracterización del estudiante.....	6
1.1 Turismo idiomático en México.....	6
1.1.1 Valor económico de la lengua.....	6
1.1.2 Turismo idiomático.....	10
1.1.3. Situación en México.....	13
1.2 Población objetivo: estudiantes-turistas.....	18
1.2.1 Dificultades de la enseñanza en este sector.....	21
1.2.1.1 Motivación.....	21
1.2.2 Docente.....	24
1.3 Los retos en la enseñanza de ELE en línea y el turismo idiomático.....	27
1.3.1 El aprendiente online.....	28
1.3.2 El docente en la enseñanza en línea.....	29
Capítulo 2. Fundamentos teórico-conceptuales de la enseñanza de ELE.....	31
2.1 ¿Adquirir una lengua o aprender una lengua?.....	31
2.1.1 Input.....	31
2.1.2 Modelo de procesamiento del input.....	33
2.1.3 Output y actividades de output estructurado.....	37
2.2 Competencia comunicativa, proficiencia y fluidez dentro del MCER: su desarrollo en inmersión.....	40
2.2.1 El enfoque orientado a la acción del MCER.....	40
2.2.2 Competencia comunicativa.....	42
2.2.3 Del enfoque comunicativo al enfoque por tareas.....	46
2.2.4 Dominio y fluidez.....	49
2.2.5 Inmersión.....	53
2.3 Lingüística textual:una teoría complementaria para la enseñanza de ELE.....	58
Capítulo 3: La lectura en la enseñanza de ELE.....	60
3.1 Procesamiento cognitivo y bases de la lectura en L1.....	60
3.1.1 El modelo doble ruta.....	62
3.1.2 La memoria en el proceso de lectura.....	65
3.2 La comprensión lectora en lengua extranjera.....	68
3.2.1 La lectura en L2: componentes y conceptos relevantes.....	68
3.2.2 El modelo interactivo y la teoría de los esquemas cognitivos.....	70
3.2.2.1 El modelo interactivo.....	71
3.2.2.2 Teoría de los esquemas.....	72
3.2.3 El vocabulario: ¿Llave de la comprensión?.....	76
3.2.3.1 Factores para el aprendizaje eficaz del vocabulario.....	77
3.2.3.2 Pautas para trabajar el vocabulario en un texto.....	78
3.3 Niveles de comprensión de lectura: el nivel B2.....	81

Capítulo 4. La relevancia de los textos narrativos y la competencia intercultural: el caso de la leyenda.....	86
4.1 Competencia intercultural y dimensiones desde la perspectiva del alumno.....	86
4.2 Tipos de texto y géneros discursivos.....	90
4.3 Texto narrativo.....	94
4.4 La leyenda como ejemplo de narración oral.....	95
4.4.1 La leyenda en la cultura.....	97
4.4.2 Más allá de la leyenda: El etnotexto.....	100
4.5 El etnotexto en el aula de ELE.....	103
Capítulo 5. Diseño de materiales y actividades para fomentar las estrategias de lectura.....	105
5.1 Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora.....	105
5.1.1 Lectura intensiva y lectura extensiva.....	105
5.1.2 Estrategias de lectura.....	106
5.2 Material auténtico, adaptado y lecturas graduadas.....	107
5.2.1 Material auténtico.....	107
5.2.2 Adaptación de textos con fines pedagógicos.....	108
5.3 Cómo diseñar materiales y desarrollar actividades a partir de los textos.....	114
5.3.1 Diseño de materiales.....	114
5.3.2 Actividades para trabajar un texto.....	116
5.3.2.1 Etapa 1: Prelectura.....	116
5.3.2.2 Etapa 2: Sobre la lectura.....	117
5.3.2.3 Etapa 3: Después de comprender.....	118
Capítulo 6. Propuesta de actividades de comprensión de lectura.....	120
6.1 Criterios de selección.....	120
6.2 Carta descriptiva e información para el profesor.....	122
6.2.1 Actividades de prelectura general.....	122
6.2.2. La yerba mate y la Luna.....	123
6.2.2.1 Actividades de prelectura.....	123
6.2.2.2 Lectura y actividades sobre la lectura.....	123
6.2.2.3 Actividades después de comprender y de inmersión.....	124
6.2.3 Mayahuel y el pulque.....	125
6.2.3.1 Actividades de prelectura.....	125
6.2.3.2 Lectura y actividades sobre la lectura.....	126
6.2.3.3 Actividades después de comprender y de inmersión.....	126
6.3 Propuesta de actividades para los estudiantes.....	127
Conclusiones.....	144
Referencias.....	148
Anexos.....	161

Índice de figuras

Figura 1. Cifras más relevantes del informe <i>Español: una lengua viva 2022</i>	8
Figura 2. Características del turista cultural y el aprendiz de lenguas extranjeras.....	19
Figura 3. Tipos de motivación y orientaciones motivacionales.....	22
Figura 4. Dimensiones del aprendizaje de lenguas.....	41
Figura 5. Competencia comunicativa.....	44
Figura 6. Escala de niveles de dominio.....	51
Figura 7. Características de la lingüística textual.....	59
Figura 8. Esquema gráfico del modelo de doble ruta.....	64
Figura 9. Esquema conceptual del sistema de procesamiento de la información de Atkinson y Shiffrin.....	66
Figura 10. Modelo de lectura en L2.....	69
Figura 11. Modelo interactivo de lectura.....	72
Figura 12. Modelo de Coady.....	73
Figura 13. Competencias generales y dimensiones desde la perspectiva del alumno.....	87

Introducción

La vida laboral a la se enfrenta una persona egresada de Lengua y Literatura Hispánicas suele llevarla por caminos no pensados en las aulas, lo que le permite comprender y afrontar nuevos problemas prácticos. Aunque las herramientas para resolverlos fueron brindadas como base en la carrera (pues adquirimos una forma particular de ver el mundo), en la vida profesional es posible continuar y extender ese aprendizaje. En el caso de los egresados que optamos por enseñar español como lengua extranjera, nos encontramos con algunos retos muy interesantes: las condiciones laborales, el tipo de alumnado, la complejidad del español por sí mismo y la necesidad de adquirir herramientas didácticas para enseñarlo, así como la carencia de materiales adaptados al contexto en el que nos desempeñamos.

El estudio del español como segunda lengua o lengua extranjera está en auge alrededor del mundo y por ello se ha vuelto necesario crear métodos de enseñanza y materiales didácticos que contemplen los aspectos culturales inseparables del idioma, pues se busca desarrollar la competencia intercultural en los aprendientes. Gran parte de estos son editados en España y por ende, echan mano de referentes culturales de dicho país en su mayoría: textos literarios, descriptivos y/o informativos, argumentativos, frases coloquiales, etc., mientras que la presencia de Hispanoamérica suele ser menor, aunque en los últimos años hay un interés creciente por realizar materiales panhispánicos.

A pesar de esto, notamos que no se han elaborado suficientes materiales enfocados en la comprensión de lectura que pongan de relieve elementos tradicionales característicos de una cultura y sus historias, tanto mexicanas como de otros países.

Entre las razones por las que no existen materiales óptimos para las condiciones de enseñanza-aprendizaje de ELE en México fuera de los contextos escolarizados, encontramos que las instituciones que los realizan adaptan las actividades específicamente para su contexto, sin tomar en cuenta la diversidad de intereses y condiciones de los alumnos que visitan la Ciudad de México con el objetivo de aprender español, sobre todo en centros de enseñanza no afiliados a una institución, como el lugar donde surgió la idea de esta investigación.

Otra de las razones por las que no existe un buen volumen de materiales didácticos para este sector es que no se le ha dado suficiente importancia al estudio de cómo crearlos en lo que se refiere a metodología y adaptación de textos. Esto tiene que ver con la falta de tiempo de los

maestros, así como una falta de apoyo e incentivos para crearlos, pues muchas veces se enfrentan a condiciones precarias de trabajo, lo que reduce su motivación para planear sus clases y enriquecerlas. Es común que el docente recurra a materiales disponibles en internet que, como ya hemos señalado, en su mayoría son creados en España con referentes culturales de ese país y es necesario adaptar a su contexto.

De esta forma, el egresado de letras que entre al mundo laboral de la enseñanza de ELE y desee aportar valor a sus clases y fomentar el interés por la cultura mexicana entre los estudiantes, deberá crear sus propios materiales. Esto es lo que ocurrió en el lugar de trabajo que compartimos, pues nos percatamos de que había un perfil específico de estudiante (el estudiante-turista) que busca que el aprendizaje o perfeccionamiento del idioma en inmersión sea una experiencia entretenida, enriquecedora y estimulante, para ampliar aquello que observa en los museos o en las calles, por lo que llega principalmente con preguntas culturales a clase. Así es como nació la intención de este trabajo: llevar a los alumnos el input adecuado que les genere entusiasmo, ganas de seguir aprendiendo y que convierta el aula en un lugar emocionante, una parte de su viaje.

Cuando descubrimos que ese interés era una constante y al no hallar materiales para satisfacer esa necesidad, nos dimos a la tarea individual de buscar lecturas o alguna actividad que llenara esos huecos, hasta que conversamos al respecto y descubrimos que necesitábamos hacer un trabajo de investigación para que las actividades que pretendíamos realizar fueran efectivas y adecuadas para el aprendizaje. Determinamos que realizarlo de forma colaborativa resultaría más fructífero debido a tres factores principales: el entorno laboral compartido, la oportunidad de brindarnos retroalimentación a la hora de crear la propuesta didáctica y también poder obtener un marco teórico profundo para evaluar de mejor manera el alcance de la investigación y la pertinencia de las actividades.

Esta tesis pretende aportar un mayor entendimiento del componente cultural como pieza fundamental dentro de los textos con los cuales los estudiantes de español desarrollarán las habilidades de comprensión lectora, específicamente en un nivel intermedio-alto (B2).

Debido a que la mayoría de las clases en centros de enseñanza no institucionalizados basan sus contenidos en la conversación y gramática en inmersión, puede perderse el desarrollo de la comprensión lectora aunque es un elemento indispensable para el aprendizaje global de una L2. Nuestro tema de investigación surgió a partir de la pregunta ¿El etnoexto permite

desarrollar materiales de comprensión de lectura en español como lengua extranjera para estudiantes-turistas con un nivel B2?

Realizamos un trabajo de investigación que abarca la enseñanza de lenguas, el proceso de lectura, los textos y su adaptación, además de elementos culturales para responder la pregunta planteada y proponer lecturas y actividades apropiadas para la enseñanza en este sector bajo la siguiente hipótesis: El uso del etnotexto como input cultural permite desarrollar materiales de comprensión lectora de español como lengua extranjera que van de acuerdo con las necesidades de los estudiantes-turistas de nivel B2 en la Ciudad de México.

El objetivo general de esta investigación es analizar la pertinencia del uso del etnotexto como input cultural para el desarrollo de actividades de comprensión lectora en un nivel B2 de español como lengua extranjera. Para cumplirlo, se establecieron seis objetivos particulares que dan forma a los capítulos que estructuran la tesis.

El primer capítulo, “Turismo idiomático en México: contexto y caracterización del estudiante” cumple el objetivo de describir el contexto de la enseñanza de ELE en la Ciudad de México en el ámbito de turismo idiomático. En él exponemos las condiciones en las que se encuentra la enseñanza de ELE en la región y su relación con el turismo, también caracterizamos al estudiante-turista a partir de su motivación y sus dificultades. Además, en este capítulo se encuentra un estado de la cuestión que permitirá al lector conocer los trabajos que se han realizado anteriormente respecto al tema.

El capítulo 2 tiene como objetivo revisar los conceptos clave de la enseñanza de ELE. Por lo tanto, es el más extenso, ya que se exploran los fundamentos teórico-conceptuales que permitieron desarrollar la propuesta. Está dividido en tres partes: contiene en primer lugar, una revisión de los conceptos clave respecto a la adquisición de una segunda lengua (L2), estos son: input, intake y output, útiles a lo largo de todo el trabajo, dichos conceptos han sido ampliamente estudiados, por lo que en el primer apartado del capítulo se encuentra una selección de la información teórica de autores imprescindibles como Krashen.

En el siguiente apartado de este capítulo se encuentra aquello relacionado con la competencia comunicativa, el nivel de dominio y su desarrollo en inmersión. Mientras que en el tercero señalamos brevemente la importancia de una teoría complementaria para la enseñanza de ELE: la gramática textual, debido a que sus aportaciones han influido en el abordaje de las destrezas de comprensión y producción escritas de una lengua extranjera.

Al llegar al capítulo 3, “La lectura en la enseñanza de ELE”, cuyo objetivo es explicar el rol de la lectura en el aprendizaje de una LE para un nivel B2, el lector encontrará una descripción del proceso cognitivo y las bases de la lectura en lengua materna (L1) pues es necesario comprenderlas para poder identificar las diferencias principales entre este y la lectura en L2. Posteriormente, se explican los componentes y conceptos relevantes del proceso de lectura en lengua extranjera y se revisan el modelo interactivo de lectura y la teoría de los esquemas cognitivos. También se establece la importancia de la memoria y el léxico para asegurar la comprensión lectora en relación con el nivel B2.

Por su parte, el capítulo 4, “La relevancia de los textos narrativos y la competencia intercultural: el caso de la leyenda” tiene como objetivo analizar la relación entre la competencia intercultural y los textos narrativos a partir del concepto de etnotexto. En el primer apartado de este capítulo se ahonda en la importancia de la cultura para aprender un idioma y se describen las tres dimensiones del estudiante enunciadas por el Instituto Cervantes. El aspecto central en este capítulo es la tipología textual. Se enlistan las características de los textos narrativos, así como su importancia en la tradición oral, posteriormente se profundiza en el concepto de leyenda, desde su definición e importancia hasta llegar a aquellos términos que están relacionados, con el concepto de *etnotexto*, una forma alegórica de relato relacionado con el entorno donde se produce y ligado a procesos rituales de una cultura.

El objetivo del capítulo 5 es distinguir los recursos y estrategias para la adaptación de textos que ayuden a desarrollar la competencia lectora del aprendiente. En él presentamos los dos tipos principales de lectura: la lectura intensiva y la lectura extensiva con sus características y beneficios. Posteriormente, se detallan los distintos textos con los que se trabaja en el aula de lengua extranjera que se engloban en dos grandes grupos: el material auténtico y las lecturas graduadas, el punto medio entre estos dos es el texto adaptado, el cual consideramos la opción más adecuada para transmitir información cultural al estudiante al tiempo que mejora sus habilidades de lectura.

En este capítulo se presentan algunas estrategias necesarias para ejercitar la competencia lectora a través de actividades que se realizan antes, y después de leer los textos, es decir, las actividades de pre-lectura y post-lectura.

Gracias a esta extensa revisión teórica, nuestra propuesta se encuentra finalmente en el capítulo 6, con una adaptación de dos leyendas relacionadas con bebidas originarias de América, estas son *Mayahuel y el pulque* de la tradición azteca y *La yerba mate y la Luna* de tradición guaraní.

Dentro de este capítulo también se encuentra una breve explicación de la selección de ese material y algunas recomendaciones pedagógicas para el docente.

Esta tesis pretende ser un referente para nuevos análisis acerca de la lectura en la enseñanza de ELE, de manera que los alumnos de la licenciatura de Lengua y Literatura hispánicas que se encuentren con esta tesis se hagan conscientes de la posibilidad de enlazar la literatura, la lingüística y la didáctica en su práctica como egresados. De igual forma, este trabajo resultaría una aportación a la bibliografía disponible para los alumnos de LICEL.

Como sabemos, la lingüística es un amplio campo de estudio, con distintas ramas e interdisciplinas, entre las cuales encontramos a la psicolingüística, el área del saber donde se ubica nuestra investigación. Conocer los procesos para entender el dominio de la lectoescritura en una segunda lengua no sería posible sin los aportes y actualización de otras investigaciones teóricas, por ello esta investigación se nutre de ellas sin olvidar el carácter práctico del que surgió: el contexto real de la enseñanza de ELE y sus áreas de oportunidad.

Por último, es pertinente mencionar la actualidad del trabajo al ir conforme a los objetivos del MCER y el Instituto Cervantes, al tiempo que se incorporan formas de literatura no hegemónica para su uso didáctico. El trabajo no sólo aporta al campo de la lingüística aplicada, sino que también permite reflexionar en torno al uso de la literatura oral dentro del aula y su dimensión social.

1. Turismo idiomático en México: contexto y caracterización del estudiante

Si abandonar la lengua de origen es siempre un sacrificio,
adoptar con pasión otra lengua aporta algunas recompensas.
Muchas veces experimenté esa embriaguez de renombrar las cosas,
como en los albores del mundo.
François Cheng, *El diálogo*

1.1 Turismo idiomático en México

El contexto de la enseñanza de español para extranjeros no se relaciona solamente con la lingüística y la didáctica, ya que la formación de centros de enseñanza, la gestión financiera para su mantenimiento y la difusión de los servicios son parte fundamental de una industria. Así, la lengua cobra un valor de múltiples aristas relacionadas con la economía, cuya importancia recae en la percepción que se tiene de ella como recurso o bien.

1.1.1 Valor económico de la lengua

Por un lado, Alonso (2006) señala que parte del valor económico de las lenguas recae en que son necesarias para realizar cualquier tipo de transacción, ya que “sin transacciones no existe vida económica; y sin la capacidad de comunicación que proporciona una lengua, cualquiera que ésta sea, las transacciones serían imposibles.” (p.4) Por ejemplo, las transacciones realizadas entre personas que comparten una lengua materna tienen un costo menor, puesto que no se necesita aprender otra ni pagar a un traductor o intérprete por este servicio. Además de fungir como medio requerido para dichas transacciones, la lengua también es “un activo que puede aportar valor a la actividad económica. Un valor que aparece asociado, [...] con el producto de las industrias relacionadas con el valor de uso de un idioma.” (p. 5)

Para definir de manera más operativa este rubro, el Instituto Español de Comercio Exterior acuñó el término “español como recurso económico” (E/RE) en 1995. Se refirió a él como el “macrosector o plataforma que abarca todas las industrias relacionadas con la lengua: Sector editorial, audiovisual, música, servicios educativos (enseñanza del español como lengua extranjera y enseñanza en español para extranjeros), nuevas tecnologías relacionadas con la lengua y los medios de comunicación”. (Reyero, 2001). De acuerdo con datos del Instituto Cervantes (2022, p. 101) “De todo el PIB generado por el ámbito hispanohablante, se estima que alrededor de un 3 % corresponde a las industrias culturales del español, incluida la enseñanza de la lengua.”

De esta manera, se toma en cuenta no sólo el valor instrumental de la lengua, sino su valor afectivo como vía de transmisión de emociones individuales y colectivas a través de productos culturales como el cine, la literatura o la música que “en muchos casos sólo pueden ser interpretadas en el marco de un determinado contexto cultural; y a ese contexto retornan, nutriendo, en sucesivos estratos, lo que constituye el imaginario colectivo de una sociedad.” (Alonso, 2006, p. 5) Y a través de los referentes que se crean, se construye un sentido de pertenencia e identidad.

El valor de esas industrias permite desarrollar actividades que generan empleo y renta, tal es el caso de los trabajadores del mundo editorial y también como nuestro caso, la enseñanza de ELE, ya que la lengua es el material básico que las sostiene. Por lo tanto, señala que

La capacidad de proyección de esas industrias depende crucialmente de la dimensión y dinamismo de la comunidad lingüística de referencia; pero, también, de la riqueza creativa y material de esa misma comunidad. En gran medida, una lengua se aprecia no sólo por el número de los que la hablan, sino también por el valor de las transacciones, materiales y creativas, que en ella se realizan. (Alonso, 2006, p. 5)

Al atribuírsele capacidad para crear valor, dicho autor (Alonso, 2006, pp. 6-9) enuncia cinco rasgos básicos que caracterizan a la lengua como un recurso económico particular, ya que se trata de un:

- a) *Bien sin costo de producción.* Debido a su naturaleza, el idioma es un bien dado y disponible, que no requiere ser producido. Para su consumo lo único que se requiere es asumir los costos para acceder a su uso (su aprendizaje). Mientras que, para ofertarlo, se asumen los gastos de manutención (en el caso del español, la RAE y la ASALE para mantenerlo unificado) y promoción (las instituciones donde se enseña).
- b) *Bien que no se agota con su uso.* Sucede lo contrario: el valor de un idioma crece conforme se expande su uso, aunque puede disminuir su valor como elemento de identidad, tal como ocurre con las lenguas francas.
- c) *Bien no apropiable.* Una lengua no puede ser objeto de apropiación por parte de ningún agente que pretenda individualizarla. Para el autor se trata de un bien parcialmente público ya que “en nada disminuye el beneficio que uno obtiene de las capacidades comunicativas y expresivas de una lengua el hecho de que otro la pueda emplear.” (p.8) Podemos añadir que la lengua es de los hablantes y que la razón de una persona para

aprenderla responde al interés de pertenecer a alguna comunidad lingüística, debido a cualquier motivo particular.

- d) *Bien con costo único de acceso.* El costo de acceso a una lengua es único en el tiempo, ya que una vez que se aprende, el agente puede apelar a sus posibilidades expresivas sin gastar de nuevo, de tal forma que se considera una inversión, puesto que la utilidad de la lengua se prolonga con el tiempo. Esa condición económica se aproxima a las propias de la producción de conocimiento.
- e) *Bien con valor de uso que se incrementa con el número de usuarios.* Debido a que la misión fundamental de la lengua es comunicar, el valor de uso se incrementará de acuerdo al número de canales de comunicación y de las comunicaciones que se hagan en esa lengua. “A medida que se avanza en la apertura comunicativa, en la especialización productiva y en la complejidad social, mayores serán las transacciones realizadas.” (p. 9)

En la figura 1 sintetizamos algunas cifras más relevantes del informe *Español: una lengua viva* del 2022 proporcionado por el Instituto Cervantes.

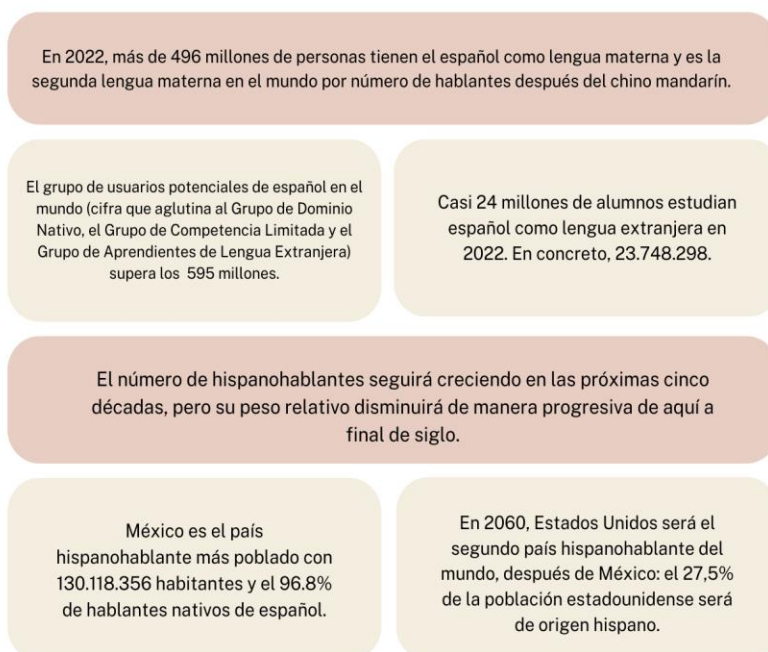


Figura 1. Cifras más relevantes del informe *Español: una lengua viva, informe 2022*. Elaboración propia con datos de Instituto Cervantes, 2022, pp. 5-7.

Gracias a los datos expuestos, podemos determinar que la relevancia del español también aumentará durante los próximos treinta años, ya que demográficamente el área hispana lo hará, aunque

el Grupo de Aprendices de español como Lengua Extranjera experimenta una contracción de aproximadamente 325.000 alumnos [comparado con el año 2021].

Respecto al futuro de esta comunidad, las estimaciones apuntan a un ciclo todavía expansivo que acabará tocando techo en términos absolutos en la segunda mitad de este siglo. (Instituto Cervantes, 2022, p. 100)

El papel de México también podría cobrar importancia, tanto por ser el país más poblado como por representar el mayor flujo de migrantes en Estados Unidos, así como por las transacciones comerciales entre los dos países, principalmente. Anido (2017) señala que

El impulso que ha experimentado el español en Estados Unidos es, ante todo, consecuencia de los inmigrantes mexicanos. En 2010 eran casi 33 millones. Cinco años más tarde, según la Oficina del Censo de Estados Unidos, hubo 56,6 millones de hispanos en el país. La mayoría son mexicanos: la 'Ñ' se escribe con 'X'.

La penetración del español en EE. UU. también ha motivado el interés y/o necesidad de los estadounidenses por aprenderlo, ya que según los datos del Instituto Cervantes (2022, p. 14), es el país donde más se estudia español: hay un total de 8.077.923 estudiantes y, según el registro, el mayor porcentaje de ellos lo aprende en la enseñanza primaria, secundaria o formación profesional. A partir de la información de Anido (2017) sabemos que “[la lengua española] se estudia como lengua de cultura” pero que también puede ser de negocios, ya que “el español es "un gran instrumento de internacionalización empresarial: compartir lengua multiplica por 7 los flujos bilaterales de inversión directa exterior (flujos de capital para invertir o crear una empresa en otro país).” (Telefónica, citado en Anido, 2017)

Esto último es importante porque los niños y adolescentes que aprenden de esa manera hoy podrían tener interacciones con hispanohablantes de una forma más orgánica en el futuro debido a su contexto. Sin embargo, en la actualidad hay un gran número de adultos profesionistas que vienen a México para aprender español, algunos buscando cursos enfocados en sus necesidades laborales por la convivencia con mexicanos y otros simplemente por diversión, para conocer la cultura y entender nuestras costumbres. Esta actividad correspondería al llamado turismo lingüístico y la realizan personas de todo el mundo que aprenden otra lengua.

1.1.2 Turismo idiomático

Aprender otra lengua implica también conocer y comprender otra cultura. Si bien es difícil y un proceso largo, la experimentación del idioma aprendido en un contexto de inmersión brinda al estudiante una gran oportunidad para lograr su objetivo de una forma más significativa y tangible, ya que le permite vivir la lengua y a su vez, estar rodeado de todos los aspectos culturales necesarios para acercarse a la comprensión de la sociedad con la que comienza a interactuar y así convertirse en un hablante intercultural.

Esta inmersión conlleva forzosamente al desplazamiento de los aprendientes de la lengua extranjera a una región donde se hable el idioma que aprenden, por lo que, a menos que emigren permanentemente a un país de su lengua meta, llevan a cabo acciones ligadas al turismo, ya que “El turismo constituye una actividad que posibilita la difusión, el acceso y el conocimiento de los bienes valorizados como patrimonio, tanto de carácter natural como cultural.” (Clark, 2014, p. 5). El subsegmento del turismo que considera a la lengua como un bien cultural y económico, es denominado generalmente como ‘turismo idiomático’ y corresponde a un segmento mayor, el ‘turismo cultural’.

Según la Secretaría de Turismo de México (SECTUR), el turismo cultural es “aquel viaje turístico motivado por conocer, comprender y disfrutar el conjunto de rasgos y elementos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social de un destino específico.” Dentro de estos rasgos distintivos se encuentran la gastronomía, la arquitectura, las tradiciones y “todo lo que forma parte del ser de un pueblo.” (SECTUR, 2014)

La cita anterior menciona algunas características que la Organización Mundial de Turismo (OMT) integra en sus definiciones, sólo que además de ser una actividad de disfrute, también se considera una actividad de consumo de ‘productos culturales’, que

se refieren a un conjunto de elementos materiales, intelectuales, espirituales y emocionales distintivos de una sociedad que engloba las artes y la arquitectura, el patrimonio histórico y cultural, el patrimonio gastronómico, la literatura, la música, las industrias creativas y las culturas vivas con sus formas de vida, sistemas de valores, creencias y tradiciones. (OMT, 2019, p. 31)

Esta enumeración de productos culturales nos permite conocer de manera más detallada lo que la SECTUR engloba como lo que forma parte del “ser de un pueblo”.

Garfield (1993, cit. en Mondéjar, et. al, 2009 p. 53) considera al turismo cultural como un turismo de pequeña escala, bien organizado, educativo y a veces incluso hasta de lujo. Es un tipo de turismo que se contrapone con el denominado *turismo de masas*.

Para Toselli (2006), “el turismo cultural puede cumplir un papel estimulador para revalorizar, afirmar y recuperar los elementos culturales que caracterizan e identifican a cada comunidad ante un mundo globalizado.” (p. 176) Ya que considera que “La globalización ha traído consigo una internacionalización o “mundialización” en las modas, la cultura de masas y el consumo en algunos de sus patrones.” (p. 177) Además de que puede ser un instrumento de desarrollo local y regional desde una visión socioeconómica, sobre todo para erradicar la pobreza, gracias a la creación de empleos y generación de ingresos.

Dicha propuesta se ve complementada por Garrido (2010, p. 64), quien afirma que “La globalización [...] consiste tanto en la intensificación de la interdependencia mundial como en la creciente importancia conferida a los aspectos locales que conviven con la mundialización de las relaciones sociales.” De esta forma, aunque el mundo permanezca conectado y haya elementos culturales homogéneos a gran escala, la identidad de cada región resulta cada vez más significativa.

Así como en la cultura, la globalización ha tenido un gran impacto en la comunicación, ya que, debido a los fenómenos migratorios o a las necesidades comunicativas en distintos ámbitos, su difusión se ha vuelto indispensable con los años a través de las lenguas. Garrido (2010) expresa que “El centro de la globalización es también el centro de las lenguas globalizadas, una en el sentido estricto de ser global [inglés], las demás en el sentido de serlo en aspectos o dominios comunicativos más reducidos, aunque internamente intensificados, es decir, globalizados” (p. 83).

El turismo y el aprendizaje de lenguas son componentes de la denominada globalización de las lenguas debido a que son las actividades no relacionadas con la migración o diplomacia que conllevan una interacción relevante con otras culturas. Se ha conceptualizado al ‘turismo idiomático’ como subsegmento del turismo cultural, ya que además de conocer la cultura, costumbres y la sociedad de un país diferente al de origen, su motivación principal (aunque no restringida) es el aprendizaje de una lengua. (Clark, 2015, p. 6). Además de ‘turismo

idiomático’, que es el término más utilizado para denominar este fenómeno, se han presentado algunos términos relacionados como ‘turismo lingüístico’, ‘estancias lingüísticas’ y ‘turilingüismo’.

Humanes (2016, pp. 4-5) señala que se ha advertido como amenaza para el sector de la enseñanza del español como lengua extranjera relacionarlo directamente con un servicio turístico al emplear los términos ‘turismo idiomático’ y ‘turismo lingüístico’. Debido a eso, se han buscado otros términos para referirse a este fenómeno, como ‘estancias lingüísticas’, que remiten al francés *séjours linguistiques* pero, según su percepción, este término correspondería a la presencia “in situ” de los alumnos en un país donde quieren aprender su lengua, a diferencia de la totalidad del fenómeno a tratar. Es así que llega a considerar el término ‘turilingüismo’ como la mejor forma de definirlo:

Este nuevo término de acuñación propia presenta una gran potencialidad, ya que engloba dos términos que hasta el momento se presentaban como divergentes (turismo lingüístico), y aglutina los tres factores más relevantes del fenómeno: el lingüístico, el turístico, y, por consiguiente, el económico. De este modo, definimos turilingüismo como el campo que desarrolla la relación entre el estudio de una lengua y su potencial económico para atraer el turismo. (Humanes, 2016, p. 5)

Si bien es un término que engloba los tres factores clave del fenómeno, es importante señalar que aún no se ha utilizado formalmente en ninguna dependencia gubernamental o institución. De hecho, el término más frecuente en los trabajos de investigación y en los documentos oficiales de los países que lo toman en cuenta como actividad económica sigue siendo ‘turismo idiomático’, así que es el término que usaremos en este trabajo.

Resulta relevante mencionar que los únicos países hispanos que consideran esta actividad educativa dentro del rubro turístico y que gozan de un reconocimiento y apoyo de difusión gubernamental son España, Argentina, Colombia y Uruguay.

Por un lado, España representa el principal destino de turistas idiomáticos para aprender español en el mundo, ya que además de poseer un registro adecuado de sus estudiantes y de coordinar el Instituto Cervantes en el mundo, también emite el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), única certificación oficial vitalicia de la lengua española. Podemos decir que este gran interés y cuidado que las instituciones españolas manifiestan se debe, en

parte, a que los pronósticos de la prosperidad del español no se ven muy fructíferos para la lengua española en España; respecto a esto, Humanes (2006) menciona que

El futuro que se espera para ella, es próspero en el continente americano, pero no tanto en España. El cada vez mayor número de hispanohablantes en los Estados Unidos, la inserción de nuestro idioma en los planes de estudios, el creciente interés que muestran los estadounidenses por nuestra cultura, [...] hacen que el español se mantenga no sólo vivo, sino con fuerza en este continente. Pero, por otra parte, en España no queda tan clara su prosperidad, puesto que el número de hablantes es mucho más reducido y, además, compite en Europa con idiomas de gran peso como son el francés o el alemán. (p. 7)

Por otro lado, en América, se ha mencionado que resulta importante que los centros de decisión política entiendan [que el español tiene un futuro limitado en España] y que este, con una comunidad lingüística multinacional, supone en cualquier caso un bien económico de primer orden que debe ser explotado. (Lodares citado en Humanes, 2006, p. 7) Esto resulta pertinente, ya que, como se mencionó, los países americanos que contemplan a la industria de ELE ligada al turismo sólo son Argentina, Colombia y Uruguay y su incorporación es considerablemente reciente.

1.1.3 Situación en México

El caso de México podría considerarse, hasta el día de hoy, como un sector desaprovechado debido al poco interés de las instituciones por incluirlo dentro de su promoción de actividades turísticas e incluso, de considerarlo un sector que pueda generar valor. Asimismo, el contexto de violencia y las advertencias de los países de origen de los turistas desalientan a un buen número de estudiantes potenciales, aunque sigue siendo el segundo país más visitado del continente después de Estados Unidos y el primero de habla hispana.

En el ámbito gubernamental, Cuata (2018), diputada por el estado de Morelos, presentó una iniciativa para reformar y adicionar información a los artículos 3, 7 y 9 de la Ley General de Turismo. Esto incluía:

- Definir al turismo idiomático como “Las personas que viajan durante una larga estancia, fuera de su lugar de residencia habitual para el aprendizaje de un idioma y cultura del

país nativo, sin perjuicio de lo dispuesto para efectos migratorios por la Ley General de Población y demás leyes aplicables¹...” (p. 7)

- Incluir a las escuelas de español de México en dicha ley para convertirlo en “el destino de enseñanza del español más importante del mundo; dándole confianza a los estudiantes interesados en estudiar en nuestras escuelas por estar en instituciones formales y reconocidas; y a las escuelas el estar respaldadas legalmente por el estado mexicano.” (p. 7)
- “Concertar con los sectores público, privado y social acciones [que] proyecten y promuevan el desarrollo de la infraestructura de las micro, pequeñas y medianas empresas dedicadas a prestar servicios de turismo idiomático.” (p. 9)

Si bien la reforma no fue aceptada, es importante destacar que la propuesta surgió a través de la solicitud de dos asociaciones de escuelas de español para ser reconocidas dentro de dicha ley como entidades profesionales que dan servicio a un gran número de turistas en el sector de turismo idiomático debido a la disminución de demanda experimentada en los últimos años. Mientras tanto, una forma de acreditar la formalidad de los centros privados no dependientes de una institución académica es a partir de una autorización y registro como agente capacitador externo ante la Secretaría del Trabajo y Previsión Social para impartir cursos, aunque tampoco gozan de un reconocimiento educativo, ya que no tienen relación con la SEP o las universidades en la mayoría de los casos.

En 2013 se llevó a cabo la Jornada sobre Turismo Idiomático en México, convocada por el Centro de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE). De acuerdo con la doctora Jurado (cit. en Sánchez, 2019, p. 25), el objetivo de esta era proponer estrategias para imponer el TI en nuestro país. A ella se invitó a la Secretaría de Turismo y a algunas universidades privadas, sin embargo, tampoco hubo interés por parte de ellas pese a que promocionan los intercambios académicos. La conclusión que se obtuvo de dicha jornada fue la necesidad de hacer un estudio de mercado sobre el sector. Para ella, este aparente desinterés por parte del Estado se debe a que impulsar esta clase de turismo “puede causar problemas de distinta índole por el carácter pluricultural y multilingüe consagrado en la Constitución”.

¹ Es importante señalar que esta definición no se reduce sólo al español, sino que incluye a las lenguas maternas de los pueblos y comunidades indígenas del país.

Sánchez (2019) agrega que “la aparente indiferencia que muestra el Estado mexicano ante las propuestas hechas por instancias académicas para impulsar el turismo idiomático, puede derivar, en parte, de los problemas políticos que podrían emanar de un abierto apoyo al español en una nación plurilingüe.” (p. 25) Tanto la Constitución como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas reconocen ese carácter plurilingüe sustentado en los pueblos indígenas y sus lenguas son reconocidas como lenguas nacionales con la misma validez².

Por el lado académico, el único trabajo que ha sistematizado la oferta y demanda de este sector en nuestro país, es la tesis de licenciatura del economista Pineda (2011), quien, además de realizar un análisis cuantitativo de la demanda del español en Estados Unidos y de una comparación estadística con la oferta española, también esboza el estado de la industria en México con base en la información de una encuesta realizada en 2010 por el Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera³ (SICELE) y la Asociación Mexicana de Institutos de Español (AMIE). En él, se contabilizaron un total de 60 centros certificados en todo el país, de los cuales se identificó que el 52.5% corresponde a centros pertenecientes a universidades públicas o privadas, 35% están afiliados a la AMIE y 12.5% corresponde a centros privados sin afiliación a la AMIE o a alguna universidad.

Es importante precisar que nosotras nos centramos en el Área Metropolitana y las únicas instituciones de la Ciudad de México presentes en este conteo corresponden a seis universidades⁴: dos públicas y cuatro privadas. Mientras que en el Estado de México se contabilizan dos: la FES Acatlán y la Universidad Autónoma del Estado de México (Pineda, 2011, pp. 61-65).

De acuerdo con los datos de Pineda (2011) podemos concluir que la mayor oferta de centros universitarios se encuentra en la Zona Metropolitana del Valle de México, pero ningún centro privado hasta ese momento contaba con un registro por parte del SICELE ni estaba afiliado de la AMIE. Debido a que no se ha realizado un estudio similar ni de mercado que permita saber

² Posiblemente esta sea la misma razón por la que el proyecto de ley propuesto en 2018 tampoco fue aceptado, aunque incluía a las lenguas indígenas.

³“El SICELE es una iniciativa multilateral de una red de instituciones de enseñanza superior de países de habla hispana y del Instituto Cervantes que se comprometen a la armonización, la transparencia y la coherencia en el reconocimiento mutuo de las certificaciones del dominio de la lengua española a hablantes de otras lenguas.” (<https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/sobre-el-sicele>)

⁴ Estas son: la UNAM a través del CEPE, el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), Universidad Iberoamericana, Universidad Panamericana, Universidad de La Salle y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

el número exacto de centros privados en la actualidad en esta área, buscamos la cantidad de centros autorizados para realizar el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española⁵ (SIELE) y hallamos un total de 11:

- Cinco centros universitarios: las dos sedes del CEPE de la UNAM, la Universidad de La Salle, la Universidad Panamericana (también presentes en la encuesta de SICELE) y la Universidad del Claustro de Sor Juana.
- El Centro Cultural de España en México
- Cinco centros privados, cuatro en la Ciudad de México (de los cuales sólo uno es de enseñanza exclusiva de español, donde nos desempeñamos como docentes entre 2019 y 2022) y uno en Texcoco.

Aunque estos datos corresponden al rubro de evaluación y no de enseñanza, reflejan la existencia de centros privados que no fueron contabilizados antes y nos permite conocer, por lo menos, su existencia. Sin embargo, la oferta real permanece oficialmente desconocida.

Entre las características de los centros de enseñanza, encontramos que existe una oferta de clases grupales e individuales, vendidas en paquetes de horas en un horario escolar, de 10 am a 2 pm con alguna actividad cultural los viernes para las clases grupales y un horario más flexible para las individuales, consideradas más personalizadas. La mayor afluencia de estudiantes llega entre abril y agosto, fechas que coinciden con las vacaciones y, dependiendo del nivel de los estudiantes inscritos, la disponibilidad de los grupos va desde el nivel básico hasta el avanzado, aunque no siempre se llegan a abrir todos. A partir de 2020 la cantidad máxima de estudiantes por grupo se redujo y el centro donde trabajábamos dejó de ofrecer clases grupales.

Podemos añadir que, con base en nuestra experiencia y búsquedas en internet, existen más centros completamente orientados al turismo idiomático presentes en las zonas de Roma- Condesa, Juárez, Polanco y Coyoacán, incluso algunos de ellos aparecen en páginas de internet internacionales relacionadas con el turismo, como el caso de *The Culture Trip*, donde hay una entrada intitulada ‘The Best Spanish Schools in Mexico City’, además de preguntas y comentarios sobre las escuelas por parte de usuarios en foros de viajes.

⁵ Fundado en 2016, el SIELE es un servicio de evaluación y certificación del grado de dominio del español a través de medios electrónicos, dirigido a estudiantes y profesionales de todo el mundo y es promovido por el Instituto Cervantes, la UNAM y la Universidad de Buenos Aires. (<https://siele.org/>)

Lo anterior demuestra la relación de este fenómeno con el turismo cultural a nivel global, y, por lo cual, podemos concluir que los centros privados son los que más se adecuan a las necesidades de los turistas idiomáticos, ya que la mayor parte de ellos ofrecen también recorridos a sitios de interés, patrimoniales o de ocio por estancias mínimas de una o dos semanas, contrario a los universitarios, que contemplan entre cuatro y seis semanas. Además de que los estudiantes inscritos en los programas universitarios son en su mayoría estudiantes de intercambio académico o a veces diplomáticos o ejecutivos con sus familias, por lo tanto, el aprendizaje de español es una herramienta para su estancia académica o laboral y no una actividad de recreación.

El reconocimiento de estos centros por parte de la Secretaría de Turismo o alguna otra institución gubernamental o académica, permitiría profesionalizar, desde los lineamientos de calidad educativa para su fundación, hasta la formación del profesorado y su práctica docente. Lo primero serviría para conocer, a través del registro de datos actuales, sus ingresos, el impacto en la economía local y nacional, además de la demanda y necesidades del mercado, y lo segundo, porque es un campo de trabajo real para filólogos y lingüistas que podría ser más especializado para garantizar la calidad educativa de los programas que se ofertan, así como la inserción al mercado laboral de los egresados interesados en ese campo.

1.2 Población objetivo: estudiantes-turistas

La demanda de turistas que vienen al país con la intención de aprender o perfeccionar la lengua es real y es por eso que las empresas promocionan sus cursos como ‘experiencias auténticas’ con maestros nativos y clases prácticas para aprender la lengua viva. La mayoría de los estudiantes efectúa estos viajes en sus vacaciones, es decir, un tiempo de ocio y recreación (aunque encontramos excepciones, como los trabajadores independientes que viajan trabajando). Debido a ello, nos parece fundamental entender y realizar un perfil de este tipo de estudiante, ya que muchas veces representan un reto para los profesores a la hora de buscar el mejor método, materiales y estrategias que resulten útiles cuando hay toda una ciudad por conocer frente a ellos. Es necesario entender las características tanto del turista cultural como del estudiante de lenguas para identificar sus puntos en común y posibles diferencias.

Desde el ámbito turístico, para Garfield (1993, cit. en Mondéjar et al., 2009) los turistas culturales son “individuos preocupados por el medio ambiente, abiertos políticamente, aprecian las diferencias culturales, viajan de manera frecuente, tienen estudios superiores y demuestran empatía en sus encuentros con los residentes” (p. 53). También compran artesanías en función de su valor educativo y artístico, por lo tanto, suelen ser exigentes con la calidad y autenticidad de los servicios y productos. Su motivación se conecta más con el deseo de superación personal que con el de la evasión de sus rutinas diarias y los destinos de turismo cultural suelen ser las ciudades históricas debido a su mayor capacidad de gasto y su menor impacto ambiental, además de que dependen en menor medida de la estacionalidad propia de los destinos de sol y playa. (Esteban, 2006, cit. en Mondéjar et al., 2009, p.53).

En cuanto al ámbito académico, encontramos el término ‘aprendiente’, que a su vez incluye a los términos ‘estudiante’, ‘alumno’, ‘discente’ o ‘aprendiz’ (pero no son sinónimos), y se refiere a la persona que se encuentra en proceso de aprendizaje de una lengua; abarca a un sujeto que puede encontrarse en distintas situaciones, por ejemplo, en un aula convencional, pero también en inmersión lingüística o en casa como autodidacta. Posee tres dimensiones⁶ potenciales: es a la vez un agente social, un hablante intercultural y un gestor autónomo de su aprendizaje, de acuerdo con el plan curricular del Instituto Cervantes. Es pertinente señalar que el método didáctico empleado dentro de la instrucción formal condiciona el margen de actuación de los aprendientes.

⁶ Véase el capítulo 4 para un desglose de las dimensiones.

Este término comenzó a utilizarse en los estudios de adquisición de segundas lenguas a mediados del siglo pasado para designar a personas que aprenden la lengua sin estar en un centro de enseñanza. Debido a que en español no existe un sustantivo derivado del verbo ‘aprender’ como en otras lenguas (por ejemplo, en inglés *learner* y en francés *apprenant*), su uso en español actualmente es polémico. (Diccionario clave de términos de ELE)

En la figura 2, podemos encontrar las características de un turista cultural y de un aprendiente de lenguas para conocer las particularidades de un turista idiomático:

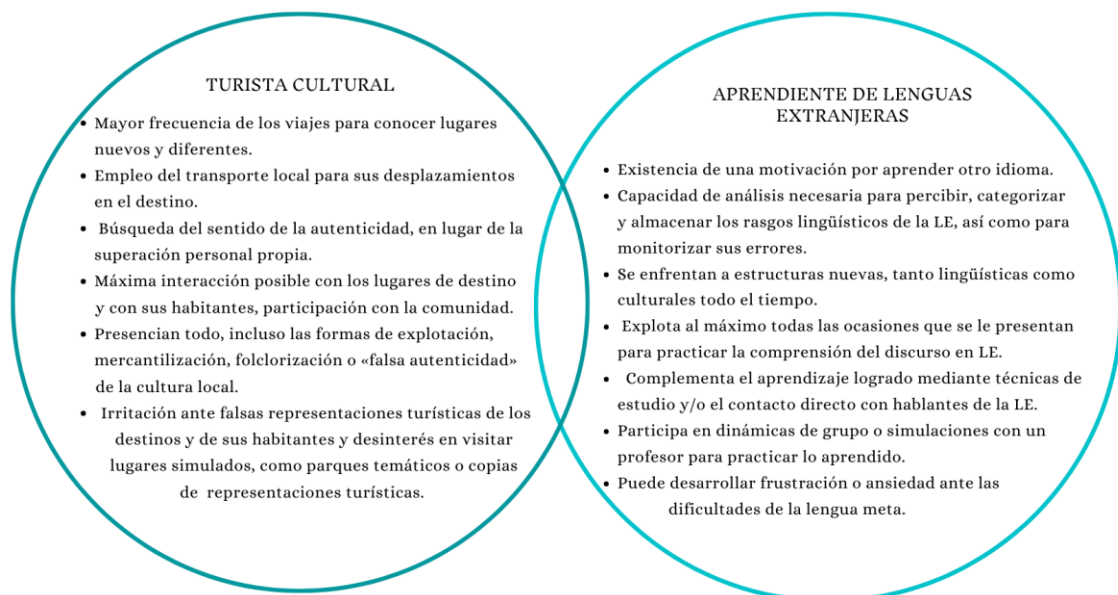


Figura 2. Características del turista cultural y el aprendiente de lenguas extranjeras. Elaboración propia con datos de Mondéjar et al. (2009, p. 53) y el Diccionario de términos clave de ELE (2008)

Para un turista idiomático, esas características se viven de forma constante durante toda su estancia. Debido al tiempo de permanencia (entre 2 semanas a 6 meses), se enfrentará a todos los procesos y trámites propios del turismo: compra y reserva de vuelos, búsqueda de hospedaje, necesidades básicas de comida y bebida, etc. Podemos resaltar que la búsqueda del sentido de autenticidad y la irritación ante falsas representaciones turísticas son los ejes que guían su interacción con la sociedad y la lengua, ya que los estímulos culturales y lingüísticos constantes que busca le permitirán desafiar su conocimiento previamente adquirido, así como incorporar a su repertorio nuevas palabras, y expresiones, además de acostumbrarse a un nuevo acento y posiblemente adoptarlo.

Si bien es considerado, conocer los patrimonios culturales no es el objetivo principal de estos turistas, pues, al matricularse en un centro de enseñanza de español, dedican entre dos y cuatro horas diarias en promedio a clases escolarizadas, en cursos intensivos o semi-intensivos

grupales o individuales. Esto hace que su rol de estudiante se active y de esta forma, su capacidad de análisis y técnicas de estudio cobren una importancia crucial en las estancias; aunque constantemente están en búsqueda de una experiencia extra en estos cursos, en general, relacionada con un aspecto sociocultural, sea guiada por los profesores o por iniciativa propia. Estos pueden ser: visitas a museos o zonas arqueológicas, mercados, parques, restaurantes, preparación y/o degustación de alimentos e incluso, recorridos por los barrios icónicos de la ciudad.

Las características de los aprendientes de español pueden ser muy variadas, pero en el caso de estudiar el idioma en inmersión, hallamos un aspecto muy positivo: suele ser escogido por gusto o interés genuino, debido a una percepción positiva de la lengua y de la cultura de los países hispanohablantes para aprender o perfeccionar el idioma. También existe el reconocimiento del valor instrumental de la lengua que puede abrir puertas laborales en el futuro.

1.2.1 Dificultades de la enseñanza en este sector

1.2.1.1 Motivación

La motivación es un aspecto vital en el desarrollo del estudiante-turista que, dicho sea de paso, es un tipo de estudiante motivado por naturaleza. Sin embargo, debido a la cantidad de estímulos que recibe del exterior, el ritmo de su estancia es más agitado que el de otro tipo de estudiantes y su actitud y desempeño en las clases no siempre es un reflejo de su desenvolvimiento en el entorno social. Describiremos los factores que pueden influir en su motivación, que a su vez afecta directamente a la motivación del docente, de la cual hablaremos más adelante.

Según la definición de Williams y Burden (1999 cit. en Alcaraz Andreu, 2015, p.97), la motivación es un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas.

Desde el campo de la psicología, se distinguen dos tipos de motivación: extrínseca e intrínseca. Con relación al aprendizaje (Arnold, cit. en Mena, 2013, p.44-45), el primer tipo de motivación se presenta cuando el estudiante realiza el aprendizaje para evitar un castigo, por ejemplo, un regaño por parte del maestro o para conseguir una recompensa, como obtener una buena nota en un examen. En cambio, la motivación intrínseca está ligada a la autonomía del individuo y, por ello, genera excelentes resultados, además de vincularse con el disfrute, la motivación intrínseca se puede encontrar en un estudiante que siente gusto, pasión y/o curiosidad por la lengua y cultura que ha decidido estudiar y son dichos sentimientos positivos los que guían su aprendizaje. (Diccionario de términos clave de ELE, 2008)

Por otra parte, el modelo socio-educativo o socio-psicológico (el más aceptado en el ámbito de la enseñanza de idiomas), formulado por Gardner y Lambert (1972), habla de “orientaciones motivacionales” para clasificar las razones de los individuos para actuar, englobadas en la motivación, un concepto más complejo. Estas son la orientación (motivacional) integradora y la orientación (motivacional) instrumental (Roa, 2018, p.9). En la figura 3, podemos observar cómo convergen las dos orientaciones con las motivaciones:



Figura 3. Tipos de motivación y orientaciones motivacionales. Elaboración propia con datos de Roa (2018. p.10)

El proceso de aprendizaje puede comenzar por motivación intrínseca y después alargarse para lograr conseguir objetivos extrínsecos, o bien, por motivación extrínseca y en el camino el estudiante encuentre la motivación intrínseca al experimentar la sensación positiva de aprender algo nuevo. Podemos puntualizar que la motivación del estudiante-turista es principalmente intrínseca.

Por su parte, la orientación que lleva a aprender una lengua, en el caso del estudiante-turista es fundamentalmente integradora, ya que él no busca simplemente transmitir mensajes, sino mimetizar su lengua en medio de las voces nativas, de manera que el habla que produzca se derive de un pensamiento enmarcado por completo en la lengua y costumbres del sitio en que se encuentra, lo que le permitirá “vivir” la cultura del país en el que se encuentra.

La meta que persigue el estudiante-turista es experimentar los lugares desde la lengua que se habla en ellos y al mismo tiempo aprender la lengua-cultura gracias a su estancia, vivencias y lugares. Con respecto a esto, Norton (cit. en Castro, 2015, p.216) señala que

La identidad social de un aprendiz de lengua extranjera es múltiple y contradictoria. Tendrán éxito en el aprendizaje si son capaces de construir una identidad que les

capacite para imponer sus derechos a ser escuchados, y por tanto, llegar a ser sujetos del discurso. Pero esto requiere inversión, algo que los aprendientes sólo harán si creen que sus esfuerzos incrementarán el valor de su capital cultural, por ejemplo, si se les da acceso al conocimiento y modos de pensamiento que les capacitará para funcionar con éxito en diferentes contextos sociales.

Con esto podemos deducir que aquello que lleva al estudiante-turista a comenzar su búsqueda tiene que ver con motivaciones de carácter social y cultural, ya que quiere agregar elementos a su identidad histórico-cultural y enriquecerla lo más posible. Siente la necesidad de ser un agente activo y no sólo un receptor de la cultura del país que visita, durante el tiempo que permanece en el territorio la retroalimentación que recibe del entorno acrecienta su motivación y facilita su aprendizaje de la lengua.

Un estudio más reciente realizado por Dörnyei entre 2005 y 2009 retoma las ideas de Gardner y Lambert, pero resalta que la motivación inicial para aprender un idioma no siempre proviene de imágenes internas o externas generadas de sí mismo, sino de un compromiso exitoso con el proceso real de aprendizaje de idiomas, por ejemplo, cuando descubren que son buenos en ello⁷. (Dörnyei, 2009, p. 29), de esta manera, propone el sistema motivacional del Yo (L2 Motivational Self System), que consta de tres componentes:

1. **Yo ideal (*Ideal L2 Self*):** es la persona que nos gustaría llegar a ser. Si en esa imagen el yo idealizado habla una segunda lengua, puede ser una poderosa motivación para aprender esa lengua, debido al deseo de reducir la discrepancia entre nuestro yo real y nuestro yo ideal. La motivación intrínseca con orientación instrumental y la motivación integradora pertenecerían a este componente.
2. **Yo necesario (*Ought-to L2 Self*):** Se refiere a los atributos que uno cree que necesita poseer para cumplir con las expectativas y evitar posibles resultados negativos. Corresponde a la motivación más extrínseca de la orientación instrumental.
3. **Experiencia de aprendizaje de la L2 (*L2 Learning Experience*):** Se refiere a una motivación situacional, que se ejecuta en relación con el entorno inmediato y la experiencia (el contexto) del aprendizaje. Por ejemplo, el impacto del maestro, el programa de estudios, los compañeros de grupo, la experiencia del éxito experimentada por el estudiante, el material, etc.).

⁷ “For some language learners the initial motivation to learn a language does not come from internally or externally generated self images but rather from successful engagement with the actual language learning process (e.g. because they discover that they are good at it)”

El autor considera que este último componente corresponde a una conceptualización diferente que no funge como guía para los estudiantes como los dos anteriores, además de que confía a las investigaciones futuras su estudio. Al ser el componente donde el papel del profesor cobra mayor relevancia, también es donde hallamos el problema fundamental de esta tesis: la motivación situacional debe cohesionar los otros dos componentes para reducir la discrepancia en el aprendiente, es decir, de esa experiencia de aprendizaje dependerá hasta cierto punto la oportunidad de convertirse en el “yo ideal” en la L2.

En el caso de los profesores de estudiantes-turistas, esta responsabilidad radica en poder facilitar ese proceso y la forma ideal de hacerlo es manteniendo un ritmo de aprendizaje en el aula en sintonía con el aprendizaje obtenido por la inmersión, ya que de lo contrario el aprendiente podría frustrarse o aburrirse. Por ejemplo, si el estudiante-turista se rodea de sus compañeros en el exterior, es poco probable que utilicen el español para comunicarse entre ellos o si el material utilizado en las clases resulta lejano a la experiencia que están viviendo, podría ser poco significativo.

1.2.2 Docente

Describir el tipo de aprendiente resulta fundamental debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar centrado en el estudiante. Sin embargo, el docente de lengua forma parte esencial de dicho proceso, por lo que es importante considerar los factores que influyen en su motivación que se verá reflejada en la calidad de su desempeño. A propósito de esto, Alcaraz Andreu (2015, p.98) señala:

Si consideramos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje debemos tener en cuenta el método de aprendizaje en grupo o cooperativo, lo lógico es que asignemos al aprendiente el papel protagonista de este cometido. Además, si abogamos por el rol del profesor como un facilitador de dicho proceso, el agente real del proceso es el alumno; el profesor tiene un papel único e importante, pero subsidiario: no es él quien aprende la LE, son los otros quienes, con su ayuda, consiguen aprender

Con todo y lo anterior, el docente no deja de ser el agente que guía al aprendiente para hacer su camino más eficaz pues

el papel que desempeña un profesor de lenguas extranjeras va más allá de la simple transmisión de conocimientos lingüísticos, pues los requisitos y cualidades que

engloban la figura de un profesional de la enseñanza implican también, a parte de la formación lingüística, la formación psicopedagógica y didáctica para poder llevar a cabo una enseñanza eficiente. (Mena, 2013, p.49)

Para adentrarnos un poco en quién es el docente de lengua, hablaremos brevemente acerca del docente y para ello comenzaremos por describir su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Underhill (cit. en Fonseca-Mora, 2005, p.144) enumera tres tipos distintos de docentes, de acuerdo con el rol que desempeñan frente a los alumnos:

- **El lector:** Es aquel enseñante que domina todos los conocimientos; sin embargo, no utiliza técnicas didácticas para transmitirlos.
- **El profesor:** Es la figura que posee los conocimientos y cuenta con distintas técnicas didácticas para transmitirlos de manera eficaz.
- **El facilitador:** Conoce la materia, los temas, los métodos para enseñarlos, además de estar consciente de los procesos que ocurren en el aprendiente, genera un ambiente psicológico idóneo para el aprendizaje.

Siguiendo lo anterior, en el aprendizaje de lenguas idealmente el docente debe fungir como facilitador; sin embargo, los métodos tradicionales de enseñanza lo suelen colocar, más bien como profesor, esto no es necesariamente un problema cuando hablamos de las clases que se centran en enseñar la gramática de manera tradicional, no obstante, al estar frente al perfil de estudiante-turista que se encuentra ávido de experiencias, limitarse a transmitir los conocimientos gramaticales haciendo uso exclusivo del libro o método que se tenga disponible en el lugar de trabajo desemboca en una frustración tanto por parte del docente como por parte del estudiante.

Antes de adentrarnos en la relación de docente-estudiante, es preciso mencionar las competencias y cualidades que posee idealmente aquella persona que enseña idiomas:

Es fundamental que el docente de un idioma posea la competencia metodológica que de acuerdo con Páez (2001) se define como

el conjunto de cualidades, capacidades y habilidades personales que, junto a una probada competencia comunicativa, tiene [...] para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera basado en los principios y tendencias de

determinados enfoques y métodos y de adaptarlos a las necesidades de su aula de acuerdo con los estilos y estrategias de aprendizaje de sus estudiantes y de monitorear su propio desempeño docente de forma tal que sea capaz de seleccionar, de entre un grupo grande de posibilidades, la opción más apropiada y efectiva para cada una de las situaciones que se le presentan en el aula. (p.5)

Cabe mencionar que además de la competencia antes descrita, que es exclusiva del docente, este debe poseer también de manera previa todas las competencias de un hablante, es decir, la competencia lingüística, la competencia intercultural y la competencia comunicativa, además de una serie de cualidades que describimos a continuación:

El docente debe ser capaz de utilizar de manera continua y correcta el habla del maestro (*teacher-talk*) para poder comunicarse con el estudiante de manera que aquel lo comprenda y así servirle como guía al momento de dar las instrucciones, también es su modelo de lengua. Asimismo, a través de esta habla y ayudado por su lenguaje corporal, el maestro deberá fomentar la motivación y la confianza en el alumno.

Otra más de las cualidades del docente tiene que ver con su desarrollo dentro y fuera del aula, ya que es preciso que evalúe constantemente su desempeño y con ello se convierta en un “investigador de su propia acción” capaz de (Páez, 2001, p.8):

- Medir el éxito alcanzado con cada técnica aplicada
- Observar cómo reaccionan sus estudiantes ante cada tarea
- Reflexionar acerca de cómo se produce la interacción en su aula y descubrir maneras de mejorarla
- Implementar formas de mejorar la competencia comunicativa de sus estudiantes
- Determinar cómo afectan a sus estudiantes sus estilos de enseñanza, los roles que asume como docente y sus características

1.3 Los retos en la enseñanza de ELE en línea y el turismo idiomático

Aunque la idea de esta tesis surgió en un contexto previo a la pandemia de COVID-19, el desarrollo de la mayor parte de este se realizó durante el confinamiento, el cual sin duda afectó a la industria del turismo lingüístico en México. Por lo tanto, los docentes, planes de estudios, materiales y los propios aprendientes se enfrentan al reto de mantener el contacto e interacción cultural en las clases impartidas *online* al tiempo que se conserva y eleva la motivación tanto de los aprendientes dentro de estas clases como de los docentes, para adoptar esta modalidad con entusiasmo y no como una pesada carga percibida como una limitante para entender la cultura, sino como una puerta más que se abre para mantenernos conectados tanto lingüística como culturalmente.

La enseñanza de la lengua española en línea ya estaba en marcha mucho antes de la pandemia, debido al mundo globalizado que elimina las fronteras a través de la interacción digital, prueba de ello es la existencia del Centro Virtual Cervantes, al respecto de él, Marto y Teruel (2018, p.4) señalan que:

Nació para cubrir las necesidades de estudiantes, profesores e instituciones dedicadas a la enseñanza del español y para crear una entrada virtual al mundo hispanohablante. Hoy en día es un portal necesario y obligado de asistencia. A través de él traspasamos el quicio de la puerta de los centros Cervantes de todo el mundo. De ahí surgió la necesidad de ofertar cursos a distancia para el aprendizaje de la lengua a través de internet.

El Centro Virtual Cervantes es sólo un recurso específico que es necesario mencionar debido a su carácter institucional, sin embargo, en el internet existen un sin fin de materiales para el aprendizaje de español como lengua extranjera; esto coloca al aprendiente y al docente en un panorama que puede parecer abrumador por la cantidad de información que se presenta ante nuestros ojos. Méndez y Pano (2019, p.6) comentan que la existencia de un siempre creciente número de recursos y herramientas disponibles en la red puede desorientar y desanimar al docente si quiere impartir clases en línea o en modo semipresencial, lo cual tiene distintas implicaciones para la gestión de tiempo y dedicación al alumno.

Una de las razones por las que el internet ha ido tomando un papel central en la adquisición del español como segunda lengua es que resulta una ventana para interactuar con hablantes nativos, antes de viajar al país o mantenerse en contacto con amigos o compañeros de clase después del

viaje, la vía para que esto suceda son las redes sociales, la presencia del español en estas plataformas es fuerte, así se describe en el informe: *El español: una lengua viva* (2022).

La tecnología permite estar “conectados” todo el tiempo con otros estudiantes en puntos físicos diferentes y, lo que es más, posibilita el contacto con culturas, creencias y niveles sociales muy alejados entre sí. Es este, precisamente, otro de los vértices de la democratización del conocimiento. (Álvarez y Alejaldre, 2018, p.49)

1.3.1 El aprendiente en línea

Una de las cuestiones más destacables en cuanto a la enseñanza de español en línea tiene que ver con lo que se espera del aprendiente o el perfil de este en contraste con aquel que se encuentra en el aula, Cano y Rodríguez (2015) describen que este adopta un papel activo y se muestra como el protagonista del proceso de aprendizaje, barajando aspectos tales como la asimilación de información gramatical, el interés y la motivación. (p.203)

Para asimilar la información gramatical el aprendiente debe poner atención a los materiales que utiliza, deberá hacer un análisis introspectivo de sus gustos y necesidades para que el aprendizaje le resulte significativo, ya que:

La significación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en formato virtual parte de la forma individual en la que un estudiante interactúa con los materiales que configuran un entorno de aprendizaje de español y se define a través de un proceso en el que se integra el aprendizaje autónomo. (Cano y Rodríguez, 2015, p.211)

Con esta cita traemos uno de los aspectos más importantes del perfil del aprendiente *online*: la autonomía. Holec (cit. Erdocia, 2012 p.9) la define como la capacidad del estudiante de hacerse cargo de su propio aprendizaje. Gracias a la autonomía “el aprendiente utiliza y desarrolla estrategias metacognitivas que le permiten desempeñar un papel de reflexión y crítica hacia su propio aprendizaje –los procesos y las estrategias utilizadas– que, por otra parte, se convierte en *life long learning* o formación permanente” (Giovannini cit. en Erdocia, 2012, p. 10)

Esto último se puede relacionar con el perfil del estudiante-turista, aunque la primera impresión sea pensar que es imposible que este tipo de alumno quiera o prefiera llevar a cabo aprendizaje en línea. Sucede que esta forma de relacionarse con el idioma le puede resultar ideal dadas sus características de estudiante motivado que además busca conocimientos para toda su vida y no

sólo para el aula de lengua. Es decir, el desarrollo de la autonomía que requiere este tipo de aprendizaje le será sencillo a nuestro estudiante-turista.

Cabe mencionar que la autonomía surge como reflejo de los cambios que ha sufrido la sociedad occidental en el último medio siglo y de “las nuevas necesidades formuladas desde el mundo del trabajo y de la economía para adaptar la formación de los adultos a las exigencias progresivas del ámbito social y profesional” (Giovannini, cit. en Erdocia, p. 10)

1.3.2 El docente en la enseñanza en línea

Explicamos dentro de este capítulo los roles del docente de ELE, pero ante los cambios que la tecnología ha producido, resultado producto del avance tecnológico y de los nuevos paradigmas y métodos de enseñanza posteriores a la pandemia, puede presentarse una incertidumbre por parte del docente, que lo haga preguntarse cómo cambia su papel cuando la enseñanza se desarrolla a través de internet.

Dentro de la enseñanza en línea, dado el carácter de aprendizaje autónomo que esta conlleva, los aprendientes requieren desarrollar herramientas que les permitan gestionar todas las variables de su proceso. Por ello, el docente debe “enseñar a los alumnos a ocuparse de cada etapa de su enseñanza. Esto supone marcar objetivos, identificar y desarrollar estrategias para conseguirlos, establecer un plan de estudio y promover la reflexión sobre el propio aprendizaje; lo que incluye detectar y resolver las problemáticas, identificar y seleccionar el material adecuado.” (Larabi, 2015, p.44)

Con la finalidad de despertar todo lo ya mencionado en el aprendiente, el docente deberá desarrollar nuevas capacidades para motivar en sus estudiantes la reflexión metalingüística, así como aumentar su capacidad para seleccionar sus materiales. Además, es preciso que aumente su intuición y afine su capacidad de análisis de las necesidades del estudiante, no sólo para lograr construir una relación docente-estudiante que sea favorable para el alumno, sino también para mantenerse comunicado con el estudiante por los diferentes medios tecnológicos que elija (e-mail o alguna red social) en la medida de lo necesario cuidando de no llegar a saturar al aprendiente ni saturarse él.

Para terminar, no está de más señalar que frente a todos los recursos disponibles en línea y la gran importancia de la autonomía del estudiante en esta modalidad, el docente no se convierte en un elemento prescindible del aprendizaje, ya que “la autonomía total es un objetivo un tanto

ideal incluso en un curso a distancia” (Larabi, 2015, p.47) y, a pesar de las aplicaciones como Duolingo, es claro que el docente de idiomas es la guía que le permitirá encontrar los recursos y materiales que mejor se adapten a los objetivos que persigue, además de ser un punto central de interacción y retroalimentación con la lengua meta, eso sin olvidar todos los recursos afectivos que emplea y la motivación que con ellos puede inducir en los estudiantes.

La situación durante la pandemia de COVID-19 ha originado cuestionamientos en torno a la pertinencia de ligar completamente la enseñanza de ELE con el turismo en países como España, ya que se vio duramente afectado y actualmente se busca volver a dignificar el trabajo de profesores y trabajadores en este sector, pues el atractivo de los cursos muchas veces dependía de la temporalidad y de actividades ajenas a la enseñanza, además de que la oferta rebasaba la demanda. De hecho, en el informe de 2022, el Instituto Cervantes observa que

la COVID-19 ha supuesto también un parón en un sector en alza antes de la pandemia, el del turismo idiomático. Aunque es previsible que este vaya recuperándose gradualmente con el levantamiento de las restricciones, algunos datos parciales sugieren que los más de dos años de convivencia con el virus han alterado ligeramente los patrones de estudio de español como lengua extranjera, más orientado ahora hacia la vida académica y escolar y menos a su utilización en los viajes. (p. 101)

Por su parte, las escasas restricciones en México para el turismo, permitieron que algunas de las empresas dedicadas a esto retomaran actividades presenciales en cuanto fuera posible, además de ofertar permanentemente cursos en línea. También se produjo el nacimiento de nuevos proyectos debido a la demanda de personas extranjeras interesadas en pasar un tiempo de la pandemia en México, lo que sigue en aumento hasta este momento y la necesidad de empleo de los profesores de ELE u otros profesionistas que buscaban un giro en su carrera debido al desempleo.

De esta forma, el cambio en el panorama en el sector refuerza la necesidad de formalizar y profesionalizar la situación en México, al mismo tiempo de observar con mirada crítica el ejercicio de la actividad laboral, ya que la seriedad y condiciones laborales ofrecidas por las empresas no siempre son óptimas. También es un momento relevante para la producción de materiales efectivos que puedan ser utilizados en entornos híbridos de aprendizaje que fomenten la autonomía del estudiante. Esperamos que este trabajo contribuya a brindar un respaldo académico para el desarrollo de este ámbito.

2. Fundamentos teóricos de la enseñanza de ELE

Entiendo por gramática la organización articulada de la percepción y la experiencia; la estructura nerviosa de la consciencia cuando se comunica consigo misma y con otros.
George Steiner, *Gramáticas de la creación*

2.1 ¿Adquirir una lengua o aprender una lengua?

Apropiarse de una lengua para poder utilizarla de manera exitosa es un camino complejo, por lo que se ha hablado de él desde distintos puntos de vista dependiendo del contexto, este puede ser escolar o vivencial, al respecto de esto tenemos que muchos investigadores utilizan la palabra *adquisición* para hablar del proceso dentro de un entorno natural, sin necesidad de asistir a clases, es decir, cuando el individuo está en el lugar o el país donde se habla una lengua y está rodeado de ella. Mientras que el aprendizaje es aquel que se da con ayuda de la instrucción formal, esto es, con un plan estructurado y un profesor de lengua, dentro de un aula que puede ser presencial o virtual.

En el presente trabajo, emplearemos de forma indistinta e intercambiable las dos palabras anteriores, esto debido a que seguimos la línea del libro *Gramática Cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera* (Llopis-García, 2011), en el cual estas dos palabras también se utilizan por igual para referirse al proceso, además de que por la extensión del mismo y los múltiples elementos que este conlleva no será posible profundizar en los detalles que diferencian a ambos conceptos ni tampoco ahondar en el debate que esto representa, por lo que en aras de la fluidez del escrito y la eficiencia de la lectura, así como para evitar la repetición excesiva de una sola palabra, adquisición y aprendizaje serán empleados para referirse al mismo proceso que posee tres piezas clave: *input*, *intake* y *output*, distintos teóricos ponen el acento en una pieza en específico.

2.1.1 Input

Stephen Krashen es un lingüista norteamericano que ha tenido una gran influencia al hablar del aprendizaje de una segunda lengua, él ha hecho énfasis en la importancia del *input*, que con su teoría del *input* comprensible presentada en *Principles and Practice in Second Language*

Acquisition (1982). Ahí explica con detalle su también llamada hipótesis de la comprensión (Manzanero, 2016, p.38).

Antes de explicar su teoría, es preciso definir el concepto *input*, *grosso modo*, input puede definirse como “la información lingüística que los aprendientes oyen o leen en lengua extranjera” (Llopis-García, 2011, p.33). Para Krashen, es esta información la que, al llegar a los aprendientes, logra desencadenar el proceso de adquisición del idioma, es decir, se necesita que haya un mensaje en lengua extranjera y que una persona lo comprenda para que comience el aprendizaje. Tal como se señala en Manzanero (2016, p.38), las ideas de Krashen han sido muy importantes para la adquisición de segundas lenguas y su teoría del input comprensible se puede resumir con todos sus elementos de la siguiente manera:

La adquisición de una segunda lengua (ASL) depende de la disponibilidad de input comprensible. Él alega que para que se produzca la ASL, el aprendiente necesita modelos de las formas de la lengua que, de acuerdo con el orden natural, están hechas para ser adquiridas después. El input debe consistir en $i+1$. Asimismo, el aprendiente debe estar centrado en el significado y no en la forma. (Ellis, 1985, p.159)

Al ver esto, surgirá la pregunta ¿qué significa $i+1$? Esta pequeña fórmula dada por Krashen resuelve el problema de cómo podrá avanzar el aprendiente en su aprendizaje si, al comprender el input, las palabras y estructuras utilizadas ya son conocidas por él, cobra importancia exponerlo a un input que contenga información (i) ligeramente superior a su nivel, es decir, información nueva, sin que esto provoque que el mensaje se vuelva obscuro o inaccesible.

Se debe cuidar que el input no esté demasiado alejado del nivel del aprendiente, ya que, por ejemplo, si un alumno de nivel básico escucha una conversación natural y fluida entre dos hablantes nativos, lógicamente será incomprensible para él, por lo anterior y con relación a la hipótesis de Krashen, se ha discutido acerca de formas de habla que ayudan a que el mensaje se vuelva comprensible para el alumno, por ejemplo:

El *teacher talk* y el *foreigner talk*, en el primer caso, la manera de hablar del profesor al momento de dar instrucciones empleando una forma de la segunda lengua simplificada y directa, y en el segundo, el ajuste realizado por los hablantes nativos cuando hablan con los no nativos para poder ser entendidos. La teoría del input predica la eficacia de estos simples códigos porque intentan facilitar al hablante no nativo un input comprensible, puesto que su finalidad es la comunicación y no la enseñanza del idioma. (Vázquez y Hueso, 1989, p.54)

Por lo anterior es fundamental el trabajo del profesor para seleccionar el input y determinar cuál será ese +1 y cómo será presentado al alumno. “¿Qué constituye un input óptimo? Los maestros consideran que es un input seleccionado y graduado con un criterio formal y lógico.” (Ellis, 1985, p.13)

2.1.2 Modelo de procesamiento del input

Posteriormente, basado en la hipótesis del input comprensible, Bill Van Patten propuso el Modelo de Procesamiento del input, este trata de explicar qué estrategias psicolingüísticas sirven al aprendiente para obtener aprovechamiento o *intake* a partir del input que está disponible en su entorno (Llopis-García, 2007, p.101) esto quiere decir que el modelo analiza de qué formas los aprendientes vinculan el contenido que comprenden del input con ciertas formas lingüísticas para convertir esos extractos de input en parte de su bagaje lingüístico de la lengua meta.

Siguiendo a Manzanero (2016),

es importante tener en cuenta la diferencia entre comprensión del input (crear significado a partir de los datos del input) y procesamiento del input (establecer relaciones significado-forma a partir de los datos del input con el objetivo de construir un sistema lingüístico, no solo con el objetivo de comprender). (p.40)

Es aquí donde radica el aporte de Van Patten a la teoría de Krashen, pues mientras que Krashen se queda en hablar de la importancia de la comprensión, Van Patten busca describir las formas en que el aprendiente discrimina e interioriza la información que llega a su sistema mediante el *input*. Ahora es preciso ahondar en lo anterior con la pregunta ¿cómo ha influido la teoría de Van Patten en los procesos que se dan en el aula?

Para lograr comprender un mensaje, los aprendientes utilizan distintas estrategias al inicio de su adquisición de una lengua extranjera (Van Patten, 1985, como se cita en Manzanero, p.41):

a) Centrarse en establecer el significado. Para ello acuden en primer lugar a aquellos elementos de la frase que tienen un valor comunicativo (prioridad a los ítems léxicos frente a los gramaticales). Los elementos puramente gramaticales son secundarios, únicamente se acude a ellos si los anteriores no han funcionado.

b) Apoyar el significado en el elemento inicial, después en el elemento final, y solo en tercer lugar el central.

c) La llamada estrategia del primer nombre: identificar el primer sintagma nominal con el sujeto.

Las estrategias anteriores pueden dificultar que el estudiante logre comprender de manera adecuada algunas estructuras del español, restar atención a la parte central dificultará la comprensión y esto se puede observar cuando escuchamos o leemos los errores que cometen los alumnos en el aula. Los atajos utilizados por los estudiantes al estar frente a un input fueron nombrados y descritos con detalle por Van Patten, quien señala que:

Los aprendientes, al enfrentarse con un input, tienden a centrar su atención en las llamadas “palabras de contenido” que son los sustantivos, adjetivos y verbos, utilizarán los recursos de procesamientos en entender dichas palabras, mientras que ignorarán otros aspectos del input como la morfología verbal. (Llopis-García, 2011, p.37)

Lo anterior fue nombrado *principio de la prioridad de significado* y a su vez se divide en seis subprincipios que explican punto por punto de qué manera los aprendientes se enfrentan al input. Estos subprincipios son:

1. **La prioridad de las palabras de contenido antes que las funcionales:** como son los adjetivos, verbos y sustantivos, debido a que estas palabras son acústicamente más llamativas que los artículos y las preposiciones. En español, los artículos y preposiciones poseen menos sílabas, además de que resultan menos transparentes y suelen ser difíciles de traducir, todo esto contribuye a que sean fácilmente ignoradas por los estudiantes.
2. **Preferencia léxica:** los aprendientes procesarán los elementos con carga léxica antes que los que son más gramaticales cuando ambos codifiquen la misma información. Es necesario matizar que el término «preferencia» no se refiere a un procedimiento conscientemente ejecutado por el aprendiente. Lógicamente, no todo puede procesarse a la vez y todas aquellas formas que, a pesar de haberse percibido, no tengan una carga léxica lo suficientemente fuerte se desecharán del futuro procesamiento (Van Patten, 2004 como se cita en Llopis-García 2011, p.38)

3. **Preferencia por lo no redundante:** este principio tiene mucho que ver con el anterior, ya que consiste en que el aprendiente prestará atención a aquello que le proporcione información semántica nueva, si utilizamos el ejemplo de una oración con subjuntivo como: *Me interesa cualquier libro que sea extenso*, podemos ver que el aprendiente ya tiene información sobre que algo es desconocido en la palabra “cualquier” por lo que la palabra “sea” será poco importante y tendrá menos probabilidades de convertirse en intake (p. 39).

Lo anterior está directamente relacionado con el siguiente principio que también explica cómo el estudiante siempre dará un mayor peso a aquello que posee significado a simple vista y que no sea repetitivo:

4. **Dominio del significado sobre lo “no significativo”:** “En un enunciado, es posible encontrar varias formas que sean redundantes y que codifiquen el mismo significado, el estudiante elegirá la que conlleve una mayor carga semántica.” (p.40)
5. **La disponibilidad de recursos:** se refiere a la capacidad memorística destinada al procesamiento que los alumnos tienen disponible cuando atienden al input. Supone que si el alumno es capaz de entender con facilidad un enunciado, es porque este se encuentra equilibrado con su nivel, pues todavía tendrá disponibilidad de recursos en su memoria para procesar la estructura meta que contenga. Por el contrario, si se sobrecarga al alumno con enunciados complejos o demasiado largos, este utilizará todos sus recursos en la comprensión del mensaje y no quedará «espacio» para la fijación y procesamiento de nuevas formas. (p.39-40)
6. **La localización de los elementos dentro de la oración:** la posición de la forma meta dentro de la oración es crucial para su procesamiento y establece que los alumnos procesan con más facilidad aquellos elementos que se encuentran en posición inicial del enunciado, siguiendo con aquellos que se encuentran al final y adjudicando mayor dificultad a los que están en la posición central (o media) dentro del enunciado. (p.41)

Con el fin de contrarrestar todas las estrategias anteriores y redirigir la atención hacia las partes del input que el estudiante debe asimilar, es preciso presentarlo de la manera más adecuada posible en el aula, además de que este debe encontrarse organizado, es por esto que el modelo de procesamiento del input es llevado a la práctica mediante una metodología llamada **Instrucción de Procesamiento** para dar paso a las actividades de input estructurado (IE) con

las cuales es posible centrar la atención del alumno hacia las partes convenientes (Collentine, 2004, tal como se cita en Llopis-García, 2007, p.101)

Pero si las estrategias que utilizan los estudiantes para procesar el input son inconscientes y están fuera de su control, ¿cómo se les puede controlar para que se vuelvan eficaces al momento de recabar intake? Será preciso hacer un manejo adecuado de las distintas clases de palabras, tal como describe Van Patten:

Para dirigir la atención del estudiante y evitar que esta se centre solo en los sustantivos y verbos, estructuramos el input para que la forma gramatical sea portadora de significado y los aprendientes tengan que prestarle atención para poder completar la tarea (Llopis-García, 2011, p. 50)

Con el afán de ahondar en describir en qué consisten las actividades de input estructurado (IE) y cómo logran redireccionar la atención de los estudiantes, hay que tener en cuenta que existen dos tipos de actividades de input estructurado (IE):

- **Actividades referenciales.** Se caracterizan por estructurar el input de manera que solamente una respuesta lleve al estudiante a comprender la naturaleza de la forma que estudia. Hay una única respuesta correcta y los estudiantes deben hacer conexión de forma y significado determinada o no habrán completado con éxito la tarea.
- **Actividades afectivas.** Involucran al alumno personalmente en la toma de decisiones sobre los enunciados, pues no hay una sola respuesta correcta y las posibilidades dependen de las propias opiniones del alumno. El propósito de este tipo de actividades es que los estudiantes hagan las conexiones de forma y significado de una manera lúdica, lo cual los aleja del contexto «formal» del aula y los acerca a la lengua real de los hablantes nativos. (Llopis-García, 2011, p.51)

No se puede omitir la mención del valor y la eficacia que pueden tener este último tipo de actividades, pues invitan al estudiante a seleccionar de entre una serie de opciones, la que concuerde con sus preferencias. Esto sin duda contribuye a bajar la ansiedad de los estudiantes y por ende, influir positivamente en su filtro afectivo, definido por Krashen como el filtro formado por la actitud, sentimientos, estado anímico y otros factores emotivos que posibilita, impide o bloquea la entrada de input en el proceso de adquisición y/o aprendizaje de una segunda lengua. (Diccionario de términos clave de ELE)

Por último, es preciso enfatizar que:

El input estructurado (IE) no requiere producción alguna por parte de los alumnos, sino que se basa en la capacidad de estos para interpretar estructuras ya dadas y que obviamente ya incluyen la forma meta de instrucción. De esta forma, al estructurar el input que se les da a los alumnos, facilitamos que presten atención a la forma meta para así comprender y poder procesar la significación de la oración dada. (Llopis-García, 2007, p.106)

2.1.3 Output y actividades de output estructurado

Una vez que hemos definido el concepto de input, es posible ir hacia los siguientes conceptos, estrictamente hablando la siguiente fase es el *intake*; sin embargo, no existen teorías acerca de este, pues es aquella porción del input que el estudiante interioriza, al no ser posible verla o medirla, es una concepción más bien abstracta que hipotéticamente existe dentro de la mente del aprendiz y sirve como puente hacia el siguiente concepto. El *intake* se transformará en output, el cual es posible observar y por ello existen diversas teorías y estudios que describen su papel en el proceso de adquisición de una lengua. Trataremos esto a continuación:

El papel del output dentro de las teorías de aprendizaje de lenguas es muy distinto al papel del input, ya que al principio se le consideró como menos importante o no indispensable, un ejemplo claro de esta postura son las afirmaciones de Krashen respecto al output, pues lo consideró como una muestra de que ya se ha adquirido la lengua extranjera y no como algo que contribuye al aprendizaje, salvo porque de manera indirecta el output representa más input para el aprendiz. (Arnaiz y Peñate, 2004, p.37)

Otra función que se le ha asignado al output es ser una forma de poner en práctica las reglas gramaticales aprendidas previamente, esto indica que no se puede aprender mediante el output, sino que este funge como reflejo de qué tanto conocimiento posee el aprendiz. (Arnaiz y Peñate, 2004, p.38). Lo anterior puede verse en la práctica, pues es imposible hacer que un alumno “aprenda hablando”, es necesario primero brindarle elementos de vocabulario y gramática para que tenga un bagaje dentro de su *intake* y pueda exteriorizarlo en el output.

Uno de los teóricos que ayudó a esclarecer el papel del output en el proceso de aprendizaje fue Swain, basado en sus estudios puntualizó las distintas formas en las que el output contribuye al proceso de adquisición. Una de las principales es que el output puede ayudar al alumno a automatizar la producción de la lengua, es decir, mediante la exposición a distintas situaciones en las cuales deba producir un mensaje, terminará por hacerlo de manera más inmediata y menos trabajosa después de haberlo intentado y practicado en varias ocasiones. (Llopis-García, 2011, p.66)

Las formas en que el output ayuda a los estudiantes de acuerdo con Swain (como se cita en Llopis-García, 2011, p.66) se presentan a continuación:

- Producir lenguaje fuerza a los aprendientes a reconocer lo que no saben o a identificar aquello que solamente saben parcialmente.
- El output da la oportunidad a los aprendientes de poner a prueba sus hipótesis, de probar formas de expresarse y ver si funcionan.
- El output puede generar respuestas de los hablantes nativos que pueden dar a los aprendientes información sobre la comprensibilidad o correcta construcción de sus enunciados.

Antes de que el alumno logre construir o crear sus propios contenidos en una L2 por sí mismo y con la suficiente confianza en un contexto cotidiano y natural, es preciso que lo haga en un ambiente controlado con el fin de llevar a cabo la corrección de errores. Así es posible brindarle las herramientas y la seguridad para poder producir la lengua con mayor solidez en el futuro.

Debido a lo anterior, son necesarias en el aula las actividades de output estructurado. Miguel y Ortega (2014 como se cita en Palacio, 2017) plantean que las actividades de output estructurado (OE) deben seguir a las actividades de input estructurado (IE) y que, al igual que estas últimas, las actividades de OE plantean un marco de acción circunscrito a un solo aspecto gramatical.

Las actividades de OE se fundamentan en dos aspectos: el intercambio de información previamente no conocida y la necesidad de acceder a una estructura determinada para expresar

cierto contenido durante ese intercambio. (Miguel y Ortega, 2014 como se cita en Palacio 2017, p.84)

Pautas (directrices) para la elaboración de actividades de OE

1. Presente una cosa cada vez.
2. Tenga siempre presente el contenido.
3. Vaya de las oraciones al discurso.
4. Utilice output tanto oral como escrito.
5. Los estudiantes han de responder de algún modo al contenido del output.
6. Los estudiantes han de poseer algún conocimiento previo de la forma o estructura enfocada en la actividad.

Debe existir una progresión entre las actividades de IE y las actividades de OE para que el estudiante encuentre los recursos comunicativos que necesita en el IE y haga uso de ellos en el OE.

2.2 Competencia comunicativa, dominio y fluidez dentro del MCER y su desarrollo en inmersión

2.2.1 El enfoque orientado a la acción del MCER

Uno de los fundamentos conceptuales del MCER es la propuesta de un enfoque orientado a la acción. Entendemos por *enfoque* “la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica.” (Diccionario de términos clave de ELE) y, dentro de la propuesta de este marco de referencia, se considera a los usuarios y aprendientes de una lengua principalmente como agentes sociales que llevan a cabo tareas (no sólo relacionadas con la lengua) en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (MCER, 2001, p. 9)

Para la realización de dichas tareas, este enfoque toma en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos que poseen los individuos como agentes sociales. De tal forma, propone la siguiente descripción del uso y aprendizaje de lenguas:

El uso de la lengua, que incluye el aprendizaje, comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. (MCER, 2001, p. 9) (negritas en el original)

Los elementos resaltados constituyen las dimensiones que se relacionan entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua. De acuerdo con esto, cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de idiomas estaría de alguna manera relacionado con cada una de ellas (MCER, 2001, p. 10) En la figura 4 exponemos brevemente en qué consiste cada una.



Figura 4. Dimensiones del aprendizaje de lenguas. Elaboración propia con datos del MCER, 2001, pp. 9-10

El MCER (2001) recalca que los alumnos, profesores, diseñadores de cursos y autores de material didáctico y exámenes son quienes decidan centrarse en una dimensión concreta y hasta qué punto tener en cuenta las otras, pero hace hincapié en que la afirmación de que «todo está relacionado» no significa que los objetivos no puedan diferenciarse, pues:

queda claro que aunque la finalidad que a menudo se atribuye a un programa de enseñanza y aprendizaje sea desarrollar destrezas de comunicación, (¿quizá porque esto sea lo más propio de un enfoque metodológico?) algunos programas en realidad se esfuerzan por conseguir un desarrollo cualitativo o cuantitativo de las actividades lingüísticas en un idioma extranjero (MCER, 2001, p. 10)

Para la realización de las actividades de esta propuesta, nosotras nos centramos específicamente en las siguientes dimensiones:

- Las **competencias generales y comunicativas** del estudiante como agente social en un **contexto** de inmersión.
- Las **actividades de lengua y procesos** implicados en la comprensión lectora del **texto** y las **estrategias** (en este caso de lectura) como pilares para desarrollar un aprendizaje significativo en los aprendientes para la realización de **tareas** relacionadas con la comprensión lectora.

2.2.2 Competencia comunicativa

La comunicación es un proceso complejo que necesita de la lengua para ocurrir, además es la base de todas las actividades humanas, desde las afectivas hasta las económicas, pasando por las sociales. Sin comunicación humana no hay memoria ni avance.

Es probable que Dell Hymes estuviese reflexionando al respecto y eso permitió que propusiera el concepto de competencia comunicativa desde una perspectiva etnográfica, el cual es fundamental para la lingüística aplicada hoy en día. Con dicho concepto, Hymes renovó y amplió el concepto anterior que se empleaba para estudiar la adquisición de lenguas: competencia lingüística, enunciado por Chomsky en su teoría de gramática generativa-transformacional. (Alexopoulou, 2012, p.93)

A grandes rasgos, Chomsky defendía la diferencia entre competencia (*competence*) y actuación (*performance*). La competencia es el conocimiento que el hablante-oyente ideal tiene de la lengua, y la actuación es el uso real de la lengua en situaciones concretas. Él manifestó su

interés en el estudio de la competencia para desarrollar una teoría lingüística centrada en las reglas gramaticales, donde sólo se considera el conocimiento de la lengua de los hablantes nativos monolingües. Esta idealización y abstracción provocó reacciones entre los investigadores porque no tiene una relación directa con la comunicación interpersonal entre hablantes monolingües y plurilingües en sociedades multiculturales, únicamente funciona dentro de la gramática generativa, pero resulta reduccionista en el campo de la adquisición y aprendizaje de lenguas. (Cenoz, 2004, p.1)

Hymes presenta la reacción contraria más importante, pues considera que la competencia lingüística es insuficiente al mencionar que “hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles” (Hymes, 1972, p.278 cit. en Cenoz, 2004, p. 1), debido a esto, propuso el concepto de *competencia comunicativa*, donde incluye el significado social y referencial del lenguaje.

Para Hymes, la competencia no es exclusivamente el conocimiento general de la lengua, sino también la habilidad que el hablante-oyente posee para usarla, “la *competencia* tiene que ir más allá del conocimiento gramatical, tiene que incluir los conceptos de *adecuación y aceptación*.” (Alexopoulou, 2012, 95). Según el teórico, la competencia comunicativa presenta 4 dimensiones (Hymes, 1972, p. 281 cit. en Alexopoulou, p. 94):

1. El grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad).
2. El grado en que algo resulta factible (en virtud de los medios de actuación disponibles).
3. El grado en que algo resulta apropiado en el contexto en el que se usa (adecuación).
4. El grado en que algo se da en la realidad dentro de los actos de habla de los miembros de una comunidad (aceptación).

Así, la competencia comunicativa toma su base social y es específica dentro del contexto en el que se realiza la comunicación. Esto se refleja en su carácter dinámico, interpersonal y relativo, ya que depende de la negociación entre dos o más hablantes que comparten el mismo sistema simbólico, en oposición a la competencia lingüística entendida como innata, estática y absoluta dentro de la teoría chomskiana.

Por esa razón, este concepto se volvió una herramienta organizadora para las ciencias sociales y para la lingüística y psicolingüística, sobre todo en el ámbito de la adquisición de la primera y segunda lengua, así como en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, a tal punto que

representó un cambio de paradigma que dio lugar a los enfoques comunicativos dentro de la educación. (Alexopolou, 2012, pp. 94-95; Cenoz, 2004, 2)

Debido al gran impacto que representó en este ámbito, los teóricos han considerado relevante definir las dimensiones de la competencia comunicativa, por lo que han surgido varios modelos para determinar los aspectos necesarios para los estudiantes de lenguas. En general, la mayoría de ellos coinciden en que hay tres elementos esenciales que conforman la competencia comunicativa: el lingüístico, el sociolingüístico y el estratégico o pragmático, entendidos como competencias; en algunos casos subdivididas en algunas más específicas o reagrupadas de diferente manera de acuerdo a la definición propuesta por los autores.

Para los fines de esta tesis seguimos el criterio del MCER (2001, p. 13-14), el cual considera que la competencia comunicativa está integrada por las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas, como puede verse en la figura 5. A continuación describimos de manera general en qué consisten, para conocer más detalles, el lector puede consultar la fuente señalada (MCER, 2001, pp. 106-120).



- **Competencias lingüísticas:** incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema. Se relaciona con el alcance y la calidad de dichos conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), con la organización

cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad).

- **Competencias sociolingüísticas:** son las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales, el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de ello.
- **Competencias pragmáticas:** se relacionan con el empleo funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en los que se desarrollan las mencionadas capacidades.

Una característica relevante de este criterio es justamente que incluye los elementos relacionados con la cohesión, coherencia y la identificación de tipos de texto dentro de la competencia pragmática y no como elementos de la competencia lingüística, ya que en otro modelo propuesto por Bachman (1990) se consideran parte de una competencia textual, entendida a partir de “la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas [...] para formar textos” (Cenoz, 2004, P. 4). Esto es fundamental para comprender la concepción y enfoque de los textos como elementos culturales dentro del MCER, ya que “el concepto de «competencia comunicativa destaca los aspectos de la competencia relacionados con el contexto en el que se produce la comunicación y, además, considera que esta tiene lugar a un nivel textual y no simplemente oracional.” (Cenoz, 2004, 8) Esta concepción es vital para el desarrollo de este trabajo y se profundiza en el capítulo 4.

2.2.3 Del enfoque comunicativo al enfoque por tareas

Una vez descrita la relevancia del cambio de paradigma que supuso Hymes al definir la competencia comunicativa, dedicamos este apartado a los modelos didácticos más relevantes durante los últimos años que toman como base su desarrollo: el enfoque comunicativo y su derivación, el enfoque por tareas.

El enfoque comunicativo pretende “capacitar al aprendiente para una comunicación real —no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita— con otros hablantes de la LE” (Diccionario de términos clave de ELE). Para esto emplea textos, grabaciones y materiales auténticos, junto con actividades que tratan de imitar fielmente la realidad fuera del aula, ya que concibe a la comunicación no como un producto, sino como un proceso “que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta” donde el estudiante aprende a utilizar sus conocimientos de la lengua para negociar el significado. Su florecimiento y asentamiento como modelo didáctico eje dentro del MCER surge a finales de los años 60 y su mayor auge y aceptación lo encontramos las décadas de los 80 y 90. (Diccionario de términos clave de ELE)

De acuerdo con Contijoch (2014), después de mantenerse en boga por varias décadas, era inminente que el enfoque comunicativo necesitara “una derivación que le permitiera seguir utilizando sus principios teóricos” (p. 83), el enfoque basado en tareas llegó a cubrir esa necesidad, pues reincorporó algunos elementos que el propio enfoque comunicativo había rechazado y se centra más en la planeación, objetivos y proceso metodológico de la enseñanza. Nunan, (2004, p. 10, como se cita en Contijoch, 2014, p. 83) menciona que este nuevo enfoque se basa en la teoría y la investigación en lingüística, antropología, psicología y sociología. La enseñanza de idiomas basada en tareas representa una realización de esta filosofía en los niveles de diseño y metodología del programa de estudios⁸.

La conexión existente entre el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas se centra en que ambos buscan que el estudiante logre desempeñar actos comunicativos a través de la lengua, así como el hecho de que se centran en la funcionalidad y no en aspectos gramaticales. (Gil, 2019, p.175). Sin embargo, el enfoque por tareas representa un avance metodológico que reconoce la noción de ‘tarea’ como la unidad central de la planeación y la enseñanza. Siguiendo

⁸ “draws on theory and research in linguistics, anthropology, psychology and sociology. Task-based Language Teaching represents a realization of this philosophy at the levels of syllabus design and methodology.”

al Diccionario de términos clave de ELE, una tarea⁹ es una iniciativa para el aprendizaje que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella y que posee las siguientes propiedades:

1. Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
2. Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos
3. Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
4. Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

La tarea es considerada como la unidad básica de análisis a nivel de objetivos (programa), de actividades (metodología) y de evaluación, pues involucrar a los aprendientes en este tipo de trabajo proporciona un mejor contexto para la activación de procesos de aprendizaje. (Contijoch, 2014, p. 85). Para realizar estos procesos, se establece una distinción entre las tareas:

- la tarea final (la actividad de uso en que consiste la globalidad de la tarea)
 - las tareas posibilitadoras (los pasos previos que se revelan como necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final).
- (Diccionario de términos clave de ELE)

Después de esta breve revisión, destacamos que la enseñanza basada en tareas es una teoría de aprendizaje y no una teoría del lenguaje, por lo que también se nutre de varios modelos de lenguaje como el estructural, funcional o interaccional (Contijoch, 2014, p. 86) y concreta formalmente las necesidades derivadas de las diferentes disciplinas vinculadas a la didáctica de la lengua relacionadas con la evolución del diseño curricular, del concepto de competencia comunicativa, de la metodología comunicativa y de la investigación de los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera. (Estaire y Zanón, 1990, p.57)

⁹ Esta definición amplía la propuesta anteriormente en la figura 4.

Por lo anterior, en este enfoque también son relevantes los conceptos relacionados con el aprendizaje de una lengua expuestos anteriormente: input, intake y output, aunque también posee principios teóricos propios, algunos de estos son (Contijoch, 2014, p. 86):

- El énfasis está en el proceso y no en el producto.
- Los elementos básicos son actividades con un propósito y tareas que enfatizan la comunicación y el significado.
- Tanto las actividades como las tareas pueden ser aquellas que los aprendientes necesitan en la vida real o aquellas que tienen un propósito pedagógico específico en el salón de clases.
- El grado de dificultad de la tarea depende de los factores como: experiencia del aprendiente, la complejidad de la tarea, el tipo de lenguaje requerido para llevar a cabo la tarea, etc.

A pesar del sentido práctico de este enfoque, Ellis (2003, cit. en Lin, 2018, p.171) señala tres posibles deficiencias del enfoque por tareas en la enseñanza de lengua extranjera:

1. La restricción de la comunicación a un solo aspecto de acuerdo con la tarea a completar.
2. La relatividad cultural de la enseñanza basada en tareas.
3. La imposibilidad de enseñar lengua como comunicación.

A los tres anteriores es posible añadir el riesgo de acotar la lengua tanto hasta dejarla como el equivalente a una mera herramienta que permita completar trabajos dados, la elección o no de este método quedará a criterio del profesor, y podrá ser combinado con otros para evitar dejar de lado dentro del aula de ELE la posibilidad de despertar la conciencia metalingüística a través de la reflexión de la complejidad de la lengua y su valor como objeto de estudio en sí mismo.

Es innegable que no basta con que el estudiante muestre al docente la evidencia que ha extraído tras haber realizado su proceso, la retroalimentación es clave para redondear de manera adecuada la dinámica del enfoque por tareas, pues el estudiante necesitará conocer qué tan eficaz es su propuesta para emitir un mensaje, la corrección del profesor permitirá que posteriormente cuando la situación practicada en clase se le presente en la realidad, el

estudiante sienta seguridad y sea capaz de adecuarse al contexto y salir airoso de los retos cotidianos en la lengua.

2.2.4 Dominio y fluidez

Dominio o proficiencia

Además de hablar de la competencia comunicativa, se debe prestar atención a un término que hace referencia a las habilidades y capacidades que el aprendiente de una lengua extranjera demuestra en la realidad concreta y no únicamente en el plano abstracto, es decir, se enfoca en lo que es capaz de hacer en la práctica de su L2. Este término es: proficiencia (*proficiency*). (Blake y Zyzik, 2016, p.29).

Es importante destacar que este concepto surgió en el contexto académico de enseñanza bilingüe de hijos de inmigrantes en EEUU y Canadá. Posteriormente, fue adoptado por la asociación de profesores de lenguas extranjeras de EEUU.

La noción y desarrollo del concepto de proficiencia se elaboró sin tomar en cuenta el de competencia comunicativa, la principal distinción entre ambos es que la proficiencia “se refiere exclusivamente al dominio de una lengua segunda o extranjera, mientras que la competencia comunicativa se refiere a la capacidad de uso del lenguaje, tanto en la primera como en otras lenguas” (Diccionario de términos clave de ELE). El término no es de uso general en otras regiones del mundo y en los textos del Marco Común Europeo en español y el Instituto Cervantes aparece traducido como *dominio*.

Hulstijn (cit. en Blake y Zyzik, 2016, p.30) señala que existe la proficiencia lingüística básica y la proficiencia lingüística extendida. La primera incluye pronunciación y entonación (nivel fonológico), conocimientos de las estructuras gramaticales fundamentales (nivel morfosintáctico), dominio de las palabras más frecuentes que están entre tres mil y cinco mil (nivel léxico) y entendimiento del empleo situacional de estos elementos lingüísticos (nivel pragmático). Es preciso aclarar que esta parte básica no incluye el manejo de registros cultos ni escritos, tampoco el conocimiento de distintas variedades sociales o dialectales, dichos elementos pertenecen a un segundo tipo de proficiencia, la proficiencia extendida.

La proficiencia extendida depende de una forma de cognición más compleja que se adquiere con el nivel educativo y al llegar al nivel superior se puede hacer uso de la lengua académica

con un control amplio de usos y registros cultos, lo cual da cuenta de que existe la proficiencia extendida. Es claro que no todas las personas poseen la proficiencia extendida en su L1, ya que depende de sus oportunidades, su nivel de estudios (Blake y Zyzik, 2016, p.31) y de su interés combinado con la curiosidad por la lengua.

La proficiencia básica es fundamental para comunicarnos en la vida diaria y constituye el pilar de nuestras relaciones lingüísticas y, por tanto, sociales, mientras que la proficiencia extendida es opcional, en el sentido de que es posible para un individuo desarrollarse dentro de la sociedad sin poseerla. Sin embargo, la proficiencia extendida diferenciará a los hablantes y les dará la posibilidad de acceder a una mayor cantidad de conocimiento.

Una persona que está en proceso de adquirir una L2 puede nunca llegar a dominar todos los aspectos de la proficiencia básica, especialmente la fonología, esto se debe a que el ritmo de su lengua materna subyace al hablar la L2 por lo que se puede distinguir un acento y de esta forma la realización de la lengua difícilmente llegará a ser igual a la de un hablante nativo. Otro caso son algunos aspectos de la gramática, por ejemplo el subjuntivo, el cual casi nunca es utilizado con absoluta naturalidad por el hablante de la L2. A pesar de lo anterior, un individuo que ha adquirido por completo la L2 y ejerce su profesión en el país donde se habla esta lengua, con el tiempo alcanzará una proficiencia extendida.

¿Cómo se determina la proficiencia?

Hay distintos criterios para determinar el grado de proficiencia o dominio. Para la realización del material didáctico en esta investigación, tomamos en cuenta la escala del MCER. Este sistema permite unificar y describir el grado de conocimientos y habilidades que se esperan durante el proceso de aprendizaje de una lengua. Su escala de niveles de referencia consta de tres niveles bipartitos A (1,2), B, (1,2) y C (1,2), basados en las actividades y tareas que un hablante es capaz de llevar a cabo, dichas tareas se expresan después de la frase *puedo hacer* y la respuesta son las destrezas en intercambios interpersonales, en presentaciones, en la escritura y en la comprensión de lectura.(Blake y Zyzic, 2016, pp.35-36) En la figura 6 reproducimos el esquema propuesto por el MCER, que adopta un principio que se ramifica en «hipertextos», desde una división inicial de los tres niveles amplios referidos anteriormente. (MCER, 2001, p.25):

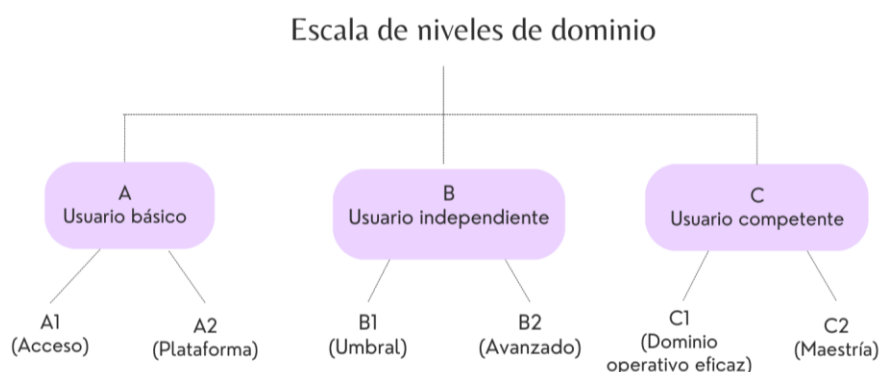


Figura 6. Escala de niveles de dominio del MCER. Adaptado de Consejo de Europa (2001, p. 25) con datos de Trim (1978)

Es fundamental tomar en consideración las habilidades esperadas para cada nivel de acuerdo con la escala del MCER al momento de realizar materiales didácticos, por ello desglosamos aquí las habilidades generales necesarias para el nivel B2, definido como usuario independiente - avanzado (MCER, 2001, p. 26):

- Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
- Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

En el capítulo 3 abordaremos de manera más específica las escalas de descriptores ilustrativos del MCER específicas para la comprensión lectora.

Fluidez

Este concepto posee un desarrollo histórico dentro de la lingüística aplicada, el cual no desarrollaremos en este trabajo. Lo primordial es definirlo y diferenciarlo de la proficiencia, ya que muchas veces la fluidez suele ser confundida con un aparente dominio de la lengua meta.

De acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE, la *fluidez*

Puede definirse como la habilidad de procesar (tanto en su recepción como en su producción) la lengua —aspectos semánticos, morfosintácticos, socioculturales, etc.— con soltura y coherencia, sin excesivas pausas o titubeos y a una velocidad equiparable o próxima a la de los hablantes nativos.

Aunque la fluidez se relaciona sobre todo con el output oral, ya que nos da una idea de la calidad de este, también se refleja en otras destrezas, como la lectura o la escritura, puesto que se dispone de más tiempo para procesar la lengua escrita y cada dimensión del uso de la lengua puede desarrollar un grado de fluidez.

La principal diferencia entre la fluidez y la proficiencia o dominio es que, aunque ambas se desarrollan de manera graduada, la fluidez no necesariamente implica un dominio muy alto de la L2, ya que se puede lograr alcanzar una fluidez adecuada con las habilidades esperadas para un nivel A2 o B1 sin conocer aspectos más avanzados de la lengua. Mientras que aprendientes con una proficiencia avanzada podrían no desarrollar suficiente fluidez en todas las destrezas para el grado de dominio alcanzado, pues muchas veces buscan también la corrección en la comprensión o producción en su L2 debido a que ya han adquirido un gran número de estructuras y tratan de minimizar sus errores. Esto podría explicar la dificultad percibida por los estudiantes para progresar en los niveles C1 o C2.

A propósito de la corrección (relacionada con la gramática preceptiva y muchas veces también con la oralidad sobre otras destrezas) y su relación con la fluidez, a partir del auge del enfoque comunicativo, se busca desarrollar ambas conforme los objetivos que implican para cada nivel. Es importante destacar que dentro de la concepción de la competencia comunicativa seguida por el MCER, la fluidez y la corrección forman parte de la competencia funcional, elemento de las competencias pragmáticas.

De esta forma, se comienza a valorar la adecuación contextual de los enunciados producidos por los alumnos, aunque presenten algún error que no altere la comprensión en lugar de la perfección en enunciados que no comunican algo con claridad.

Lo anterior resulta importante porque dentro de los programas de ELE y su implementación en el aula, se busca ofrecer actividades variadas que desarrollen ambas habilidades y empaten con los objetivos específicos de los aprendientes. Así, conviene matizar que

Independientemente del tratamiento de la corrección y de la fluidez que se especifiquen en el programa de enseñanza, las creencias y expectativas de los propios alumnos también son decisivas. [...] condicionados por su cultura de origen, determinados aprendientes se encaminan desde el principio hacia la fluidez (dejando para más adelante el objetivo de la corrección), mientras que otros optan por un progreso lento pero afianzando la corrección (reservando para una etapa ulterior el objetivo de la fluidez). (Diccionario de términos clave de ELE)

De acuerdo con el mismo, “La evolución del peso específico de la corrección en la Lingüística tiene consecuencias directas en los programas de LE y en su implementación en el aula de LE.” Esto se refleja en los cambios de paradigma y la diversificación de actividades y criterios para analizar el dominio y comprensión de una L2 desde la óptica del enfoque orientado a la acción.

2.2.5 Inmersión

Al ser la lengua el medio para comunicar a los demás información, ideas, emociones y pensamientos, encontrarse en el contexto donde se utiliza el idioma meta influye de manera muy significativa en el aprendizaje, ya que impacta distintos aspectos que lo constituyen y el modo en el que el aprendiente se desenvuelve.

Cabe señalar que el concepto de *inmersión* surgió en Canadá en la década de los sesenta, debido a la necesidad de crear en el aula un contexto de adquisición “en el que la L2 se usa comunicativamente en actividades académicas, practicando las diferentes destrezas lingüísticas en textos y temas propios de la asignatura en cuestión” (Diccionario de términos clave de ELE) para desarrollar el bilingüismo y no solamente tener una asignatura cuyo contenido es la L2. Por lo que “aprender en inmersión” en entornos académicos o no académicos no siempre implica el desplazamiento a otro país o región donde se hable la lengua meta, sino la inclusión de alguna actividad que implique el empleo de la L2 para un objetivo más allá de su estudio.

De este modo, podemos distinguir dos entornos de aprendizaje (Ríos, 2014, p. 616):

- **Entorno alóglota:** se caracteriza por la ausencia de la lengua meta en la cotidianeidad de los aprendientes, el contacto con esta se reduce al ámbito del aula como espacio de socialización lingüística.

- **Entorno homóglota:** Se caracteriza por la presencia de la lengua meta en el espacio inmediato del aprendiente, al que queda expuesto a través de sus interacciones con nativos fuera del aula. Estos contactos sociales influyen en su uso de la lengua.

El contexto de inmersión en el extranjero es particularmente beneficioso para la adquisición de las frases hechas, y esto incide en la fluidez de los alumnos. Una estancia en el extranjero puede influir significativamente en la forma de procesamiento que usan los aprendientes dentro de una conversación. Existen dos tipos de procesamiento (Blake y Zyzik, 2016):

- **Procesamiento descendente o *top-down*.** Se basa en contexto, suele ser empleado por el hablante nativo de la lengua, mediante este modo de procesamiento el hablante completa las partes faltantes de la conversación utilizando su conocimiento previo de la lengua, gracias al cual conoce las colocaciones léxicas apropiadas y la frecuencia de uso.
- **Procesamiento ascendente o *bottom-up*.** Se procesa el mensaje parte por parte, la cadena hablada se descompone en palabras por el oyente, debido a que desconoce las frases más comunes.

Este cambio en la forma de procesamiento se da gracias a los estímulos que recibe el aprendiente, como se señala a continuación:

Las estancias en el extranjero le ofrecen al aprendiz una riqueza de input que puede iniciar un conocimiento más profundo del uso de las palabras, las fórmulas y las colocaciones más frecuentes en su contexto apropiado, lo cual aumentaría su capacidad de predecir qué otras palabras se asocian con unas palabras determinadas. (Blake y Zyzik, 2016) El aprendiente en inmersión tiene la oportunidad de estar cara a cara con la cultura y experimentar a través de sus sentidos, lo que le ayuda a construir y enriquecer su idea de la lengua meta y la cultura que la acompaña, además de incluir elementos pragmáticos variados. Esto contribuye a su proceso de aculturación.

Sin considerar las distintas posturas que afirman o niegan la utilidad de aprender un idioma en el extranjero para desarrollar el dominio de la lengua, el aprovechamiento del input recibido en este entorno depende en gran medida del propio estudiante, las situaciones a las que se exponga fuera del salón de clases y su propio interés en utilizar la L2 para comunicarse con los demás dentro de la cultura donde realice su estancia. Por su parte, resulta pertinente para el docente

reconsiderar el papel del aula en un contexto homóglota para que se trate de un espacio integrador de la experiencia del estudiante.

Ríos (2014, p. 625) destaca “la necesidad de tener en cuenta, junto a la adquisición de competencia comunicativa, otros elementos indispensables como la actuación en la nueva cultura y la colaboración con sus representantes”. El autor propone concebir al aula de ELE en un entorno homóglota desde el enfoque orientado a la acción como un

espacio constructivista de introspección en el que integrar al análisis formal de la lengua una reflexión cognitiva de su uso con la finalidad de que cada uno de sus integrantes tenga la posibilidad de hacer un reajuste emocional de todo aquello que haya experimentado durante su estancia en la cultura meta. (Ríos, 2014, p. 622)

Retoma del constructivismo el proceso de ajuste de las estructuras mentales y los conocimientos previos para construir su propio aprendizaje a partir de la experiencia en lugar de sólo procesar información. Ríos (2014, p. 621) añade que, en este sentido, [el aprendizaje] se convierte en una búsqueda de sentidos (afectivos) y significados (cognitivos y culturales) en un proceso de construcción y generación más allá de la memorización y repetición de la información brindada por el input. Esto se relaciona con el diseño de actividades acordes al enfoque accional, donde la tarea final deje de ser “meramente una unidad organizativa de apoyo lingüístico para convertirse en una unidad de sentido” (Ríos, 2014, p. 622)

Por otro lado, para la concepción del aula como espacio introspectivo, el autor retoma la noción del aula comunicativa diferenciada en dos planos: aula como realidad pedagógica y aula como realidad social, cada uno conformado por dos dimensiones (Ríos, 2014, p. 623):

Primer plano	Segundo plano
Aula como realidad pedagógica	Aula como realidad social
Dimensión 1: aula como unidad de secuencia didáctica, curricular	Dimensión 3: aula como acontecimiento social.
Dimensión 2: aula como espacio de aplicación de un enfoque didáctico (en su caso comunicativo)	Dimensión 4: aula como espacio de interacción humana.

Sin embargo, el autor matiza que la dimensión 3, “debería trascender el potencial comunicativo de la lengua y orientarse más a la independencia accional del aprendizaje [...] como posibilidad de conjugar la competencia comunicativa del aprendiz con sus habilidades interculturales” (p.

623), ya que muchas veces la inmersión no favorece la reflexión de situaciones conflictivas cognitiva o emocionalmente en el contexto de estancia. En cuanto a la dimensión 4, defiende que es fundamental “tomar conciencia de la experiencia de inmersión no sólo como *producto*, sino también como *proceso* donde el estrés cognitivo debería ser considerado y tratado como un nuevo dispositivo generador de aprendizaje”. (Ríos, 2014, p. 624)

Debido a esto, Ríos (2014, p. 624) propone un tercer plano, con sus dos dimensiones correspondientes, para caracterizar al aula introspectiva cuando el aprendizaje se realiza en inmersión de una segunda cultura (C2) a partir de un testimonio en el cual una actividad social en el entorno pasa a ser una unidad de significado que incita a la aprendiente a reflexionar y reajustar su identidad emocional:

Tercer plano
Aula como espacio de introspección
Dimensión 5: aula como escenario de anticipación de estrés cognitivo
Dimensión 6: aula como espacio de reajuste emocional de la experiencia de inmersión.

Esta proposición busca, a través del enfoque orientado en la acción en un entorno homóglota, brindar un nuevo paradigma basado en la necesidad de restablecer la coherencia de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y su cultura en inmersión, frente a otras propuestas que se reducen a considerar el mero acto de comunicación y ven la dimensión intercultural desde una posición condescendiente. Para esto es necesario tomar conciencia de que la experiencia de aprendizaje y de vida que brinda la inmersión es una oportunidad “excepcional para producir nuevas respuestas culturales y nuevos significados por y para la acción colectiva con más miembros de la sociedad meta.” (Ríos, 2014, pp. 624-625)

Resulta destacable la posibilidad de asimilar este tercer plano con la concepción del aula como espacio intercultural relacionado con la competencia comunicativa intercultural, ya que permite la creación de un lugar de aprendizaje reflexivo

en donde el encuentro con el otro propicia las relaciones de igualdad, dejando a un lado el etnocentrismo para, así, acomodarse a las nuevas experiencias culturales e interactuar. Dentro de estos espacios interculturales se fomenta la sensibilización y

concienciación hacia la existencia de otras formas de vivir y percibir la vida. (Berná, 2013, p. 31)

Desde nuestro punto de vista, la inmersión en un país donde se habla la lengua meta resultaría más provechosa para estudiantes con un dominio de usuario independiente (umbral o avanzado), ya que este posee tanto un conocimiento previo de la lengua sólido, como una concepción general de la cultura meta que puede poner a prueba. Esto le permitiría prestar mayor atención a los aspectos culturales y elementos gramaticales complejos utilizados por hablantes nativos para construir su aprendizaje.

Así, el reajuste emocional debido a la interacción en el entorno, permitiría un intercambio introspectivo en el aula con mayores matices a la hora de reflexionar y asimilar las diferencias culturales con herramientas comunicativas más elaboradas. Es por esto que decidimos centrar nuestra propuesta en el nivel B2.

2.3 Lingüística textual: una teoría complementaria para la enseñanza de ELE

La didáctica de lenguas extranjeras se nutre de conceptos y teorías tanto de la lingüística teórica como de la lingüística aplicada, pues se basa en ellos para desarrollar los enfoques y metodologías más adecuados de acuerdo a sus objetivos. Para la concepción de esta tesis tomamos en cuenta la lingüística textual, debido a que sus aportaciones “han supuesto una manera distinta de abordar la didáctica de las destrezas lingüísticas, sobre todo en lo que atañe a la comprensión y producción de textos orales y escritos.” (Diccionario de términos clave de ELE)

El objeto de estudio de esta disciplina toma al texto como unidad de comunicación y sentido, más allá del estudio oracional. Su premisa principal es que nuestra comunicación se basa en textos (orales y escritos) que presentan

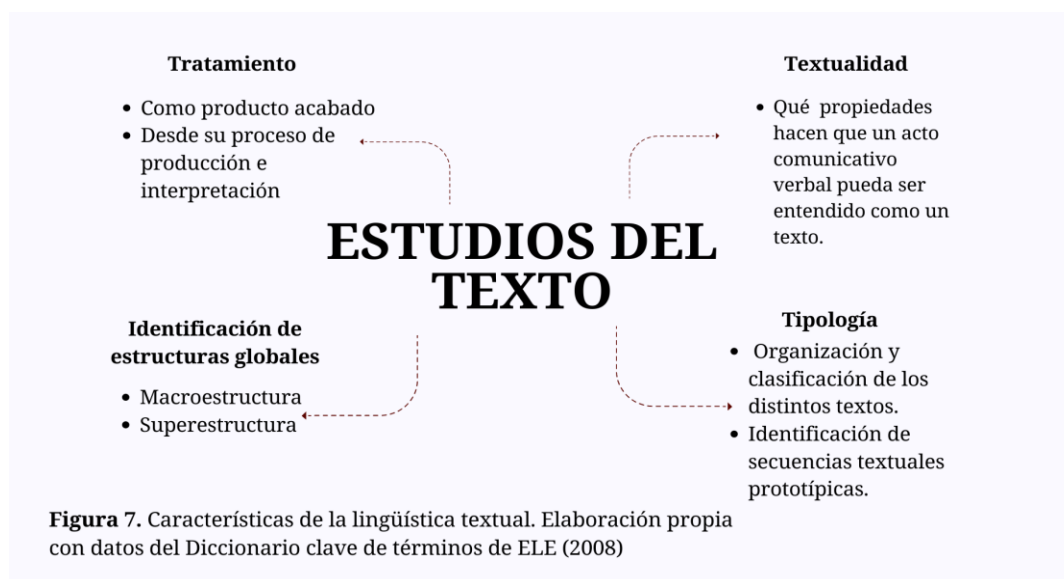
entornos comunicativos convencionalizados, estructuras formales enfocadas a una comunidad discursiva específica en la que se producen determinados usos de los recursos léxico-gramaticales dirigidos a un fin pragmático concreto y en situaciones comunicativas estandarizadas, institucionalizadas y que incluso están a veces condicionadas por los medios. (de Santiago-Guervós y Díaz, 2021, p. 3)

La lingüística textual llega a ser entendida como una herramienta de análisis del discurso, pero en realidad es una entidad concreta que ha estudiado al texto desde distintas ópticas (Diccionario de términos clave de ELE) en conjunto con otras disciplinas y con resultados aplicables dentro de la lingüística aplicada. En la figura 7 se ilustran brevemente estos enfoques.

Para el desarrollo de este trabajo, exploramos las estructuras globales consideradas y el criterio tipológico adoptado por el Instituto Cervantes, con énfasis en el texto narrativo. En cuanto a la utilidad y repercusión didáctica de esta disciplina, se ha desarrollado la idea de que “el análisis y reflexión sobre el uso [de los textos] inciden en la mejora de la competencia textual en la didáctica de la lengua como L2” y que

el uso reflexivo de la lengua en los ámbitos más complejos y especializados [...] conduce al correcto manejo de la precisión y estructuración de la información [...] porque favorecen la comprensión de los datos presentes en forma de textos y su

retención en nuestra memoria como emisores o receptores (de Santiago-Guervós y Díaz, 2021, pp. 1-2)



La mencionada competencia textual suele equipararse o englobarse con la competencia discursiva en el campo de la didáctica de lenguas, tal como lo hace el MCER, el cual la incluye dentro de las competencias pragmáticas y la define como “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua” (MCER, 2001, p.120) que comunican en términos de dominio de géneros discursivos y de secuencias textuales. Se considera también dentro de esta, la capacidad de dirigir y estructurar el discurso, ordenar las frases en secuencias coherentes y organizar el texto según las convenciones de una comunidad determinada, para explicar historias, construir argumentaciones o disponer en párrafos los textos escritos. (Diccionario de términos clave de ELE). A su vez, de Santiago-Guervós y Díaz (2021) consideran que

La práctica comunicativa de estos aspectos cognitivos y textuales en el aula de lenguas segundas o extranjeras ayuda a entender críticamente cómo se producen esos intercambios indisolubles de los textos en todos y cada uno de sus tipos y a mejorar los resultados o productos de los aprendices.

Esta revisión teórica sirve para sentar las bases de esta tesis, en ella encontramos la interrelación entre todos los elementos que nos permiten desarrollar nuestra propuesta con un enfoque específico y siguiendo las pautas establecidas por el MCER.

3. La lectura en la enseñanza de ELE

3.1 Procesamiento cognitivo y bases de la lectura en L1

Pero la lectura no es retiniana, sino conceptual,
y quizá lo más difícil sea reconocer nuestras
nociones previas y no tratar de ajustar el mundo
ni nuestras nuevas lecturas a ellas.
En lugar de fijar las respuestas que ya tenemos,
activar solamente las preguntas.
Astrid López Méndez, *Frontera Interior*

En la actualidad la lectura es una actividad frecuente, sin embargo, se trata de un invento reciente para la especie humana (llevamos aproximadamente 3500 años con alfabetos fonéticos). El desarrollo del lenguaje escrito no surge de forma natural como el lenguaje oral, por lo que es necesaria la instrucción de la lectura a una edad temprana, ya que no está programada en el cerebro. Además, es un proceso cognitivo que involucra el procesamiento de la información en distintos niveles. (Cuetos y Domínguez, 2012, p. 137).

A partir de los años sesenta, la neurociencia ha tomado como objeto de estudio el mecanismo de lectura por lo que, al igual que la lingüística cognitiva y las teorías de adquisición de lenguas extranjeras, sus hipótesis, postulados y avances pueden considerarse recientes y en auge. Para vislumbrar cómo leemos en una lengua extranjera, es importante comprender en primer lugar en qué consiste la lectura en lengua materna, ya que es la base que nos permite acercarnos a la palabra escrita.

Una de las definiciones más referidas es la propuesta por Goodman (1967), quien propone que la lectura es un “juego psicolingüístico de adivinación” o “de adivinanzas” (*psycholinguistic guessing game*), ya que supone una interacción entre el pensamiento y el lenguaje: “se trata de un proceso selectivo que implica el uso parcial de claves lingüísticas mínimas disponibles seleccionadas a partir del input sobre la base de las expectativas del lector¹⁰” (p.127). Añade que la lectura eficiente no es el resultado de una percepción e identificación precisas de todos los elementos, sino de la habilidad para seleccionar la menor cantidad de señales más productivas necesarias para producir conjeturas acertadas a la primera.¹¹ (p.127)

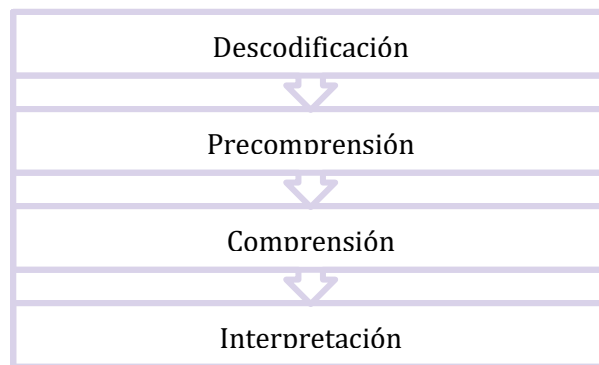
¹⁰ “It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader’s expectation.”

¹¹ “Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time.”

Por otro lado, debido a que no hay una definición general aceptada por todos los expertos, Rodrigo (2019) retoma puntos en común de los estudios previos y enuncia que la lectura se trata de un proceso

altamente complejo (por ser un proceso cognitivo en el que ocurren “cosas” en la mente, aunque no se pueden ver), *activo* (el lector no es pasivo, tiene que poner en marcha varios tipos de conocimiento), *interactivo* (la información que conlleva el texto y la que posee el lector se relacionan) e *inconsciente* (muchos mecanismos se activan simultáneamente sin que el lector lo advierta). (p.12)

Cada una de las características anteriores corresponde a distintos enfoques de investigación a lo largo de los años. Algunos relacionados con los procesos mentales de identificación y decodificación de las palabras para crear significado y otros con la comprensión e interpretación del texto a partir de su relación con la persona lectora. Mendoza (2000, citado en Ruiz Cecilia, 2010) propone un proceso de cuatro fases para describirlo en su globalidad, estas son:



La **descodificación o decodificación** no es una fase como tal, se trata de la primera aproximación a los elementos formales del texto, donde el “sujeto lector activará inconscientemente su conocimiento lingüístico y fonológico para reconocer y transformar, en un acto paralelo al de lectura, los distintos símbolos que aparecen sobre el material impreso” (Ruiz Cecilia, 2010, p. 313). a esta prefase corresponden los estudios sobre los mecanismos “inconscientes” de la lectura, de donde surgen los modelos de lectura.

Durante la **precomprensión** la persona lectora descubre las condiciones de recepción que presenta el texto. Mendoza (2000, p. 22 citado en Ruiz Cecilia, 2010) cita tres funciones propias de estas condiciones: 1) estimular la participación interactiva del lector, 2) reclamar su atención y 3) facilitarle los reconocimientos para la generación de expectativas. En esta fase el lector

crea expectativas y formula hipótesis e inferencias a partir de la información presente en el texto. La persona lectora “avanza en la lectura por medio de la formación, comprobación, confirmación y modificación (si procede) de hipótesis e inferencias fundamentadas tanto en los elementos textuales como en la experiencia previa del sujeto que lee”. (Ruiz Cecilia, 2010, p. 314)

Las expectativas (hipótesis e inferencias) que se han ido formulando a lo largo de la lectura, desembocan en la fase de **comprensión**. Mendoza (2000, p. 23 cit. en Ruiz Cecilia, 2010, p. 314) la define como

el efecto de la (re)construcción del significado y surge de la confirmación de los supuestos semánticos globales y particulares que presenta el texto, cuando lo corroboran las anticipaciones. La comprensión constituye, cuando menos, el establecimiento de un significado coherente, no contradictorio y justificable en los límites de los componentes textuales.

Por último, la **interpretación** es la respuesta final a la que llega la persona lectora después de comprender el texto. Ruiz Cecilia (2010) se refiere a este paso como una “respuesta individual a un fenómeno público” (p. 314) que conduce hacia la interpretación del texto, ya que se entabla un proceso dialógico e interactivo de enriquecimiento del texto gracias a los elementos intertextuales y culturales del lector, tales como sus experiencias y lecturas previas, conocimiento del mundo y bagaje cultural.

3.1.1 El modelo doble ruta

Uno de los aspectos más estudiados alrededor de lectura, es la decodificación y los procesos de cognición que realizamos durante ella. De esta forma han surgido algunos modelos cognitivos que explican las operaciones básicas necesarias para procesar las palabras escritas. Cuetos y Domínguez (2012) señalan que todos los modelos

defienden la existencia de, al menos, tres sistemas de procesamiento: el **ortográfico**, encargado de la identificación de las letras que componen las palabras; el **fonológico**, encargado de recuperar los sonidos; y el **semántico**, encargado de recuperar el significado de las palabras. (p. 140)

El modelo más extendido entre los estudios al respecto es el **modelo dual o de doble ruta** propuesto por Max Coltheart en 1981, quien reconcilió las posturas opuestas en esos años al demostrar que el acceso visual y la codificación fonológica “coexisten y operan en paralelo” (Lorenzo, 2013, p. 12).

De acuerdo con este modelo, existen dos vías para llegar al significado de las palabras: la **vía fonológica** (o subléxica) que “actúa mediante la transformación de cada uno de los grafemas que componen la palabra en su correspondiente fonema, y la **vía léxica**¹², que reconoce la palabra de forma directa.” (Cuetos y Domínguez, 2012, p. 140)

Según esta teoría, la vía léxica es más rápida siempre y cuando la palabra esté representada en la memoria ortográfica de la persona lectora, es decir, es necesario que el lector pueda reconocerla gracias a que la ha leído anteriormente. Por otro lado, la vía fonológica o subléxica es más lenta, pero permite leer cualquier palabra, conocida o desconocida. Cuetos y Domínguez (2012, pp. 140-141) señalan que, en lenguas transparentes como el español, podríamos leer cualquier palabra por la vía fonológica debido a que todas se ajustan a las reglas grafema – fonema (aunque la ruta léxica también está presente, sobre todo en lectores experimentados y palabras de uso común) mientras que, en las lenguas opacas como el inglés, necesitan hacer un gran uso de la vía léxica ya que hay muchas palabras irregulares, por ejemplo, el grafema «a» se pronuncia distinto en *have* y *made*.

Con el paso del tiempo, al aceptarse que la palabra escrita “se procesa visual y fonológicamente de manera simultánea, se simplificó la actividad atribuida al léxico y se complejizó la de la memoria verbal” (Lorenzo, 2013, p. 17), que permite almacenar esa información y llegar al significado de los textos. A finales de los años 90, las investigaciones de distintos teóricos remarcaron la idea de la **equipotencialidad** de las dos rutas para tener acceso al léxico, así, este se comenzó a tratar como una especialización de la memoria semántica, donde

los términos allí contenidos tienen una doble representación, que corresponde a la fonología y ortografía de las palabras. La representación ortográfica se desarrolla conjuntamente con la práctica de la lectura, mientras que la representación fónica depende del desarrollo del lenguaje, con lo cual, son anteriores a aquellas. (Lorenzo, 2013, p.15)

¹² La mayoría de los demás autores consultados la denominan “vía visual” o “ruta visual”.

En la figura 8 se ilustra el esquema gráfico de este proceso.

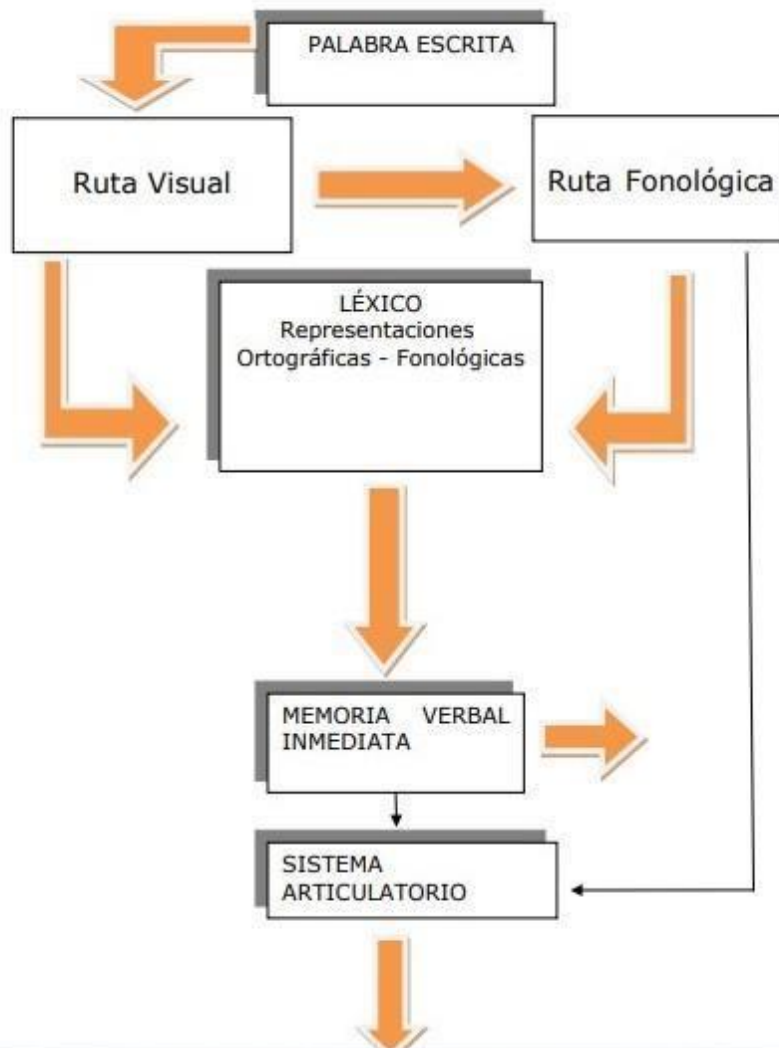


Figura 8. Esquema gráfico del modelo de doble ruta. Tomado de Lorenzo (2013, p. 16)

Lorenzo (2013, p. 16) puntualiza en este esquema que el análisis visual de la palabra escrita permite su identificación global y su composición de morfemas y grafemas. Esto posibilita a la persona lectora emplear la representación ortográfica para acceder al léxico. Al mismo tiempo, esta vía desencadena una actividad paralela en la ruta fonológica, donde la información se reelabora a través de la conversión grafema-fonema para formar una representación fónica de la palabra que refuerza la actividad de la ruta visual. Por lo tanto, en el léxico se activan simultáneamente las representaciones fónicas y ortográficas para cada campo semántico de las palabras decodificadas.

Aunque la mayoría de los estudios relacionados con la decodificación se han realizado en lengua inglesa y con lectores principiantes tanto en inglés como en otras lenguas (niños y

personas con acceso tardío a la alfabetización) o en personas que presentan algún tipo de problema de codificación o comprensión de lectura, estos esquemas también son aplicables en español y consideramos que conocer este modelo de acceso al significado del léxico permite al docente de ELE identificar y anticipar algunas dificultades que se presentan con frecuencia en clase.

Por ejemplo, la manera en la que los estudiantes abordarán una palabra nueva dentro de un texto será instintivamente como lo aprendieron al adquirir la lectura en su lengua materna, ya que “un texto no es la suma de palabras aisladas, pero para poder comprender una cadena amplia de palabras, tal el caso de una oración, es necesario poder decodificar con prontitud; la decodificación debe ser automática.” (Lorenzo, 2013, 10)

Esto explica los constantes tropiezos al leer tanto en voz alta como en silencio, sobre todo de hablantes de lenguas opacas y la dificultad para asociar un fonema de la lengua meta a los grafemas que comparte con su L1, además del esfuerzo que conlleva almacenar la nueva imagen acústica con el significado en la memoria.

3.1.2 La memoria en el proceso de lectura

Tal como menciona Lorenzo (2013), al simplificarse la actividad atribuida al léxico, comenzó a problematizarse el papel de la memoria verbal inmediata, la cual “es una habilidad cognitiva [que] se refiere a recordar las palabras y los elementos verbales, luego de un breve periodo de tiempo que dura aproximadamente 30 segundos.” (Vargas, 2012, p.15) Sin embargo, los estudios de la función cerebral de la memoria han estado ligados a la lectura desde los primeros esquemas de procesamiento de la información, de los cuales se desprenden los modelos de decodificación descritos anteriormente.

El modelo propuesto por Atkinson y Shiffrin (1968) que se presenta en la figura 9 ha influido en los modelos cognitivos de lectura posteriores. En él se presenta de modo conceptual el sistema de procesamiento de información:

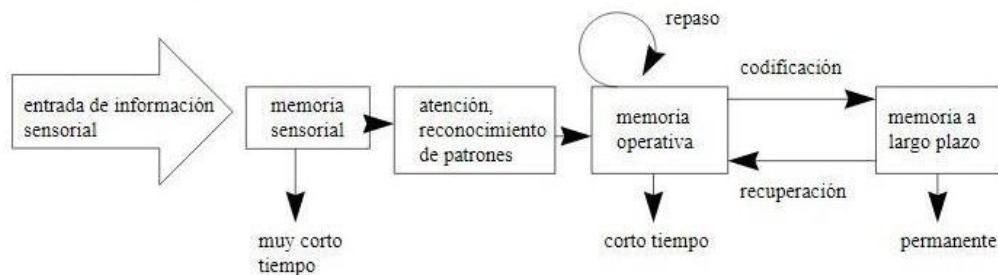


Figura 9. Esquema conceptual del sistema de procesamiento de la información de Atkinson y Shiffrin. Tomado de Lorenzo (2013, p. 5)

Para explicar cómo opera la memoria en el proceso de lectura debemos prestar atención a las diferentes etapas de la memoria que entran en juego:

- **Memoria sensorial.** Etapa del procesamiento de información ligado a la memoria de trabajo. Implica el almacenamiento temporal de la información recibida por un estímulo sensorial (visual) en un periodo muy muy breve. Su función consiste en mantener la información disponible para que sea atendida selectivamente y procesada inmediatamente después en la memoria operativa. (Lorenzo, 2013, p. 6). Se compone a su vez de la memoria icónica y memoria ecoica. La memoria icónica se encarga de reconocer e identificar la imagen visual (letras, palabras) recibida, esta se mantiene por unos 200 a 300 milisegundos antes de procesarse totalmente. La memoria ecoica, a través del bucle fonológico, procesa la información verbal y es la encargada de los sonidos. (Rodrigo 2019, p. 55)
- **Memoria operativa o de trabajo.** Se relaciona con los procesos cognitivos que se activan para almacenar y manipular temporalmente la información en la memoria a corto plazo. Es la responsable de asociar la información nueva del texto con el conocimiento previo del lector y con la elaboración de sentido más allá de la información que proporciona el escrito. (Rodrigo, 2019, p. 55, Lorenzo, 2013, p.5). Es considerada un “almacén mnémico” dividido en 3 componentes que forman un conjunto integrado (Lorenzo, 2013, p. 6):
 - a) **Central ejecutivo,** encargado de regular el flujo de información entre la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo además de la atención.
 - b) **Bucle fonológico,** almacena en un código verbal el material que se está procesando gracias a la memoria ecoica, por ello es uno de los componentes principales durante la lectura.

- c) **Agenda visoespacial**, se encarga de procesar y almacenar información relacionada con imágenes visuales y/o espaciales.

Este modelo de memoria de trabajo es conocido como Modelo de Baddeley-Hitch (o Modelo Baddeley a partir de las adecuaciones que el autor ha realizado posteriormente) ya que estos investigadores ofrecieron un análisis complementario al modelo presentado por Atkinson y Shiffrin. Actualmente es el más aceptado y replicado por las fuentes consultadas de estudios cognitivos y educativos.

- **Memoria a corto plazo.** Está estrechamente vinculada a la memoria de trabajo. Aquí es donde se retiene temporalmente la información (entre 4 y 7 unidades de significado) y la imagen visual se convierte en significado. El tiempo para procesar información es de unos veinte segundos antes de traspasarla a la memoria de largo plazo. Después de ese tiempo, la información se pierde. Es por esta razón “que leer a una velocidad excesivamente lenta interfiere en la comprensión.” (Rodrigo, 2019, p. 55) En el proceso de asignación de significado, la memoria a corto plazo usa la información almacenada en la memoria a largo plazo. (Rodrigo, 2019, p. 56)
- **Memoria a largo plazo.** Se encarga de almacenar la información nueva, proveniente de la memoria a corto plazo, transformándose en conocimiento más permanente. Aquí se encuentra el léxico previamente adquirido, representado con la metáfora del diccionario mental. “La recuperación de información del léxico es imprescindible para acceder al significado de las palabras, entender las estructuras semánticas y realizar inferencias” (Lorenzo, 2013, p.7), por ello se le denomina el núcleo de la memoria semántica. “Es donde se guarda y recopila el conocimiento que se va adquiriendo, formando los esquemas de cada individuo”. (Rodrigo, 2019, p. 55).

Después de haber revisado los modelos de decodificación y la relevancia de la memoria en el proceso de lectura, nos encontramos con que en la actualidad “todos los modelos cognitivos dedicados a la comprensión de textos han asimilado la memoria verbal inmediata con el bucle fonológico del modelo de memoria de trabajo postulado por Baddeley.” (Lorenzo, 2013, p. 19). Estas bases se toman en consideración para desarrollar las hipótesis de comprensión de textos, ya que la unidad mínima de significado en un texto es la oración.

3.2 La comprensión lectora en lengua extranjera

3.2.1 La lectura en L2: componentes y conceptos relevantes

La lectura en lengua extranjera es un proceso que por mucho tiempo fue entendido como complementario y no esencial, ya que las teorías ambientalistas ponían énfasis en la imitación y en las habilidades orales. Posteriormente, a finales de los años 80, la lectura comenzó a aparecer en mayor medida en los estudios acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras debido a su innegable relevancia.

Partimos de la definición de comprensión expuesta por el MCER (2021), que consiste en:

la recepción y el procesamiento de información: poner en funcionamiento lo que se consideran esquemas apropiados para elaborar una representación del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él. Se comprueba si las claves cotextuales y contextuales «encajan» con los esquemas movilizados o si apuntan a la necesidad de formular una hipótesis alternativa. (p.59)

De acuerdo con Rodrigo (2019, p. 53), el primer modelo de lectura en L2 es la *Teoría compensatoria de la lectura en L2* de Bernhardt donde el autor cuantifica y determina los tres componentes básicos de la comprensión y procesamiento de un texto en L2, esto son:

- El **nivel de alfabetización** en L1 que corresponde al dominio y conocimiento del funcionamiento de su L1 (conocer la morfología, reglas gramaticales, sintaxis, estructura de los textos, etc.). Es responsable del 20% el éxito en la lectura en L2.
- El **conocimiento de la L2** da cuenta del 30% de la comprensión de un texto y hace referencia al nivel de dominio de la gramática, vocabulario, reconocimiento de cognados, etc., y la similitud estructural entre la L1 y L2.
- Los **factores idiosincráticos del lector** explican el 50% de la comprensión de un texto e incluyen el conocimiento del mundo, los esquemas, la familiaridad con el tema, el uso de estrategias lectoras y la fluidez al leer, el interés y la motivación por la lectura y la memoria.

La persona lectora usa estas variables de forma progresiva conforme se convierte en un lector independiente, tal como se representa en la figura 10:

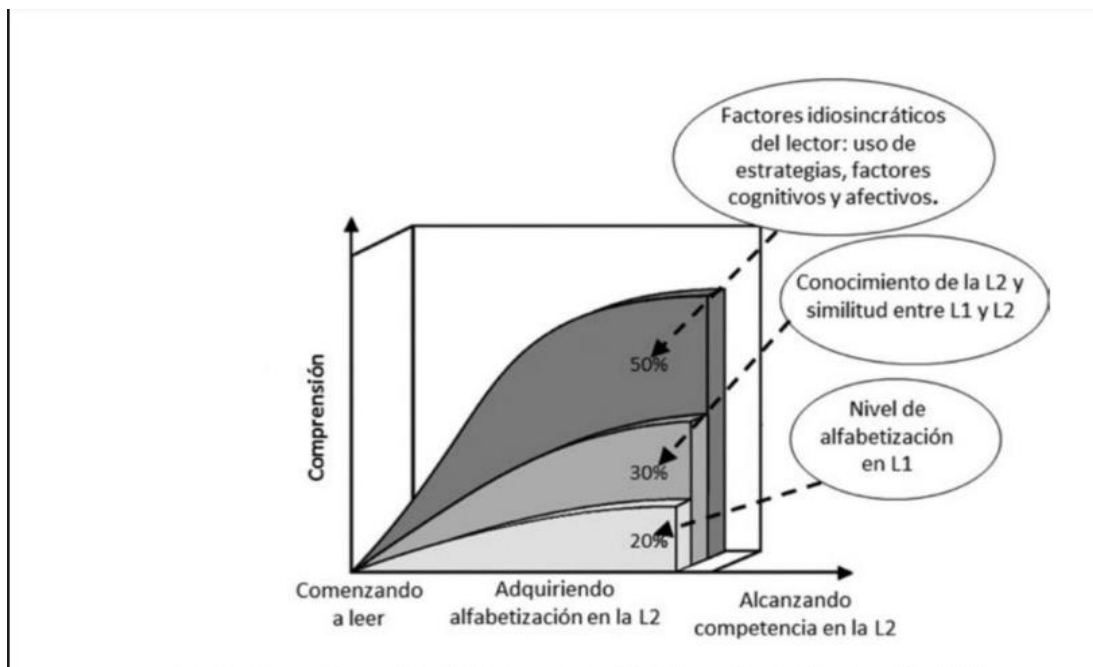


Figura 10. Modelo de lectura en L2. Tomado de Rodrigo (2019, p. 53)

Seguendo con Rodrigo (2019, p. 54) los conceptos más relevantes en el campo de la lectura en L2 son:

1. **Umbral lingüístico.** Para que el lector llegue a comprender un texto en L2 es necesario que tenga un nivel mínimo de conocimiento de la lengua, esto es conocido como nivel umbral, y que en el caso del léxico se ha fijado en un 80% para interpretar los textos. Este concepto se denomina la *hipótesis del umbral lingüístico* (propuesta por Cummins en 1979) Si la persona lectora tiene el nivel adecuado para comprender el texto, podrá aplicar las estrategias lectoras que utiliza en su L1 a la L2. Para que esto ocurra, es crucial que el alumno entienda el texto, ya que un conocimiento limitado de la L2 inhibirá el uso de la habilidad lectora adquirida en L1. El conocimiento de la L2 es más importante que la habilidad lectora en L1.
2. **Mayor esfuerzo cognitivo.** El esfuerzo cognitivo que realiza el lector en L2 es mayor debido a que se enfrenta a demandas adicionales, tales como el desconocimiento de la gramática, vocabulario y cultura, que no tendría leyendo en su L1. Esto representa un reto considerable para el profesor y el aprendiente.
3. **Componente social de la lectura.** Muchos problemas de comprensión lectora se dan por el componente sociocultural implícito en los textos. Debido a que el conocimiento del ser humano se organiza según las referencias culturales y la lengua es una

manifestación más de esa cultura, la interpretación de un texto se relaciona con las prácticas culturales de la comunidad que la origina. Esto recalca la necesidad de que el lector posea los esquemas conceptuales y culturales del texto que lee, ya sea en L1 o L2. Con este enfoque se relaciona el concepto de *apropiación del texto*, donde la interpretación de un texto que hace la persona lectora se determina por su propia identidad sociocultural, su conocimiento previo y su conocimiento cultural.

Además de estos conceptos, también se han utilizado distintos modelos para explicar el proceso de comprensión lectora en L2 basados en los estudios generales de comprensión de lectura en L1.

3.2.2 Modelos de lectura

Uno de los primeros modelos propuestos fue el *bottom up* (ascendente o de abajo-arriba), que parte de teorías conductistas. Este pone el foco del proceso de lectura en el texto, ya que considera a la lectura como un proceso en el que el lector es considerado un decodificador pasivo de “sistemas secuenciales que contienen grafías-fonemas-sintagmas-contenido semántico, en ese orden” (Marrón, 2014, p. 17) para llegar a la comprensión del contenido. Esta forma lineal de detectar y asimilar la información estaría más relacionada con una máquina que con los humanos.

Posteriormente surgieron los modelos *top-down* (descendentes o de arriba-abajo), que arrojan luz sobre otro aspecto que influye en el proceso de lectura: el **lector y su contexto**. Marrón (2014, pp. 18-19) señala que los principales trabajos con este enfoque son los de Smith (1971), quien asevera que la experiencia del lector, su conocimiento previo sobre el contenido del texto, sus conocimientos globales del mundo y la familiaridad con las estructuras de la lengua son más relevantes que las secuencias de decodificación de lectura. Mientras que Schank y Abelson (1977) proponen una regla para comprender el lenguaje natural: a partir de las predicciones del lector sobre la lectura en un modelo descendente, la comprensión está basada en las expectativas del lector y sólo cuando estas fallan, comienza el procesamiento ascendente.

Aunque el modelo de Goodman (el autor del símil a *psycholinguistic guessing game* descrito al principio de este capítulo) es etiquetado como descendente, él mismo rechazó esa etiqueta y sentó las bases de las investigaciones siguientes, ya que en su modelo

la meta de la comprensión es la construcción de significado, y esto requiere el uso interactivo de claves gráficas: fónicas, sintácticas y semánticas. Los lectores no son identificadores pasivos de letras y palabras, sino constructores activos de su propio conocimiento. (Marrón, 2014, p. 20).

Conforme las investigaciones han avanzado, se puede determinar que ninguno de los enfoques describe totalmente el proceso de lectura y que tampoco son opuestos ni independientes. En la actualidad, los investigadores se preguntan cómo se usan los conocimientos previos y el contexto para comprender tanto en L1 como en L2 y cómo acuden a la memoria los más adecuados. Los modelos que toman en cuenta estas investigaciones son llamados *modelos interactivos*.

3.2.2 El modelo interactivo y la teoría de los esquemas cognitivos

3.2.2.1 El modelo interactivo

El modelo interactivo de lectura propone que la asignación del significado proviene del conocimiento que posee la persona lectora cuando interactúa con la información que aporta el texto. (Rodrigo, 2019, p. 16) El modelo de Rumelhart (1977) propone que el lector activa de manera continua y simultánea todos los conocimientos que posee con el *input visual* recibido. Por otra parte, Stanovich (1980) desarrolló un modelo interactivo compensatorio, donde la interacción ocurre para compensar algún déficit entre los componentes, así los lectores con poca habilidad para reconocer palabras usan sus conocimientos del mundo para compensar su habilidad lingüística (Marrón, 2014, p. 20). En la figura 11 se ilustra este modelo y los procesos que interactúan entre sí.

Modelo interactivo de lectura

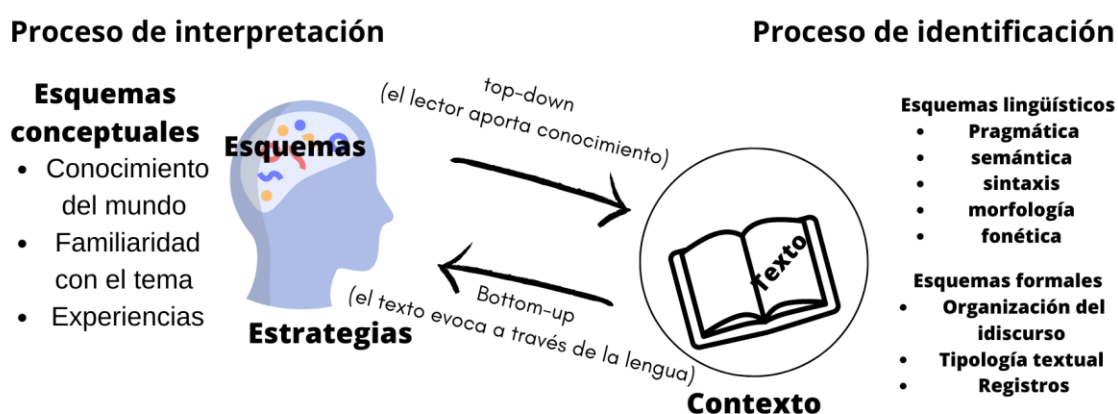


Figura 11. Modelo interactivo de lectura. Adaptado de Rodrigo (2019, p. 16)

Al referirse a los conocimientos previos, este modelo se basa en *la teoría de los esquemas*. Un esquema (en inglés *schema* en singular o *schemata* en plural) de acuerdo con Marrón (2014), es “una estructura que representa los conceptos guardados en la memoria.” (p.18) Estos esquemas son los que permiten a la persona lectora probar o disprobar las hipótesis que genera para lograr comprender un texto en el proceso de lectura.

3.2.2.2 Teoría de los esquemas

Aunque se puede esbozar la idea de *esquema* como una estructura organizadora que nos permite ver e interpretar del mundo desde Platón y Aristóteles, la filosofía moderna con Kant y las teorías de la Gestalt y Piaget en el campo de la psicología, fue hasta finales de los años 70 que los investigadores definieron esta teoría gracias a la computación y la necesidad de simular la forma en la que el cerebro procesa la información. El más referido es Rumerhalt (1980), quien denominó a los esquemas “tabiques cognitivos” (*the building blocks of cogniton*). (Contijoch, 2014b, pp. 29-30)

De acuerdo con Rumerhalt, la teoría de los esquemas “es una teoría acerca de cómo se representa el conocimiento y cómo esa representación facilita el uso del conocimiento de forma específica” (Contijoch, 2014b, p. 30). De esta forma, el conocimiento se almacena en unidades que representan los tabiques cognitivos.

Estas son las características de un esquema (Contijoch, 2014b, p. 31):

- Está compuesto de **conocimiento abstracto genérico** para guiar, codificar, organizar y recordar (*retrive*) información.
- Refleja propiedades de **experiencias prototípicas vividas** por el individuo integradas unas sobre otras, “lo que explica por qué un mismo texto pueda alcanzar diversas interpretaciones.” (Rodrigo, 2019, p. 17)
- Aunque un esquema refleja la experiencia individual, puede ser **compartido por una comunidad**, en una cultura.
- Hay más información de **cómo son usados los esquemas** a cómo son adquiridos.
- Una vez que se forma un esquema, permanece relativamente **estable** a lo largo del tiempo.

La teoría de los esquemas se ha utilizado en el campo de la enseñanza de lenguas, sobre todo en las áreas de comprensión lectora y expresión escrita. Específicamente en el proceso de lectura, las investigaciones demuestran que los esquemas del lector son más importantes que las estructuras del texto y que durante el proceso de lectura

la comprensión del mensaje involucra la obtención de información tanto del mensaje como del esquema interno del lector hasta que ambos se reconcilian en un solo mensaje o esquema. [...] la primera parte de un texto activa el esquema, el cual se confirma o no con la información que le siga. (Contijoch, 2014b, p. 32)

A partir del modelo psicolingüístico de Goodman, Coady (1979) elaboró el siguiente:

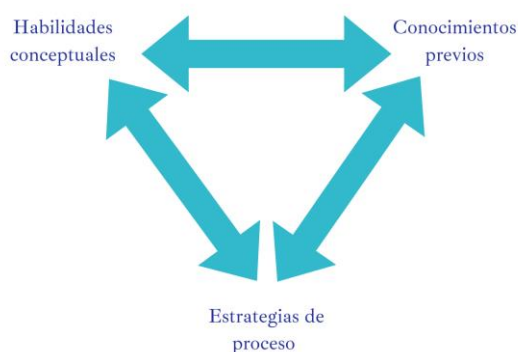


Figura 12. Modelo de Coady. Tomado de Contijoch (2014, p. 33)

Este modelo propone que el conocimiento previo del aprendiente de L2 interactúa con sus habilidades conceptuales (capacidad intelectual) y con sus estrategias de proceso (subcomponentes de la habilidad de lectura) de manera más o menos exitosa para producir la comprensión. Contijoch (2014, p. 33) destaca que la comprensión eficiente requiere de la habilidad del lector para relacionar el contenido textual con su propio conocimiento.

Una de las investigadoras más reconocidas en el área de comprensión lectora en L2 es Patricia L. Carrell, quien identifica dos tipos de esquemas:

- **Esquemas formales.** Son inherentes al conocimiento de la lengua tanto en L1 como L2 y al texto como discurso y su estructura retórica: organización del discurso, registros y nivel de formalidad, géneros, etc. Cada cultura requiere esquemas formales y patrones retóricos o discursivos propios que reflejan una forma particular de entender el mundo dentro de esa sociedad. De este modo, aprender a leer en otra lengua requiere conocer cómo se organizan las ideas en otras culturas. Es más fácil comprender textos que siguen patrones similares a nuestra L1. (Rodrigo, 2019, p. 19)
- **Esquemas de contenido.** Se refieren al conocimiento que tiene la persona lectora sobre el mundo y la familiaridad con el tema o área del contenido del texto que ayude a la comprensión y pueda llegar a compensar la falta de conocimientos lingüísticos (Marrón, 2014, p. 23)

La teoría de los esquemas está relacionada con el enfoque sociocultural de la lectura, que sostiene que “aprender a leer (y a escribir) es un fenómeno culturalmente dependiente y que la lectura es un comportamiento social” (Rodrigo, 2019, p. 20). Este enfoque sociocultural de la lectura determina que conocer la cultura de la L2 facilita la interpretación de los textos.

De forma paralela, las autoras McVee, Dunsmore y Gavelek (2005) proponen considerar desde una perspectiva sociocultural que favorece las herramientas mediadoras con las que los estudiantes interactúan y permiten la comprensión. Para ellas, “los procesos culturales de cognición ocurren en contextos que están histórica y socialmente unidos y en donde el profesor actúa como mediador”. (Contijoch, 2014b, p. 35)

Es importante destacar que lo más importante para la óptima comprensión e interpretación consistente de un texto es la activación de los esquemas apropiados para no malinterpretar el texto. Existen dos razones por las que esto puede fracasar (Rodrigo, 2019, p. 21):

- 1) Cuando el lector no posee los esquemas por falta de experiencia o por ser esquemas específicamente culturales que no ha experimentado y que no puede activar.
- 2) Cuando el texto no brinda el contexto suficiente para que el lector los active, si estos no son equivalentes a los del texto, el lector lo interpreta o malinterpreta desde su particular perspectiva cultural.

Para evitar la incomprensión o malinterpretación, es necesario tener en cuenta la importancia del contexto, ya que “funciona como detonador semántico que activa el ítem léxico en cuanto que activa el particular conocimiento del mundo relacionado con esa palabra” (Rodrigo, 2019, p. 22) además de aplicar la teoría de los esquemas a la enseñanza de la lectura en L2 dentro del salón de clases para promover la activación de los esquemas adecuados. Contijoch (2014b, pp. 35-37) considera las siguientes estrategias a partir de las investigaciones previas de otros teóricos:

La primera es *narrow reading* (lectura limitada) que consiste en presentar al alumno textos relacionados con un mismo tema. En caso de que exista una interferencia cultural en el material seleccionado, esto puede representar una oportunidad para crear un esquema nuevo que prepare al estudiante adecuadamente para que construya ese conocimiento previo antes de enfrentarse al texto.

A partir de lo anterior, el segundo recurso más recomendado es la reactivación y activación de los conocimientos previos relevantes por medio de actividades de prelectura, entre ellas se encuentran: lluvia de ideas, mapas mentales y semánticos, ilustraciones, juegos de rol, preguntas y discusiones directas sobre el tema, contar historias o contar anécdotas relacionadas.

3.2.3 El vocabulario: clave de la comprensión

El papel del vocabulario en el aprendizaje de una L2 es esencial, pues si se desconoce el significado de las palabras, es imposible expresar y comprender los textos. De acuerdo con Martinek (2014, pp. 121-122), el uso de estrategias, la formulación de hipótesis y la utilización de inferencias para comprender un texto no son suficientes sin un umbral lingüístico en la lengua meta. Además, señala que el conocimiento del vocabulario permite el surgimiento de las propuestas de los modelos interactivos, en las que se manifiesta que la comprensión de un texto resulta de:

- a) la interacción de las estrategias e inferencias elaboradas en la mente del lector con
- b) procesos de descodificación lingüística o de identificación de los componentes léxicos y sintácticos del discurso.

Estas premisas suponen un cambio didáctico, pues aunque se destaca lo mencionado en el primer inciso, se le da la misma importancia al aprendizaje del código, en particular del vocabulario. Rufat y Jiménez (2017, p.47), explican que durante las últimas tres décadas ha crecido la importancia de incorporar y estudiar el componente léxico tanto en la enseñanza de lenguas como en la psicolingüística.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, las investigaciones han permitido que la competencia lingüística se entienda como un conocimiento léxico más que sintáctico, basado en un léxico gramaticalizado, debido a que casi la mitad¹³ de la producción lingüística diaria es formulaica, pues “está formada por cadenas de palabras que, por su recurrencia, se recuperan de la memoria como un bloque” (Rufat y Jiménez, 2017, p. 48), por ejemplo *pasarla/pasarlo bien, estar de acuerdo, cometer un error*. “El lenguaje formulaico presenta el léxico como un reflejo directo de la manera en que el lenguaje opera para el individuo en su comunidad o comunidades de habla” (Moreno, 2012, p. 20), esto explica por qué sentimos que algo “suena bien” o no: esas secuencias lingüísticas se memorizan holísticamente, ya que “han sido escuchadas [o leídas] frecuentemente de una forma determinada en el habla de otros.” (Moreno, 2012, p. 21).

Mientras que del punto de vista psicolingüístico, el vocabulario es considerado el eje del significado que se adquiere a través del contexto. Es el elemento primordial en el proceso de adquisición de una L2, ya que sin las palabras no tendríamos estructura fonológica, morfológica

¹³ Existen diferencias en las estimaciones sobre la extensión del lenguaje formulaico, pero la mayoría se encuentra entre el 52% y 32% en las investigaciones en inglés. Cf, (Moreno, 2012)

ni sintáctica. En consecuencia, constituye la base del desarrollo de las destrezas comunicativas en una L2 (Rufat y Jiménez, 2017, p.48).

Este foco en el vocabulario para lograr la comprensión de un texto ha originado un sinnúmero de preguntas relacionadas con su proceso de adquisición y la mejor forma de enseñarlo. En esta investigación rescataremos los factores para el aprendizaje eficaz del vocabulario y cómo trabajarlo dentro de un texto.

3.2.3.1 Factores para el aprendizaje eficaz del vocabulario

Es importante reconocer los factores que propician el aprendizaje eficaz del vocabulario, seguimos los elementos expuestos por Rufat y Jiménez (2017, pp. 50-52), quienes consideran en primer lugar que el léxico es la clave del desarrollo comunicativo, pues “comunicar es transmitir significado” (Rufat y Jiménez, 2017, p.50)

Profundidad de conocimiento léxico

Son todos los aspectos que implica el conocimiento de una unidad léxica que deben ser entendidos a lo largo del proceso deben integrarse progresivamente en distintas actividades, estos son:

- ortografía
- pronunciación
- estructura morfológica
- significado (básico y figurado)
- combinaciones con otras palabras,
- asociaciones paradigmáticas
- valor discursivo (registro y frecuencia), diatópico y cultural.

Amplitud léxica

Este aspecto es el que indica el tipo de unidades que abarca el vocabulario de una lengua, estas son:

- unidades monoverbales (palabras)
- pluriverbales, (compuestos y unidades fraseológicas)
- secuencias formulaicas: combinaciones de dos o más palabras que forman una unidad psicológica y que pueden ser arbitrarias, como puede ser *blanco* y *negro* en lugar de *negro* y *blanco* o colocaciones.

Se destaca el potencial pedagógico de las dos últimas por su rendimiento comunicativo.

Procesamiento del léxico en una L2

Comienza con una proyección del léxico de la L1 y después se desarrollan las estructuras de la L2. El aprendiente debe realizar continuos ajustes en su lexicón, puesto que es necesario aprender:

- Nuevas formas para expresar los mismos conceptos
- Significados en la L2 que son diferentes a los de la L1
- Nuevas formas para conceptos inexistentes en la L1

Según los autores, el aprendiente podrá aprender el léxico más fácilmente si es consciente de las semejanzas y diferencias entre las dos lenguas, por lo que sugieren proponer “actividades que evidencien que cada lengua tiene su propia manera de conceptualizar el mundo y de expresar los conceptos mediante las unidades léxicas”. (Rufat y Jiménez, 2017, p. 51)

Adquisición de vocabulario

Este proceso comienza con la detección de la unidad léxica en el input y su incorporación a la memoria a corto plazo; si no es procesada, desaparece y si se procesa, se interioriza y pasa a la memoria a largo plazo para recuperarse en el futuro. Así, el léxico se organiza mediante redes de distinto tipo (semánticas, morfológicas, etc.) en la memoria a largo plazo, donde se encuentra el lexicón mental.

Se recomienda realizar “actividades que requieran la comprensión del vocabulario nuevo y dar repetidas oportunidades de procesamiento profundo de la misma unidad” (Rufat y Jiménez, 2017, p.51), además de incorporar aspectos que contribuyan a la retención del vocabulario en la memoria de largo plazo, como la implicación del estudiante porque entre mayor es su necesidad léxica para completar una tarea y el esfuerzo cognitivo para llevarla a cabo, mayor aprendizaje a largo plazo se produce.

3.2.3.2 Pautas para trabajar el vocabulario en un texto

Es tal la relevancia que los estudiantes le confieren al conocimiento del léxico para enfrentarse a un texto, que suelen centrarse en la dificultad del vocabulario, por lo que tratan de descifrar el significado palabra por palabra y eso puede llegar a frustrarlos o a disminuir la comprensión.

Parte de la labor docente a la hora de crear actividades y adaptar textos es determinar las palabras clave a trabajar y si son nuevas, presentarlas en contexto.

Una de las principales variables para el tratamiento del léxico en los textos es la determinación de palabras clave. Para esto, debe reconocerse entre tres tipos de palabras (Martinek, 2014, p. 122):

- **Palabras de alta frecuencia:** constituyen un 80% de los textos, la enseñanza de estas suele ser relevante en los niveles básico e intermedio, ya que se encuentran en la mayoría de los textos.
- **Palabras de baja frecuencia:** son aquellas estrechamente relacionadas con el tema de la lectura.
- **Palabras de contenido:** son los conceptos derivados de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. Este tipo de palabras son las más importantes para la comprensión de cualquier texto en oposición con las funcionales (conjunciones y preposiciones). Pueden ser de alta o baja frecuencia.

Una vez identificadas las palabras de alta frecuencia de un texto, existen distintas formas para determinar las palabras clave. Una consiste en leer las oraciones excluyendo la palabra, si la oración tiene sentido sin ella, no es una palabra clave. Otra manera es contar las veces que aparece la palabra en el texto: si aparece varias veces, posiblemente sea una palabra clave. (Rodrigo, 2019, p. 103) Aunque también se aconseja seleccionar las palabras frecuentes relacionadas con el tema del que van a leer. En estos casos, “es necesario presentar vocabulario que, en términos generales, no es frecuente, pero que es necesario para entender un tema específico.” (Rodrigo, 2019, p. 106)

Siguiendo a Rodrigo (2019, p. 106) el vocabulario de un texto puede trabajarse en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después.

- **Antes de la lectura.** Es importante presentar vocabulario para propiciar la comprensión “porque no solo facilita la activación de esquemas, sino que también familiariza al lector con el léxico que va a encontrar, posibilitando su reconocimiento durante la lectura”. (p. 106) Aunque esto no asegura que el lector aprenda el nuevo léxico.
- **Durante la lectura.** El vocabulario permite acercarse con seguridad al texto, mientras que la falta de él genera una sensación de desasosiego en el estudiante y la necesidad

de buscar demasiadas palabras en el diccionario puede abrumarlo. Es por esto que la inclusión de glosas en texto durante la lectura ayuda a entender mejor el léxico, pues así sólo comprobarán las palabras que desconozcan. En el caso de aprendientes de nivel intermedio, las glosas permiten una lectura más rápida sin hacer pausas para consultar a cada rato el diccionario, lo que puede afectar la comprensión. (Rodrigo, 2019, p. 106)

- **Después de la lectura.** Se recomienda repasar el vocabulario una vez que se ha realizado y discutido, a través de actividades donde el lector use las palabras presentadas al inicio en una progresión de reconocimiento a producción de vocabulario. Se recomienda repasarlo de nuevo una vez que se ha realizado y discutido la lectura.

3.3 Niveles de comprensión de lectura: el nivel B2

Debido a que el procesamiento de vocabulario y su adquisición requieren reajustes e integración de nuevas estructuras en el léxico, la comprensión de lectura resulta de un proceso gradual. Los investigadores han desarrollado criterios para clasificar y entender los niveles de comprensión, estableciendo el concepto de *niveles de lectura*, el cual se basa en el hecho de que “el lector responde al significado en varios niveles de abstracción y significación” (Contijoch, 2014a, p. 101).

Reproducimos la tabla adaptada por Contijoch (2014a, p. 102), donde se presenta la descripción de los seis niveles de comprensión de lectura junto con los procesos que se realizan al aplicar las estrategias correspondientes a cada uno. Esta clasificación sigue una secuencia lógica en el proceso de comprensión y permite ilustrar la complejidad de lectura.

Nivel de comprensión	Procesos que realiza el lector
Literal	Reconoce y recuerda significado denotativo, textual, explícito o literal.
Organizacional	Reconoce o infiere la organización del texto o la coherencia del material; desarrolla la integración entre párrafos y oraciones; sintetiza y resume; es capaz de presentar la organización de forma de mapas conceptuales u organizadores gráficos.
Inferencial	Infiere información que no está explícitamente en el texto; infiere el significado connotativo; llega a conclusiones; predice resultados; infiere anáforas y relaciones de causa y efecto.
Evaluativo	Juzga el contenido del texto; realiza evaluaciones personales sobre la relevancia, lógica, pertinencia y veracidad de la información; reconoce la intención del autor; distingue los hechos de las opiniones; cuestiona el propósito del autor; evalúa la fuente del material.
De apreciación	Identifica el tono y el tema; interpreta los elementos literarios, semánticos, retóricos y estilísticos del escritor; reacciona ante el lenguaje del escritor; discrimina entre los diversos géneros (prosa, poesía, drama, ensayo, etc.); identifica en la narrativa elementos como: trama, caracterización, estilo y tema.
Integrativo	Comprende con propósitos de estudio; habilidad para utilizar el diccionario; habilidad para utilizar una metodología adecuada para la lectura; habilidad para organizar la lectura.

Aunque esa clasificación se considera un poco limitada porque no muestra la naturaleza integrativa de los procesos en cada nivel, puede resultar útil a la hora de determinar el objetivo de comprensión de un texto y al establecer objetivos de lectura.

Por otro lado, a partir de la necesidad de valorar y homogeneizar los criterios de evaluación de las habilidades, surgieron diferentes grupos académicos buscando establecer diferentes categorías en el dominio de la lengua extranjera. Siguiendo con nuestro criterio inicial, nos basamos en la escala de dominio propuesta por el MCER. Como se señaló en el capítulo 2, dentro de las habilidades generales necesarias para el nivel B2 (usuario independiente-avanzado), encontramos que el estudiante:

- Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.

De una manera más detallada, el MCER presentó en 2021 una escala de descriptores ilustrativos, donde se incluyen las actividades comunicativas de la lengua y estrategias de comprensión generales y particulares de cada eje de comprensión (oral, audiovisual y de lectura). Para la comprensión de lectura encontramos seis escalas definidas por el propósito de la lectura y el tipo de género textual con su función específica (MCER, 2021, p. 65).

A continuación listamos cada una de las escalas de comprensión descritas por el MCER (2021, pp. 65- 71), pero sólo describimos los objetivos del estudiante de nivel B2 relacionadas con el enfoque y necesidades de esta investigación. Es importante mencionar que estas habilidades son sumativas, es decir, aunque se establezcan características de cada nivel, las de niveles inferiores ya deben estar integradas:

- **Comprensión de lectura en general**

Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.

- **Leer correspondencia.** Esta escala incluye correspondencia tanto personal como formal, incluye correos electrónicos y publicaciones de redes sociales.

- **Leer para orientarse.** Implica una lectura superficial o *skimming* (leer rápidamente para determinar la relevancia de cada parte del texto) y una lectura selectiva o *scanning* (buscar información específica). Sólo la segunda característica es requerida en nuestro trabajo.
 - Busca con rapidez y al mismo tiempo en diferentes fuentes (artículos, informes, páginas o sitios web, libros, etc.) de su área de especialidad o de áreas afines y determina la relevancia y la utilidad de ciertas secciones según la finalidad de la tarea.
 - Busca con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes.
 - Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia variedad de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo.

- **Leer en busca de información y argumentos.** Se trata de una lectura en detalle y el análisis de un texto. Normalmente se asocia con la lectura en el ámbito profesional o académico de textos argumentativos. Rescatamos la distinción del grado de comprensión, requerida también para otro tipo de textos, pues va “desde hacerse una idea del contenido hasta la profundización en las implicaciones y los detalles más sutiles” (MCER, 2021, p. 68).

- **Leer instrucciones**
 - Comprende instrucciones extensas y complejas dentro de su especialidad, incluidos detalles sobre condiciones y advertencias, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

- **Leer por placer.** Esta categoría es la más reciente, pues se incorporó en 2018. Incluye textos de ficción y no ficción en función de los intereses de cada persona: textos creativos, literarios, artículos de revistas y periódicos, blogs y/o biografías. Implica varios conceptos clave, entre ellos: la extensión, variedad textual, la presencia o no de ilustraciones, los tipos de texto, la temática (temas cotidianos o temas abstractos y literarios), el tipo de lenguaje, la facilidad de la lectura y el grado de comprensión, “desde entender la información general o las ideas principales hasta comprender el significado tanto explícito como implícito.” (MCER, 2021, p. 70)

- Lee por placer y con un elevado grado de autonomía, adaptando el estilo y la velocidad de lectura según el tipo de texto (por ejemplo, revistas, novelas sencillas, libros de historia, biografías, cuadernos de viaje, guías, letras de canciones, poemas), seleccionando y haciendo uso de las fuentes de consulta apropiadas.
- Lee novelas con una trama narrativa sólida que utiliza lenguaje sencillo y poco elaborado, siempre que pueda tomarse su tiempo para la lectura y usar un diccionario.

Estas descripciones de lo que el estudiante es capaz de hacer se relacionan también con las **estrategias de comprensión** que utiliza, pues “el grado de comprensión avanza mediante una combinación de procesamiento de la información de abajo arriba y de arriba abajo y de la inferencia de significados a partir del contenido y de esquemas cognitivos.” (MCER, 2021, p.71) De esta forma, la institución también ha realizado una escala detallada de dichas estrategias, para el nivel B2, el estudiante:

- Utiliza una **variedad de estrategias** para comprender, incluidas la de intentar captar la información principal y la de comprobar la comprensión utilizando claves contextuales. (MCER, 2021, p.72).

Esa **variedad de estrategias** son las que ha adquirido y utilizado a lo largo de su aprendizaje, sobre todo las esperadas para el nivel B1, pues el nivel B2 constituye una progresión lógica de esos conocimientos y estrategias pero con esquemas cognitivos más sólidos. Podríamos decir que es un puente entre el nivel intermedio-básico y el avanzado (C1), por lo que resulta importante fomentar en el estudiante su desarrollo e integración ante textos más complejos, las presentamos a continuación (MCER, 2021, p. 72):

- Hace uso de diferentes tipos de conectores (de cantidad, temporales, lógicos) y de los párrafos clave dentro de la organización general del texto con el fin de comprender mejor la argumentación del mismo.
- Extrapola el significado de un pasaje concreto tomando en consideración el texto en su totalidad.
- Identifica, por el contexto, el significado de palabras/signos que desconoce sobre temas relacionados con su especialidad e intereses.

- Extrapola del contexto el significado de palabras/signos desconocidas/os y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le sea conocido.
- Infiere significados y hace predicciones sobre el contenido de un texto a partir de los epígrafes, títulos y subtítulos.
- Ve o escucha una narración breve y predice lo que va a suceder.
- Sigue una línea argumentativa o la secuencia de acontecimientos en una historia, concentrándose para ello en los conectores lógicos (por ejemplo, sin embargo, porque) y temporales (después de eso, con antelación) frecuentes.
- Deduce el posible significado de palabras/signos desconocidas/os presentes en un texto identificando los elementos que las/los integran (por ejemplo, identificando la raíz, los elementos léxicos, los sufijos y prefijos).

Podemos observar que la mayoría de estas estrategias se relacionan con el nivel evaluativo y de apreciación expuestos al inicio de este apartado. El conocimiento e integración de estas escalas nos permite establecer objetivos adecuados a la hora de crear actividades y saber qué resultados espera en el aprendizaje. A su vez, el autoconocimiento del nivel y lo que es capaz de hacer, permite al estudiante desarrollar su autonomía y mayor seguridad a la hora de leer cualquier texto.

El grado de dominio y fluidez esperado en este nivel, al ser de un usuario independiente, es un gran salto que puede resultar motivante o frustrante para el aprendiente. Aunque se ha sobrepasado el nivel umbral de comprensión y puede comunicarse sin esfuerzo, muchas veces hay casos de fosilización que el estudiante busca combatir o puede resultarle difícil integrar estructuras gramaticales o léxico más complejo a sus formas habituales de habla, esta es también una buena área de oportunidad al momento de pensar en actividades y materiales.

No hay que olvidar que el aprendiente de L2 también está adquiriendo una nueva cultura, por lo que el acercamiento a los textos y su comprensión cobran un papel fundamental. Hay un vínculo innegable entre la lectura y la interculturalidad, por lo que brindar a los estudiantes actividades que refuercen ambas competencias, les permite participar en la comunidad que desean y su esfuerzo cognitivo rendirá frutos más satisfactorios.

4. La relevancia de los textos narrativos y la competencia intercultural: el caso de la leyenda

There are characteristic types or genres with identifiable linguistic features. Some genres like narrative, report, or argument are core cultural activities and shape the ways in which we see the world and organize our language within it.

Michael McCarthy y Ronald Carter, *Language as Discourse*

4.1 Competencia intercultural y dimensiones desde la perspectiva del alumno

Como mencionamos en el segundo capítulo, a mediados de los años 70, el enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras cambió y comenzó a enfocarse en el hablante como agente social además de tomar en cuenta las necesidades comunicativas más allá de las meramente lingüísticas. El Instituto Cervantes (2007, p. 14) señala que el MCER manifiesta un interés en la necesidad de ampliar el enfoque de los objetivos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a partir de un fundamento conceptual basado en el *plurilingüismo* y en el *pluriculturalismo* ligado a las competencias generales. Esto quiere decir que tomarán en cuenta tres dimensiones desde la perspectiva del alumno para completar este proceso, enunciadas por el Instituto Cervantes (2007):

1. **Dimensión de agente social.** Son las transacciones que el aprendiente será capaz de realizar a partir de sus necesidades, las interacciones sociales de las que participa en una comunidad al irse integrando a ella y los textos, orales o escritos, con los que podrá desenvolverse en relación con sus propias necesidades y objetivos. (p. 15)
2. **Dimensión de hablante intercultural.** Relacionada con la competencia general de *saber ser*, son “las destrezas y habilidades interculturales, como la capacidad de relacionarse, la sensibilidad, la capacidad de superar relaciones estereotipadas, etc.” (p. 15) También resulta relevante dentro de estas, el “conocimiento del mundo”, es decir, el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y religiones, así como las creencias religiosas, los tabúes y la historia común asumida. Aunado a esto, también se considera la capacidad de aprender de lo anterior y tener la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente. (p. 16)
3. **Dimensión de aprendiente autónomo.** Se refiere a las posibilidades a las que puede enfrentarse el aprendiente en el desarrollo de su autonomía en su proceso de aprendizaje. Esto incluye la gestión y aprovechamiento de los recursos disponibles, la

creación de metas, adquisición de nuevas estrategias, además de control de los factores psicoafectivos y la importancia de contribuir a un clima adecuado para la cooperación en los entornos formales de aprendizaje. (p. 17)

En la figura 13 podemos observar cómo las tres dimensiones confluyen entre sí para lograr un aprendizaje íntegro:

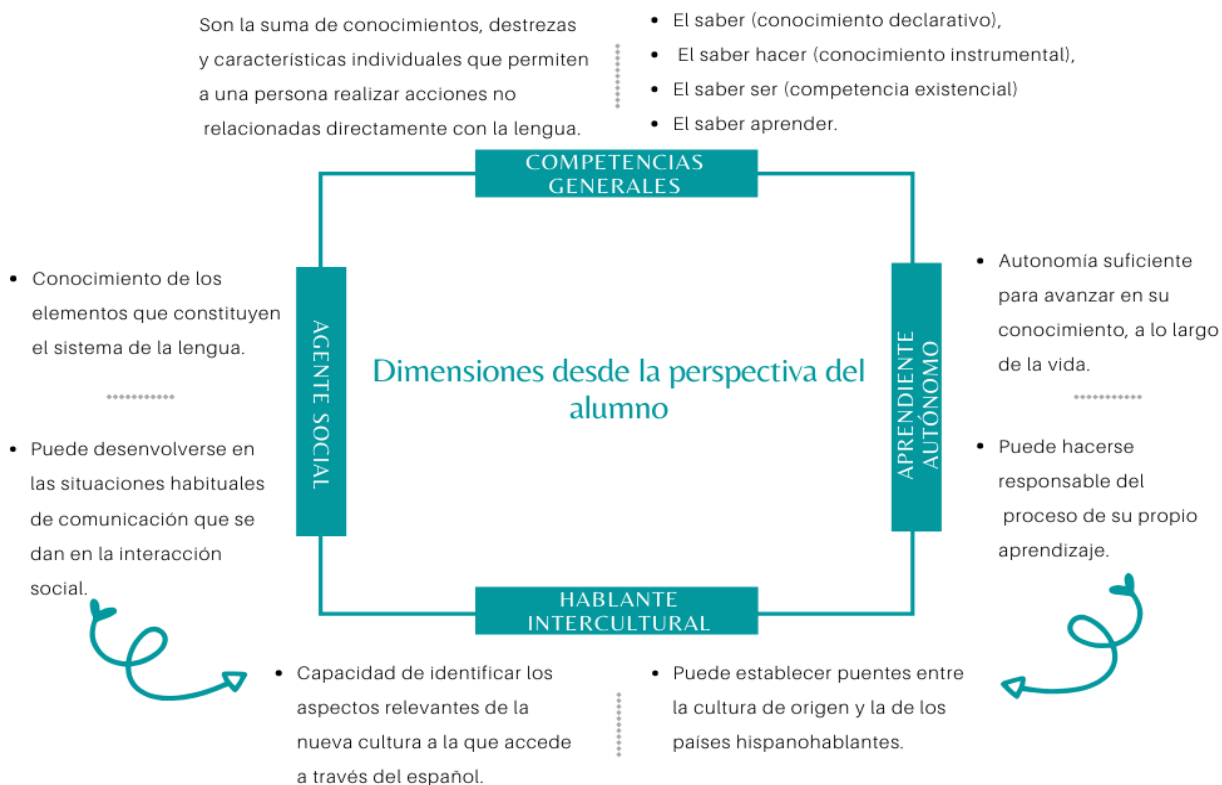


Figura 13. Competencias generales y dimensiones desde la perspectiva del alumno. Elaboración propia con datos de Instituto Cervantes, 2007, pp. 15 - 17

Aunque las dimensiones se explican de manera aparentemente aislada, tratan aspectos concretos con un alcance propio que siempre están relacionados y muchas veces se necesitan mutuamente en el proceso de aprendizaje, como se señala gráficamente con las flechas en la figura 13. Por ejemplo, la dimensión de agente social y la interacción con los textos orales o escritos se conecta con la dimensión intercultural, ya que el aprendiente siempre estará mediando entre la cultura meta y la propia a partir de ellos. De la misma manera, la autonomía progresiva que adquiera en su propio aprendizaje permitirá que el aprendiente pueda desarrollar

esa mediación de forma más consciente y valorar las situaciones en las que se realiza, independientemente de que sea en un ambiente social o sólo de reflexión personal.

De esta forma podemos notar que la dimensión de hablante intercultural es de suma importancia, de hecho, la definición de los objetivos propuestos por el Instituto Cervantes (2007 “pone énfasis en el desarrollo de la consciencia intercultural, entendida, en un sentido amplio, como reflexión y acción.” (p. 16). La reflexión se basa en

la importancia de [...] el aprendiente de la lengua tome consciencia —particularmente en relación con las culturas de España y los países hispanos— de la diversidad cultural y de la influencia que su propia perspectiva cultural puede tener a la hora de interpretar la realidad nueva; o la necesidad de identificar sus propias actitudes, sus motivaciones o su sensibilidad hacia las culturas a las que se aproxima o el interés de que se familiarice con los referentes culturales y con las normas y convenciones sociales, los valores, las actitudes y los comportamientos de las sociedades de España e Hispanoamérica. (p. 16)

En tanto que la acción se refleja en los objetivos para que el aprendiente “desarrolle un papel activo a la hora de desenvolverse en situaciones interculturales, e incluso que llegue a convertirse en un intermediario cultural mediante la activación de determinadas estrategias y la capacidad de afrontar situaciones de malentendidos y conflictos de carácter cultural.” (p. 16) Consideramos importante retomar el hecho de que el MCER recalca la necesidad de plantear objetivos basados en el plurilingüismo y pluriculturalismo, ya que para lograrlo, la dimensión de hablante intercultural se vuelve fundamental, pues gracias al desarrollo de la interculturalidad a nivel situacional, el aprendiente puede adquirir la competencia plurilingüe a nivel individual.

Clua y García (2019) mencionan que la perspectiva intercultural tiene dos matices especiales: por un lado, “refleja una dimensión “activa” de la diversidad, lo que presupone la interacción de los individuos, grupos y comunidades” (p. 43) esta parte activa se manifiesta en el interés y capacidad para tratar de entender otras culturas y, por otro lado, “la idea de interculturalidad remite al contexto de una situación comunicativa, en la que las personas que participan utilizan todos sus recursos, capacidades y estrategias para interactuar en los intercambios comunicativos y hacerse entender.” (p. 43)

Mientras que el concepto de plurilingüismo hace énfasis en las distintas lenguas que el individuo adquiere a lo largo de su vida y que interaccionan con sus conocimientos previos, es

decir, el plurilingüismo pone el foco en el individuo. Este concepto mantiene relación con el pluriculturalismo.

Del concepto anterior se deriva la competencia plurilingüe, que consiste en la capacidad que tiene un hablante de recurrir al conocimiento previo de las lenguas con las que ha tenido contacto y utilizarlo de acuerdo con los siguientes aspectos, (Consejo de Europa, cit. en Clua y García, 2019, 46):

- cambiar de una lengua (o dialecto o variedad) a otra;
- expresarse en una lengua (o dialecto o variedad) y comprender a otra persona que habla otra lengua;
- apelar al conocimiento de distintas lenguas (o dialectos o variedades) para captar el sentido de un texto;
- reconocer palabras de un fondo común internacional en un nuevo contexto;
- mediar entre personas que no tienen una lengua en común, incluso aunque no se tenga mucho conocimiento de las lenguas en juego;
- sacar el máximo partido de los propios recursos lingüísticos y experimentar con formas de expresión alternativas;
- utilizar recursos paralingüísticos

Es importante recalcar que, siguiendo a Rico y Jiménez (2012), la relación entre la competencia plurilingüe y la competencia pluricultural, es variable y cambiante, ya que se puede poseer amplio conocimiento de una cultura sin conocer suficiente la lengua o viceversa, esto aunado a la influencia de los elementos que interfieren dentro del acto comunicativo (p.186); sin embargo, el MCER señala que este aparente desequilibrio no es negativo, sino que permite que cada persona lo pueda aprovechar para explorar sus distintos recursos que sumados con sus experiencias le permitan comunicarse y darse a entender.

Potenciar el plurilingüismo es una estrategia reciente “para aumentar la intercomunicación entre los diferentes grupos lingüísticos, sin perder la riqueza que comporta la diversidad lingüística que ha creado la humanidad durante muchos siglos” (Clua y García, 2019, 51) y una manera realista y eficiente de llevar esa labor a cabo es la intercomprensión, que para Clua y García (2019) se entiende como “la capacidad de comprender una lengua extranjera sin haberla aprendido” (p. 50) y también “hace referencia a la comunicación que se establece entre personas que hablan su lengua y entienden la de sus interlocutores, aunque no sean capaces de hablarla” (p. 51)

Si bien la intercomprensión se centra en las habilidades lingüísticas y las similitudes de este tipo, puede ser también un vehículo importante para desarrollar la interculturalidad que permita al aprendiente llevar a cabo las reflexiones pertinentes para conseguirlo, ya que es importante desarrollar “una conciencia lingüística que reconozca y valore el aprovechamiento de los conocimientos lingüísticos y las experiencias culturales como factor facilitador del entendimiento de otras visiones del mundo.” (p.41)

4.2 Tipos de texto y géneros discursivos

A partir de la información anterior y teniendo presente las dimensiones desde la perspectiva del alumno y los objetivos planteados para cada nivel de aprendizaje de una L2, podemos deducir que para alcanzar cierto nivel de competencia comunicativa en la lengua meta, siempre estaremos rodeados de grupos de palabras cobrando sentido a partir de textos orales o escritos que se relacionan con la perspectiva de agente social para poder desarrollar una competencia plurilingüe y pluricultural gracias a un desarrollo intercultural. Pero, ¿qué es un texto? ¿Qué tipos de texto hay? ¿Cómo se clasifican? Y lo más relevante para los docentes: ¿Cómo podemos saber cuáles son óptimos para llevarlos al aula?

En cuanto esta última pregunta, el Instituto Cervantes menciona en el apartado “Géneros discursivos y productos textuales” de su *Plan curricular* (2007) que su enfoque adoptado para el desarrollo del inventario de géneros discursivos y de sus manifestaciones textuales

se sitúa en relación con las investigaciones más recientes realizadas sobre la estructura discursiva dentro del ámbito de la didáctica de las lenguas y, en particular, en la perspectiva del análisis del género aplicada a la didáctica de los textos. Dicha perspectiva permite, por una parte, trabajar los textos en el aula tanto desde un enfoque global como en sus aspectos formales más concretos e individualizados; por otro lado, la evidencia de que todas las culturas disponen de géneros para comunicarse de un modo rápido y eficaz permite partir de un concepto común –universal- que puede manifestarse de formas muy diversas en función del contexto en el que se emplee. (p.319)

De esta forma, podemos reconocer dos propósitos esenciales que deberán perseguir los textos que se propongan para la didáctica del español:

- 1) Reconocer las características textuales que permitan identificarlo como un género discursivo específico para ayudar a los aprendientes a desarrollar una *competencia discursiva*, definida en el Diccionario de términos clave de ELE (2008) como la “capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una

lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación.”

- 2) Ser utilizados de una forma global que permita al aprendiente identificarlos dentro de esas macroestructuras y obtener o producir información a partir de él en un contexto general o particular además de valorar y reconocer las características que lo adscriben a su tipo discursivo particular. Es decir, si presentamos a un estudiante una carta al director de una compañía para expresar una queja, él o ella será capaz de entender el mensaje en función de las marcas textuales que indican que se trata de una carta y, también aprenderá las formas para expresar el mensaje al mismo tiempo que identificará sus partes, las fórmulas de cortesía, su formato particular y las estructuras gramaticales y léxico necesarias para producir una por sí mismo.

A partir de esa puntualización, resaltan los términos “texto” y “género” que a continuación trataremos de definir:

Siguiendo el criterio que propone el Instituto Cervantes (2007), un texto es “un fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo” (p. 320) y expone cuatro características que deben cumplir esos textos para pertenecer a un género determinado (pp. 320-321):

- **Estructura textual global.** Es el esquema organizativo del texto y permite la anticipación de contextos, la lectura selectiva y la interpretación de las intenciones del autor dentro de la comunidad discursiva, gracias a ellas se puede lograr una comunicación eficaz y rápida. Se divide en:
 - **Secciones (estructura primaria):** son su manifestación textual esquemática, es decir introducción, desarrollo y conclusión.
 - **Movimientos (estructura secundaria):** partes integrantes y diferenciadas de cada sección y que cumplen una función determinada en ellas. Por ejemplo, la contextualización general del tema que se va a tratar es un *movimiento* dentro de la sección introductoria.
- **Limitaciones en cuanto a las posibilidades de desarrollo temático.** Se refiere al contenido que un cierto texto incluye según el género al que se asocia, por ejemplo, un artículo científico no tratará de la gestión empresarial o de las novedades literarias.
- **Condicionamientos de registro (microestructura).** Son la disposición y características de los elementos (gramática, léxico, la oración y sus relaciones) que componen el texto oral o escrito y le proporcionan cohesión y coherencia, lo que

permite a ese texto convertirse en un mensaje reconocido por la comunidad a la que se dirige. También permiten diferenciar un escrito de otro dentro de una estructura textual global.

- **Cumplimiento de una función concreta dentro de la comunidad en la que se utiliza:** se refiere a las diferencias de forma y sustancia que manifiestan los textos para cumplir una función concreta en la vida social dentro de la comunidad en que se hallan.

Podemos añadir, con base en esas características, que se ha acordado una tipología textual propuesta y estudiada por la lingüística del texto, la cual distingue distintos tipos de textos: **narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo**¹⁴. Esta clasificación es una gran ayuda para la didáctica de las lenguas porque, según los autores del Diccionario de términos clave de ELE (2008), permiten

reconocer y seleccionar aquellos tipos de textos que los aprendientes deberán ser capaces de manejar (de forma productiva, receptiva, o bien de ambas formas). En segundo lugar, será posible extraer de los textos estructuras y formas de organización textual que los aprendientes deberán conocer y dominar, puesto que los distintos tipos de texto se caracterizan por unos rasgos peculiares, más allá de la morfosintaxis y el léxico que se utilice.

Al cumplir las cuatro características expuestas anteriormente y pertenecer a su vez a una tipología, todo texto se adscribe, entonces, a un género discursivo que permite que la interacción comunicativa sea exitosa entre los individuos. De esta forma se entiende por género “una forma de comunicación reconocida por una comunidad de hablantes” (Instituto Cervantes, 2007, p. 319) y para esta institución, los géneros son definidos como

clases de textos identificados como tales a lo largo de la Historia. Se trata, pues, de una realidad de carácter sociocultural sujeta a variación, tanto intercultural como intracultural, si bien dentro de una comunidad cada género comparte unos rasgos que lo hacen reconocible y que permiten una descripción y análisis. (pp. 319- 320)

Los géneros discursivos, por lo tanto, pueden llegar a ser muy variados y a integrar no sólo un tipo de texto concreto, por ejemplo el género “debate” tendría en su mayoría una estructura argumentativa pero al mismo tiempo podemos encontrar funciones dialógicas y explicativas,

¹⁴ Es importante resaltar que para el Instituto Cervantes (2007, pp. 321, 326) los tipos de texto se denominan *macrofunciones* y sólo considera la descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa. Propone que la función dialógica manifestada en la conversación informal se puede denominar *protogénero* porque es la base de la comunicación donde se asientan otras conversaciones que se ajustan a las convenciones de un género específico y es difícil reproducirla en el aula.

ya que los discursos se componen por más un tipo de texto: son heterogéneos y muchas veces simultáneos a partir de secuencias. Lo importante para la didáctica de las lenguas es que los géneros discursivos se presentan como estereotipos en todas las lenguas con características sociales y/o culturales particulares pero estructuralmente similares porque “a partir del género se puede trabajar de lo general a lo particular y viceversa, manteniendo en todo momento una perspectiva contextualizada de la lengua.” (Instituto Cervantes, 2007, 322)

Por su parte, McCarthy y Carter (1994) también proponen que se debe priorizar el enfoque interactivo de los textos a partir del dinamismo inherente a los contextos lingüísticos porque una visión del lenguaje basada en el discurso [...] implica considerar las operaciones de orden superior del lenguaje en la interfaz de los significados culturales e ideológicos y volver a las formas de lenguaje de orden inferior que a menudo son cruciales para el diseño de dichos significados.¹⁵ (p. 38)

Además de la contextualización de la lengua, para el Instituto Cervantes resulta fundamental desarrollar las macrofunciones textuales de acuerdo con los niveles de progresión del currículo para que puedan desarrollarse en la clase de forma ordenada y sistemática (p. 326) y además, han propuesto para su inventario de géneros de transmisión oral y escrita un criterio de selección a partir de la forma de transmisión de la lengua y, para los géneros mixtos, la vía por medio de la cual llegan a la audiencia. De esta forma proponen que podemos encontrar un texto (p. 323):

- Escrito para ser dicho como si no fuera escrito (anuncios publicitarios, guiones de películas...)
- Escrito para ser dicho (discursos políticos, informativos, radiofónicos...).
- Dicho para ser leído (entrevistas y discursos publicados en periódicos).

Este criterio resulta útil para encontrar algún género en la lista de inventario que sugieren y adecuarlo a las necesidades curriculares, sin embargo, también consideran posible distribuir los géneros en función del ámbito social al que pertenecen (personal, público, profesional y educativo).

¹⁵ “A discourse-based view of language [...] involves considering the higher-order operations of language at the interface of cultural and ideological meanings and returning to the lower-order forms of language which are often crucial to the patterning of such meanings.”

4.3 Texto narrativo

Partiendo de la clasificación anterior, podemos encontrar secuencias narrativas en múltiples géneros discursivos. Por ejemplo, novela, anécdota, noticia, crónica, película, chiste, cómic, etc. Todos ellos tienen rasgos distintivos en común que nos permiten identificarlo como una narración. Para este trabajo tomamos como referencia al teórico del cual parte el mismo Instituto Cervantes para la clasificación de los textos: Adam (1992, pp. 46-59), de acuerdo con su criterio para constituir el prototipo de *récit*, es decir, de relato o narración, todo texto narrativo posee las siguientes características (Comajoan-Colomé y Salaberry, 2021, p.23):

1. Un proceso prototípico de narración (situación inicial, complicación, acción, resolución y situación final).
2. La inserción de secuencias (por ejemplo, descriptiva o dialogal) para mostrar que las secuencias textuales no son puras, sino que mezclan tipos de textos distintos.
3. Los elementos lingüísticos que intervienen en las funciones (por ejemplo, el uso de los tiempos verbales o la deixis personal).

De acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE

En el aprendizaje de lenguas, los textos narrativos constituyen las secuencias textuales que se interpretan y producen en los primeros estadios del dominio de una lengua. Se trata de una forma de organizar el discurso que es, al mismo tiempo, un modo de organizar la experiencia y de hablar del futuro, una forma de imaginar mundos posibles o imposibles; [...] Las implicaciones cognitivas, sociales y estilísticas de este planteamiento son muy rentables didácticamente.

4.4 La leyenda como ejemplo de narración oral

Antes de aventurarnos a tratar de presentar una definición rígida del concepto *leyenda*, es importante tener en cuenta que: “Definir la leyenda de forma precisa, al igual que definir la cultura, es una tarea complicada que deriva de su heterogeneidad y de su vinculación con otras manifestaciones orales como el mito, el cuento o el romance.” (Berná, 2013, p.59)

Si consultamos la definición de la palabra *leyenda* en el Diccionario del Español de México (DEM) en línea encontraremos: Historia tradicional en que se cuentan hechos extraordinarios o maravillosos, inspirados o no en la realidad, como la de la Llorona, la de Xtabay, la del Cid, etc: contar leyendas, una leyenda indígena, la leyenda del rey Arturo.

Pedrosa (cit. en Berná, 2013) afirma que:

una leyenda es una narración oral o escrita que presenta hechos extraordinarios considerados como posibles o reales por el narrador y el oyente y relacionados con el pasado histórico y el medio geográfico de la comunidad a la que atañe o en la que se desarrolla la narración. (p. 60)

Por tanto, la leyenda forma parte del paisaje de una comunidad, así como del imaginario, mentalidad y bagaje cultural de sus habitantes, además de que agrega interés a la memoria histórica, al mismo tiempo que la enriquece con componentes mágicos y míticos.

La leyenda responde a los estímulos de la naturaleza circundante, tiene implicaciones de diversas índoles, logra variantes, matices diferentes conforme al medio. Puede tener una razón, una verdad y tener relación con la geografía, con un hecho histórico, con un acontecimiento que repetido y exagerado, integra el acervo folklórico. (Plath, 1983, p. 5)

La relación que mantiene la leyenda con cada lugar en la que se cuenta es clara, ya que, tal como señala Plath en la cita anterior, es todo aquello que rodea a las personas y su ambiente lo que motiva y alimenta la posibilidad, así como la necesidad de hilar hechos para formar historias que le aporten un significado al espacio. La leyenda será dicha o contada en el espacio donde fue creada, pues:

La esencia de la leyenda, como la del mito y la del cuento, estriba en la historia relatada, generalmente de acontecimientos pasados, que desde ese instante se constituye en estructura permanente que facilita la posibilidad de unos modos de pensar en el interior de una relación precisa entre individuo y lenguaje, es decir, de unas formas de

pensamiento que se hacen explícitas en las palabras de aquellos narradores que son capaces de crear el clima adecuado para que el relato parezca vivo (Morote, 2008, p.393).

Según lo anterior, la leyenda fomenta y profundiza el vínculo entre el hablante y su lengua, la leyenda dota de vida a las palabras cuando es contada, posteriormente las reviste de significado con los recuerdos e impresiones que quedan en la mente de aquel que las escucha. A través de la voz de aquel que cuenta los hechos relatados dentro de la leyenda, las palabras adquieren fuerza y cuando se hace mención del narrador, se nos insta a ahondar en el carácter oral de la leyenda, al respecto Núñez apunta que la leyenda es:

una tradición oral de carácter local que rememora un acontecimiento, de forma [...] fragmentaria [...], un hecho impactante que es recordado de manera más o menos inconcreta por la comunidad, y que es susceptible de ser articulado o textualizado si alguien le da una forma acabada, por ejemplo un cronista, un escritor, un dramaturgo.(cit. en Berná, 2013, p. 60)

Esta cita enmarca el carácter oral de la leyenda, al tiempo que nos lleva a reflexionar acerca de la manera en que las narraciones tradicionales llegan hasta nosotros, pues logran fijarse gracias a los individuos que realizan el trabajo de recopilar y escribir aquello que es contada por la gente. Se menciona en la cita al cronista, que para nosotros resulta de suma importancia, ya que es gracias a la curiosidad y dedicación de este que tenemos noticias y detalles acerca de la cultura prehispánica. Así mismo, a través de él nos llega información acerca de los mitos y leyendas que circulaban entre la gente en aquellos tiempos, lo cual permite que actualmente sean presentado en adaptaciones de distintos tipos.

4.4.1 La leyenda en la cultura

Para lograr profundizar en el vínculo entre lengua y cultura y desembocar en el entendimiento de la manera en que la leyenda forma parte de la cultura, es preciso comenzar por definir el concepto *cultura* que es estudiado por la antropología y cuya primera definición es dada por Tylor (1871) al señalar que “la cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”. (Di Pierro, 2012, p.29)

Ya en la actualidad, los autores vinculan el concepto de cultura con el entendimiento del mundo y sus procesos en el individuo como se observa en la siguiente definición:

Rosaldo (1984, cit. en Peña y Gutiérrez, 2002, p. 922) señala que cultura es mucho más que un catálogo de rituales y creencias, argumentando que los modelos culturales derivan del modo en el que vive la gente y la realidad que ellos construyen. La cultura da forma a conceptos sociales y cognitivos del individuo y estos conceptos pueden ser no compartidos o apreciados por los que no perteneces al grupo

Una vez que tenemos clara la definición de cultura podemos relacionarla con la lengua. Mucho se ha estudiado al respecto de dicha relación, por ejemplo, una de las teorías que no podemos dejar de mencionar es:

La teoría de Sapir-Whorf, [ya que es] una de las más relevantes del determinismo lingüístico, al tratar la relación entre lengua y cultura, afirmaba que las estructuras gramaticales y léxicas de una lengua expresan la realidad extralingüística de forma distinta y reflejan una cosmovisión colectiva particular. (cit. en Iliná, 2010, p.25) Siguiendo esta misma idea, podemos afirmar que compartir una lengua nos otorga a los seres humanos una identidad y una idiosincrasia cultural.

Lourdes Miquel (2005, cit. en Berná, 2013, p. 23) propone una forma de clasificar la cultura que ha sido muy tomada en cuenta y comentada en el ámbito de la enseñanza de ELE:

- 1) La cultura con mayúscula o cultura legitimada es aquella que atañe a aspectos muy generales como la historia, la política o la geografía. Se refiere a los productos que la sociedad legitima o sanciona y está sujeta a las leyes del tiempo, por lo tanto es móvil, con lo que dependiendo de la época en que nos encontremos, la sociedad aceptará o sancionará aspectos culturales diferentes.

2) La cultura con minúscula o cultura esencial se relaciona con el conocimiento compartido por los miembros de una sociedad tales como las creencias, suposiciones o juicios. Este tipo de cultura está directamente relacionado con la lengua y por lo tanto es la que conforma el componente sociocultural. Supone pues, la cultura primordial en la enseñanza de lenguas extranjeras.

3) La cultura con k o cultura epidérmica es aquella que engloba los hábitos y rutinas que no son compartidos por toda la sociedad sino por una comunidad concreta. Por lo tanto, este tipo de cultura tan sólo debería de formar parte de una programación didáctica en casos muy específicos.

Tras reflexionar estas definiciones de cultura y su relación con la lengua, es preciso indagar en dónde y cómo se le presenta esa cultura al estudiante de español. Presentarle al aprendiente las características, costumbres e historia de una comunidad lingüística variada puede parecer una labor titánica, respecto a esto, Byram y Flemming (1998) señalan:

No es ni fácil ni cómodo enlazar el aprendizaje de idiomas con los estudios culturales, por varias razones. Primero, la lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas generalmente han buscado sus marcos teóricos y conceptuales en la lingüística y la psicología, mientras que la antropología, merecedora de la pretensión de ser la disciplina que más va asociada al estudio de las culturas, se ha encontrado marginada. El resultado ha sido que la “cultura”, en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada tal cual en los libros de texto de idiomas. (p. 83)

Al hablar de insertarla “tal cual” dentro de un libro, Byram ejemplifica con una afirmación en un libro sobre los franceses y su relación con la familia en un libro y explica una tendencia a generalizar que desemboca en una implantación de estereotipos en los estudiantes. Esto último es lo que se pretende evitar al cambiar y volver más compleja la impartición de contenidos culturales en el aula de ELE. Los docentes tienen una gran responsabilidad y se debe apostar por crear materiales que reflejen una visión integradora, tal como Berná (2013) propone: “Los elementos culturales no deben tener un lugar apartado en los materiales, no deben estar en un coto especial, sino que todas y cada una de las propuestas didácticas que llevemos a nuestra clase tienen que estar iluminadas e imbuidas, explícita implícitamente, de lo cultural.” (p. 32)

Lo anterior tiene la finalidad de que el estudiante mire el aspecto cultural de la lengua meta como algo que forma parte de ella misma y que necesita aprender, no como algo separado y

prescindible, sino indispensable para su comprensión integral de una lengua, así, es necesario entender a la cultura como un proceso interpersonal, ya que

Si [...] el significado emerge a través de la interacción social, no parece tener sentido enseñar significados fijos y reglas normativas de la lengua. En lugar de presentar hechos y comportamientos culturales, deberemos centrarnos más en el proceso de aprender a comprender a los otros. (Peña y Gutiérrez, 2002, p. 927)

Gracias a este proceso interpersonal, el estudiante se puede volver un hablante intercultural y la conciencia lingüística que adquiera lo llevará a construir verdaderos puentes comunicativos, con un significado y alcance menos restrictivo.

4.3.2 Más allá de la leyenda: el etnotexto

Si las leyendas llegan a ser en cierta medida desdeñadas e ignoradas cuando de elegir textos para el aula se trata, la existencia de una variedad de textos que poseen una riqueza cultural que va todavía más allá en un sentido histórico, queda prácticamente inaccesible ante los ojos del estudiante de ELE, ya que el estudio de estos textos a veces es insuficiente, incluso en la lengua materna. Nos referimos a aquellos textos que se pueden clasificar como *etnotexto* cuyas características se describen a continuación:

De acuerdo con Niño (1998, p. 23) el etnotexto es un relato en cuya realización se opera una restitución de procesos de conocimiento, además de llevar implícitos rituales. Es fundamental mencionar que constantemente se alimenta, cambia y dialoga en relación con el entorno.

Al hablar de su autoría y preguntarnos a quién pertenece el texto, el autor explica que:

Su autoridad depende de la comunidad. Ni siquiera del relator chamán, que funge como portavoz e intérprete pero no como fuente de autoridad. Aquí también hay una diferencia con el texto letrado occidental, cuya autoridad, las más de las veces, depende del crítico y de estrategias de mercado. (p.24)

Esta ausencia completa de un autor reafirma el carácter social, comunitario de este tipo de texto, a la vez que, tal como se señala en la cita, lo opone por completo al texto occidental canónico, que suele dar una gran importancia a aquella persona que relata las historias.

Por un lado, en lengua materna, se suelen estudiar muchos textos canónicos como parte de la literatura que brinda identidad. Sin embargo, el hablante puede escuchar o incluso vivir el etnotexto en el ambiente que lo rodea. Mientras que, en el caso del estudiante de ELE, es probable que dentro de sus materiales de aprendizaje y más aún, dentro de sus vivencias, sólo tenga acceso a las literaturas canónicas ya más estudiadas y que, por tanto, cuentan con distintas opciones de adaptación para acceder a ellas. Llegar a encontrarse con el etnotexto lo haría sumergirse en algo completamente distinto y enriquecedor, ya que este “desborda la idea de las literaturas nacionales. Por esto, por su múltiple estatuto sociocultural, no cabe en los límites de las literaturas nacionales homogéneas, que tampoco existen más que como una ilusión hegemónica” (Niño, p. 1998, p. 25)

Una cuestión fundamental que dificultará o hará casi imposible que el estudiante se encuentre con el etnotexto, es la lengua, pues este tipo de manifestación al ser básicamente ancestral puede encontrarse

en lenguas indígenas originales o en lenguas occidentales, como es el caso de gran parte de la literatura producida bajo situaciones de mediación o exterminio lingüístico, donde el texto ha buscado permanecer culturalmente, aunque expresándose mediante préstamo, apropiación o intercambio lingüístico. (Niño, 1998, p. 26)

Este es el caso de muchas leyendas y mitos prehispánicos que sólo podemos hallar en español, y ya no poseemos su versión en la lengua original o no tenemos acceso a ella, pero persisten los elementos culturales, ideológicos e históricos.

Es importante resaltar que los mitos también son etnotextos y que para los fines prácticos y de aplicación de nuestra propuesta hemos tomado en cuenta dos mitos. Nos parece prudente ahora matizar lo que consideraremos un mito a partir de las ideas condensadas que enuncia Beristáin (2010):

Es una antiquísima forma alegórica del relato. Es la narración de acontecimientos sagrados y primordiales ocurridos en el principio de los tiempos entre seres de calidad superior: dioses y héroes arquetípicos, civilizadores, legendarios y simbólicos de aspectos de la naturaleza humana o del universo. [...] El mito es el objeto de estudio de la etnolingüística y conserva muchas veces tradiciones orales a través de un lenguaje de carácter ritual y prelógico. (pp. 334-335)

Si bien el límite entre mito y leyenda es muy impreciso, podemos ubicar al mito en un aspecto más ideológico que expresa “representaciones de la sociedad” (Beristáin, 2010, 335) y podemos hallar mitos similares en distintas culturas por su carácter arquetípico, mientras que las características de la leyenda ya fueron expuestas anteriormente.

Conocer la visión del mundo del hablante citadino, ya completamente occidentalizado, no basta para hablar de un conocimiento pleno de la Cultura hispanoamericana, que goza de un pasado vasto en conocimiento y sabiduría dadas las distintas culturas que habitaban todo el territorio que actualmente es América Latina, ese pasado está muy presente en los hablantes de ciertas zonas e incluso es parte del orgullo que sentimos por los pueblos indígenas de la época previa a la colonización y por su manera de pensar plasmada en lo que se logra rescatar de sus textos,

por ello: la literatura urge la necesidad de trascender los límites lingüísticos y políticos territoriales. Se plantean, entonces, distintas concepciones sobre el estatus heterogéneo de los textos latinoamericanos, con inclusión de la noción de oralidad. (Niño, 1998, 28)

El etnotexto es ese gran desconocido para el estudiante de ELE, sin embargo es lo que necesita para dar un paso más hacia un conocimiento profundo de la cultura en la que inevitablemente va a adentrarse al estudiar la lengua. Estos textos que nacen de la creatividad de los pueblos le darán al estudiante la oportunidad de compartir la memoria latinoamericana y se encontrará frente a frente con el español de cada país de este lado del Atlántico de una manera más directa para así adquirir una visión holística y menos centralista de la noción de hispanidad.

4.5 El etnotexto en el aula de ELE

Dados los objetivos ya revisados del MCER y del Instituto Cervantes que buscan convertir al estudiante de ELE en un hablante intercultural, se debe revisar si los libros que se utilizan están incluyendo contenidos culturales y de qué manera lo hacen, pues muchas veces las cuestiones culturales se encuentran plasmadas, pero no de la manera adecuada, en torno a esto, Martínez y Murillo (2011, cit. en Berná, 2013) señalan que:

Aunque los libros de lengua ya incluyan apartados culturales, estos quedan a menudo marginados o descontextualizados. Falta información para profundizar en ellos. Para trabajarlos bien, el profesor debería ampliar las actividades, buscar otros textos de apoyo, etc. En realidad, en la mayoría de los libros de lengua, los contenidos culturales son un apéndice de los contenidos lingüísticos que estructuran cada unidad. Y, por otro lado, los libros de cultura suelen estar muy alejados del aprendizaje de la lengua, y en general se parecen más a cualquier libro de Historia o de Geografía para nativos que a un manual de ELE. (p.36)

La cita anterior pone sobre el profesor el peso de buscar materiales auténticos para poder trabajar de manera correcta los contenidos culturales, ya que los materiales inclusivos con otras culturas y manifestaciones del español más allá de la variante ibérica son muy escasos, con suerte se logran encontrar quizás materiales con un español neutro que quiere representar a toda América Latina. Sin embargo, de poco sirve hacer una búsqueda para complementar la clase si en el material principal encontramos una visión demasiado sesgada de la lengua y la cultura debido al etnocentrismo.

Como ya hemos señalado, la leyenda es una narración cargada de elementos culturales, dado su carácter de etnotexto, por lo que llevarlos al salón de clases para trabajar y discutir con y sobre ellos, es ideal para hacer que la cultura forme parte de la enseñanza del español y esta se vuelva integral, pues:

El prestar atención a la leyenda es una manera de mantener viva la memoria individual, con estudiantes de Español como Lengua Extranjera, permite integrarlos en la memoria de la historia de la humanidad, a partir de sus conocimientos leyendísticos cercanos a su entorno histórico-geográfico. (Morote, 2008, p.400)

De acuerdo con esto, al realizar la lectura de leyendas el estudiante podrá integrar los nuevos aprendizajes para entender que él forma parte de un todo, se podrá concebir más como un ciudadano del mundo, nutrido de conocimientos tanto ancestrales como actuales, al tiempo que realizará una comparación entre lo que lee y las historias que haya escuchado y leído en su lengua materna.

Para retomar la manera en la cual la cultura ha sido transmitida en la enseñanza, veamos lo que afirma Peña (2002):

Tradicionalmente la enseñanza del componente cultural se ha centrado en la transmisión de la información. Esta postura ha valorado la transmisión de hechos sobre los significados sin ayudar a los alumnos a comprender las actitudes, los valores y las formas de pensar. De alguna manera ha permitido que los alumnos no hayan sido conscientes de las múltiples facetas de la identidad cultural de la lengua que estudiaban. (p. 924)

Al pensar en las facetas de la identidad cultural, notamos que esta es heterogénea y se conforma de distintos referentes y símbolos, la identidad cultural de un pueblo posee un pasado que funge como sustento de ella. La leyenda permitirá al alumno ver más allá del hablante actual y lo cotidiano, lo llevará a navegar por ese pasado del hablante y desentrañar sus raíces, lo que puede contribuir a aumentar su entusiasmo por seguir aprendiendo. Al respecto de la curiosidad que nacerá en el estudiante gracias a la lectura, tal como afirma Morote (2008):

Las leyendas son un género motivador para la realización de pequeños trabajos de investigación, a través de los cuales se pueda recopilar, si no toda, algo de la tradición oral narrativa de determinadas zonas geográficas, analizarlas y compararlas con otros géneros orales y de autor. (p. 400)

5. Diseño de materiales y actividades para fomentar estrategias de comprensión de lectura

Leer en otra lengua implica un estado perpetuo de crecimiento, de posibilidades. Sé que mi trabajo de aprendiz no acabará nunca.

Jhumpa Lahiri, *En otras palabras*

Ya en la revisión del proceso de lectura se asomaba la necesidad de que el estudiante haga uso de distintas estrategias para poder adentrarse en el texto, vincularse con él y ser capaz de comprenderlo, por ello en este capítulo ahondaremos tanto en las estrategias que existen como en su relación con los textos y las actividades que se le presentan al aprendiente. Además, desarrollaremos algunos puntos que son clave para construir un texto que facilite la comprensión y motive al alumno de L2 a buscar maneras de acercarse a la lectura con distintos objetivos.

5.1 Estrategias para desarrollar la competencia lectora

5.1.1 Lectura intensiva y lectura extensiva

Al hablar de estrategias de lectura debemos identificar los tipos de lectura que existen tanto dentro como fuera del aula y cómo estos pueden ayudar al estudiante a realizar las actividades que más adelante describiremos. Antes de abordar la diferencia entre lectura intensiva y lectura extensiva, es importante mencionar que

Lectura intensiva

Se realiza con textos breves, es una lectura a detalle que se podría asociar con la traducción y tiene que ver sobre todo con la realización de actividades. Una persona lleva a cabo lectura intensiva por un objetivo específico, por ejemplo, en lengua materna las instrucciones de un manual se leen de manera intensiva, mientras que una novela se lee de manera extensiva.

En el aprendizaje de segunda lengua la lectura intensiva es muy común dentro del aula, ya que se utiliza para aprender algunas estructuras gramaticales o incluso para adquirir contenidos socioculturales, además de ayudar a ampliar el léxico del aprendiente. (Diccionario de términos clave de ELE)

Lectura extensiva

Consiste en leer una gran cantidad de textos para una comprensión global con el propósito de obtener el significado de ellos. Se considera un gran método para la enseñanza de lenguas extranjeras, pues tiene un importante papel en “el desarrollo [...] de una lectura eficiente en L2: el input de un volumen amplio de vocabulario, el desarrollo del conocimiento de la lengua meta y la experiencia de lectura con distintos contenidos socioculturales.” (Martinek, 2014, p. 50)

5.1.2 Estrategias de lectura

Una vez identificado el tipo de lectura que desea poner en marcha, el docente como guía del aprendizaje, debe incentivar y nutrir la capacidad de los estudiantes para comprender un texto, por ello debe enseñar y promover distintas estrategias para el proceso de lectura. Presentamos a continuación las estrategias propuestas por Benmakhlouf (2015, p.36-42)

- **Valoración de la dificultad del texto.** La primera estrategia es la valoración de la dificultad del texto, dicha estrategia consiste en que el estudiante-lector valore y clasifique el material que se le presenta según su contenido, esto lo hará desde una perspectiva subjetiva, pero guiado por algunas claves que le proporcionará el docente, por ejemplo: palabras desconocidas, conceptos nuevos y frases con una estructura sintáctica complicada.
- **Recuerdo inmediato y atención sostenida.** Dentro de esta estrategia se enfatiza al alumno que debe mantener su atención en el texto y la importancia de actividades que acompañen al texto, ya que si el alumno tiene una tarea a realizar con base en él, será más sencillo activar su atención y que esta continúe hasta que haya realizado la tarea. Por otro lado, tenemos el aspecto de la memoria inmediata, esta hace referencia a la capacidad de almacenar y recuperar la información que los alumnos guardan en su mente, (la cual podríamos entender como el intake extraído del texto). Después de realizar la lectura de un texto escrito se le pide al alumno que responda a preguntas cortas y sencillas que estén referidas al contenido del mismo. Al hacer uso de esta estrategia se consigue que el alumno busque mantener en su memoria una cantidad suficiente de información que le permita responder las preguntas.
- **Conocimientos sobre las estructuras de los textos.** Para llevar a cabo esta estrategia es necesario elaborar esquemas y listados de los contenidos destacados que se

encuentran en el texto. Como sabemos, las estructuras textuales varían dependiendo del texto, en el caso de nuestra propuesta colocamos al alumno frente a textos narrativos que cuentan una historia y tienen los siguientes elementos: personajes, situación, problema, acción, desenlace. Estar consciente de la estructura permite anticipar la información que se presentará y facilita la comprensión del texto.

- **Selección de la información relevante del texto.** Es una estrategia de comprensión lectora que consiste en que el alumno busque y seleccione el núcleo que posee la información más relevante del texto y lo distinga frente a aquel que contiene información suplementaria. Cabe señalar que el alumno puede valerse de alguna técnica para conservar esta información, por ejemplo: subrayar, hacer anotaciones o escribir palabras clave. No es necesario que la estrategia vaya seguida de una técnica, el estudiante puede identificar la información que es relevante y sólo mantenerla en su memoria.
- **Organización de la información relevante.** Mediante esta estrategia el alumno debe ordenar la información para comprenderla, las técnicas que puede utilizar son: diagramas, esquemas organizativos, resúmenes, ordenamiento y jerarquización de las ideas. La información con la que el estudiante trabaje debe ser la que aparece en los textos y no es pertinente que el alumno añada palabras además de las que le proporciona el texto.

5.2 Material auténtico, adaptado y lecturas graduadas

5.2.1 Material auténtico

Para caracterizar el material que presentaremos en este trabajo debemos primero definir el material auténtico, este tipo de material ha provocado muchos debates y opiniones contrarias entre los académicos. De acuerdo con Andrijevic (2010 como se cita en Pinzón 2017, p.28) “Son materiales producidos por hablantes nativos y para nativos; materiales de la vida real, elaborados para cumplir con algún propósito social dentro de una comunidad lingüística, sin ninguna intención ni preocupación pedagógica.”

Por otro lado, otras posturas “consideran que la autenticidad de un texto viene determinada por la audiencia, [...] si el lector lo entiende, se convierte en auténtico para él, lo que significa que la persona que lee “autentifica” la lectura.” (Rodrigo, 2019, p. 135). En términos generales,

esta autora puntualiza las características atribuidas al texto auténtico desde las distintas perspectivas que lo han estudiado:

- Propósito de comunicar
- Carácter social y cultural
- Por y para hablantes nativos
- Está determinado por el contexto en que se utiliza
- Lenguaje natural
- No pedagógico, no editado
- Lo determina el lector

Aunque existen perspectivas encontradas, lo cierto es que el material auténtico representa un discurso genuino de la lengua meta, por lo que refleja la cultura de la sociedad a la que representa. Sin embargo, Rodrigo (2019) nos recuerda que “el beneficio que supone exponer a los alumnos a textos auténticos no será real si el texto no se comprende por no ajustarse al nivel del lector o por contener demasiadas claves culturales desconocidas”. (p. 137)

De acuerdo con Berardo (2006, p.64), las principales ventajas de usar material auténtico en el salón son:

- Un efecto positivo en la motivación del estudiante
- Proporciona información cultural real
- Expone a los estudiantes a un lenguaje real
- Promueve un estilo de enseñanza más creativo

5.2.2 Adaptación de textos con fines pedagógicos

Es común emplear en la clase el llamado *texto pedagógico*, que ha sido modificado o simplificado para facilitar su uso en el aula y en el caso de la lectura, hacer posible la comprensión. Rodrigo (p. 137-138) distingue tres tipos principales:

1. Texto editado: resalta la manipulación que hace el autor de la lengua o del contenido de un texto.
2. Texto adaptado: añade la referencia a los niveles de competencia de la audiencia a la que se dirige la adaptación del texto (nivel inicial, intermedio, A1, A2, etc.).
3. Texto graduado: engloba los conceptos anteriores y los amplía con la distinción de grados de dificultad que jerarquiza por niveles dentro de un conjunto de textos. Aquí se incluyen las lecturas graduadas.

La autora matiza que los textos pedagógicos usan un léxico y estructuras determinadas por el nivel del estudiante al que va dirigido. Mientras que en el contenido, la trama es lineal y conceptualmente más simple. Para el desarrollo de esta tesis, prestamos atención al texto adaptado y al texto graduado.

Texto adaptado

Un texto adaptado es aquel en el que se dice lo mismo que en el texto original, pero con palabras comunes y estructuras sintácticas que vayan de acuerdo al nivel del lector meta, esto con el fin de que sea posible acercarse a obras y contenidos que de otro modo resultarían inaccesibles. El proceso de adaptación de un texto es similar al proceso de traducción. En el caso de la traducción, el traductor tiene en cuenta la cultura y el nivel lingüístico de la lengua fuente, así como de la lengua meta. El traductor intenta adaptar el texto de la lengua fuente a la lengua meta, sin que se pierda el sentido, el significado y el goce estético provenientes del texto original. (Saumya, 2015, p. 33)

Tanto para traducir como para adaptar un texto, es necesario observarlo y tener en cuenta sus características. Existen dos aspectos que aparecen cuando nos enfrentamos a un texto escrito:

- La **legibilidad**, que de acuerdo con Rodríguez et al., (2009, p.48) es una característica morfológica de un texto y alude a su forma externa: tipos, tamaños, interlineado. Tiene que ver con aspectos que competen al diseño editorial.
- Por otro lado, la **lecturabilidad** está relacionada con características de índole lingüística, principalmente el léxico, las construcciones gramaticales y signos de puntuación.

Es necesario tomar en cuenta ambos al momento de trabajar un texto y obtener un resultado satisfactorio que pueda ser utilizado como material para los aprendientes de lengua extranjera. Es preciso definir lecturabilidad; al ser un concepto complejo alrededor del cual se han presentado distintas teorías y fórmulas, no ahondaremos en él, únicamente lo definiremos de manera que nos ayude a tener un acercamiento que sea pertinente para nuestro trabajo.

La lecturabilidad se refiere a unas características de índole lingüística. Hace referencia sobre todo a aspectos léxicos, a construcciones gramaticales, a signos de puntuación. Y es evidente que estos rasgos inciden también sobre la posibilidad de comprensión. (Rodríguez et al, 2009, p. 48)

Adaptar es plantearse si es legítima o no la lecturabilidad de un texto y reflexionar sobre qué hace ilegible un texto para determinados receptores. Es un campo que puede relacionarse con el problema de las traducciones de textos literarios y dado que no podemos aprender todos los idiomas, podemos dar gracias de poder leer un sinnúmero de obras que de otro modo no podríamos leer. (Sáez, 2011, p.63)

Los textos adaptados son una puerta para que los aprendientes puedan acceder a textos escritos en la lengua original con un léxico y una estructura adecuados a su nivel, de esta manera el nivel del idioma deja de ser una barrera para acceder al bagaje cultural relacionado al español y con ello se motiva el desarrollo de la competencia intercultural.

A pesar de las ventajas que hemos mencionado que poseen los textos adaptados, existe cierto escepticismo alrededor de ellos, pues se les ha llegado a considerar como una alteración de los textos que ya son en sí mismos inmejorables por tratarse de obras que trascienden en el tiempo, al respecto de la belleza literaria que pudiera perderse al adaptar, es pertinente rescatar la siguiente cita: “una adaptación puede resultar legítima cuando se trate de “una adaptación literaria con finalidad literaria” y no de “harapos cosidos”, sirviéndonos de la expresión de Manuel Rivas; una operación, pues, en la que se conjugue lo artístico y lo didáctico” (Sáez, 2011, p.64).

Por lo anterior, al realizar una adaptación se deben tomar en cuenta dos cuestiones fundamentales. Por un lado, el nivel de los aprendientes a los cuales está dirigido el texto y en segundo lugar una redacción y estilo que conserve la esencia del texto original, así el material resultante deberá ser tanto eficaz para incentivar la lectura entre los estudiantes como entretenido, agradable y enriquecedor desde el punto de vista estético.

El texto adaptado debe cumplir con los criterios literarios que lo caracterizan, en el caso de los textos seleccionados para nuestro trabajo, son etnotextos, por lo que debe conservarse la esencia de la narrativa con elementos míticos. Asimismo, es fundamental que el texto adaptado cubra las necesidades pedagógicas para ser aprovechado por el profesor en clase o de manera autodidacta por parte del estudiante. Deberá ser una representación fiable de la forma en la que se cuentan y escriben historias entre los hablantes nativos, de manera que resulte “autenticable”, concepto propuesto por Ruíz Campillo que se define a continuación:

Los textos manipulados y los inventados con una finalidad didáctica podrían ser clasificados bajo la denominación “autenticable”, entendiendo por material autenticable “aquel que, sin

ser auténtico, produce efectos que son pedagógicamente validables en relación con los hechos lingüísticos auténticos que pretende poner de relieve [...] (2007) Toda artificialidad que pruebe su capacidad de extensión del conocimiento será, en este sentido, autenticable. (Sequero, 2015, p.574)

Importancia de las adaptaciones

Las adaptaciones permiten que los clásicos y otros textos sobrevivan al paso del tiempo, pues con las reescrituras se actualizan sus valores y sus símbolos. Esto se debe a que los textos canónicos poseen dos niveles de interpretación:

- uno que responde al contexto en el que fueron escritos donde se aprecian los valores de su lenguaje, género, estilo, forma y pensamiento
- y otro más general que trasciende y alcanza una dimensión universal, en el que se puede apreciar el simbolismo de sus personajes y su mundo ficcional, así como los componentes de la naturaleza humana que subyacen al argumento, esos valores intemporales que se han presentado en distintas narrativas a lo largo de la historia (Sotomayor 2005, p.235 como se cita en Sánchez, 2015, p.428)

Las lecturas adaptadas sirven como puente entre el léxico y las estructuras gramaticales que se trabaja dentro del aula y la lengua que se utiliza en la vida real, además de que permiten al estudiante empaparse de los elementos socioculturales e históricos propios del idioma, a través de los etnotextos adaptados que proponemos el estudiante sumará a su proceso de aprendizaje de la lengua una base cultural que le permitirá comunicarse no sólo a un nivel semántico, sino también simbólico.

Las fuentes de los etnotextos utilizados son dos libros de literatura juvenil, ya que aunque existen debates sobre la pertinencia de adoptar textos infantiles o juveniles, las investigaciones demuestran que han “funcionado con lectores de nivel intermedio y [la literatura juvenil] ha mostrado ser una buena forma de empezar a familiarizar al lector con textos literarios auténticos y con otra cultura, la de la L2.” (Rodrigo, 2019, p. 117)

Lectura graduada

Para Virginia Hijosa (como se cita en Báez y Suárez, p.119) son obras específicamente creadas para ser leídas por un estudiante de un determinado nivel de lengua que carecen del valor estético y lingüístico de las obras originales. Además menciona que no son sólo un recurso didáctico accesible, sino que también pueden ser utilizadas como un material extra que complementa la lección y con ello salir del ritmo habitual de las clases de lengua.

En este trabajo nos basaremos en la definición de lectura graduada que aparece en el Diccionario de términos clave de ELE, acotada de acuerdo con nuestros objetivos específicos:

La lectura graduada se refiere a los textos creados especialmente para aprendientes de segunda lengua. La dificultad, el contenido y el vocabulario están seleccionados de acuerdo con el nivel en el cual se leerán los textos, por lo que contienen un bagaje léxico limitado y un conjunto de estructuras gramaticales restringido, además puede ir acompañado de notas léxicas al margen, glosarios, imágenes y explotación didáctica.

En las lecturas graduadas la acción se sitúa en un contexto auténtico y contemporáneo, tanto espacial como temporal, para que los alumnos tengan acceso, casi sin darse cuenta, a información sobre hábitos, costumbres, modos de hacer y referencias culturales de las sociedades hispanohablantes. Esta información cultural cobra una importancia fundamental en un país no hispanohablante porque las lecturas graduadas permiten a los alumnos (y también al profesor) ‘viajar’ por el mundo hispano junto con los personajes y la trama de la historia. La lengua de estos textos es simple: las estructuras están controladas, el vocabulario está dosificado y se toma en cuenta la referencia entre oraciones (la referencia anafórica). (Lerner, 1999, p.3)

Uno de los aspectos controvertidos de la lectura graduada es que al ser diseñada para cada nivel puede resultar artificiosa, además de que no representa el reto que plantea un texto auténtico. Sin embargo, sí cumple con los fines didácticos de mejorar la comprensión lectora del estudiante, así como ayudarlo a adquirir vocabulario específico, lo cual resulta sumamente complicado si se le presentan al estudiante sólo textos pensados para un hablante nativo, en los cuales la variedad de estructuras y el exceso de vocabulario desconocido sobrepasan su capacidad de asimilar información, de ahí la importancia de la lectura graduada para ser utilizada en el aula y así guiar el proceso de aprendizaje de L2.

Las ventajas de la lectura graduada superan sus inconvenientes. Están alejadas de la lengua natural porque son textos diseñados acorde con las necesidades específicas del aprendiente tomando en cuenta su nivel, el aprendizaje alcanzado mediante estos será más efectivo, además permiten que sea más viable para el aprendiente completar su lectura de manera satisfactoria, lo que aumenta la motivación. Cabe mencionar que en esta propuesta, se toma en cuenta no sólo el nivel del alumno y los contenidos que debe dominar para el diseño de las lecturas graduadas, también se consideran sus intereses e inquietudes.

5.3 Diseño de materiales y actividades de comprensión lectora

5.3.1 Diseño de materiales

Después de la tarea de selección y adaptación de los etnotextos a los requerimientos del nivel B2, nos parece pertinente hacer algunas precisiones en torno a la creación de materiales didácticos en la enseñanza de ELE. También es una oportunidad de resumir los aspectos tanto teóricos como didácticos que dieron pie a nuestra propuesta. Comencemos describiendo de manera general siguiendo a Corredor (2013, p. 14) los tres niveles que contemplamos para elaborar nuestra propuesta:

- **Nivel 1.** Enfoque teórico, es decir, el modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, descripción de los sujetos que participan en dicho proceso, así como ideas sobre el objeto de aprendizaje y aspectos sociales.
- **Nivel 2.** Fase de diseño, en el cual se enfocan los aspectos teóricos a un objetivo de aprendizaje concreto, lo que da como resultado el desarrollo de un material adecuado para ser utilizado en el aula o en su caso por los aprendientes de manera autónoma*.
- **Nivel 3.** Beneficios del material en el aprendizaje del alumno. Es necesario, desde la perspectiva del docente, generar propuestas encaminadas a la creación, adaptación y evaluación de materiales para la enseñanza de ELE debido a que finalmente el que se enfrenta a los procesos de aprendizaje de los aprendientes, es el mismo docente.

El proceso de construcción de la propuesta debe estar dotado de grandes dosis de creatividad, seguido de la convicción que el material efectivamente va a servir, pues de otro modo dicho proceso de construcción será tortuoso y eterno. Lo segundo, comúnmente la mayoría de profesores de LE toman recursos del entorno y los utilizan al interior de sus programaciones didácticas, pero con frecuencia no generan nuevos recursos que puedan ser utilizados por otros profesores fuera de su aula de clase. En otras palabras, el trabajo académico en la enseñanza de LE debería ser recíproco por parte de todos sus miembros. (Corredor, 2013, p. 15)

Tal como se mencionó en el capítulo dos, de acuerdo con Krashen, Burt, Dulay y Prabhu:

no se debe recurrir a la explicación gramatical en clave de reglas formales de la lengua, sino que se debe enseñar a los estudiantes en actividades en las que su atención se centre más sobre el contenido que en la forma. Según estos investigadores, cualquier formalización que se proponga desde el exterior puede obstaculizar la formación de la competencia gramatical individual que cada estudiante se construye deduciendo las reglas lingüísticas. Su opinión es que la forma se aprende mejor cuando la atención del discente se concentra en el significado.” (García-Wiedemann, 1990, p.414)

Con la cita anterior podemos resaltar la gran utilidad de las narraciones para el aprendizaje de formas gramaticales, debido a que mientras el estudiante pone su atención en la historia puede reconocer algunas formas gramaticales, por ejemplo el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto y a la vez deducir su uso correcto al observarla en la lectura. En nuestra propuesta, se pone de relieve la atención en el contenido y la estimulación del entusiasmo del estudiante, lo cual resulta en una propuesta actual.

A propósito de esto, Corredor (2013) menciona que antes, al diseñar materiales didácticos, la persona creadora se apoyaba principalmente en el contenido a enseñar y tomándolo como base, establecía el tipo de actividades y la metodología. Mientras que en la actualidad, se piensa en primer lugar en actividades motivadoras que permitan progresar paulatinamente hasta la actividad final, potenciando el uso de la lengua meta y sus destrezas. “El contenido será el resultado de la planeación metodológica y de actividades que permitan fortalecer alguna destreza en particular, en este caso, la comprensión lectora.” (p.12)

Por lo anterior concluimos que resulta pertinente tomar en cuenta los intereses del estudiante-turista para encarar el desarrollo de la comprensión lectora, que como vimos puede resultar difícil de trabajar, sobre todo al momento de enseñar las variantes latinoamericanas del español y específicamente la variante mexicana, pues el léxico en estas variantes incluye elementos culturales que no aparecen en los materiales de España, los cuales abundan en el ámbito de la enseñanza de ELE, pero no abarcan las inquietudes del estudiante que visita Latinoamérica.

En relación con este capítulo, para lograr mejorar sus habilidades de lectura el alumno debe trabajar con materiales de lectura que vayan de acuerdo a su nivel y que le permiten reafirmar lo que ha aprendido e incorporar nuevos saberes culturales, así como ganar confianza, al tiempo que alimenta su motivación y su curiosidad.

5.3.2 Actividades para trabajar un texto

Rodrigo (2019, p. 177) establece que para diseñar actividades de lectura debe haber planificación y preparación desde la selección del texto, este requiere ser analizado para determinar si es adecuado y atender a los elementos que podrían interferir en la comprensión. El docente se debe fijar en el léxico clave y en los contenidos que puedan ser malinterpretados por desconocimiento del tema o de la cultura. Una vez terminada esa revisión, se procede al diseño de actividades, las cuales deberán cubrir las tres etapas de la lectura: antes, sobre – o durante – y después de la lectura.

5.3.2.1 Etapa 1: prelectura

En esta etapa el docente deberá asegurarse de preparar al estudiante para que pueda emprender su viaje hacia la lectura de manera autónoma y exitosa para ello será indispensable presentarle al estudiante léxico que pueda desconocer así como conceptos culturales clave para contextualizar el texto. Es prioritario señalarle al estudiante el objetivo de la lectura con el fin de crear un ambiente adecuado y despertar la disposición a leer. Estas actividades se dividen en tres tipos (Rodrigo, 2019, pp. 178-179):

1. Actividades de activación del conocimiento previo:
 - Se pedirá al alumno que piense sobre lo que sabe del tema del que va a leer
 - Se harán preguntas relacionadas con el tema (p. ej., de respuesta abierta, verdadero o falso, etc.).
 - Se utilizará contexto visual para activar esquemas cognitivos
2. Anticipación y predicción:
 - El alumno leerá el título y los subtítulos
 - Se presentarán las palabras clave
 - Se mostrarán imágenes relacionadas con la lectura
 - Se pedirá a los alumnos que anticipen el tema de la lectura
3. Presentación de información y léxico desconocido e importante para la comprensión
 - Se explicarán cuestiones culturales o conceptos importantes: de forma oral, escrita o visual. La explicación debe ser concisa.
 - Se precisará dónde y cuándo tiene lugar la trama
 - Se presentará a los personajes

- Aclaración de léxico clave:
 - Dar definiciones
 - Emparejar palabra con imagen
 - Aportar sinónimos antónimos

5.3.2.2 Etapa 2: sobre la lectura o durante la lectura

El objetivo de esta etapa es trabajar el contenido, asegurándose de que los alumnos han comprendido y en el caso de la lectura extensiva, mantener el interés del lector. Las actividades en este caso se dividen en tres grupos (Rodrigo, 2019, p. 181):

- De contenido
- De cultura
- De lengua

Entre las recomendaciones de Rodrigo (2019, pp. 181-182) destacamos empezar trabajando el contenido de la historia y los aspectos culturales: ¿Qué ha pasado? ¿Cuál es la información relevante? ¿Cómo son los personajes? ¿Dónde?, etc. Después de comprobar que la comprensión del texto es suficiente y aclarar dudas, se pasa a las actividades de forma. Para esta etapa funcionan bien las actividades que requieren una lectura global con el objetivo de obtener la idea principal. Presentamos algunas de las estrategias propuestas por la autora (Rodrigo, 2019, pp. 182-183):

- ❖ Actividades para trabajar el contenido en el texto
 - Poner título al texto si todavía no se ha dado
 - Rellenar huecos con información del texto
 - Relacionar párrafos con ideas principales o títulos
 - Ordenar:
 - acciones o sucesos
 - ideas principales
 - párrafos
 - oraciones
 - diálogos
 - Localizar/hacer listas de información específica o idea principal
 - Contestar preguntas sobre la lectura:

- preguntas abiertas
 - verdadero/falso
 - selección múltiple
 - los alumnos formulan preguntas para el resto de la clase
- ❖ Actividades para trabajar lengua:
- Buscar o identificar formas verbales, estructuras, vocabulario
 - Clarificar el vocabulario desconocido usando:
 - el texto
 - cognados
 - marcadores del discurso

5.3.2.3 Etapa 3: después de comprender

De acuerdo con Rodrigo (2019, p.185), corresponde a la etapa “después de leer). Estas actividades se realizan después de haber comprobado la comprensión, de ahí que hayamos decidido nombrar esta etapa como tal y así hacer más transparente su clasificación y la posterior selección de las actividades por parte de los creadores de material y los docentes. Creemos que eso las acerca más al carácter cultural de nuestro trabajo y al objetivo de que el estudiante tenga un acercamiento profundo con el texto. Lo que resulta interesante en relación con estas actividades es que el texto ya no es el protagonista, sino que el foco se encuentra en las reacciones y pensamientos del aprendiente a partir del texto leído.

- ❖ Actividades de extensión a partir del texto:
- Manipulación del texto:
 - Adaptar el texto a otro tipo de audiencia.
 - Elaborar un final diferente.
 - Poner un nuevo título.
 - Añadir un último capítulo.
 - Cambiar algún suceso, personaje, final del libro.
 - Ilustrar los momentos claves del libro.
 - Cambiar el formato (dramatizar una narración o narrar un diálogo).
 - Reconstruir textos recortados y mezclados.
- ❖ Actividades de opinión y reacción a la lectura (pueden ser orales o escritas):

- Opinar sobre el texto.
- Discutir pros y contras.
- Resumir el texto.
- Criticar el texto.
- Reaccionar al texto.
- Debatir y discutir puntos conflictivos de la lectura.
- Comparar su experiencia personal con lo que ha leído.

6. Propuesta de actividades de comprensión lectora

Nuestra imagen de la oralidad procede de los libros.
Conocemos las palabras aladas a través de su contrario,
las palabras inmóviles de la escritura.
Irene Vallejo, *El laberinto en un junco*

6.1 Criterios de selección

Para poder adaptar textos, es necesario seleccionar los más adecuados. Como se revisó en el capítulo 5, uno de los criterios estudiado por los investigadores, es la autenticidad del material o su adaptación pedagógica. Ortiz (2014, pp. 59-64) compara los criterios establecidos por seis de los autores más relevantes en ese ámbito y encuentra que los más recurrentes son:

- **Legibilidad** (*readability*¹⁶). Este es un factor clave para la mayoría de los estudiosos. De acuerdo con Davies (1989, como se cita en Ortiz, 2014, p. 62) es “el grado en que un determinado grupo de personas encuentra cierto material de lectura comprensible¹⁷.” Esto incluye tanto el contenido y su presentación, en la actualidad hay una gama de herramientas tecnológicas y estadísticas para medirla.
- **Explotabilidad** (*exploitability*). Esto se refiere al texto como un vehículo para enseñar estructuras y vocabulario y promover estrategias de lectura, mientras que el contenido e interés deben disparar la motivación tanto en estudiantes como en docentes. (Ortiz, p. 63)
- **Adecuación de contenido**. Este último también engloba para algunos investigadores la temática y su apropiación política y cultural.

Después de la revisión de las pautas para diseñar materiales y actividades, estos criterios fueron de utilidad al delimitar y seleccionar los etnotextos más adecuados para lograr los objetivos fijados en esta tesis. Después de la revisión de 10 leyendas americanas, se observó que muchas explican el origen de elementos naturales presentes en la región de donde proviene la leyenda. Decidimos quedarnos con dos, ambas relacionadas con bebidas relevantes para la cultura de dos países, el pulque de México y el mate en Argentina.

Estas leyendas cumplen con los tres criterios expuestos anteriormente porque:

¹⁶ De acuerdo con la autora, el uso de esos términos en inglés se utiliza en este caso porque la traducción en español no expresa toda la implicación del significado, que es a su vez *legible* y *ameno* o *entretenido*, así que utilizamos ese mismo sentido en este trabajo.

¹⁷“The degree to which a given group of people find certain reading matter comprehensible.”

- Son legibles (*readable*), es decir, amenas y fáciles de entender, ya que se refieren a productos culturales reconocibles y populares entre los hablantes y habitantes de la cultura meta del estudiante-turista. Otro aspecto fundamental para la selección fueron los valores que transmitieran las leyendas (amistad y amor, valores universales), atemporales y fácilmente comprensibles y asimilables para el estudiante. Debido a esto, se descartaron historias prehispánicas con mayor presencia de elementos violentos o rituales o que implicaran un conocimiento más profundo de la cosmogonía de las culturas, pues la intención es que sean comprendidas por la gran mayoría de lectores sin ser radicalmente distintos para algunas personas.
- Son explotables tanto en su forma como en su contenido, pues gracias a su adaptación, realizamos actividades donde los lectores pueden encontrarse con estructuras gramaticales comprensibles de acuerdo a su nivel, adquirir vocabulario y tener un acercamiento cultural que les permita comprender el valor y simbolismo cultural de las bebidas en la sociedad actual en un contexto de inmersión.
- Para la selección nos basamos en los intereses del estudiante-turista que busca comprender la cultura, a la vez que experimentar los sabores y texturas de los países donde se habla español. Por esta razón, el contenido y temática de las leyendas seleccionadas son adecuadas y apropiadas culturalmente.

6.2 Carta descriptiva e información para el profesor

La finalidad de este apartado es describir los objetivos, la organización del producto final de lectura y hacer recomendaciones de explotación didáctica para los profesores interesados en llevar estas leyendas al aula.

6.2.1 Actividades de prelectura general

- **Actividades 1 y 2.**

Objetivos

Que el estudiante:

- Identifique el tipo de texto narrativo.
- Reconozca textos narrativos populares de distintas tradiciones.
- Distinga el concepto de leyenda y sus diferencias con otros textos narrativos.
- Active esquemas previos relacionados con la estructura de la leyenda.

Secuencia didáctica

Al inicio se realizará una actividad de diagnóstico y presentación del tema para saber si el estudiante identifica los conceptos de mito, leyenda y cuento a través de la presentación de imágenes y definiciones.

Se recomienda al profesor resaltar las palabras clave de cada definición para una mejor comprensión si lo considera necesario. También se invita a identificar esas características en los ejemplos: Zeus es el padre de los dioses de la **tradicón** griega, muestra una forma de entender el mundo; en la Bella Durmiente hay **pocos personajes** y es una historia que no explica un origen común; la leyenda del monstruo del Lago Ness sucede en un **lugar real y concreto**, etc. Las respuestas son a) mito (2 y 6), c) leyenda (1 y 4) y b) cuento (3 y 5). En caso de no conocer alguno de los referentes mencionados, describirlos brevemente y sugerir una investigación posterior si el estudiante lo requiere.

- **Actividad 3**

Objetivos

Que el estudiante:

- Responda preguntas relacionadas con el tema de la lectura.
- Converse con sus compañeros sobre alimentos y bebidas relacionados con una cultura.

Secuencia didáctica

Estas preguntas están pensadas para presentar a los estudiantes las bebidas y propiciar un entorno de intercambio de conocimientos previos, también permite al docente evaluar qué tan familiarizados están con ellas y así predecir el ritmo y recepción que tendrán las lecturas.

6.2.2 La yerba mate y la Luna

Consideramos pertinente incluir leyendas de regiones distintas a México porque el conocimiento de distintas variantes del español en el nivel B2 es algo esperado en las evaluaciones como el SIELE y hay una tendencia a la creación de materiales panhispánicos. Además, representa una oportunidad para que el profesor también explore otra cultura y empatice con la emoción de aprender sobre otra ella, en caso de no conocerla y así ser parte de un viaje intercultural dentro del aula en contexto inmersivo.

Objetivos

- Que el estudiante se familiarice con una tradición sudamericana.
- Que el estudiante practique el léxico relacionado con la naturaleza.
- Que el estudiante identifique las partes de un relato.

6.2.2.1 Actividades de prelectura

- **Actividad I.** Esta actividad pretende presentar el tema social del mensaje de la leyenda y activar esquemas o comenzar a crearlos, si es el caso, se sugiere al docente seguir las preguntas para determinar el significado de compañerismo y hacer hincapié en su importancia.
- **Actividad II.** Esta actividad está enfocada sólo en el léxico presente en la lectura. Es conveniente para crear una imagen mental de los elementos de la naturaleza que a veces son difíciles de definir con palabras.

6.2.2.2 Lectura y actividades sobre la lectura

Se recomienda al profesor brindar entre 10 y 15 minutos para la lectura del texto en silencio de forma individual, pues eso favorece la comprensión. Se presentan glosas como apoyo con las palabras que pudieran ser desconocidas y con las que se trabajará en las actividades, de esta forma se evita interrumpir la lectura con el uso del diccionario y/o traductor. Al concluir, se recomienda hacer una ronda de preguntas de vocabulario si hay dudas. Si el número de estudiantes lo permite y el docente lo cree oportuno, puede hacer una lectura en voz alta asignando personajes y narrador.

- Las **actividades IV-VII**, se puede trabajar de forma individual o en equipos. En la **actividad V** es importante que el docente presente las partes como inicio, desarrollo, clímax y desenlace, para que el estudiante complete el cuadro. La **actividad VI** puede considerarse para repasar las estructuras de subjuntivo + para en pasado con pretérito imperfecto de subjuntivo. Una actividad extra, si es oportuna, puede ser la práctica del discurso indirecto con los diálogos presentes en la historia. Por su parte, en la **actividad VII**, para practicar el vocabulario, se recomienda que el docente matice las diferencias de significado o los contextos más adecuados para utilizar los verbos seleccionados. Se sugiere al docente preparar más ejemplos con las expresiones “oscuro como boca de lobo” y sobre todo de “de paso”, ya que es una expresión frecuente.

6.2.2.3 Actividades después de comprender y de inmersión

- **Actividades después de comprender.** El objetivo de la **actividad VIII** es ir un paso más allá en el nivel de comprensión, se busca que el estudiante interprete el texto y reconozca su simbolismo, por lo que el diálogo grupal es la mejor opción para trabajar las preguntas de la actividad. Mientras que los ejercicios de la **actividad IX** se presentan como opciones, dos se relacionan con la escritura creativa y otras dos con una investigación con finalidad informativa. La profesora o profesor puede determinar el tipo de actividad junto con los estudiantes, dependiendo de la cantidad y sus características.
- **Actividades de inmersión.** Estas actividades son una propuesta que añadimos, pues se aprovecha la lengua y el nuevo conocimiento adquirido para conocer sitios de la ciudad. El video de la **actividad X** pretende familiarizar al estudiante con los términos asociados al consumo del mate, en especial “cebar” y “cebador”. Esto puede prepararlos para la **actividad XI**, que consiste en una visita a un lugar donde sirvan mate, considerada como la tarea final de esta secuencia.

6.2.3 Mayahuel y el pulque

Una de las razones para seleccionar esta leyenda fue que la participación de Quetzalcóatl permite presentarlo como introducción a la cosmogonía azteca sin demandar demasiado conocimiento previo, por lo que puede propiciar la investigación de este personaje si es de interés para el estudiante. Durante la adaptación de esta leyenda, se suprimió el término *tzitzimine* y se sustituyó por bruja o hechicera para no interferir con el curso de la lectura. Este material pretende ser eficaz para ser utilizado individualmente por un estudiante autodidacta, así como ejercicio de lectura dentro de un aula de clases, ya sea presencial o virtual.

Objetivos:

- Que el estudiante conozca aspectos de la cultura mexicana.
- Que el estudiante adquiera léxico del español de la variante mexicana.
- Que el estudiante distinga diferentes tipos de textos.
- Que el estudiante observe la estructura narrativa.

6.2.3.1 Actividades de prelectura

- **Actividad 1.** Tiene la finalidad de activar esquemas previos o comenzar a crearlos. Funciona como un diagnóstico para que el docente identifique si existe un conocimiento previo.
- **Actividad II.** Se presentan dos tipos de texto que tratan sobre el pulque para distinguir la tipología textual. Se recomienda a la profesora o profesor exponer las características de cada uno y decir que otro tipo de texto para hablar de un asunto es la narración. Puede introducirlos a la lectura a partir de la definición, se sugiere al docente presentarla de la siguiente forma:

Texto narrativo: está escrito en prosa y narra sucesos. Su función es contar una historia y entretener al lector.

- **Actividad III.** La presentación de Quetzalcóatl permite contextualizar al estudiante y/o informarlo acerca de quién es este dios cuyo nombre es muy escuchado, pero muchas veces no se conoce exactamente su identidad.

En esta actividad, además de presentar a Quetzalcóatl, se realiza un repaso gramatical, para que los aprendientes puedan tener un rol activo al conocer la identidad del personaje. Es un ejercicio en el cual los estudiantes deben colocar los verbos en la forma correcta del pretérito indefinido, se decidió puesto que este tiempo verbal es uno de los que más entrañan problemas al momento de conjugar. La actividad permite trabajar la parte cultural, sin descuidar el aspecto gramatical.

6.2.3.2 Lectura y actividades sobre la lectura

Igualmente, se recomienda destinar entre diez y quince minutos para la lectura en silencio del texto. Aunque en esta leyenda también se encuentran glosas vocabulario que puede ser desconocido para el lector, no todas las palabras están incluidas en ellas. Esto es con la finalidad de volver a las resaltadas en negritas y que el estudiante deduzca su significado en las actividades. El profesor puede decir en esta ocasión que traten de inferir el significado de las palabras resaltadas sin buscar en el diccionario o traductor.

- **Actividad V.** Esta actividad consiste en determinar si las afirmaciones son verdaderas o falsas, es una de las actividades más comunes que encontramos en los ejercicios de comprensión lectora, ya que permite evaluar el nivel de comprensión del estudiante de una manera rápida y precisa.
- **Actividad VI.** Es un ejercicio de opción múltiple donde se pide al estudiante completar oraciones con la información correcta. Al igual que el anterior, este ejercicio es muy común para evaluar la comprensión, tanto en libros como en exámenes, se pretende que el estudiante logre formar oraciones completas con las piezas dadas y de esa manera comprobar si ha atendido a los detalles de la historia.
- **Actividad VII .** Esta actividad se centra en desarrollar la estrategia de lograr inferir el significado de las palabras desconocidas. Se presentan 5 palabras resaltadas en el texto que deben ser relacionadas con sus definiciones. Esta es una de las actividades clave para lograr los objetivos de este material.

6.2.3.3 Actividades después de comprender y de inmersión

- **Actividad VIII:** Se propone que el estudiante se involucre con la leyenda a través del diálogo con sus compañeros, si es que se encuentra en un grupo, si se encuentra en clase individual, el profesor podrá preguntarle sus impresiones acerca de la leyenda. Se presentan preguntas que propicien la reflexión y rompan el hielo, al tiempo que ayudan a analizar el contenido de la leyenda.
- **Actividad IX:** Escribir un final alternativo es una de las actividades que se proponen para ejercitar la producción escrita y hacer uso del vocabulario aprendido.

6. 3 Propuesta de actividades para los estudiantes

Actividades de prelectura general

Objetivos:

Que el estudiante:

- Identifique el tipo de texto que leerá.
- Reconozca el concepto de leyenda y sus diferencias con otros textos narrativos.
- Active esquemas relacionados con el tipo de texto.

El origen de dos bebidas americanas

1. **Observa las siguientes imágenes. ¿Reconoces algún personaje o historia? ¿Qué tienen en común y en qué son diferentes? Coméntalo con la clase. Encontrarás más información en la siguiente actividad.**



1 La llorona



2 Zeus



3 Caperucita Roja



4 Monstruo del lago
Ness



5 La Bella Durmiente



6 Rómulo y Remo

2. Lee las siguientes definiciones¹⁸ y relaciónalas con el término correcto. ¿Qué definición corresponde con las imágenes anteriores? ¿Por qué? Discútelas con tu maestro y/o compañeros.

- a) mito
- b) cuento
- c) leyenda

() Historia o relato que expresa de manera simbólica la actitud de un grupo social frente al mundo y refuerza o crea una tradición capaz de regular su conducta como comunidad.

() Historia tradicional en que se cuentan hechos extraordinarios o maravillosos, inspirados o no en la realidad. Se transmite de generación en generación, de forma oral o escrita en una región geográfica específica.

() Narración breve, oral o escrita, en la que se cuenta una historia de ficción con pocos personajes, la historia se desarrolla en tres partes generales: inicio, desarrollo, desenlace.

3. En cada cultura y región del mundo se desarrollan mitos, leyendas y cuentos populares. A continuación leerás dos leyendas sobre el origen de dos plantas originarias de América. De ellas se obtienen dos bebidas relevantes culturalmente: el mate y el pulque, ¿los conoces? ¿Sabes en qué países se cultivan y consumen? ¿Conoces otros textos que hablen sobre el origen de un alimento o bebida de tu cultura o de otra?

¹⁸ Definiciones adaptadas del Diccionario del Español de México: “mito” y “leyenda” y del diccionario Oxford Languages y Google: “cuento”

La yerba mate y la Luna¹⁹ (tradición guaraní)

Objetivos:

- Que el estudiante se familiarice con una tradición sudamericana.
- Que el estudiante practique el léxico relacionado con la naturaleza.
- Que el estudiante identifique las partes de un relato.

Actividades de prelectura

- I. **Observa las imágenes, ¿reconoces qué producto es? Después lee el párrafo²⁰ y responde las preguntas.**



“Frente al mate somos todos iguales” - Valeria Trápaga, sommelier de yerba mate.

En la actualidad, en Argentina se consumen alrededor de 100 litros de mate al año por persona, de acuerdo con las estadísticas del Instituto Nacional de la Yerba Mate.

Los expertos dicen que para los argentinos el mate es un ritual “ligado a la sociabilización y al afecto” pues beber mate es una práctica de compañerismo, ya que es común que varias personas compartan la misma bebida.

- ¿Conocías esta tradición?
- ¿Qué quiere decir “compañerismo” y por qué se relaciona con beber mate?

¹⁹ Adaptado de *Leyendas americanas de la tierra*, Zeballos, Dorys (recopiladora), Santiago de Chile, Chile: Editorial Zig-Zag, 2016, séptima edición, 158 pp. (Viento Joven)

²⁰ Quiroz, P. (10 de junio de 2019). El encanto y la tradición de cebar mate. Larousse Cocina. <https://laroussecocina.mx/blog/el-encanto-la-tradicion-de-cebar-mate> y CE. (30 de agosto de 2021). Quién inventó el mate: el origen de una tradición que nació hace 500 años. Clarín Gourmet. https://www.clarin.com/gourmet/la-historia-del-mate-quien-lo-invento-y-donde_0_pfm5vcUvc.html

II. Vas a leer una leyenda relacionada con el origen de la yerba mate. Las siguientes palabras aparecen en la lectura, escribe el nombre que corresponde a cada imagen.

arbusto /colina /neblina /choza / pasto / hierba o yerba













*La palabra *hierba* se escribe como *yerba* en los países de América del Sur (Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay). También se puede encontrar así de forma coloquial en otras variantes, ambas son formas válidas.

III. Lee la leyenda.

Una infusión para compartir

“¿Por dónde podré bajar?”, se preguntaba la solitaria Luna paseándose por el cielo. El inmenso espacio le parecía una prisión y su único amigo era el aire. Lo envidiaba por su libertad para moverse de un lado a otro jugando con las nubes. Su mayor deseo era pisar ese verde pasto de los campos que veía desde arriba y **resbalarse** por las colinas que descendían hasta una profunda y misteriosa mancha azul.

—Quiero conocer ese otro cielo que tienen abajo— le contó al aire.

Resbalarse: deslizarse uno mismo sobre una superficie.

Berrinche: enojo muy grande y repentino cuando las cosas no son como uno quiere.

—No es el cielo, mi amiga, es el mar.

Sus deseos aumentaron y en un ataque de mal humor gritó:

—¡Quiero bajar, quiero bajar!

Conmover(se): causar en alguien una emoción muy fuerte y profunda.

Telón: cortina grande que puede abrirse y cerrarse en un escenario.

Tul: tela muy delgada y transparente de seda o algodón.

Una estrella le preguntó:

—¿Para qué haces todo ese **berrinche**? Eres guardiana de la noche y no puedes dejar tu puesto.

Al verla llorar lágrimas de plata, las nubes **se conmovieron**. Ellas la comprendían porque en sus viajes siempre admiraban la tierra.

—Te vamos a ayudar para que no se note tu ausencia —le dijeron—. Cada una de nosotras hará una sutil neblina y entre todas formaremos

un **telón** que dejará la noche más oscura que boca de lobo.

El arcoíris le prestó su escala de siete colores, y la luna, con una capa negra, un vestido de **tul** y una corona de estrellas, bajó orgullosa como una reina. La tierra al fin le daría la bienvenida.

La primera sensación que experimentó fue la de volar, de ser libre, hasta que sus pies tocaron unas colinas cubiertas de vegetación, entre las que corría el río Paraná.

Se volvió niña al sentirse fascinada por las flores y los perfumes. Al mirarse en las aguas, su cara redonda le pareció demasiado pálida entre los frutos de colores.

—Ven a nadar— la invitó el río.

La luna aceptó emocionada. Se quitó su capa y su corona de estrellas para sumergirse en las frescas aguas que se llenaron de reflejos.

“Ahora”—pensaba—“que he probado los frutos y conozco el verde del pasto, los árboles y el agua; ahora que he cumplido este deseo de Tierra, podré volver a mi sitio y ser para siempre una luz lejana, que **alumbra** los caminos del mundo y las ventanas de las casas. ¡Qué bueno fue mirar todo desde aquí abajo!”.

Con su falta de experiencia no sabía del peligro del jaguar, el temible animal de la selva que en las noches busca siempre alguna víctima para calmar su apetito. Escondido entre los arbustos, el felino vio a la luna brillar dentro el río. Cuando quiso

lanzarse a devorarla, el cuchillo de un hábil **campesino** terminó con su hambre y con su vida. Este hombre, con su esposa e hija, eran los únicos habitantes de la selva. Había construido una choza cerca de ahí y desde hace mucho tiempo quería terminar con el jaguar que robaba sus animales domésticos.

—No temas, criatura- le dijo a la luna, que temblaba de miedo, sin saber quién era esa singular joven—. Yo te llevaré a mi choza, donde están mi esposa y mi hija.

Generoso, el campesino le cocinó la última tortilla de maíz que quedaba; pasarían muchos meses antes de la próxima **cosecha**. La luna se sintió feliz y humana entre gente tan amable, hasta que oyó decir a la esposa de su salvador:

—¿Qué vamos a comer mañana? Se acabó el maíz.

Entonces la luna, con un poco de tristeza, se puso su capa y su corona. Decidió volver a su puesto en el firmamento y de paso agradecer su ayuda a las nubes. Nadie **se había percatado de** su ausencia ni de su viaje a la tierra. La luna se preguntó: “¿qué puedo regalarles a esos campesinos que tan amablemente me ayudaron? Debe ser algo que los ayude a vivir momentos felices, a olvidarse de la soledad y que

los ayude a descansar después de los duros trabajos que realizan”. Entonces, muy emocionada, dejó caer sus lágrimas de plata que llenaron la choza de luz y regaron los campos.

Cuando al amanecer el campesino salió de la casa, arbustos desconocidos habían **brotado** por todo el campo. Entre el verde oscuro de las hojas había flores blancas. La mujer, de pura hambre, preparó una infusión con esta hierba nueva y al beberla todos se sintieron mucho mejor y con ánimo. La

llamaron yerba mate y a la bebida mate.

Alumbrar: dar luz a algún lugar para hacerlo más visible.

Campesino: persona que vive en el campo y se dedica a trabajar la tierra.

Cosecha: recolección de los frutos y productos del campo después de su cultivo.

Percatarse (de): percibir algo que no se había notado antes.

Brotar: salir de la tierra las plantas que han germinado.

Don: regalo que un ser superior da a alguien.

El arbusto creció por toda la región y así se hizo famosa por su yerba mate. Se dice que la hija del campesino fue quien cuidó este regalo, que jamás murió y que va por todas partes sembrando y compartiendo este **don** de la Luna.

Actividades sobre la lectura

IV. Ahora que ya leíste la leyenda, responde las siguientes preguntas sobre la historia.

- ¿Quiénes son los protagonistas? _____
- ¿Dónde están? _____
- ¿En qué parte del día ocurre la historia? _____
- ¿Qué ocurre y por qué? _____
- ¿Qué elementos de la historia se relacionan con la definición de leyenda?

V. Escribe la secuencia de los cuatro hechos más importantes de la leyenda en el siguiente cuadro.

1. Inicio
2. Desarrollo
3. Clímax
4. Desenlace

VI. Relaciona las columnas para completar las oraciones. Pon atención en los tiempos y modos verbales.

- | | |
|---|---|
| 1. Las nubes construyeron un telón de neblina | () para que las personas descansen y se sientan acompañadas. |
| 2. El campesino mató al jaguar | () cuando la luna lloró al despedirse agradecida. |
| 3. Los arbustos de yerba mate brotaron | () para que conociera el agua. |
| 4. El río invitó a la luna a nadar | () cuando se percató de que iba a atacar a la luna. |
| 5. La luna regaló el mate | () para que la luna pudiera bajar a la Tierra. |

VII. Vocabulario.

- **Cambia las palabras resaltadas por la opción más adecuada de las siguientes opciones:**

rebalarse/ conmover/ alumbrar/ percatarse/ brotar

1. El gobierno invertirá en luminarias públicas para **iluminar** /_____ las calles en las noches.
2. La niña **se deslizó**/_____ por el piso porque estaba mojado.
3. En primavera **surgirán**/_____ las primeras flores del año.
4. Todos los espectadores **se emocionaron**/_____ con el final de la película.
5. Aunque hubo algunos errores en la presentación, nadie **se dio cuenta**/_____.

- **Identifica y subraya estas dos expresiones en el texto, discute con tu profesora o profesor y compañeros su significado y uso. ¿Hay expresiones equivalentes en tu lengua?**

oscuro como boca de lobo

de paso

Actividades después de comprender

VIII. Ahora que conoces la leyenda, vuelve a leer el párrafo de la actividad I y responde las preguntas:

“Frente al mate somos todos iguales” - Valeria Trápaga, sommelier de yerba mate.

En la actualidad, en Argentina se consumen alrededor de 100 litros de mate al año por persona, de acuerdo a las estadísticas del Instituto Nacional de la Yerba Mate.

Los expertos dicen que para los argentinos el mate es un ritual “ligado a la sociabilización y al afecto” pues beber mate es una práctica de compañerismo, ya que es común que varias personas compartan la misma bebida.

- ¿Identificas un mensaje o moraleja relacionado con el consumo actual del mate?, ¿en qué parte de la historia se encuentra?
- ¿Encuentras alguna semejanza o diferencia con alguna leyenda de tu cultura o alguna que conozcas? Compártela con tus compañeros.

IX. Actividades de producción escrita. Elige alguna de estas actividades para realizar.

- a) Escribe la historia de la yerba mate y la Luna desde la perspectiva de la hija del campesino. (escritura creativa)
- b) Investiga sobre alguna leyenda relacionada con un alimento o bebida de otra cultura y escríbela. Utiliza elementos narrativos, descripciones y diálogos. (escritura informativa)
- c) En equipos de dos o tres personas, investiguen un poco más sobre la historia de la yerba mate, los guaraníes y/o las regiones donde se consume el mate. Preparen una pequeña exposición para sus compañeros. (presentación informativa)
- d) Después de visitar un lugar donde pruebes el mate, escribe una carta a la Luna para contarle tu experiencia. (escritura creativa)

Actividades de inmersión

- X. **Reproduce este video para ver cómo se prepara el mate. Puedes escanear el código QR o hacer clic en este enlace: [Cómo cebar un buen mate](#). Después completa el párrafo con los términos que acabas de aprender.**



cebar el mate/bombilla/curación/cebador

Es necesario realizar una _____ al mate cuando es fabricado con un material poroso para evitar la formación de hongos en el interior. La _____ es el accesorio con el que la persona toma el mate, es un pequeño tubo de metal que también sirve para filtrarlo.

_____, es el acto de infundir la yerba. A quien lo ceba se le llama _____ y existen protocolos que deben conocerse antes de comenzar a hacerlo.

- XI. **¡Vamos a explorar! Organiza con tu profesor una visita a algún lugar donde sirvan mate, puede ser un restaurante argentino o salón de té en la Ciudad de México. Investiguen el mejor lugar en internet.**

Mayahuel y el pulque²¹ Tradición azteca. México

Objetivos:

- Que el estudiante conozca aspectos de la cultura mexicana
- Que el estudiante adquiera léxico del español de la variante mexicana
- Que el estudiante distinga diferentes tipos de textos
- Que el estudiante observe la estructura narrativa.

Actividades de prelectura

I. Observa las siguientes imágenes y responde las siguientes preguntas.

1. ¿Qué bebidas mexicanas conoces?
2. ¿Conoces el maguey? ¿Sabes qué bebidas salen de esa planta?



II. Lee los siguientes textos y relacónalos con sus características.

a) Texto poético	b) Texto descriptivo
<p>¿Ves esa planta preciosa a la que llaman maguey?</p> <p>Tiene por dentro una historia tan dulce como la miel.</p> <p>Se trata de Quetzalcóatl y la bella Mayahuel.</p> <p>No olvides que los aztecas al maguey lo llaman metl.</p>	<p>Pulque: Bebida alcohólica mexicana, blanca y espesa, que se obtiene a través de la fermentación del jugo del maguey. Su concentración de alcohol no suele ser mayor de 10% del volumen total.</p>

²¹ Adaptado de García, M. (2018) *Diccionario de mitos de América*, México, Ediciones el Naranja.

() Está escrito en verso, utiliza metáforas, comparaciones, etc. Tiene una finalidad estética y/o emocional.

() Está escrito en prosa y proporciona datos. Su función es transmitir las características de algo, de forma clara y objetiva.

III. ¿Sabes quién es Quetzalcóatl? Lee y completa el siguiente texto²² con los verbos conjugados en pretérito indefinido:

convertirse/dar/habitar

Quetzalcóatl, dios creador del hombre, el Señor de la Aurora y la Serpiente Nube de Lluvia.

Este dios le ____ al hombre el maíz, el pulque y el calendario, por lo que _____ en una deidad muy importante entre diversas civilizaciones que _____ en México y en otros países de América, antes de la llegada los españoles a esta tierra.



IV. Lee esta historia de Quetzalcóatl.

Un amor que calma la sed

Había una vez una joven que vivía acompañada de su abuela. Se llamaba Mayahuel y poseía una rara belleza. Sus cabellos eran negros como la noche y sus ojos verdes como los lagos quietos.

Ocaso: atardecer, momento en el que se oculta el Sol.

Asomarse: sacar la cabeza desde un lugar para ver algo.

Espesura: conjunto de árboles y vegetación muy denso.

La abuela de Mayahuel era una de las estrellas caídas que se había convertido en una hechicera a su llegada a la tierra. La anciana mágica trataba a su nieta con extremo rigor. Desde el amanecer hasta el **ocaso** la mandaba a hacer tareas domésticas sin darle tiempo de **reposo**. Siempre que Mayahuel manifestaba su deseo de salir de la casa para ir a caminar entre los árboles, su abuela se lo impedía. La vigilaba

²² Adaptación de: Mediateca INAH, (26 de mayo de 2021). *Quetzalcóatl*. https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/node/5311

constantemente y si hubiera podido introducirse en su mente también le habría ordenado qué y cómo pensar.

Un día, el gran señor Quetzalcóatl salió a pasear con sus alas de viento y se detuvo cerca de la casa donde vivían Mayahuel y su abuela. Ahí vio a la joven **asomada** a la ventana mirando al cielo al tiempo que suspiraba por salir.

Quetzalcóatl quedó hipnotizado ante la belleza de la muchacha y se dirigió al pie de su ventana.

—¿Quieres venir conmigo? —le dijo sencillamente.

Mayahuel, maravillada a su vez ante la visión de Quetzalcóatl, repuso:

—Sí, pero mi abuela no me permite salir de la casa.

—No importa lo que diga tu abuela. Lo que cuenta es lo que tú quieras —dijo Quetzalcóatl y tomó a la muchacha de la mano.

A los pocos minutos ya estaban caminando a través de la **espesura** del bosque. Quetzalcóatl abrazó a Mayahuel y a su contacto ambos se convirtieron en un hermoso árbol con fuertes ramas y las raíces bien asentadas en la tierra. Un suave viento **meció** las ramas que parecían acariciarse. Las aves llegaron a descansar en el majestuoso árbol que formaron Mayahuel y Quetzalcóatl.

Por la noche, la vieja hechicera descubrió que Mayahuel no estaba dormida en su **petate***. Salió de la **morada**, miró hacia el cielo y con un grito aterrador, llamó a sus hermanas, las otras hechiceras:

—¡Hermanas, vengan a mí! Ha sucedido lo que más temía. ¡Mi nieta se ha escapado!

Como si de una lluvia de estrellas se tratase, descendieron las hechiceras del cielo. Al tocar la tierra tomaban la forma de ancianas horribles, de enorme nariz y largas manos.

Todas se pusieron en búsqueda de Mayahuel y en grupo llegaron al lugar del bosque en donde la joven y Quetzalcóatl habían fundido sus almas en un solo árbol.

Pero cuando Mayahuel vio llegar a su abuela, seguida de sus tías, separó su cabeza del abrazo de Quetzalcóatl para gritar aterrorizada. El árbol se partió en dos


Mecer: mover algo o a alguien rítmicamente y con suavidad, de un lado hacia otro, sin que cambie de lugar.

Morada: casa, lugar donde vive alguien.

y la abuela reconoció en una rama la **silueta** de su nieta. Hacia ella se dirigió y tomándola con sus manos con afiladas uñas, la jaló y la despedazó, gritando a las otras ancianas:


—¡Hermanas, acérquense aquí! ¡Vengan a devorar a mi nieta traidora! La he descubierto escondida en un árbol y debemos castigarla.

Las brujas acudieron al llamado de la vieja y empezaron a comer los restos de Mayahuel convertida en árbol. Al poco tiempo se hartaron y dejaron **esparcidos** pedazos de ramas y hojas destrozadas.



Esparcir: extender algo sobre una superficie.

Penca: ramificación a manera de hoja carnosas que forman el tallo y las ramas de algunas plantas como el maguey.



Mientras tanto, la mitad del árbol que era Quetzalcóatl había permanecido intacta, con sus ramas a salvo y sus raíces bien asentadas en la tierra. De pronto recobró su forma de gran señor y **contempló** con una tristeza infinita los restos de Mayahuel. Los tomó amorosamente entre sus manos y les **dio sepultura**, en el mismo lugar en el que antes se habían abrazado.

Poco tiempo después, de las partes del cuerpo de Mayahuel que habían sido enterradas por Quetzalcóatl, brotó la más hermosa de las plantas: el verde maguey que extiende sus brazos hacia el cielo y de cuyo corazón se extrae la bebida sagrada: el pulque.

En cada uno de los magueyes que se encuentran en esta tierra, vive por siempre Mayahuel y con el color verde de sus **pencas** y el delicioso sabor de su **savia** honra el amor de Quetzalcóatl.

1. Petate () enterrar
2. Contemplar () descanso
3. Reposo () observar a profundidad
4. Savia () Líquido que se encuentra al interior de una planta
5. dar sepultura () Tapete tejido a mano usado para dormir sobre él.

Actividades después de comprender

VIII. Comenta con tus compañeros el contenido de la leyenda a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué sentimientos identificas en los personajes a lo largo de la leyenda?
- ¿Cómo te imaginas el árbol en el que se habían convertido Quetzalcoátl y Mayahuel, antes de la muerte de esta? Descríbelo o dibújalo.

IX. Actividad de escritura creativa

- Escribe un final alternativo para la leyenda que explique el origen del maguey y el pulque, sin que Mayahuel muera.

Actividades de inmersión



- X. **Reproduce el siguiente video y después responde las preguntas de forma oral, te sugerimos tomar notas.**

[Vídeo sobre día del pulque.](#)



- ¿Cuándo se celebra el día del pulque?
- ¿Cuántas pulquerías antiguas hay en la Ciudad de México?
- ¿Qué beneficios nutrimentales aporta el pulque?
- ¿Cómo puede consumirse el pulque en la actualidad?
- Investiga en internet sobre la historia del consumo del pulque en México y realiza un mapa mental o una infografía con los datos más relevantes que encuentres.

¡Vamos a explorar!

- a) Investiga la diferencia entre pulque curado y pulque natural.
- b) Busca en internet una pulquería en la ciudad en la que te encuentras donde puedas beber un refrescante pulque. Practica el diálogo para pedirlo e incluye en él los términos que investigaste.

Conclusiones

Después de esta investigación, logramos analizar la pertinencia del uso del etnotexto como input cultural para el desarrollo de actividades de comprensión lectora en el nivel B2 de español como lengua extranjera, nuestro objetivo principal. De acuerdo con la información teórica recabada, el simbolismo de los personajes y de la naturaleza, así como valores intemporales presentes en el etnotexto en conjunto con las relaciones que dan base y esencia al ser humano y que son capaces de emocionar al lector (amor y amistad) hacen que el etnotexto resulte idóneo para presentarlo a los estudiantes de ELE y hacerlo parte de los recursos a utilizar por el aprendiente.

En cuanto a los objetivos teóricos explorados en trabajo realizado, logramos revisar los conceptos más relevantes relacionados con la enseñanza de ELE para destacar la importancia del componente social y dinámico de la lengua presente en el desarrollo de la competencia comunicativa que señala el MCER, que a su vez se relaciona con los enfoques didácticos más utilizados y aceptados en estos días. A su vez, esta revisión teórica nos permitió dimensionar la importancia de tener una base metodológica sólida a la hora de estructurar una clase o diseñar un material didáctico.

Rescatamos por su relevancia las teorías de input comprensible y el modelo de procesamiento del input. Es importante destacar la diferencia entre comprensión del input (crear significado a partir de los datos del input) y procesamiento del input (establecer relaciones significado-forma a partir de los datos del input con el objetivo de construir un sistema lingüístico, no sólo con el objetivo de comprender), ya que consideramos el segundo es la clave para la integración de esos significados y formas en la interlengua del aprendiente.

Otro objetivo logrado fue el de describir el proceso de comprensión lectora en una lengua extranjera. Como proceso cognitivo complejo, es importante tenerlo presente a la hora de presentar cualquier tipo de material al estudiante. Aunque resaltamos la importancia del vocabulario y las formas de trabajarlo en las actividades de comprensión lectora, consideramos que el modelo interactivo de lectura junto con la teoría de los esquemas son la clave para trabajar la comprensión de lectura a un nivel más profundo, pues es la relación entre el contenido textual con el propio conocimiento del lector lo que producirá la comprensión y puede producir un aprendizaje significativo. Concluimos que este reajuste de esquemas y los choques con las estructuras gramaticales son en gran medida lo que significa aprender una

segunda lengua, por lo que siempre debemos estar atentos como docentes a las posibles respuestas de los aprendientes, para poder enriquecer su experiencia al aprender y brindar actividades que los hagan reflexionar en el aula sobre esos cambios y reajustes al momento de adquirir una segunda lengua, ya que puede liberar mucha tensión y evitar la frustración.

Por otro lado, describir el contexto de la enseñanza de ELE en la Ciudad de México en el ámbito de turismo idiomático permitió esbozar las condiciones económicas y sociales que originan las necesidades de los aprendientes y los docentes en el ámbito. Concluimos que existe un interés extralingüístico derivado de los cambios socioeconómicos actuales que propiciaría el desarrollo de este sector en México, aunque no todas las voces están de acuerdo en relacionar la docencia con el turismo. Un seguimiento formal de ambos fenómenos resultaría excelente para futuras líneas de investigación en distintas áreas, tanto sociales como lingüísticas, por supuesto. Por ejemplo, el contacto de lenguas en algunas zonas con presencia de nómadas digitales comienza a dar lugar a préstamos lingüísticos del inglés, así como otros fenómenos y cambios notorios en los dialectos y sociolectos del español.

Gracias a la caracterización del estudiante-turista pudimos establecer el componente cultural como central para esta propuesta, ya que la relación entre su identidad y la imagen ideal de sí mismo como partícipe de otra cultura es la principal motivación que lo impulsa a tomar clases. Con este conocimiento, el docente es capaz de llevar a cabo actividades enfocadas en la cultura sin olvidar los componentes gramaticales para reducir el estrés y trazar un camino fructífero para este tipo de estudiantes, que muchas veces poseen una gran motivación pero tienden a frustrarse dentro del aula.

Los rápidos cambios surgidos durante y después de la pandemia de COVID-19 demandan hacer una distinción entre los estudiantes-turistas y los llamados nómadas digitales, pues aunque pueden relacionarse, sus necesidades de aprendizaje, motivaciones e intereses no son del todo iguales, pues su forma de relacionarse con el entorno y la cultura es distinta. Sin duda, el estudio de sus particularidades y necesidades puede generar propuestas didácticas específicas para ese sector aún por explorar.

Otra conclusión importante es que no se debe restar importancia al aspecto académico y el papel del docente en este tipo de instrucción, aunque se trate de una enseñanza no escolarizada. Por el contrario, el conocimiento y tratamiento del contexto socioeconómico nos brinda la oportunidad de buscar la mejor forma para que el aprendizaje sea de calidad y las condiciones laborales mejoren, aunque no haya un respaldo institucional regional que lo atienda.

Adaptar un texto para la clase de ELE es diseñar un espacio ficcional y didáctico tomando un referente que ha probado su eficacia como producto cultural, un espacio en el cual el estudiante logre reafirmar su confianza, así como satisfacer su necesidad de explorar sin dispersarse. Con el etnotexto adaptado se logra mantener la atención del estudiante-turista, puesto que responde a sus intereses, además se ejercita la capacidad de lectura, una de las habilidades más complejas e importantes al aprender una segunda lengua.

Concluimos que las estrategias de lectura deben estar presentes en el aula para incentivar en el estudiante el gusto por leer en la segunda lengua que desea aprender. Al realizar las actividades observamos que dos estrategias fundamentales son

- Conocer la estructura: esta estrategia permite anticipar la información que se presentará en el texto, por ello incluimos ejercicios al respecto como actividades de prelectura.
- Tener una tarea específica a realizar que involucre a la lectura: de esta estrategia se desprenden la mayoría de ejercicios que se realizan después de la lectura.

Los etnotextos seleccionados pretenden ser una puerta a la cosmogonía y folclore de las culturas que representan a través de dos bebidas icónicas: el pulque y la yerba mate, pues “la leyenda tradicional es tan válida y rica como cualquier otro tipo de etnotexto como transmisor y mediador cultural e intercultural” (Berná, 2013, p. 134). El conocimiento de este tipo de información brinda al estudiante la oportunidad de observar y comprender simbólicamente la presencia de estos elementos en la cultura y hábitos de la sociedad a la que se está integrando.

Adaptar es de algún modo un proceso de traducción que puede consistir en actualizar el léxico, simplificar las estructuras para que sean equivalentes al nivel del estudiante, entre otras acciones que dieron como resultado un texto autentificable, pues pretende ampliar el conocimiento del aprendiente, tanto en el sentido lingüístico como en el sentido cultural e histórico. Además de esto, vale la pena finalizar con una pequeña reflexión acerca del proceso de adaptación, dicho proceso no puede darse por completo a través de fórmulas matemáticas exactas, aunque sí existen fórmulas para medir la lecturabilidad, (muchas toman como modelo los textos en inglés y por no considerarlas pertinentes no las incluimos dentro del trabajo).

Después de llevar a cabo el proceso de adaptación, concluimos que este debe coincidir con los conocimientos esperados del el estudiante en el nivel B2. Sin embargo, también es un proceso intuitivo que se apoya en la experiencia docente y en el conocimiento del contexto, perfil y características del estudiante al que va dirigido nuestro material, todo sin dejar de lado

el cuidado del estilo y la belleza del texto para enmarcar los valores universales que se presentan en el mito de una forma poético-didáctica.

Sin duda la realización de esta investigación implicó un crecimiento personal, profesional y académico, puesto que conocer el amplio panorama de la enseñanza de ELE nos brindó la oportunidad de integrar la teoría y conocimientos expuestos con nuestra práctica laboral, sobre todo con relación a la lectura y la forma de tratarla en el aula.

Aunque la evaluación de la propuesta en la práctica rebasa los objetivos de esta tesis, las veces en las que la compartimos con estudiantes a la hora de realizarla, obtuvimos una aceptación y reacción positiva y significativa para ellos, por lo que concluimos que la hipótesis puede ser probada y esperamos que pueda servir como un ejemplo para quien desee incursionar en la creación de materiales.

Referencias

Capítulo 1

Alcaraz Andreu, C. (2015). El rol del alumno en la motivación del profesor de ELE. En Morimoto, Y., Pavón, M. y Santamaría, R. (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 97-104). ASALE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5425857>

Alonso, J. (2006). *Naturaleza económica de la lengua* [Documentos de trabajo, Instituto Complutense de Estudios Internacionales.]. E-Prints Complutense
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/9671/>

Álvarez, E. & Alejaldre, L. (2018). Los entornos virtuales de aprendizaje y la democratización del conocimiento: la formación online de profesores de ELE en la sociedad tecnológica. *Lenguaje Y Textos*, (48), 45–58.
<https://doi.org/10.4995/lyt.2018.10534>

Anido, F. (2017). El valor económico del español radica en México. [en línea]. *Bez, lo que debes saber*.
https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/valor_economico_espanol/valor_espanol_%20mexico.pdf

Cano, A. y Rodríguez M. (2015). Tecnología en, con y para la instrucción gramatical: perspectiva del alumno ELE. En Morimoto, Y., Pavón, M. y Santamaría, R. (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 203-212). ASALE.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0203.pdf

Castro, F. (2015). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lengua extranjeras. En Morimoto, Y., Pavón, M. y Santamaría, R. (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 213-220). ASALE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5425898>

Clark, C. (2014). *Turismo Idiomático: La importancia del idioma como Recurso Turístico. Estudio de caso: Bahía Blanca*. [tesina de licenciatura, universidad del Sur]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad Nacional del Sur (RID-UNS)
<http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/3216/1/Tesina%20Carolina%20Clark.pdf>

- Concheiro, P. (2016). *Las redes sociales en el aula de ELE: Facebook como entorno digital de aprendizaje en un curso de secundaria en Islandia*, [tesis doctoral, Universidad Antonio de Nebrija]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=180352>
- Cuata, B. (2018). Iniciativa que reforma y adiciona los artículos 3, 7 y 9 de la ley general de turismo, [propuesta legislativa, Sistema de Información Legislativa]. Secretaría de Gobernación. http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2018/04/asun_3707623_2_0180426_1523377412.pdf
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. En Dörnyei, Z. y Ushioda, E.. (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Multilingual Matters. <https://books.google.com.cu/books?id=59fl2aQLSBsC&hl=es>
- Erdocia, I. (2012). *El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales* [Memoria de máster, Universidad Internacional Menéndez Pelayo]. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2012/memoria-master/iker-erdocia.html>
- Fonseca-Mora, M. (2005). El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas. En Navarro, M. et al. (Eds.) *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Servicio Publicaciones UCAM. pp. 55-79 https://www.researchgate.net/publication/309583526_El_componente_afectivo_en_el_aprendizaje_de_lenguas
- Garrido J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. *Historia y Comunicación Social*, 15, 63-95. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/HICS1010110063A>
- Humanes, M. (2006). *El turilingüismo en España: actitudes y preferencias de los estudiantes en centros de adultos de E/LE en Inglaterra*. [tesis de máster, Universidad Antonio de Nebrija]. Docplayer. <https://docplayer.es/11817673-El-turilinguismo-en-espana-actitudes-y-preferencias-de-los-estudiantes-universitarios-estadounidenses-de-e-le.html>
- Instituto Cervantes (2022). *Español: lengua viva: informe 2022* https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf

Larabi, H. (2015). *La autonomía y el aprendizaje de ELE asistido por las nuevas tecnología de información y comunicación* [memoria de magíster, Universidad de Orán]. Thèses. Algérie <https://ds.univ-oran2.dz:8443/jspui/handle/123456789/149>

Mena, T. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación* [trabajo fin de máster, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/18314>

Méndez, M. y Pano, A. (2019) Una aproximación al perfil del profesorado de español como lengua extranjera en línea, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 11, 1-31 <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/2639/2621>

Mondéjar, J., Cordente, M.; Mondéjar, J.; Meseguer, M. (2009). Perfil del turista cultural: una aproximación a través de sus motivaciones *Her&Mus. Heritage & Museography*, 2, 52-58. <https://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/view/314613>

Organización Mundial del Turismo (2019), Definiciones de turismo de la OMT. <https://doi.org/10.18111/9789284420858>.

Páez Pérez, V. (2013). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Revista Comunicación*, 11 (3). <https://doi.org/10.18845/rc.v11i3.1265>

Peris, E. M. (dir.), et al. (2008). Diccionario de términos clave de ELE, https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

«Aprendiente»

«Motivación»

Pineda, A. (2011). *El turismo idiomático en México vinculado a la demanda del español en los Estados Unidos de Norteamérica: periodo 2000-2010* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. https://tesiunam.dgb.unam.mx/F?func=find-b-0&local_base=TES01

Reyero, J. M. (2001). *El ICEX y el español como recurso económico* [ponencia], II Congreso Internacional de la Lengua Española https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/mesas_redondas/reyero_j.htm

Roa, Z. (2018). *Factores que afectan la motivación de los adolescentes en la clase de ELE* [trabajo final de máster, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona

http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/132442/1/trm_zuleika_roa_peguero.pdf

Sánchez, J. (2019). El turismo idiomático en Xalapa: un estado de la cuestión. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 19 (23), 17-36.

<http://www.revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art23-4.pdf>

Secretaría de Turismo (2014, mayo). *Turismo Cultural*.

<http://www.sectur.gob.mx/hashtag/2015/05/14/turismo-cultural/>

Toselli, C. (2006). Algunas reflexiones sobre el turismo cultural. *Pasos, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 4 (2) 175-182. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2006.04.012>

Capítulo 2

Alexopoulou, A. (2012). *Bases de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera* [Apuntes, Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas]. DocPlayer <https://docplayer.es/39849633-Licenciatura-en-linguistica-listado-de-materias-contenido-plan.html>

Arnaiz, P. y Peñate, M. (2004). El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): El estudio de sus funciones. *Porta Linguarum: Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. 1, 37-59. [10.30827/Digibug.2834910.30827/Digibug.28349](https://doi.org/10.30827/Digibug.2834910.30827/Digibug.28349)

Berná, E. (2013). *La cultura narrada. La leyenda tradicional como input cultural en la enseñanza de ELE* [tesis de máster, Universidad de Alicante]. Repositorio institucional de la Universidad de Alicante <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/35655>

Blake, R y Zyzik, E. (2016). *El español y la lingüística aplicada*. Georgetown University Press. (Edición electrónica, versión Kindle)

Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. (pp. 449 - 465). SGEL. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm#npasn

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Editorial Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Contijoch, M. (2014). Aprendizaje basado en tareas. En Contijoch, M. (Ed.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp. 83-93) UNAM

de Santiago-Guervós, J. y Díaz, L. (2021). *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*. Routledge.

Estaire, S. y Zanón, J.(1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.

Lin, Y. (2018). ¿Es el enfoque por tareas una alternativa para ELE?. *Monográficos sinoele. V Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. 17 166-166

Llopis-García, R. (2007). Procesamiento del input y mejora en el output para el aprendizaje de segundas lenguas: Un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para la enseñanza del

subjuntivo español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 1 (56). 100- 123. <https://doi.org/10.26378/rnlael0179>

Llopis García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera: Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Ministerio de Educación/ASELE <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcwd5x6>

Manzanero, A. (2016). La importancia del input en la enseñanza del español a principiantes. *Lingua plurales: La enseñanza de español como lengua extranjera en el Báltico. Selección de artículos de las II Jornadas de ELE en Tallinn*, 2, 36-45. <https://www.academia.edu/43929182>

Peris, E. M. (Dir.), et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes* https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

«Corrección»
«Enfoque»
«Enfoque comunicativo»
«Enfoque por tareas»
«Fluidez»
«Hipótesis del filtro afectivo»
«Inmersión lingüística»
«Lingüística del texto»
«Proficiencia»

Ríos, A. (2014). El proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia. En Contreras, N. (Ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 615- 626). ASELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_615.pdf

Rod, E. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press.

Vázquez, J. y Hueso, M. (1989). La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, 5, 53-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308096>

Capítulo 3

Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.

<https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>

Contijoch, M. (2014a). Niveles de comprensión de lectura. En Contijoch, M. (Ed.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp. 101-106) UNAM

Contijoch, M. (2014b). Teoría de los esquemas: de la teoría a la práctica. En Contijoch, M. (Ed.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp. 29 -39) UNAM

Cuetos, F. y Domínguez, A. (2012), Lectura. En Cuetos, F. (Coord.). *Neurociencia del lenguaje: bases neurológicas e implicaciones clínicas* (pp. 137-152). Editorial Médica Panamericana

Goodman, K.S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6 (4), 126-135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>

Lorenzo, J. (2013) *Perspectiva histórica de las investigaciones psicológicas en lectura*. [Monografía, Universidad de Córdoba]. Ansenusa - Repositorio de Materiales Educativos <http://hdl.handle.net/11086.1/744>

Marrón, M (2014). ¿Qué es la lectura?. En Contijoch, M. (Ed.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp. 13-28) UNAM

Martinek, L. (2014). Vocabulario y lectura en lengua extranjera. En Contijoch, M. (Ed.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp. 121-130). UNAM

Moreno, I. (2012). *Las secuencias formulaicas en la adquisición de español L2* [tesis doctoral, Universidad de Estocolmo]. DiVA at Stockholm University <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:513267/FULLTEXT01.pdf>

Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2*. Routledge

Rufat A. y Jiménez, F. (2017). Aplicaciones de enfoques léxicos a la enseñanza comunicativa. En Herrera, F. y Neus, S. (Dirs.), *Enseñar léxico en el aula de español: el poder de las palabras* (pp. 47-54). Difusión.

Ruiz Cecilia, R. (2010). El proceso de lectura en lengua extranjera: de la descodificación a la interpretación. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 311-324.

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110311A>

Vargas, M. (2012) *Memoria verbal inmediata y conciencia fonológica en niños de 5 años de una institución educativa inicial de Bellavista* [tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/1340>

Capítulo 4

Adam, J. (1992) *Les textes: types et prototypes*, Nathan

Beristáin, H. (2010). *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa

Berná, E. (2013). *La cultura narrada. La leyenda tradicional como input cultural en la enseñanza de ELE* [tesis de máster, Universidad de Alicante]. Repositorio institucional de la Universidad de Alicante <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/35655>

Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.

Clua, E. y García, A. (2019) Plurilingüismo e intercomprensión: enfoques para el entendimiento en la diversidad. En Herrera, F y Sans, N. (dirs.), *La didáctica de lenguas de par en par*. Difusión (pp. 40-60)

Comajoan-Colomé, L. y Salaberry, R. (2021). Las narraciones en la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2. En de Santiago-Guervós J. y Díaz, L. (eds.), *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*. Routledge (pp. 15-30)

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* (volumen 2), Madrid, España: Instituto Cervantes

Iliná, N. (2009). La fraseología como cosmovisión colectiva, *Revista Mundo Eslavo* (8) 25-36 <https://revistaseug.ugr.es/index.php/meslav/article/view/17452/15277>

Peña, A. y Gutiérrez, G. (2002). La interculturalidad y desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes. En Pérez, M. y Coloma, J. (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. (pp. 921-938) ASELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0921.pdf

Peris, E. M. (dir.), et al. (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*, https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

«Competencia discursiva»

«Texto narrativo»

«Tipología textual»

McCarthy, M. & Carter, R. (1994). *Language as discourse: Perspectives for language teaching*. Longman.

Morote, P. (2008), Las leyendas y su valor didáctico, ACTAS XL (AEP) España: Universidad de Valencia. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_38.pdf

Hugo Niño. (1998). El etnotexto: Voz y actuación la oralidad. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 24(47), 109–121. <https://doi.org/10.2307/4530969>

Rico, A. y Jiménez M.(2012), Desarrollo de la competencia plurilingüe en el AULA: Una aproximación a la metodología de AICLE, Universidad de Granada. Disponible en https://www.stes.es/melilla/archivos/libro_diversidad_cultural/Pdfs/Diversidad%20Cultural%2012.pdf

Capítulo 5

Báez I. y Suárez B. (2011) Lectura analógica/Lectura digital: el “papel” de las lecturas graduadas en aprendices de E/LE. En Hernández González, C., Carrasco Santana, A. y Álvarez Ramos, E. (Coords.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 117-128). ASELE.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419236>

Benmakhlouf, H. (2015). *La comprensión lectora en los manuales de E/LE en el sistema educativo marroquí: análisis y propuestas* [tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra]. Tesis Doctorals en Xarxa <http://hdl.handle.net/10803/311970>

Berardo, S. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6, 60-69.

https://www.researchgate.net/publication/237413136_The_Use_of_Authentic_Materials_in_the_Teaching_of_Reading

Corredor, I. A. (2013). *Cartilla de comprensión lectora para nivel B2 (Según el Marco Común de Referencia) para aprendientes de E/LE en Colombia* [trabajo final de máster, Universidad de Jaén]. Red electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera.

<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2013/memorias-master/ismael-alfonso-corredor-rodriguez.html>

García-Wiedemann, E. (1990). Producción de materiales para la enseñanza del español como L2, Centro Virtual Cervantes. En Montesa Peydró, S., Garrido Moraga, A. (coords.), *Español para extranjeros. Didáctica e investigación: actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Madrid, del 3 al 5 de diciembre de 1990* (pp. 413-424)

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2866844>

Lerner, I. (1999) El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE. En Franco, M. et al. (eds.) *Nuevas Perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de la ASELE*, tomo I. (pp. 401-408) Universidad de Cádiz.

Martinek, L. (2014). Lectura extensiva. En Contijoch, M. (Ed.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza*. (pp. 49- 57) UNAM

Peris, E. M. (dir.), et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*,

https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

«Lectura graduada»

«Lectura intensiva»

Pinzón, Y. (2017). *Selección ELE: Rejilla de evaluación de material auténtico de redes sociales para el desarrollo de la sensibilidad intercultural en los estudiantes de ELE*, [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.34360>

Rodríguez Diéguez, J. L., Moro Berihuete, P., & Cabero Pérez, M. V. (2009). Ecuaciones de predicción de lecturabilidad. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 10. (47-64) <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4146>

Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.

Sáez, B. (2011). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. En de Santiago-Guervós, F. J., et al. (Coords.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp.57-68). ASELE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419236>

Sánchez Mateos, Z. (2015). Las adaptaciones literarias como instrumento en la enseñanza de español como lengua extranjera: Sab de Gertrudis de Avellaneda. En Celma, M., Gómez, M. y Morán, C. (Eds.) *Actas del L Congreso Internacional de la AEPE. La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI*. (pp. 424-436) Universidad Isabel I de Castilla. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_50.pdf

Saumya, N. (2015). *La adaptación de cuentos para la enseñanza de español como lengua extranjera. Cuentos de Leyendas históricas: La Conquista; La Colonia; La Independencia; La República, de Manuel J. Calle* [trabajo de fin de Máster, Universidad de Valladolid] Repositorio documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/25438>

Sequero, M. (2015). En torno a la utilización didáctica de textos originales, adaptados y graduados en la enseñanza de ELE: una polémica que enfrenta la utilidad y la autenticidad. En Ibarra, N., Ballester, J. Carrió, M., Romero, F. (coords.) *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 573-576) Universitat Politècnica de València <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5752494>

Capítulo 6

CE. (30 de agosto de 2021). *Quién inventó el mate: el origen de una tradición que nació hace 500 años*. Clarín Gourmet.

https://www.clarin.com/gourmet/la-historia-del-mate-quien-lo-invento-y-donde_0_pfm5vcUvc.html

El Colegio de México. *Diccionario del Español de México*. <https://dem.colmex.mx>

García, M. (2018). *Diccionario de mitos de América*. Ediciones el Naranjo. (edición electrónica)

Mediateca INAH, (26 de mayo de 2021). *Quetzalcóatl*.

https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/node/5311

Ortiz, A. (2014). Selección de textos. En Contijoch, M. (Ed.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp. 59-65) UNAM.

Oxford Languages y Google, Diccionario de español de Google <https://languages.oup.com/google-dictionary-es/>

«Cuento»

Quiroz, P. (10 de junio de 2019). *El encanto y la tradición de cebar mate*. Larousse Cocina.

<https://laroussecocina.mx/blog/el-encanto-la-tradicion-de-cebar-mate>

Zeballos, D. (recopiladora) (2016). *Leyendas americanas de la tierra*. Editorial Zig-Zag, 2016, séptima edición, 158 pp.

Anexos

Anexo I - leyendas originales

La yerba mate y la Luna

(guaraní)

¿Por dónde podré bajar", se preguntaba la solitaria luna pescándose por el cielo. El inmenso espacio azul le parecía una jaula y su único amigo era el aire. Lo envidiaba por su libertad para desplazarse de un lado a otro jugueteando con las nubes. Su mayor anhelo era pisar esa verde alfombra de las praderas que veía desde arriba y dejarse resbalar por las colinas que descendían hasta un profundo y misterioso manchón azul.

-Quiero conocer ese otro cielo que hay abajo -le contó al aire.

-No es cielo, mi amiga -silbó él -: es el mar.

Los deseos de la luna se acrecentaron entonces y en un ataque de mal genio gritó:

-¡Quiero bajar! ¡Quiero bajar!

Una estrella peleadora le preguntó:

-¿Para qué armas todo ese berrinche? Eres centinela de la noche y no puedes dejar tu puesto.

Al verla llorar lágrimas de plata, las nubes se conmovieron. Ellas la comprendían porque en sus viajes siempre admiraban la tierra.

-Te vamos a ayudar para que no se note tu ausencia -le dijeron-. Cada una de nosotras colgará sutiles gasas de neblina y entre todas formaremos un telón que dejará la noche más oscura que boca de lobo.

El arco iris prestó su escala de siete colores, y la luna, con una capa negra, un vestido de tul y una corona de estrellas, descendió orgullosa como una reina. La tierra le abrió al fin sus brazos amorosos, sus lagos y sus abanicos de palmera.

La primera sensación que experimentó fue la de volar, de ser libre, hasta que sus pies tocaron unas agrestes colinas cubiertas de vegetación, entre las que corría el río Paraná. La luna se volvió niña, fascinada por las flores y los perfumes. Al mirarse en las aguas, su cara redonda le pareció demasiado pálida entre los coloreados frutos. Hubiera querido ponerse trenzas y parecer una campesina.

-¿Dónde habrá niños? -se preguntaba sin saber que este era un lugar tropical y muy desierto.

-Ven a nadar-la invitó el río con un murmullo de cascadas.

No se hizo de rogar la luna. Se despojó de sus tules y de su corona de estrellas para sumergirse en las rumorosas aguas que se llenaron de reflejos. En el oleaje aparecía y desaparecía, como un barco redondo y blanco, y miraba el cielo, un tanto oscuro sin su presencia.

"Ahora, pensaba, que he probado los frutos y conozco el verde del pasto, los helechos y el agua; ahora que he aquietado este deseo de tierra, podré volver a mi sitio y ser para siempre una luz lejana, que alumbré los caminos del mundo y las ventanas de las casas. ¡Qué bueno fue mirar desde abajo!"

Con su falta de experiencia no sabía del peligro del jaguar, el temible animal de la selva que en las noches busca siempre una víctima para calmar su apetito. Agazapado entre los juncos, el felino vio a la luna, que le pareció una gran tortilla de maíz tal vez un tanto cruda. Cuando quiso abalanzarse a devorarla, el cuchillo de un diestro cazador terminó con su hambre y con su vida. Este hombre, con su mujer e hija, eran los únicos habitantes de la enmarañada selva. Había construido una choza en un claro y hacía tiempo que andaba en busca de liquidar al jaguar que robaba sus animales domésticos.

-No temas, criatura - le dijo a la luna, que tiritaba de susto, sin saber aún de quién era esa redonda cara pálida-. Yo te llevaré a mi choza, en donde mi esposa y mi hija te atenderán.

Generoso, el campesino le cocinó la última tortilla de maíz que le quedaba; pasarían muchos meses antes de la próxima cosecha. La luna, envuelta en una gran sábana, se sintió feliz y humana entre gente tan amable, hasta que oyó decir a la mujer de su salvador:

-¿Qué vamos a comer mañana? Se acabó el maíz.

Entonces la luna, con un poco de pena, se puso su capa, sus gasas y su corona maltrecha. Y decidió partir para volver a tomar su puesto en el firmamento y de paso agradecer su ayuda a las nubes. Nadie se había percatado de su ausencia ni de su viaje a la tierra y el arco iris se afanaba guardando su escala. La luna se preguntó: "¿Qué puedo regalarles a estos campesinos que tan amablemente me acogieron? Debe ser algo que los ayude a vivir momentos felices, a olvidarse de la soledad y que los reponga de los duros trabajos que realizan?. Entonces, muy emocionada, dejó caer sus lágrimas de plata que, iluminando la choza de luz y reflejos, regaron los campos.

Cuando al amanecer el campesino salió de la casa, arbustos desconocidos habían brotado por doquier. Entre el verde oscuro de las hojas asomaban blancas flores. La mujer, de pura hambre, preparó una infusión con esta yerba nueva y al beberla todos se sintieron mucho mejor y con ánimo.

La bautizaron como yerba mate.

El arbusto cundió como maleza por todas partes y el país se hizo famoso y rico por su yerba mate. Se dice que la hija del campesino fue la depositaria de este regalo, que jamás murió y que va por todas partes sembrando este don de la luna.

Mayhuel

Tradición azteca. México
¿Ves esa planta preciosa
a la que llaman maguey?
Tiene por dentro una historia
tan dulce como la miel.
Se trata de Quetzalcóatl
y la bella Mayahuel.
No olvides que los aztecas
al maguey lo llaman metl.

Había una vez una joven que vivía acompañada de su abuela. Se llamaba Mayahuel y poseía una rara belleza. Sus cabellos eran negros como la noche y sus ojos verdes como los lagos quietos o los preciosos chalchihuites.

La abuela de Mayahuel era una de las tzitzimime, estrella caída que se había convertido en la tierra en una hechicera y que trataba a su nieta con extremo rigor. De la mañana a la noche la mandaba a efectuar las tareas domésticas sin darle tiempo de reposo. Todas las veces que Mayahuel manifestó su deseo de salir de la casa para ir a caminar entre los árboles, su abuela se lo impidió. La vigilaba ferozmente y si hubiera podido introducirse en sus pensamientos también le habría ordenado qué y cómo pensar.

En cierta ocasión, el gran señor Quetzalcóatl salió a pasear llevado en sus alas de viento y se detuvo cerca de la casa donde vivían Mayahuel y su abuela. Ahí vio a la joven asomada a la ventana, suspirando por salir al exterior.

—¿Quieres venir conmigo? —le dijo sencillamente.

Mayahuel, arrobada a su vez ante la visión de Quetzalcóatl, repuso:

—Sí, pero mi abuela no me permite salir de la casa.

—No importa lo que diga tu abuela. Lo que cuenta es lo que quieras tú —dijo Quetzalcóatl y tomó a la muchacha de la mano.

A los pocos minutos ya estaban caminando en la espesura del bosque. Quetzalcóatl abrazó a Mayahuel y a su contacto ambos se convirtieron en un hermoso árbol con las ramas bifurcadas y las raíces bien asentadas en la tierra. Un suave viento meció sus frondas y las ramas parecían acariciarse. Las aves llegaron a posarse en el árbol prodigioso que formaron Mayahuel y Quetzalcóatl.

Por la noche, la vieja hechicera descubrió que Mayahuel no estaba dormida en la ruda estera que era su lecho. Salió de la morada, volvió la vista al cielo y con un grito aterrador, llamó a sus hermanas, las tzitzimime:

—¡Hermanas, a mí! Ha sucedido lo que más temía. ¡Mi nieta se ha escapado!

Como una deslumbrante lluvia de estrellas descendieron las tzitzimime del cielo. Al tocar la tierra tomaban la forma de ancianas contrahechas, de nariz ganchuda y manos sarmentosas.

Todas se pusieron en búsqueda de Mayahuel y en grupo arribaron al lugar del bosque en donde la joven y Quetzalcóatl habían fundido sus almas en un solo árbol.

Pero cuando Mayahuel vio llegar a su abuela, seguida de sus tías, las pavorosas tzitzimime, desprendió su cabeza del abrazo de Quetzalcóatl para gritar aterrorizada. El árbol se separó en dos y la abuela reconoció en una rama la silueta de su nieta. Hacia ella se dirigió y tomándola con sus manos rematadas por afiladas uñas, la arrancó y despedazó, gritando a las otras ancianas:

—¡Hermanas, a mí! ¡Vengan a devorar a mi traidora nieta! La he descubierto escondida en un árbol y he hecho justicia.

Las tzitzimime acudieron al llamado de la vieja y empezaron a engullir los restos de Mayahuel convertida en árbol. Al poco tiempo se hartaron y dejaron esparcidos pedazos de ramas y hojas destrozadas.

Mientras tanto, la mitad del árbol que era Quetzalcóatl había permanecido intacta, sus ramas enhiestas y gallardas, sus raíces bien asentadas. Recobró su forma de gran señor y contempló con una tristeza infinita los restos de Mayahuel. Los tomó amorosamente entre sus manos y les dio sepultura, en el mismo lugar en que la había abrazado, en el mismo sitio en que las feroces tzitzimime ejecutaran su venganza.

Poco tiempo después, de los pedazos del cuerpo de Mayahuel enterrados por Quetzalcóatl, brotó la más hermosa de las plantas: el verde maguey que tiende sus brazos al cielo y de cuyo corazón se extrae la bebida sagrada.

En cada uno de los magueyes que se encuentran en esta tierra que se extiende bajo las estrellas, vive por siempre Mayahuel y por siempre recuerda el amor de Quetzalcóatl.

Anexo II - Lista de mitos y leyendas descartados

Durante la búsqueda de las leyendas usadas como ejemplo para desarrollar las actividades en esta tesis, se realizó una selección temática de las obras consultadas. A continuación presentamos la clasificación que utilizamos para su posible consulta y posible adaptación.

Dioses y héroes

- Pachacámac
- Viracocha
- Quetzalcóatl
- Quilaztli
- Coatlicue
- Hun y Vucub (y demás lugares y personajes del Popol Vuh)
- Ixquic
- Sac Nicté y Canek
- Guahayona

Alimentos y bebidas

- Maíz (diferentes tradiciones: maya, guaraní, huichol, náhuatl, chibcha)
- Vainilla
- Nopal
- Chocolate
- Papa (tradiciones quechua e inca)

Lugares, elementos geográficos y naturales

- La fundación de Aztlán
- Iztaccíhuatl y Popocatepetl
- Nanahuatzin y el conejo de la luna
- Tamoanchan
- Monetá y el origen del lago de Tota (Colombia)
- Flor añañuca

Animales

- Colibrí
- Jaguar
- Nahual
- Xólotl/ ajolote