

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE
REFERENCIA ANAFÓRICA EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Trabajo final de investigación aplicada sometido a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Español como Segunda Lengua para optar al grado y título de Maestría Profesional en Español como Segunda Lengua.

ISABEL CALVO FLORES

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2017

Dedicatoria y agradecimientos

En primer lugar, le agradezco infinitamente a mis papás, Carlos y Patricia, por ser todo un ejemplo en esfuerzo y dedicación, y por su apoyo incondicional durante todos estos años de estudios, especialmente durante la maestría, animándome a seguir adelante, a esforzarme y a no darme por vencida a pesar de todas las dificultades que surgieron.

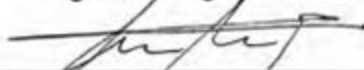
Agradezco igualmente el apoyo de mis amigos y amigas, mis hermanos y muy especialmente mi papá, por haber colaborado en las grabaciones de audio y video.

También le agradezco muchísimo a mis profesores de la maestría: Patricia Guillén, Carlos Sánchez, Anita Arrieta, Jorge Murillo, por todo lo que aprendí con ustedes; a Jorge Chen y Annette Calvo, por su ayuda y guía en la realización de la tesis. A Silvia Vargas, le doy muchísimas gracias por toda la ayuda para mejorar este proyecto.

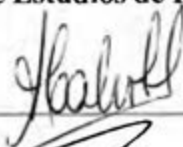
Por último, quiero darle las gracias a mis compañeros de maestría por haber sido un equipo durante estos años, por habernos apoyado y animado, especialmente en los momentos en que las cosas se pusieron difíciles. Me siento muy afortunada de haber podido compartir esta experiencia con personas tan increíbles como ustedes.

“Este trabajo de investigación aplicada fue aceptado por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Español como Segunda Lengua de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Profesional en Español como

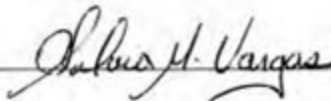
Segunda Lengua”




M.L. José Alberto Barahona Novoa
**Representante del Decano
Sistema de Estudios de Posgrado**



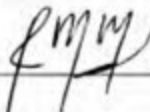
Dra. Annette Calvo Shadid
Profesora Guía




Mag. Silvia Vargas Viquez
Lectora



Dr. Jorge Chen Sham
Lector



Dr. Jorge Murillo Medrano
**Representante del Director
Programa de Posgrado**



Isabel Calvo Flores
Sustentante

Tabla de contenido

Dedicatoria y agradecimientos.....	ii
Hoja de aprobación	iii
Tabla de contenido.....	iv
Resumen.....	ix
Lista de cuadros	x
Lista de tablas	x
Lista de gráficos.....	xi
Lista de ilustraciones	xi
Capítulo 1: Introducción	1
1.1 Justificación	1
1.2. Objetivos.....	4
1.2.1 Objetivo general.....	4
1.2.2 Objetivos específicos	4
1.3. Estado de la cuestión.....	5
1.3.1 Mecanismos de referencia orientados a la comprensión lectora:	5
1.3.2 Propuestas que analizan el uso de mecanismos de referencia en producciones orales y escritas	9
1.3.3 Estudios sobre la adquisición de los mecanismos de referencia en hablantes de Segunda Lengua.....	11

Capítulo 2: Marco teórico	16
2.1 Fundamentos discursivos	16
2.1.1 Texto	16
2.1.2 Textura	17
2.1.3 Cohesión	18
2.1.4 Referencia	20
2.2 Mecanismos referenciales en español	26
2.2.1 Grupo nominal	27
2.2.2 Artículos definidos e indefinidos	28
2.2.3 Los posesivos	31
2.2.4 Los pronombres personales	36
2.2.5 Anáfora cero	39
2.2.6 Mecanismos léxicos	40
2.3 Secuencias textuales	43
2.4 Competencia intercultural	55
Capítulo 3: Metodología	58
3.1 Población meta	58
3.2 Ejecución de la propuesta	62
3.3 Enfoque metodológico de la propuesta didáctica	62

3.4 Cuadro resumen de los mecanismos de referencia anafórica empleados en la propuesta	68
3.5. Diseño de la unidad didáctica	70
Unidad 1	73
Unidad 2	75
Unidad 3	77
Unidad 4	79
Unidad 5	81
Capítulo 4: Práctica dirigida	83
4.1 Diario de clase	83
Día 1: Clase sobre referencia por sustitución de pronombre personal, pronombre posesivo y anáfora cero.....	85
Día 2: Clase sobre sustitución por cuantificadores, sustitución por demostrativos y sustitución por adverbios.	90
Día 3: Clase sobre sustitución por proformas verbales.....	95
Día 4: Clase sobre referencia mediante determinación de sintagmas nominales indeterminados.....	99
Día 5: Clase sobre la referencia mediante sustitución léxica.....	103
4.2 Evaluaciones	106
4.2.1 Análisis de los resultados obtenidos de la propuesta didáctica	107

4.2.2 Evaluación de la prueba de diagnóstico:.....	108
4.2.2 Unidad 2: Evaluación de la tarea final.....	120
4.2.3 Unidad 3: Evaluación de la tarea final.....	126
4.2.4 Unidad 4: Evaluación de la tarea final.....	131
4.2.5 Unidad 5: Evaluación de la tarea final.....	139
1.3 Resumen del análisis de los resultados.....	143
Capítulo 5: Conclusiones.....	155
5.1 Conclusiones generales.....	155
5.2 Limitaciones.....	158
5.3 Recomendaciones.....	160
Bibliografía.....	165
Anexos.....	169
1. Materiales Unidad 1.....	169
2. Materiales Unidad 2.....	175
3 Materiales Unidad 3.....	185
4 Materiales Unidad 4.....	193
5 Materiales Unidad 5.....	202
6 Escalas de evaluación.....	208
6.2 Escala de evaluación Unidad 1.....	209

6.3 Escala de evaluación Unidad 2	211
6.4 Escala de evaluación Unidad 3	213
6.5 Escala de evaluación Unidad 4	215
6.6 Escala de evaluación Unidad 5	217

Resumen

En el presente trabajo, se muestran la elaboración, ejecución y los resultados obtenidos de una propuesta didáctica para enseñar mecanismos de referencia anafórica en español como segunda lengua. La investigación partió de la revisión de diversos trabajos acerca de propuestas didácticas para emplear la referencia en la mejora de comprensión lectora o producción escrita, con lo que se comprobó la ausencia de propuestas pedagógicas para la enseñanza de la referencia discursiva en español oral.

La referencia se enseña a partir de la teoría de cohesión de Halliday y Hasan (1976), quienes proporcionaron la clasificación de los tipos de referencia, entre los que se escogió la referencia anafórica como objetivo de aprendizaje para la presente propuesta. Para la selección de contenidos, se tomaron en cuenta los mecanismos gramaticales y léxicos del apartado de tácticas y estrategias pragmáticas, en la sección del mantenimiento del referente y el hilo discursivo descritos en el Plan Curricular Cervantes (2006).

Las unidades didácticas se desarrollaron siguiendo el modelo propuesto por Estaire y Zanón (1990) basado en el enfoque por tareas. En este modelo se establece una meta comunicativa final, a partir de la cual se establece una serie de etapas, organizadas de menor a mayor dificultad, que brindan las herramientas lingüísticas, nocionales y gramaticales necesarias para que los aprendices sean capaces de realizar una tarea final, consecuente con la meta comunicativa. Por último, se describe detalladamente los resultados obtenidos en cada unidad didáctica y los resultados globales obtenidos al final de la intervención.

Palabras clave: cohesión, referencia anafórica, expresión oral, enfoque por tareas, español como lengua extranjera.

Lista de cuadros

1 Mecanismos de referencia anafórica empleados en la prueba de diagnóstico.....	108
2 Mecanismos de referencia empleados durante la intervención: Estudiante 1	143
3 Mecanismos de referencia empleados durante la intervención: Estudiante 2	145
4 Mecanismos de referencia empleados durante la intervención: Estudiante 3	146
5 Mecanismos de referencia empleados durante la intervención: Estudiante 4	148
6 Mecanismos de referencia empleados durante la intervención: Estudiante 5	150
7 Empleo de mecanismos de referencia por número de estudiantes.....	151

Lista de tablas

Tabla 1 Determinantes posesivos	31
Tabla 2 Sistema de determinación posesiva	33
Tabla 3 Pronombres personales	36
Tabla 4 Superestructura narrativa	44
Tabla 5 Mantenimiento del referente y el hilo discursivo en Nivel A2.....	60
Tabla 6 Mantenimiento del referente y el hilo discursivo en Nivel B1	61
Tabla 7 Esquema para redacción de objetivos (Estaire y Zanón, 1990).....	66
Tabla 8 Mecanismos de referencia anafórica empleados en la propuesta.	68
Tabla 9 Macrounidad (objetivos, contenidos, tiempo)	70

Lista de gráficos

1 Resultados grupales: Unidad 1	115
2 Resultados grupales: Unidad 2	120
3 Resultados grupales: Unidad 3	126
4 Resultados grupales: Unidad 4	132
5 Resultados grupales: Unidad 5	139
6 Desempeño en la intervención: Estudiante 1	144
7 Desempeño en la intervención: Estudiante 2	146
8 Desempeño en la intervención: Estudiante 3	147
9 Desempeño en la intervención: Estudiante 4	149
10 Desempeño en la intervención: Estudiante 5	151

Lista de ilustraciones

Ilustración 1 Instrucciones para la prueba de diagnóstico	84
---	----

Capítulo 1

Introducción

1.1 Justificación

El mantenimiento del referente y el hilo del discurso son destrezas fundamentales para los aprendices de segundas lenguas, por lo que el correcto uso de las cadenas referenciales y mecanismos que permiten la cohesión resulta en una producción más clara y comprensible.

El Plan Curricular Cervantes (2006) incluye los mecanismos de referencia para el mantenimiento del hilo discursivo dentro del apartado de tácticas y estrategias pragmáticas. No obstante, cuando se habla de cohesión discursiva, los contenidos de los programas de español suelen centrarse en el empleo de conectores pragmáticos, principalmente para la producción escrita, mientras que otros mecanismos de cohesivos como la referencia y la puntuación se dejan de lado. En este aspecto, Sánchez Avendaño (2006) explica que “la tradición en el estudio de la gramática suele limitarse en la clasificación de elementos morfosintácticos sin sobrepasar esta unidad de análisis, relegando a un segundo plano las estructuras dentro del discurso”. De acuerdo con el autor, esto sucede porque generalmente las investigaciones se concentran en el texto escrito y dejan de lado la investigación del discurso oral, al considerarlo “incorrecto” en comparación en especial con los textos literarios. Se le otorga una mayor importancia a la gramática normativa tradicional por encima de la funcionalidad de la lengua en diferentes situaciones lingüísticas, lo cual se refleja en la selección de contenidos para la enseñanza del español como segunda lengua.

Como se verá en el estado de la cuestión, Alvarado y Vargas (2009) realizaron un análisis de cuáles mecanismos de referencia son los más utilizados por los hablantes nativos y los aprendices de español. La información obtenida permitiría saber si un estudiante de L2, al emplear estos recursos, puede producir textos con los que puedan comunicarse de manera más eficaz o de manera semejante a como lo haría un hablante nativo. No obstante, los resultados obtenidos indican que, aunque los estudiantes conocen los mecanismos de referencia en español, no consiguen adquirirlos para emplearlos en su discurso, inclusive en niveles avanzados.

Lo anterior prueba que no basta con enseñar la referencia únicamente en cuanto a su uso formal, o indicar las condiciones que rigen la alternancia de los mecanismos de referencia, también es necesario que el estudiante comprenda e incorpore las funciones discursivas para producir significado. De acuerdo con Williams (1983), enseñar a los aprendices de L2 a reconocer los referentes en un discurso y a distinguir, por medio de la práctica, la relación entre estos, facilitaría el desarrollo de estrategias de comprensión que se pueden emplear en cualquier tipo de texto. Del mismo modo, aprender el mantenimiento de los referentes asegura un grado de continuidad en el contenido del texto (Calsamiglia y Tusón, 2012, 230), y ayuda al hablante a evitar y manejar las ambigüedades, permitiendo la continuidad de elementos temáticos que aseguran la cohesión dentro del texto (Decool-Mercier y Akinci, p. 1514, 2010).

Aunque el presente trabajo se centra en el mantenimiento de la referencia en el discurso oral, el diagnóstico hecho por Alvarado y Vargas (2009) en expresión escrita brinda un insumo acerca del panorama de la enseñanza de competencias discursivas y

demuestra que de hecho los mecanismos de referencia son un tema al que se debe prestar más atención en el aula.

El presente trabajo tiene como meta crear conciencia en los estudiantes acerca de la función de los mecanismos de referencia anafórica en el discurso, con el objetivo de que puedan incorporarlos en la producción oral en L2. Con este fin, se plantea una macrounidad diseñada a partir del modelo propuesto por Estaire y Zanón (1990) basado en el enfoque por tareas. De este modo, cada unidad tiene como eje central un mecanismo de referencia que se enseñará de forma progresiva, dentro una secuencia de tareas orientadas hacia el cumplimiento de una tarea final en producción oral.

El aporte de esta investigación será el de llenar un vacío que existe en cuanto a la enseñanza explícita de mecanismos de referencia en español y pretende brindar propuestas novedosas enseñanza elaboradas específicamente para el discurso oral.

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Diseñar una unidad didáctica para enseñar estrategias de referencia anafórica en producción oral a estudiantes de español como segunda lengua de nivel A2 por medio del enfoque por tareas.

1.2.2 Objetivos específicos

Sistematizar los mecanismos de referencia anafórica en español oral de manera que puedan servir como materia de enseñanza para estudiantes de español como segunda lengua de nivel A2.

Evaluar el resultado de la intervención didáctica en los usos de mecanismos de referencia anafórica en español oral.

1.3. Estado de la cuestión

El presente apartado presenta diversos estudios acerca de la cohesión discursiva, los mecanismos de referencia anafórica y la adquisición de estos por parte de estudiantes de segundas lenguas.

La información se divide en tres secciones: por un lado, análisis de estudios sobre la enseñanza de mecanismos de referencia orientados a la comprensión lectora; por otro lado, propuestas que analizan el uso de mecanismos de referencia en producciones orales y escritas. por último, estudios sobre la adquisición de los mecanismos de referencia en hablantes de segundas lenguas. Esta clasificación fue establecida ante la falta de estudios relacionados estrictamente con propuestas de enseñanza de la referencia anafórica en español, por lo que se optó por buscar propuestas de enseñanza de mecanismos de cohesión con distintos fines, así como la descripción de los problemas que enfrentan los aprendices de segundas lenguas para adquirir estos elementos.

1.3.1 Mecanismos de referencia orientados a la comprensión lectora:

Varias de las publicaciones encontradas consisten en propuestas didácticas para la enseñanza de la referencia textual a estudiantes de inglés como segunda lengua y en producción escrita.

Ante la dificultad de los estudiantes de inglés como segunda lengua de identificar los significados y relaciones semánticas de los mecanismos de referencia

en el texto escrito, Assadi et al. (2014, p 19.) proponen una enseñanza explícita del tema con el fin de mejorar su comprensión lectora en inglés. El estudio parte del modelo para el análisis de la cohesión propuesto por Haliday y Hasan (1976), el cual se explicará en el marco teórico. Los autores investigaron el efecto de la enseñanza de referencia textual cohesiva en la comprensión lectora de 60 estudiantes iraníes de inglés como segunda lengua que se encontraban en un nivel avanzado. El grupo control recibió explicaciones que no incluían contenidos sobre coherencia y referencia, mientras que el grupo experimental sí recibió instrucción directa en estos temas durante un mes. Se realizaron ejercicios de identificación de tipos de referencia (personal, demostrativa y comparativa), reconocimiento de funciones de referencia y una prueba de comprensión lectora obtenida de la prueba TOEFL que también se utilizó en la evaluación inicial. Tras comparar los resultados de ambos grupos se comprobó que el grupo experimental que recibió explicaciones sobre mecanismos de referencia obtuvo resultados mucho más altos en las pruebas que el grupo control que no la recibió. Por lo tanto, el estudio concluye afirmando que la instrucción de cohesión textual en el aula, dentro del marco de input previamente preparado es una herramienta fructífera para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera. (Assadi et Al, 2012, p. 23).

Otra propuesta acerca de la referencia y la comprensión lectora en estudiantes de segundas lenguas es la de Demel (1990), quien realizó un estudio que se centra en describir el rol de pronombres personales correferenciales dentro del discurso y a partir de esto señalar la relación entre la destreza en comprensión lectora y la

interpretación de las relaciones entre pronombres correferenciales. El objetivo principal fue determinar de qué manera aprendices de inglés cuya primera lengua posee un sistema anafórico distinto del inglés podían interpretar los pronombres en un texto diseñado para hablantes nativos.

Demel (1990) plantea el concepto de referencia como aquella hecha a una entidad precedente o subsecuente dentro del texto. Este tipo de relación se mantiene por medio de los pronombres correferenciales. La investigadora también enumeró las posibles dificultades que puede enfrentar un aprendiz de segunda lengua al leer un texto en la lengua meta. Como las lenguas pueden tener diferentes niveles de exigencia al relacionar pronombres con entidades del discurso, un aprendiz puede tener distintas expectativas al enfrentarse a una tarea de identificación de relación anafórica y, por lo tanto, mayores dificultades que un hablante nativo para comprender un texto. Si la primera lengua del aprendiz permite el uso de anáfora cero, es posible que el tener que guiarse por medio de los pronombres cree dificultades para seguir el tema de un discurso en un texto creado para hablantes nativos.

El estudio se realizó en dos fases y participaron 31 estudiantes extranjeros con nivel intermedio de inglés de la Universidad Estatal de Ohio matriculados en cursos de inglés de este centro educativo. Cada nivel de proficiencia estaba conformado por estudiantes cuya primera lengua pertenecía a un grupo de lenguas en donde el sistema de referencia anafórico tenía una permisividad moderada de anáfora cero y a otro grupo con permisividad alta de anáfora cero. El primer grupo se conformaba por

hablantes nativos de español, árabe, portugués e italiano, mientras que los aprendices del segundo tenían como primera lengua coreano, malayo, japonés o chino.

En la primera fase del estudio se evaluaron los siguientes aspectos en el grupo de aprendices de segunda lengua: la relación entre proficiencia y comprensión de lazos correferenciales, el nivel de proficiencia y la comprensión lectora general, sistemas de referencia anafórica y comprensión de lazos correferenciales y, por último, la comprensión de sistemas de referencia anafórica y comprensión lectora general. En la segunda fase se evaluaron los mismos aspectos, pero esta vez con hablantes nativos de inglés. El objetivo fue observar y comparar los patrones de lectura de éstos con los de los aprendices de segunda lengua, así como investigar la relación entre la comprensión lectora en general y la comprensión de lazos correferenciales en ambos grupos. Por último, se examinó el trabajo realizado con el fin de determinar los tipos de errores que fueron cometidos durante las pruebas.

Los resultados mostraron que no basta con tener un nivel de proficiencia alto en la segunda lengua, pues cuando hubo incompreensión de lazos referenciales, esto resultó en dificultades para comprender las frases descriptivas que se emplearon en las pruebas hechas y, como consecuencia, obstaculizó la comprensión del texto en su totalidad. A partir de los resultados obtenidos, Demel propuso que los docentes discutan los errores con los estudiantes al momento de elaborar propuestas didácticas para detectar los problemas de comprensión de las relaciones correferenciales, con el fin de trabajarlos en el aula.

1.3.2 Propuestas que analizan el uso de mecanismos de referencia en producciones orales y escritas

Genc y Bada (2006) parten de la teoría sobre la cohesión de Halliday y Hasan para realizar un estudio que busca entonces determinar qué tipos de mecanismos de referencia son utilizados tanto por estudiantes turcos de inglés como por hablantes nativos, qué tipo de referencia es la predominante y hasta qué punto el uso de la referencia anafórica en el discurso oral de ambos grupos muestra diferencias o similitudes.

Para la investigación participaron estudiantes universitarios turcos cuya especialización es la enseñanza del inglés, junto con un grupo de hablantes nativos. Los participantes del estudio observaron una película y posteriormente relataron un comentario oral acerca de ésta. Las grabaciones de los comentarios de los hablantes nativos y no nativos fueron transcritas y analizadas. Se examinaron las producciones de los nativos y no nativos y los comentarios que presentaran referencias anafóricas fueron analizados a través de un instrumento estadístico para conocer qué mecanismos habían sido utilizados con mayor frecuencia por los participantes de ambos grupos.

Los resultados indican que no existe una gran diferencia entre las producciones de hablantes nativos y hablantes no nativos en términos de cantidad y tipos de referencias anafóricas. Además, los aprendices emplean en mayor medida el pronombre demostrativo para establecer referencias entre elementos de la producción oral, con lo que se demostró que fueron capaces de adquirir este mecanismo de

referencia. Sin embargo, aunque se concluyó que hubo una adquisición de los mecanismos de referencia, un problema adicional fue la limitación en el vocabulario de los aprendices turcos, por lo que los autores sugieren que se realice una instrucción más cuidadosa en este aspecto y que se incluyan más estrategias de expresión oral con el fin de evitar las repeticiones innecesarias en el discurso y mejorar la calidad de la expresión oral.

En cuanto al uso de mecanismos de referencia en la producción escrita, Teijeira et al (2005) realizaron un estudio en el cual analizan las diferencias de cohesión y coherencia en ensayos de tipo argumentativo escritos tanto por estudiantes holandeses de filología hispánica como por hablantes nativos de español, con el fin de evaluar la competencia discursiva de los aprendices.

Se seleccionaron los textos producidos por hablantes nativos que tuvieran la mejor calidad discursiva, a saber, un foco claro en el texto, acatamiento de las instrucciones; correcta organización del texto (introducción, desarrollo y conclusión); relaciones entre oraciones y mecanismos de cohesión que guiaran la lectura. Posteriormente los textos se sometieron a análisis cualitativos tomando en cuenta un análisis de estructura del tema, un esquema de cohesión y un esquema de organización.

Al final del estudio se determinó que la transferencia negativa y el mal manejo de recursos cohesivos fueron las principales causas de los errores de los hablantes no nativos. También se concluyó que los estudiantes tienen una deficiencia en cuanto a la correcta distribución sintáctica de los mecanismos de referencia. Por último, los

autores recomiendan a los docentes fomentar el uso de los pronombres o la anáfora cero como mecanismos de cohesión, así como tomar en cuenta la importancia de enseñar a los aprendices de segundas lenguas no sólo la distribución sintáctica sino también los valores semánticos de los mecanismos de cohesión y los contextos en los cuales deben emplearse. Los autores agregaron también que, por tratarse de un corpus pequeño, las conclusiones no deben ser consideradas como inamovibles y deben revisarse para posteriores investigaciones.

1.3.3 Estudios sobre la adquisición de los mecanismos de referencia en hablantes de Segunda Lengua

En cuanto a los trabajos que se relacionan con la enseñanza de la referencia anafórica en español, se presentan varios estudios que analizan los procesos de adquisición de los mecanismos de referencia, así como las posibles dificultades de los alumnos al emplearlos.

El estudio de Saunders (1999) aborda el tema de la adquisición de la referencia en la narración cohesiva, desde una perspectiva discursiva. La autora considera que la elección del pronombre no debe ser considerada un fenómeno aparte, ya que los sujetos elípticos, pronombres y frases nominales son mecanismos utilizados por los hablantes para crear potencial de cohesión.

La investigación buscó determinar las formas en la que los aprendices de español emplean los mecanismos mencionados para introducir, mantener y reintroducir

personajes dentro de una narración. Sumado a esto, se planteó la hipótesis de que los sujetos elípticos no se adquieren en etapas tempranas del proceso de aprendizaje y de que los aprendices de una segunda lengua no distinguen entre referencias implícita y explícitas de la misma forma que lo hacen los hablantes nativos, sino que siguen una jerarquía anafórica universal. En el estudio participaron estudiantes angloparlantes de español como segunda lengua provenientes de la Universidad de Texas en Austin.

Para comprobar esta hipótesis se pidió a los participantes que realizaran una narración oral a partir de dos secuencias de imágenes que mostraban una historia y cuyo contenido propiciaba el uso de mecanismos de referencia para hablar de los personajes. De acuerdo con la cantidad de información que el oyente de la narración oral tuviera acerca del referente, se estableció una jerarquía para el uso de los mecanismos de referencia de pronombres y frases nominales de acuerdo con las respuestas de los hablantes nativos, para luego compararlas con las producciones de los hablantes no nativos. A partir del corpus analizado, se concluyó que los aprendices de español como segunda lengua sí se apegan a una jerarquía anafórica universal para utilizar los elementos de cohesión y respetan un orden establecido para pasar de un elemento a otro, tomando en cuenta el nivel de conocimiento que se tiene de la entidad a la que se hace referencia. Esto muestra que no emplean los mecanismos de cohesión de la misma manera en que lo hacen los hablantes nativos.

El estudio de Alvarado y Vargas (2009) aborda la adquisición de los mecanismos de referencia anafórica en español por parte de estudiantes de español como lengua extranjera. La población del estudio se conformó por aprendices angloparlantes de

niveles principiante, intermedio y avanzado, todos de edades y niveles de educación variados junto con un grupo control de seis hablantes nativos. La investigación tuvo como premisa de partida el marco teórico-metodológico de lingüística funcional planteado por Halliday y Hasan. El trabajo se centró en la referencia endofórica intratextual como mecanismo de cohesión y se señaló los mecanismos de referencia del español: grupo nominal, artículos, determinantes posesivos, pronombres personales y anáfora cero. El objetivo fue realizar una descripción de los usos de mecanismos de referencia con el fin de observar tendencias, así como analizar patrones de uso y la distancia con respecto a los patrones nativos.

Se pidió a los informantes que durante una hora realizaran por escrito una amplia descripción de su familia. Se recolectaron 60 textos en total de hablantes nativos de inglés, tomando 20 de cada nivel. Posteriormente se identificaron las cadenas referenciales y luego se organizaron los resultados en una tabla de clasificación para saber qué mecanismos fueron los más utilizados en ambos grupos en las cadenas referenciales realizadas por los hablantes nativos y no nativos de español. El primer grupo utilizó prioritariamente la anáfora cero y el pronombre, mientras que el segundo empleó en mayor medida el pronombre y el artículo definido e indefinido. Cabe destacar que estos usos se presentaron en los tres niveles, lo cual muestra que no hay una adquisición gradual de los mecanismos de referencia que se asemeje a los patrones empleados por los hablantes nativos.

Las autoras concluyen que, aunque los hablantes no nativos están familiarizados con los mecanismos de referencia, no logran tener una producción nativa en ninguno

de los tres niveles. Esto se debe a que no basta con enseñar las formas lingüísticas de los mecanismos de referencia, sino que se deben tomar en cuenta las interferencias de la lengua materna como un posible causante de los problemas de adquisición.

Esos resultados sirven para reflexionar acerca de cómo los recursos lingüísticos de referencia han sido enseñados en los cursos de español como segunda lengua. Vargas y Alvarado (2009) proponen entonces que estos recursos gramaticales se enseñen de forma aislada sino dentro del texto mismo, con el fin de propiciar la adquisición de la función referencial de estos por medio de una propuesta didáctica en la cual se expliquen las reglas de uso. Se debe de tomar en cuenta igualmente los problemas que el aprendiz pueda tener en el proceso de adquisición, como por ejemplo la interferencia lingüística mencionada en el estudio. Sugieren emplear una propuesta didáctica que se aleje de la explicación teórica, puesto que los aprendices ya conocen los mecanismos de referencia, y tomar como referencia material auténtico de hablantes nativos para inferir las reglas que se realizan, por medio de la descripción de cadenas referenciales dentro de estos textos o reproduciendo el patrón de hablantes nativos, de acuerdo con el nivel de los aprendices. Por último, recalcan las ventajas de emplear diversos tipos de textos para destacar la importancia de la cohesión en la función comunicativa.

Estos estudios proporcionan un insumo para conocer la situación de la enseñanza de los mecanismos de referencia a estudiantes de segunda lengua. En general se ha priorizado la investigación acerca de la producción escrita y comprensión lectora, como se muestra en los estudios de Assadi et al. (2014), Demel (1990) y Teijeira et

al (2005), mientras que Genc y Bada (2006) y Saunders (1999) se orientaron hacia la producción oral.

Lo anterior muestra que la referencia se enseña principalmente para el registro escrito y comprensión lectora y hay pocas propuestas que abarcan la producción oral.

El principal referente para la presente investigación fue el trabajo realizado por Alvarado y Vargas (2009), que realizaron un diagnóstico sobre el uso de mecanismos de referencia en expresión escrita. Si bien este trabajo se enfocará en la expresión oral, los resultados obtenidos del estudio de Vargas y Alvarado representa un insumo del estado de la situación en cuanto a la enseñanza de los mecanismos de referencia anafórica en español, además de indicar las dificultades tenidas por los estudiantes en cuanto a la adquisición de estos mecanismos, puesto que, aunque estos mecanismos se enseñan y los estudiantes los conocen, no logran adquirirlos incluso dentro de niveles avanzados y esto indica que hay un vacío en cuanto al dominio de estos mecanismos en los aprendices de español en Costa Rica.

Capítulo 2

Marco teórico

En los siguientes apartados se presentan los fundamentos discursivos y gramaticales que sustentan la investigación. Para los elementos discursivos se toma como base en la presente propuesta la teoría de cohesión de Halliday y Hasan (1976), mientras que los mecanismos gramaticales de referencia son reseñados a partir de la gramática descriptiva del español, así como de otras fuentes que complementan el tema en cuanto al discurso oral en el español costarricense.

2.1 Fundamentos discursivos

Para comprender la teoría de cohesión, es necesario aclarar, en primer lugar, los fundamentos discursivos que conforman la teoría de cohesión de Halliday y Hasan (1976), a partir de los cuales se detalla el concepto de cohesión y se construyen los distintos tipos de referencia que se analizarán en el marco teórico. Estos términos se desarrollan a continuación:

2.1.1 Texto

Cualquier fragmento oral o escrito, sin importar su extensión, puede ser un texto. Es una unidad de significado en contexto que se realiza en forma de oraciones, de las cuales una funciona como límite, y que guardan entre sí una relación semántica. Estos conjuntos de oraciones relacionadas mantienen al menos un lazo anafórico que las conecta con la oración anterior o posterior. Para efectos del presente trabajo, el

texto se define como una porción de lengua oral o escrita de cualquier extensión cuyos elementos mantienen redes de relaciones semánticas que permiten al hablante y al oyente percibir el texto como un todo.

2.1.2 Textura

Para que haya textura es necesaria la presencia de dos elementos que remiten al mismo referente formando una relación semántica explícita en la que, invariablemente, una presuposición debe tener un antecedente. Esta relación semántica entre dos elementos idénticos en referencia se conoce como correferencia y es a partir de la organización de los elementos verbales que los lazos cohesivos permiten mantener una unidad discursiva dentro del contexto de situación, conformando la base de la cohesión. Por ejemplo, en “lavé la camisa y la puse a secar”,—el pronombre personal 'la' tiene como antecedente 'la camisa', y hace referencia al mismo elemento. Cuando se analiza un texto en cuanto a sus propiedades cohesivas, se distinguen los mecanismos de referencia, que son las herramientas lingüísticas para indicar la correferencia entre un elemento y su referente. Halliday y Hasan (1976) indican que existen dos tipos de lazos cohesivos: aquellos de relación anafórica, que hacen una referencia, y aquellos de repetición léxica, que consisten en emplear una palabra para aludir a un mismo objeto.

2.1.3 Cohesión

La cohesión consiste en todos los medios lingüísticos y relaciones de significado que ocurren dentro del texto para definirlo como texto. Halliday y Hasan (1976) brindan la siguiente definición de cohesión:

Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. When this happens, a relation of cohesion is set up, and the two elements, the presupposing and the presupposed are thereby at least potentially integrated into a text. (Halliday y Hasan, 1976, p. 4)

Como parte del sistema, el recurso de la referencia, la elipsis y otros mecanismos que se construyen en el lenguaje son los medios que brindan el potencial para la cohesión. Para que el sistema funcione no basta con emplear cualquier mecanismo de referencia: es necesario que aparezca una palabra y otra que haga referencia a ella.

El lenguaje se realiza a partir de tres niveles de codificación de un mensaje: nivel semántico, léxico gramatical y fonológico-ortográfico. En este sentido, la cohesión consiste en una relación semántica expresada en parte por la gramática y en parte por el léxico. Por lo tanto, la cohesión en términos gramaticales se puede alcanzar por medio de la referencia, la sustitución y la elipsis, así como por conectores pragmáticos que no serán tomados en cuenta en el presente trabajo.

Con respecto a la cohesión discursiva, la estructura del discurso hace referencia a la estructura de una unidad que se encuentra por encima de la oración

(por ejemplo, un párrafo, episodio o unidad temática) junto con el rango de posibilidades que existen para relacionar por medio del significado un elemento u oración con aquello que lo antecede. La cohesión es necesaria para que dos cláusulas puedan relacionarse a partir de ciertos aspectos de su interpretación.

Para que haya textura debe existir una relación de significado en donde un elemento pueda ser interpretado por referencia a otro elemento. Los valores que se asignen a los elementos en el discurso son una guía para que los hablantes y oyentes puedan interpretar las relaciones entre los rubros. Cuando el hablante presenta un elemento de manera que pueda ser identificado por el interlocutor, el oyente tiene que recuperar la información en otro elemento anteriormente presentado en el discurso, mientras que, si presenta un objeto que no se relaciona con un referente anterior, el interlocutor debe interpretarlo como un nuevo elemento del discurso.

En cuanto al contexto lingüístico, los autores agregan que el elemento presupuesto puede encontrarse en la oración que va inmediatamente después. La cohesión no es una relación estructural, por lo que no se encuentra restringida por los límites de las oraciones: se puede hacer una referencia a la frase que le antecede o a una incluso anterior.

El sistema lingüístico tiene tres componentes semántico-funcionales: ideacional, interpersonal y textual. La función ideacional presenta al hablante como observador; es parte del sistema lingüístico que tiene que ver con la expresión de contenido y tiene dos componentes: el experiencial, representación de la experiencia, empírico, y el lógico, que expresa las relaciones lógico-abstractas que derivan

indirectamente de la experiencia. La función interpersonal, por otro lado, presenta al hablante como “intruso” y se relaciona con las funciones conativas, sociales y expresivas del lenguaje desde el punto de vista del hablante. Está ligada con sus actitudes, juicios, motivación para comunicarse y con la forma en que codifica su papel dentro del acto comunicativo.

Por otro lado, el componente textual consiste en la capacidad de formación de texto. Comprende los recursos del lenguaje para crear texto, ser relevante y coherente en sí mismo y con el contexto situacional. La cohesión, por lo tanto, es el medio por el cual elementos que no están estructuralmente relacionados se conectan mediante dependencia de uno sobre el otro para conseguir la interpretación, permitiendo que las distintas partes de un texto se puedan percibir como un todo que transmite significado, según Halliday y Hasan (1976):

The resources that make up the cohesive potential are part of the total meaning potential of the language, having a kind of catalytic function in the sense that without cohesion, the remainder of the semantic system cannot be effectively activated at all. (Halliday y Hasan, 1976, p.28)

2.1.4 Referencia

En cada lengua existen elementos lingüísticos que permiten hacer una referencia, en el sentido de que no se interpretan aisladamente, sino que hacen referencia a otro elemento para poder ser interpretados. De esta forma se recupera

información en el texto que es el significado referencial, la identidad de aquello a lo que se hace referencia, y aquí la cohesión yace en la continuidad de esta referencia, cuando un elemento reaparece en el discurso luego de haber sido mencionado por primera vez.

Como la referencia es una relación semántica, no tiene restricciones y no se requiere que sea de la misma clase gramatical que el otro elemento. Lo que tiene que corresponder entre ambos rubros son las propiedades semánticas, que no necesariamente deben estar codificadas dentro del texto porque esa información se puede obtener a partir del contexto de la situación.

Halliday y Hasan (1976) describen la relación de continuidad entre la referencia textual y la referencia situacional, que se conocen respectivamente como endófora y exófora. La referencia exofórica consiste en la referencia al contexto en donde el texto se produce, lo cual es necesario para la interpretación. La relación endofórica, por otro lado, se ubica dentro del texto mismo. Cuando recupera información anterior se trata de una relación anafórica, o por el contrario la referencia puede ser catafórica al recuperar información posterior para poder interpretar el texto. En el presente trabajo se tomará en cuenta la referencia intratextual y no la referencia contextual o deíctica. Los autores presentan cuatro tipos de referencias, descritas a continuación.

Referencia personal:

Es la referencia en términos de la función que cumple la categoría de persona en la situación del discurso. La persona señala objetos y personas que son relevantes para este contexto discursivo. Puede ser el emisor o el receptor dentro del contexto comunicativo, como en el caso de la primera y segunda persona. Cada una de estas formas personales se incluye en el discurso como participante de algún proceso o poseedor de algún objeto, en el caso de los determinantes demostrativos y posesivos. Cuando aparece como participante de algún proceso pertenece a la categoría de sustantivo, luego a la de pronombre y funciona como cabeza en el grupo nominal, ya sea siendo el sujeto (yo, ud, nosotros, ellos, ellas, etc.) u otro elemento que no sea el sujeto (a mí, a ellos, a ella, etc.). Cuando es poseedor de un objeto se clasifica como determinante y funciona como cabeza (mío, suyo, nuestros, nuestras) o modificador (mi, tu, su, etc.), los otros elementos que no son ni el emisor o receptor son claramente distinguibles, por ejemplo, masculino, femenino, singular, plural, personas, etc. El uso de formas personales como mecanismos de referencia con función cohesiva recae en que únicamente la tercera persona es inherentemente cohesiva porque generalmente realiza una referencia anafórica a un elemento anterior en el texto.

La primera y segunda persona se determinan a partir de la referencia de la situación porque típicamente cumplen los roles de emisor y receptor, hablante u oyente, por lo que tienen una función exofórica y mantienen un rol definido en el contexto del discurso. Con respecto a la tercera persona, cuando esta aparece se trata necesariamente de una referencia a un elemento anterior en el texto, a menos que el

contexto de la situación lo aclare o no sea ambiguo. Aunque típicamente son referencias endofóricas, también pueden ser exofóricas cuando hacen referencia a algún elemento que está presente o que es identificable en el contexto de la situación.

Las funciones se pueden invertir dependiendo del tipo de texto: Yo, tú, y nosotros que incluye a la primera persona son típicamente exofóricos, consiste en el hablante, oyente, escritor, lector, en una función no cohesiva. La tercera persona y el nosotros que incluye a otros son típicamente anafóricos y cohesivos, refiriéndose a un objeto anteriormente mencionado, mientras que son exofóricos cuando se refieren a un objeto del contexto de la situación.

Según Halliday y Hasan (1976), la referencia anafórica también puede ser acumulativa en el sentido en que se puede repetir muchas veces a lo largo de un texto y siempre hacer referencia al referente inicial, de esta forma manteniendo una cohesión interna, la cantidad de cadenas referenciales que se forman dotan de textura al texto.

It is only the anaphoric type of reference that is relevant to cohesion, since it provides a link with a preceding portion of the text. When we talk of the cohesive function of personal reference, therefore, it is particularly the third person forms that we have in mind. (Halliday y Hasan, 1976, p. 51)

Referencia demostrativa:

Estas formas sirven para señalar y permiten al hablante identificar al referente localizándolo dentro de una escala de proximidad. Generalmente hacen una

referencia anafórica a un objeto en el contexto de la situación. Halliday y Hasan (1976) indican que el funcionamiento endofórico de los demostrativos se desarrolló a partir de la referencia exofórica, por eso las dos formas se emplean para ambas funciones. Existe una relación de continuidad entre referencia textual y referencia deíctica. De igual manera se puede dar una traslación de valores deícticos a la esfera textual.

Con respecto a esta particularidad en la referencia con determinantes demostrativos, Sánchez Avendaño (2012) explica que los primeros valores de las formas gramaticales son los mismos del diálogo, ya que los demostrativos aparecieron para tener una función deíctica de señalamiento de entidades y la distancia de estos con los interlocutores. Posteriormente, pasaron a usarse para indicar relaciones deícticas temporales, así como otros valores más abstractos como lejanía emocional, y otros valores especializados. También esta función deíctica se traslada al texto en las relaciones referenciales endofóricas.

En cuanto al español hablado de Costa Rica, el estudio de Sánchez Avendaño (2012) indica que, en los casos restantes de deixis, el hablante emplea “este” para referirse a alguna entidad o momento en el que se encuentra, considerándolo desde su esfera espacio-temporal, la cual se puede extender hacia referencias más amplias que el “aquí y ahora”, tales como la sociedad a la que el hablante pertenece o el momento del año en que se encuentre.

En la referencia textual, la prevalencia la tiene el demostrativo “ese”, seguido de “este” y muy de lejos por “aquel”, la forma más marcada dentro de estos usos al

referirse a entidades endofóricas. No obstante, esto va a depender de la perspectiva del hablante, ya que el enunciador puede emplear “este” para retomar una referencia que se encuentra a una mayor distancia en el discurso, como oposición a una entidad mencionada más recientemente, con el fin pragmático de resaltar la importancia referencial del elemento que se determina por “este”.

Por otro lado, con respecto a la variación costarricense, Sánchez Avendaño (2012) determina que los demostrativos “este” con un valor exofórico y “ese” con un valor endofórico son predominantes; ya que “ese” se usa para referirse a una entidad del discurso de la que se ha estado hablando.

Sin embargo, es necesario indicar que también el artículo definido señala que el hablante da al referente un estatus textual de identificable, mientras que el demostrativo indica que el referente es también ubicable a nivel espacial en un antecedente discursivo (“eso no fue lo que yo dije, fue lo otro, no eso de ahí”).

Sánchez Avendaño (2012) explica que el hablante utiliza el determinante “ese”, ubicando a las otras entidades con respecto a sí mismo, separándose del referente como si lo señalara desde más lejos. Por esta razón, concluye que el demostrativo “ese” se ha especializado para la función discursiva endofórica, inclusive cuando el referente aludido acababa de ser mencionado.

El demostrativo “ese” también sirve para separar al enunciador de lo textualizado, asumiendo una distancia emocional, temporal o espacial, por lo que aquí no tiene lugar la oposición déctica cercano/lejano del hablante, sino más bien otros

valores que el hablante quiera enfocar, ya sea para establecer un espacio icónico entre sí mismo y “el otro” o una lejanía emocional o espacio temporal.

La distancia también puede ser emocional o cognitiva, cuando el hablante quiere indicar que la referencia no alude a alguien que conozca personalmente o que sea siquiera de fácil reconocimiento, sino que se trata de una entidad vaga, de la que se sabe por referencias de otros o que pertenece al tipo de información difusa que se obtiene de los medios.

De igual manera, la distancia se puede indicar en contextos en los que el enunciador desea mostrar que la idea se refiere a algo que pasó hace muchos años o a una entidad que está lejana de modo que puede indicar una lejanía mayor que la indicada por “ese” (En aquellos años era así / yo a aquel profesor lo tuve, pero sólo un semestre)

Por último, el demostrativo ‘aquel’ también puede aparecer para indicar mayor distancia que la expresada por ‘ese’ cuando se dan conjuntamente, con un valor distributivo.

2.2 Mecanismos referenciales en español

A continuación, se reseñan los mecanismos de referencia empleados en el español, así como sus funciones discursivas.

2.2.1 Grupo nominal

De acuerdo con Rigau (1998) los sustantivos suelen tener modificadores que les atribuyen propiedades y que les permiten hacer referencia y cuantificar participantes en el discurso, tales como el adjetivo, el artículo, un determinante o un complemento. Por ejemplo, los nombres comunes contables se modifican por medio de adjetivos que les atribuyen propiedades. Sin ellos, la construcción no tendría el mismo significado, pero la oración aún puede funcionar como estructura.

Por otro lado, existen modificadores que sí son imprescindibles en ciertos contextos. Tal es el caso de los determinantes o cuantificadores, que son necesarios en la estructura gramatical para ocupar las posiciones de sujeto, complemento directo e indirecto o régimen verbal y poder mantener su valor referencial, como en el siguiente ejemplo: *A veces llega algún paquete sospechoso / A veces llega paquete sospechoso*. En este caso, si se elimina “algún”, el resto de la frase pierde su valor referencial.

Es importante destacar que existen casos en los que no es necesario que los grupos nominales estén acompañados de un determinante para que se pueda hacer referencia de un elemento nominal, como los nombres propios. Estos identifican a las entidades del discurso que el hablante considera accesibles para el receptor y, por lo tanto, no requieren de un artículo definido. Por esta razón, en el presente trabajo se tomarán en cuenta los nombres propios en función referencial.

2.2.2 Artículos **definidos** e indefinidos

De acuerdo con Leonetti (1999) el artículo se utiliza para definir la relación entre las expresiones nominales y las entidades a las que se alude por medio de los determinantes y permite conectar la información léxica del sujeto nominal con la información contextual que utilizan los hablantes para interpretar un enunciado. A partir de lo anterior, define dos tipos de artículos: los definidos y los indefinidos.

Leonetti (1999) indica que los artículos definidos se forman a partir de la flexión de género y número que da lugar a las siguientes formas del artículo definido: “el” y “la” para el masculino y femenino, y “los” y “las” para masculino y femenino plural. Estas formas están condicionadas por el género y número de los sustantivos explícitos o implícitos que las siguen, por lo que el artículo sirve para recuperar los rasgos de los sustantivos a partir de la información flexiva. También se toma en cuenta “lo”, que carece de una forma en plural y se le suele considerar como neutra. Tanto esta forma neutra como las formas de masculino y femenino son átonas y pueden funcionar como clíticos en el constituyente que las sigue, porque no pueden constituir sintagmas nominales por sí mismos y deben aparecer en un sintagma en el que haya un elemento del que sean proclíticos.

El artículo definido determina la identificación de los referentes de los sintagmas nominales y facilita la cohesión del discurso, ya que la información gramatical que contiene restringe la construcción de una interpretación adecuada del enunciado por parte del receptor.

Tradicionalmente, se le atribuyen dos propiedades al artículo definido: la de información conocida y la de unicidad. La noción de información consabida consiste en que el artículo puede hacer referencia a entidades que ya están presentes en el universo del discurso, ya sea porque estas entidades se perciben directamente, ya han sido mencionadas o los conocimientos extralingüísticos de los hablantes les permiten identificarlas. Las propiedades anafóricas de los definidos parten de esta noción que las diferencias de los determinantes indefinidos, ya que estos sirven para introducir elementos nuevos para el receptor. Por otro lado, la noción de unicidad consiste en que el artículo permite que se haga referencia a la única entidad relevante en el contexto de uso que sí cumpla con las condiciones impuestas por el contenido del sujeto nominal. Esto ha llevado a que el artículo definido sea considerado como un cuantificador universal, por ejemplo, en un enunciado como “coja las bolsas” (ejemplo propio), el receptor interpreta que se trata de todas las bolsas en un conjunto completo que son relevantes en la situación y no otras.

El contenido semántico de los artículos permite su empleo en distintos contextos. Leonetti (1999) distingue cinco funciones para los artículos definidos en función del tipo de información que obligan a recuperar dentro de una serie de contextos diferentes:

1. Función anafórica referencial: En un sintagma nominal anafórico el artículo remite al receptor a otra expresión nominal que ya apareció en el discurso. Generalmente se establece una relación correferencial entre ambos sintagmas

nominales. ("Montserrat Quirós regresó ayer al país. La fotógrafa dará varias conferencias en la capital"). (ejemplo propio)

2. Función deíctica: Si el hablante alude a un referente que es identificable de forma unívoca para el receptor en el contexto del habla, el contenido de unicidad del artículo definido permite un uso deíctico, incluso acompañado de un señalamiento o un gesto hacia el objeto. Al estar basados en información situacional, los deícticos permiten introducir referentes nuevos que no habían sido mencionados anteriormente. ("¿Me puede pasar el cargador?") (ejemplo propio)
3. Función anafórica asociativa: Son casos de anáfora indirecta, puesto que el sintagma nominal definido depende de que haya otra expresión nominal a la que le liga un vínculo conceptual, pero sin mantener correferencia entre sí. Un antecedente lingüístico activa un conjunto de asociaciones conceptuales en la mente del receptor y la información implícita necesaria para fijar la referencia del sintagma anafórico resulta accesible en el contexto. ("El concierto tendrá lugar el sábado y los fondos recaudados serán donados a un refugio de animales"). (ejemplo propio)
4. Usos no anafóricos basados en el conocimiento compartido: El conjunto de supuestos que un hablante maneja y considera accesibles también para su interlocutor. Pueden ser supuestos activados en el momento del habla o conocimientos específicos compartidos con el destinatario que no hayan aparecido anteriormente en el discurso ("Digite el número de cédula después del tono") ("Hola, ¿Ya terminó el anteproyecto?") (ejemplo propio)

5. Usos endofóricos: Estos no son deíticos ni anafóricos, a menudo representan primeras menciones gracias a la información restrictiva obtenida a partir de modificadores como oraciones de relativo, oraciones completivas y sintagmas nominales apositivos, complementos preposicionales y adjetivos. ("No nos gusta la idea de trabajar con él"). (ejemplo propio)

El presente trabajo empleará el artículo definido en función anafórica referencial y en función anafórica asociativa.

2.2.3 Los posesivos

Alarcos Llorac (2006) indica que el significado del determinante posesivo se encuentra en su característica identificadora o rasgo de definitud, ya que consiste en una identificación unívoca y accesible de un referente en el contexto de uso.

Tabla 1 Determinantes posesivos

Determinantes posesivos ¹		
Pronombre personal	Posesivo átono	Posesivo tónico
Yo	mi, mis	mío, mía, míos, mías
tú	tu, tus	tuyo, tuya, tuyos, tuyas
vos	tu, tus	tuyo, tuya, tuyos, tuyas
él/ella/usted	su, sus	suyo, suya, suyos, suyas
nosotros/as	nuestro, nuestra	nuestro, nuestra
	nuestros, nuestras	nuestros, nuestras,

¹ Elaborado a partir de Alarcos Llorac (2006) Los posesivos, pp. 93-95.

vosotros/as	vuestro, vuestra	vuestro, vuestra
	vuestros, vuestras	vuestros, vuestras
ellos/ellas/ustedes	su, sus	suyo, suya, suyos, suyas

En cuanto a la distribución de los determinantes posesivos, Alarcos Llorac (2006) indica que la distribución de los determinantes posesivos se da de manera que las formas átonas se colocan en posición prenominal, mientras que las formas tónicas, o el resultado de la elisión del sustantivo, que funciona como cabeza en el grupo nominal, se colocan en posición posnominal. Tal es el caso de *el mío* en “el compañero mío” (ejemplo propio).

Con respecto a los determinantes posesivos, Halliday y Hasan (1976) mencionan dos formas de cohesión: una de referencia personal, una de identidad del poseedor y una de elipsis, en la que el objeto poseído se elide, como en el caso de “no encuentro el mío”. En este caso es posible distinguir que se trata de la primera persona singular, pero no es posible conocer cuál es el objeto al que se refiere. En el presente trabajo se utilizarán los de determinantes posesivos de tercera persona que son endofóricos.

En cuanto a las posibles ambigüedades en la interpretación de los determinantes posesivos, Sánchez Avendaño (2008) indica que un recurso para evitarla es la forma perifrástica “de + pronombre personal”.

Acerca de la distribución, Sánchez Avendaño (2008) indica que las formas átonas sólo pueden aparecer antepuestas, mientras que las formas tónicas y sus correspondientes plurales y femeninos aparecen cuando se pospone el posesivo. Para determinar cuál forma

de posesivo se va a usar, el factor discursivo determinante es la referencia textual, que se encarga de los recursos para el estatus textual. Esto se da si un elemento puede ser recuperado o identificado por un interlocutor, ya sea que se mencionó con anterioridad en el texto o se introdujo como un elemento nuevo. Lo anterior se consigue por medio de valores asignados a los elementos del discurso que permiten al hablante y al oyente procesar esos valores. Mantener la referencia es continuar refiriéndose a la misma entidad o participante, pero hay que prestar atención cuando dos referentes discursivos pueden presentar una ambigüedad. El texto se descarga de contenido semántico pleno cuando las entidades discursivas reaparecen por medio de marcas.

En el habla costarricense, concretamente en hablantes con nivel de instrucción formal universitario completo, Sánchez Avendaño (2008) detalla cómo se colocan los determinantes posesivos, en cuanto a señalamiento exofórico o endofórico.

A continuación, se presentan las opciones para codificar posesión y la elección de una forma u otra depende de la existencia de referentes discursivos endofóricos en competencia, de acuerdo con Sánchez Avendaño (2008):

Tabla 2 Sistema de determinación posesiva

Sistema de determinación posesiva		
Sistema de determinación posesiva antepuesta	1ª persona singular	Mi
	1ª persona plural	nuestro de nosotros
	2ª persona singular “vos”	tu

	2ª persona singular "usted"	su
	2ª persona plural	su
		de ustedes
	3ª persona singular	Su
		de ustedes
		de él / de ella
	3ª persona plural	su
		de ellos / de ellas

Las formas sintéticas se emplean cuando se habla de un solo referente. Un ejemplo de esto es el caso de un posesivo sintético de tercera persona singular o plural que aparece muy cerca de un grupo nominal pleno o pronominalizado por lo que mantiene activo el referente discursivo al que remite el posesivo.

Sánchez Avendaño (2008) señala que las formas analíticas suelen emplearse cuando hay dos referentes discursivos. Eso sucede cuando el hablante desea añadir un matiz altamente contrastivo para aclarar que la "posesión" es de un referente y no de otros, incluso si no se presentan como competencia en el texto. Estas formas alternan en la primera persona del plural (nuestro o de nosotros) sin referentes discursivos de competencia y siempre deben aparecer pospuestas.

Cuando se emplean los posesivos endofóricamente se presenta la ambigüedad referencial. Se ha desarrollado un recurso desambiguador de la competencia referencial endofórica, y este cambio ha afectado en parte a la referencia personal exofórica (en primera

y segunda persona plural) porque se ha creado el recurso analítico al lado del sintético, pero el factor condicionante no es el mismo en ambos.

En español de Costa Rica sí aparecen las formas “su” y “sus” referidas a la tercera persona singular y plural y una segunda persona plural, siempre que el elemento correferencial más explícito esté cerca y no exista posibilidades de confusión. En cuanto a la distribución, Sánchez Avendaño (2008) indica que la primera persona singular y plural y segunda persona singular 'vos' pueden aparecer antepuestas o pospuestas. Si el hablante desea separar el contenido identificador del contenido posesivo puede usar la estructura con posesivo pospuesto, aquí es necesario que el artículo o demostrativo aparezca también (“la felicidad mía ha estado...la angustia mía es quitarles tiempo a ellos”).

Otro caso de posposición del posesivo es para grupos nominales donde aparece un determinante indefinido. Esto se hace porque se necesita introducir un referente discursivo nuevo en el texto y agregarle el valor de “posesión”, por ejemplo, al decir “un primo mío”. La posposición sucede también cuando el grupo nominal no lleva determinante alguno, al introducir un referente categorial no específico.

Sánchez Avendaño (2008) menciona otros recursos para codificar la posesión, como plantear la idea de relación de parentesco por medio del artículo definido cuando el elemento correferencial detallador se encuentra cerca, como un tipo de marcación inalienable, como en el ejemplo “Vaya y se lava la cara”.

La forma analítica para los pronombres posesivos surge como medio para la desambiguación y como producto de ajustes estructurales en el paradigma morfológico. Para

mantener la referencia textual, las formas sintéticas aparecen con las analíticas y estas se utilizan cuando la identificación del referente es ambigua.

2.2.4 Los pronombres personales

Alarcos Llorac (2006) indica que los pronombres personales son palabras que se refieren a la noción de persona gramatical, que incluye los elementos externos a la lengua que forman parte de todo acto de habla: emisor, receptor y todo lo que no es un actor del coloquio:

Tabla 3 Pronombres personales

Pronombres personales ²	
Primera persona (emisor)	Yo, me, nosotros, nos
Segunda persona (receptor)	Tú, te, ustedes, le, vos, ustedes, les, los, las, vosotros, os
Tercera persona (todo lo demás)	Él, ella, le, lo, la, ellos, ellas, les, los, las

Los pronombres personales se pueden emplear para referir cuando ya se ha introducido un referente y este es identificable dentro del discurso.

Alarcos Llorac (2006) distingue también dos tipos de pronombres: tónicos y átonos. Los pronombres tónicos coinciden con los sustantivos en su función, mientras que concuerdan parcialmente en género y número, ya que poseen los mismos tipos de accidentes o morfemas. Su especificidad consiste en que la referencia léxica se restringe a la noción de

² Elaborado a partir de Alarcos Llorac (2006) pp. 71

persona. Poseen acento y pueden aparecer aislados. Son: yo, tú/usted/vos, él/ella/ello, nosotros (-as), ustedes, ellos (-as), (preposición) + mí, (preposición) + ti, conmigo, contigo, con vos. Por otro lado, los pronombres átonos o clíticos son aquellos que carecen de acento y necesitan combinarse con un verbo o derivado verbal para tener significado. Son: lo/la, los/las, me, te, nos, le, les.

Según Fernández Soriano (1999) los pronombres contienen, igual que el sustantivo, los morfemas de género y número. Son elementos vacíos que adquieren significado dependiendo de las circunstancias del discurso. No pueden llevar modificadores, determinantes o complementos, porque denotan de modo inequívoco y son una expansión máxima nominal. Son sintagmas nominales y remiten a las personas gramaticales, lo que los relaciona estrechamente con las desinencias verbales.

Fernández Soriano (1999) distingue dos funciones para los pronombres personales:

- Función referencial exofórica: Los pronombres personales de primera y segunda persona hacen una referencia deíctica a los dos actores del acto comunicativo, el hablante y oyente, pero fuera del discurso,
- Función referencial endofórica: Los pronombres de tercera persona, aparte de señalar en la realidad a otros objetos, aluden anafóricamente a alguna unidad sustantiva mencionada o sobreentendida en el contexto de la secuencia y de esa unidad recibe el género y número de esta (por ejemplo, en *levantó las muletas y apoyándose en ellas*) (ejemplo propio). También, aunque es menos común, está la forma neutra 'ello' que no hace referencia a elementos unitarios aludidos o eludidos en la secuencia sino a

segmentos más complejos y diversos; 'ello' puede aludir anafóricamente a toda una cláusula.

Aparte del uso deíctico, el pronombre personal en tercera persona tiene un uso referencial en el que puede retomar rasgos de un individuo presente en un contexto lingüístico; en un sentido estrictamente gramatical, tiene el potencial de denotar por medio de la relación con un elemento nominal, o sea, un antecedente. El antecedente tiene que ser necesariamente un sintagma nominal, un nombre propio, nombre común, cuando aparece frente a otro pronombre personal. Si el sintagma nominal tiene expresión cuantificadora los pronombres pueden funcionar como variables lógicas, Por ejemplo, en "algunos estudiantes creen que el director los amonestará" (ejemplo propio): el pronombre se comporta como variable ligada a algunos empleados y su referente varía según los valores del cuantificador), pero si no está en una cláusula completiva, sino en una subordinada adjunta, la interpretación será específica, como en el caso de "le voy a llevar medicinas, aunque no las necesite"(ejemplo propio), donde el referente es específico, porque habla de los libros que le va a dar y no otros.

Si el antecedente es un nombre común, el pronombre puede referirse a una de las partes, como en el ejemplo "Conocí a una pareja. Ella era muy extrovertida" (ejemplo propio)

Los pronombres de primera y segunda persona en singular son mayormente deícticos, pero en plural pueden incluir a terceras personas como en los casos de nosotros (yo + ellos) ustedes (usted + ellos) en los siguientes ejemplos: Josué dijo que ustedes no van/ Nosotros no vamos. (ejemplo propio).

Las posibilidades de referencia de los pronombres dependen de la configuración sintáctica y no de lejanía o cercanía lineal. Dos pronombres o pronombre y nombre propio pueden correferir inclusive si están adyacentes porque se encuentran en cláusulas distintas. ("El muchacho sentado detrás de Laura la veía con curiosidad" (ejemplo propio) / un compañero sentado a la par de él lo puso en evidencia" (ejemplo propio) Pero esto depende de la situación comunicativa porque puede que inclusive el "lo" ni se refiera a "un compañero" sino a otro. Esto también se puede acompañarse con un gesto señalador.

Estas funciones tienen como fin evitar la repetición en el discurso. En el presente trabajo se van a emplear las de tercera persona para referencia anafórica por tratarse de referencias hechas en el contexto lingüístico.

2.2.5 Anáfora cero

La elipsis o anáfora cero es uno de los fenómenos de cohesión textual más frecuentes, de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2012); esto permite reducir las redundancias y evitar el uso de repeticiones mediante una sustitución por \emptyset . Un ejemplo de esto son las estructuras de referente sujeto. Este se introduce por primera vez en el texto, mantiene la referencia a partir de la marca verbal y no reaparece hasta que se introduzca un nuevo sujeto.

Según Alarcos Llorac (2006), el verbo incluye el morfema de persona y gracias a esto ya distingue cuál de las tres personas es el sujeto gramatical, por lo que la presencia de un sustantivo personal para señalar un sujeto explícito no resulta necesaria. Tal es el caso de verbos como *canto* o *cantas*. Sin embargo, en otras formas como *canta*, *cantaría* o *cantaba*, en las que no se distingue la primera de la tercera persona, sí aparece el pronombre personal

en función de sujeto explícito. Esto es necesario en el caso de la tercera persona cuando se requiere aportar una mayor precisión acerca de la referencia concreta al sujeto.

De acuerdo con Sánchez Avendaño (2006), un grupo nominal asume la forma de pronombre o anáfora cero cuando el productor textual considera que la forma referencial está activa y resulta accesible o fácilmente recuperable para su interlocutor.

En la presente propuesta se empleará la anáfora cero con los verbos conjugados en tercera persona que no aparezcan acompañados de un pronombre o un grupo nominal.

2.2.6 Mecanismos léxicos

De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2012), el mantenimiento del referente en el discurso sucede gracias a elementos léxicos, los cuales introducen los temas mediante reiteraciones que sirven para recuperar información del referente mencionada con anterioridad. Si los lazos referenciales entre dos elementos se debilitan, o no se recuerda el referente inicial, el hablante puede emplear las reiteraciones para hacer reformulaciones, parafrasear e inclusive introducir nuevos temas. Esto se puede lograr empleando la repetición del referente con las mismas palabras con las que fue introducido, o inclusive con variaciones tales como mecanismos de sustitución. En este aspecto, la competencia del hablante en la lengua meta regulará el empleo de los mecanismos, ya que los incorporará según principios de economía y expresividad. De esta manera, es posible crear un conjunto de relaciones a partir de procedimientos de sustitución léxica y a partir de relaciones semánticas que forman cadenas nominativas. (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 235)

Las autoras distinguen los siguientes tipos de repeticiones y sustituciones, los cuales se resumen a continuación:

Exactas o parciales: el referente se repite de la misma forma en la que fue introducido, o suceden transformaciones gramaticales entre el primer referente y su repetición, como en la nominalización (*“el ministerio de salud intervino el local. La intervención fue eficaz”*) (ejemplo propio).

Sustitución por sinónimos o cuasi sinónimos: La relación con un referente inicial se obtiene mediante la sustitución por palabras, sintagmas u oraciones que tengan el mismo significado que el referente. (*“El artista pintó un nuevo cuadro. Este individuo se caracteriza por un estilo único”*.) (ejemplo propio)

Sustitución por hipónimos o hiperónimos y por antónimos: Se realiza una referencia a múltiples elementos anteriores con un elemento nuevo que lo subsume (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 231) como en el caso de un texto en el cual se describa un suceso como un terremoto, se mencionen diferentes elementos relacionados con el suceso (*caos, derrumbes, accidentes, pánico, etc.*) y al final se refiere al evento como “esta tragedia”.

Sustitución por metáfora o metonimia: Referirse a un elemento anteriormente mencionado empleando una metáfora o metonimia. (*Miraron la pintura largo rato. Nunca habían visto un Picasso en persona*) (ejemplo propio)

Sustitución por calificaciones valorativas: Se realiza una referencia a un elemento mencionado anteriormente, por medio de otro término con el que se relaciona

semánticamente, pero sujeto a la percepción del emisor (*No permitiremos el aborto en este país. Este asesinato se castiga con la ley*) (ejemplo propio)

Sustitución por proformas léxicas: Palabras muy generales que pueden usarse en vez de otras más precisas, como hacer, cosa, persona o gente, tema, entre otros. (*Mis vecinos están locos. No soporto a esta gente*) (ejemplo propio).

Relaciones por campos semánticos: la referencia se mantiene con la aparición de conjuntos de elementos relacionados entre sí dentro del sistema de la lengua o relacionados entre sí en el mundo de referencia, basados en conocimiento previo o esquemas mentales de los hablantes.

- a) Relación de lexemas basadas en algún rasgo semántico, o pertenencia a un campo semántico (*Compró cuadernos, libretas, lapiceros, lápices, borradores y una carpeta para cada uno de sus hijos. Los útiles escolares le costaron la mitad de su quincena*). (ejemplo propio).
- b) Relación semántica basada en el conocimiento del mundo compartido por los interlocutores. (*Shakira visitó el país el mes de julio como parte de su gira para promocionar su nuevo álbum. La cantante colombiana dio un espectáculo impresionante*) (ejemplo propio)
- c) Relación semántica basada en marcos y guiones mentales que permiten relacionar elementos léxicos y entenderlos como un conjunto unitario, como en el caso de un texto con un único tema identificable gracias a lexemas semánticamente relacionados entre sí. Por ejemplo, un texto que contenga las palabras *enseñanza, método, técnica,*

idiomas, aprendices, segunda lengua, lengua materna, enfoque, etc. permiten identificar el tema de la enseñanza de segundas lenguas.

En el presente trabajo se emplearán la sustitución por proformas léxicas, específicamente mediante la relación por campos semánticos, basada en conocimiento del mundo compartido por los interlocutores.

2.3 Secuencias textuales

En esta sección se revisan las secuencias textuales de acuerdo con lo planteado en Calsamiglia y Tusón (2012). Estas secuencias contienen especificaciones a partir de las cuales se diseñarán las actividades de clase para cada unidad didáctica. Dado que los textos pueden articular más de una manera de organizar el discurso, en el presente apartado se describen los rasgos de cada tipo de función textual en forma individual con el fin de señalar los factores que se tomarán en cuenta para evaluar el cumplimiento de las tareas finales en cada sesión.

1. **Narración:** La narración expone uno o varios sucesos estructurados dentro de un período de tiempo determinado. Esta puede aparecer junto con otras secuencias o incluso combinarse con estas, por ejemplo, en diálogos, anécdotas, chistes, relatos, argumentos que apelan a la experiencia, descripciones, etc. La narración también constituye un recurso en numerosos ámbitos, tales como el ámbito académico mediante recursos didácticos o en ciencias sociales bajo la forma de narraciones subjetivas y testimonios como fuentes para investigaciones, por poner algunos ejemplos.

Como secuencia discursiva, la narración debe tener los siguientes constituyentes básicos, según plantean Calsamiglia y Tusón (2012, p. 261), a partir del modelo prototípico de Adam (1992):

- a. Temporalidad: los acontecimientos se dan en un tiempo que avanza.
- b. Unidad temática: debe haber al menos un Sujeto-Actor, ya sea agente o paciente, individual o colectivo, animado o inanimado.
- c. Transformación: los estados o predicados cambian a lo largo del relato (de alegría a tristeza, de pobreza a riqueza, de desgracia a felicidad, etc.)
- d. Unidad de acción: A partir de una situación inicial, el proceso de transformación conduce a una situación final, todo en un proceso integrador.
- e. Causalidad: Existe una intriga creada a partir de las relaciones causales entre los acontecimientos.

Estos factores constituyen el esquema narrativo canónico, el cual se distribuye a partir de macroproposiciones narrativas (Pn) mediante los siguientes elementos:

Tabla 4 Superestructura narrativa

Superestructura narrativa ³						
Resumen o prefacio	Orientación o Situación inicial	Complicación	Acción Evaluación	Resolución	Moral Evaluación	Coda o Moraleja
Pn 0	Pn 1 Antes del proceso	Pn 2 Inicio del proceso	Pn 3 Desarrollo	Pn 4 Fin del proceso	Pn 5 Después del proceso	

³ Elaborado a partir del esquema presentado en Calsamiglia y Tusón (2012) p. 261.

En relación con los componentes mencionados anteriormente, la narración presenta rasgos morfosintácticos y discursivos típicos, tales como los tiempos verbales, conectores y marcadores, así como diversos tipos de progresión temática. Todos estos elementos sirven para dar cohesión al relato y para resaltar las distintas fases de éste, como se detallará a continuación.

De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2012), en la narración canónica se emplean las diferentes formas del pasado; para la acción se recurre a una combinación del pretérito indefinido, el pretérito anterior y el pluscuamperfecto, mientras que la descripción del marco en el que transcurren los acontecimientos se suele emplear el imperfecto. No obstante, también es posible encontrar narraciones que emplean el presente, por ejemplo, en narraciones históricas, resúmenes de relatos y narraciones que se producen dentro de conversaciones espontáneas.

De la misma forma, aparecen diversos conectores y marcadores, los cuales se emplean en relación con las distintas partes de la narración. Algunos ejemplos de esto son los conectores y marcadores temporales, causales y consecutivos para la acción y las transformaciones, mientras que en las partes descriptivas se utilizan los conectores espaciales y organizadores discursivos de orden. En cuanto a la progresión temática, las autoras indican que se emplean principalmente el de tipo lineal y el de tema constante, esto con el fin de asegurar la unidad temática dentro de la narración, así como indicar el progreso de la acción y agregar nuevos elementos que se incorporan al relato.

Otro elemento característico de la narración es el punto de vista, ya que esta puede hacerse en primera, segunda o tercera persona. El relato puede igualmente ser contado por uno de los actores o desde un punto de vista exterior mediante el uso de las marcas morfosintácticas de persona. Para la presente propuesta, se tomará como referencia la narración en tiempo presente cuya progresión temática es lineal y con un punto de vista en primera, segunda o tercera persona.

2. Descripción: Es la manera en que las personas representan lingüísticamente el mundo real o imaginado en sus diversos ámbitos, esto es, aquel creado por los humanos y aquel relacionado con la naturaleza. La descripción es la forma en que se expresa la percepción de los ámbitos mencionados a través de los sentidos desde perspectivas tanto objetivas como subjetivas. Cuando esta información se basa en la experiencia humana, la percepción directa de lo descrito está condicionada por interpretación subjetiva y por la visión de mundo de cada cultura, por lo que se encuentra sujeta a sus valores vigentes. “El contenido responde a preguntas, explícitas o implícitas, del tipo ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Qué partes tiene? ¿Para qué sirve? ¿Qué hace? ¿Cómo se comporta? ¿A qué se parece?” (Calsamiglia y Tusón, 2012.p 269).

Algunos de los usos habituales de la descripción presentados por las autoras son los siguientes:

- a) Descripción de personas: conocido también como retrato en la retórica, alude al aspecto físico, actividades, rasgos de la personalidad, etc. Se encuentra

presente en diferentes situaciones comunicativas, tales como la presentación o auto presentación. (“Él es mi hermano. Es alto, moreno y atlético. Es muy inteligente y le gusta resolver sudokus”) (ejemplo propio).

- b) Descripción de lugares: Se hace una distribución de modo característico del espacio descrito, mediante el uso de deícticos y léxico que faciliten la orientación espacial. Esta descripción permite conocer lugares o situaciones desde una perspectiva distinta a la propia, ya que se realiza a partir de percepciones subjetivas que varían de acuerdo con el punto de vista del observador.
 - c) Descripción de objetos: Se realiza una descripción de un objeto particular en donde se toma en cuenta sus partes, características y rasgos que lo componen. Esta secuencia aparece en distintos ámbitos del entorno social y puede presentarse en combinación con otras secuencias o dentro de estas.
 - d) Descripción de ambiente: Se emplea la analogía para resaltar las sensaciones visuales, táctiles o sonoras. Este tipo de descripción es característica de novelas, crónicas, reportajes periodísticos o anuncios de turismo, entre otros
3. Argumentación: Esta secuencia consiste en “cualquier situación en la que se quiere *convencer o persuadir* de algo a una audiencia, ya esté formada por una única persona o por toda una colectividad” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p.284). La argumentación, por lo tanto, responde a una función comunicativa cuyo objetivo es lograr la adhesión

del receptor mediante estrategias de convencimiento, de persuasión o de seducción, orientadas hacia la racionalidad o a la emoción.

A continuación, se enumeran las principales características de la argumentación, a partir de Calsamiglia y Tusón (2012, p. 285):

- A) Objeto: Consiste en cualquier tema controvertido, dudoso, problemático, que admite diferentes maneras de tratarlo. Se puede formular como una pregunta.
- B) Locutor: Ha de manifestar una manera de ver e interpretar la realidad, una toma de posición. Expone la opinión a través de expresiones modalizadas y axiológicas.
- C) Carácter: Polémico, marcadamente dialógico, se basa en la contraposición de dos o más posturas (verdades o creencias aceptadas o posiciones defendidas por un sector o por una persona). Los enunciados se formulan en relación con los enunciados de otros. Se manifiesta la oposición, el contraste, la desautorización, el ataque, la provocación...
- D) Objetivo: Provocar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea, de una forma de ver el tema que se debate.

El texto argumentativo se construye a partir de un esquema de tesis y antítesis, el cual se sostiene por partes en confrontación. Existe un problema al cual hay que dar una solución, como sucede en el caso de situaciones de comunicación dialogales.

Estas están compuestas por un Proponente, un Oponente, la cuestión que se origina, una propuesta, una contrapropuesta, una ley de paso constituida por argumentos basados en experiencia compartida, creencias, observaciones, entre otros y, por último, una conclusión. En resumen, con el fin de justificar, defender o mantener una posición, se parte de una premisa inicial, a partir de la cual se formula un nuevo enunciado que debe defenderse mediante argumentos para finalmente llegar a una conclusión.

Además, Calsamiglia y Tusón (2012) afirman que la estructuración de un discurso argumentativo se puede presentar en orden progresivo, en el cual se parte de las premisas para llegar a la conclusión; y en orden regresivo, en el cual a partir de una afirmación o proposición se presentan la justificación, como en el caso de artículos de opinión. Por otro lado, un texto argumentativo puede contener otras secuencias, como por ejemplo descripciones, narraciones o explicaciones que puedan usarse como argumentos con el objetivo de reforzar la función persuasiva y de dar apoyo a las premisas.

En la presente propuesta didáctica no se empleará esta secuencia, ya que el interés de la investigación no es enseñar la cohesión discursiva mediante conectores argumentativos, sino a crear y reconocer cadenas referenciales por medio de la anáfora. Por lo tanto, los contenidos de la macrounidad no incluyen actividades que impliquen usar la secuencia argumentativa.

4. Explicación: Calsamiglia y Tusón (2012) explican esta secuencia como el discurso orientado principalmente a proporcionar información a un receptor. Se parte del supuesto

previo de que existe información, ya sea obtenida por experiencia o por reflexión, a partir de una fuente que se considere confiable. Esto implica que se use un lenguaje con función referencial, centrado en el objeto tratado y que predomine sobre otras funciones (expresiva, directiva, argumentativa, etc.). Durante la explicación se realiza una organización, distribución y desarrollo de la información.

Esta secuencia abunda en textos de información orales y escritos relacionados con la transmisión de conocimiento, en forma oral se da típicamente en ponencias y comunicaciones. Como actividad discursiva, no tiene como fin convencer o persuadir al receptor, sino que “supone un agente poseedor de un saber y un interlocutor o público que está en disposición de interpretarlo a partir de su conocimiento previo, pero que necesita aclaración” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 298) y debe servir para que la información ofrecida sea más accesible para el interlocutor. Se puede combinar con secuencias descriptivas o argumentativas, de acuerdo con el contenido. La secuencia responde a las preguntas *¿qué es?*, *¿por qué?* y *¿cómo?* Las autoras presentan una serie de estrategias discursivas o procedimientos propios del proceso explicativo, las cuales se citan a continuación:

- A. Definición: delimitación de un concepto sobre la base del conocimiento existente, adjudicando atributos al tema u objeto en términos de pertenencia a una clase y brindando una especificación de sus rasgos característicos.
- B. Clasificación: distribución de cualquier entidad referida en diferentes agrupaciones realizadas a partir de sistemas de similitudes y de diferencias.

- C. Reformulación: expresar de una manera más inteligible lo que se formula en términos específicos (abstractos o formales) o que pueden resultar de difícil comprensión para el interlocutor.
- D. Ejemplificación: consiste en concretar una formulación general o abstracta poniéndola en un ámbito más próximo al interlocutor para facilitar la comprensión.
- E. Analogía: procedimiento o aclaración o ilustración que se construye a partir de la relación de un concepto o conjunto de conceptos con otros de un distinto campo para facilitar la comprensión al interlocutor.
- F. Citación: Consiste en convocar al discurso de expertos que brindan fiabilidad y autoridad a la explicación.

Para el presente trabajo se tomarán en cuenta la explicación a partir de ejemplificación, reformulación y clasificación.

5. Diálogo: “Es la forma básica de comunicación humana” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 308) De acuerdo con las autoras, la conversación espontánea, el mejor ejemplo de la característica dialógica de la comunicación y constituye una base para las relaciones humanas, ya que estas se mantienen en la medida en que el diálogo perdure o se enriquezca.

La conversación se estructura a partir de un sistema de alternancia de turnos de palabra, los cuales se pueden definir como el “espacio/tiempo de habla ocupado por un participante” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 21). El cambio de turno se rige por

mecanismos llamados heteroselección y autoselección. El primero consiste en que quien está usando la palabra selecciona al siguiente hablante, mientras que el segundo sucede cuando una de las personas presentes empieza a hablar sin que quien tiene la palabra la haya seleccionado. Estos mecanismos funcionan bien en la medida en que los interlocutores reconozcan los lugares apropiados para la transición, tales como una pausa, una pregunta, un gesto, etc., ya que de lo contrario se pueden producir solapamientos, interrupciones o pausas excesivamente largas.

Calsamiglia y Tusón (2012, p.20) brindan una descripción de las características interlocutivas de la conversación espontánea, resumidas a continuación:

- a) La conversación espontánea es esencialmente dialogal, ya en ella pueden aparecer un número variado de participantes entre los cuales se produce un cambio de hablante.
- b) Durante la interacción, no suele hablar más de una persona a la vez, sin embargo, en las transiciones de un turno de palabra al otro puede haber solapamientos frecuentes en intervalos breves. Además, el discurso puede ser continuo o discontinuo.
- c) En cuanto al orden en los turnos de palabra, este no es fijo ni tiene una duración, distribución o tema preestablecidos. No obstante, existen técnicas para facilitar su distribución. Estos mecanismos son distintas unidades formales de construcción de turnos, tales como palabras, frases u oraciones que permiten mantener un equilibrio en las intervenciones de los hablantes.

En caso de que se produzcan errores o transgresiones en la toma de turnos, también existen tácticas para reparar estas faltas.

Por otro lado, la estructura dialogal de la conversación atiende una doble perspectiva: por un lado, una de carácter secuencial, en la cual, para que un fragmento o enunciado tenga sentido, este debe interpretarse en función de lo que se ha dicho y lo que se va a decir para que se pueda comprender, por otro lado, una de carácter jerárquico, en la cual existen unidades de diferente rango en una construcción conversacional: la unidad mínima monologal hasta la unidad máxima dialogal: la interacción. Puede aparecer como secuencia secundaria en otros modos de organización textual (narración –en fragmentos, aumenta el efecto de verosimilitud cuando se le otorga la palabra a un personaje cine, teatro, argumentación, etc.).

En el presente trabajo, se empleará el diálogo en dinámicas en las que los estudiantes deberán preparar una conversación continua que incluya dos o más participantes.

A continuación, se detallará el uso de las secuencias textuales para la realización de las tareas finales en cada unidad de la secuencia pedagógica.

En la Unidad 1, se empleará la secuencia de explicación a partir de ejemplificación y clasificación. Se les asignará a los estudiantes que realicen una presentación en donde hablan acerca de una familia cuyos miembros escogerán de manera aleatoria. Deberán crear un perfil para cada miembro y brindar una descripción de la familia que presentarán frente al resto de la clase.

En la Unidad 2, se usarán varias secuencias textuales simultáneamente en una misma tarea final. En esta actividad, los estudiantes deberán preparar un diálogo en parejas, en el cual asumen los roles de dos amigos que conversan por teléfono. Uno de ellos se encuentra fuera del país y responde a las preguntas que su amigo le hace con respecto a su experiencia en el extranjero. Para lograr esto, los estudiantes elaborarán una conversación en donde deben mantener un tema (el entorno en un país extranjero) respetar los turnos de palabra y mantener un equilibrio en el número de intervenciones de cada participante. Además de esto, en el diálogo se incluirá la explicación y descripción del entorno en el que se encuentran los interlocutores, ya que la información podrá ampliarse a partir de las preguntas que los estudiantes realicen unos a otros durante la conversación.

En la Unidad 3, se usarán las secuencias de explicación y descripción. Los estudiantes deberán preparar una exposición corta en la cual explicarán algunas costumbres de su cultura. También, deberán hacer comparaciones con otras culturas, a partir de lo visto en la secuencia y lo expuesto por los compañeros en actividades anteriores. La información presentada incluirá descripciones que faciliten la comprensión de lo expuesto por parte del expositor.

En la Unidad 4 se usará la secuencia de narración, empleada en tiempo presente cuya progresión temática es lineal y que utiliza un punto de vista en primera, segunda o tercera persona. En la tarea final de la unidad se usa esta secuencia cuando se le asigna a los estudiantes que preparen una narración para presentar frente al resto de la clase. La dinámica consistirá en relatar una anécdota a partir de los temas propuestos en la clase y que se asignarán por sorteo. Al tratarse de una narración guiada, los estudiantes también deberán

responder a las preguntas que el profesor hará para ampliar la información brindada. Para este último punto, se emplearán las secuencias de explicación y descripción.

Por último, en la Unidad 5, se usará la secuencia de explicación y descripción cuando se le asigne a los estudiantes que preparen una exposición acerca de un personaje representativo de su cultura. Dentro de la información brindada, los estudiantes deberán brindar detalles que caractericen a la persona, e incluirán ejemplos de logros o hechos que apoyen la escogencia del personaje de su cultura.

2.4 Competencia intercultural

De acuerdo con la investigación realizada por A. Davies, D. Fidler y M. Gorbis (2011) la globalización cultural, la internacionalización de los mercados y el surgimiento de tecnologías inteligentes, han facilitado los intercambios entre diversas culturas, por lo que ha surgido la necesidad de desarrollar nuevas destrezas para desenvolverse en este contexto social. Para conseguirlo, se requieren no sólo conocimientos lingüísticos, sino también una adaptabilidad para responder a nuevos contextos. También, es necesario poseer la capacidad de identificar y comunicar puntos de conexión, tales como metas comunes, prioridades, valores, etc., que trasciendan las diferencias y permitan relacionarse con culturas distintas de la propia.

En este contexto multicultural, la enseñanza de segundas lenguas también ha tomado nuevos rumbos, ya que aprender una lengua es necesariamente entrar en contacto con una realidad distinta de la propia y esto que crea una la apertura hacia comunidad en la que se habla esa lengua. De acuerdo con Paricio Tato (2014), los cambios sociopolíticos de la actualidad han propiciado que muchos currículos centrados en la lingüística aplicada tomen

en cuenta la importancia del aprendizaje intercultural. La autora indica que, al fortalecer esta destreza, el aprendiz se convierte en un mediador intercultural con la capacidad de desenvolverse en un contexto multicultural de diversidad e identidades múltiples. Por lo tanto, la cultura no se abarca únicamente desde un aspecto comunicativo instrumental, que pasa por alto la relación entre lengua y cultura, sino que además incluye un enfoque antropológico que tome en cuenta las costumbres cotidianas o modos de vida.

Asimismo, la competencia intercultural debe enseñarse teniendo en cuenta que se trata de una dimensión en cambio constante. Por esta razón, no basta con enseñar una perspectiva de cultura limitada a los logros obtenidos través de la historia, o contribuciones en ámbito artístico, sino que el docente tiene el rol de mediador cultural, por lo que debe promover el interés del aprendiz para que este conozca, mediante el aprendizaje autónomo, culturas distintas por iniciativa propia. Estos conocimientos, a su vez, facilitan el desarrollo de una conciencia intercultural en el aprendiz, lo cual le permite aprender a valorar la propia lengua, tal y como se explica en la siguiente definición de la competencia comunicativa intercultural:

“El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales.” (Marco Europeo de Referencia, Instituto Cervantes, P. 47).

En suma, una competencia comunicativa intercultural es necesaria para ofrecer un modelo de integración de lengua y cultura en la enseñanza de las lenguas. No se debe desligar el aprendizaje de una lengua de la cultura a la que pertenece.

En el presente trabajo, se incluyeron temas como la familia, la ciudad, las costumbres, acciones que se consideran corteses o descorteses, además de personas famosas o representativas de la propia cultura. Estos temas funcionaron para que los estudiantes aprendieran, de forma general, acerca de cultura costarricense, como en el caso de la unidad 1 (la familia); y contrastaran esta cultura con la propia y la de sus compañeros, en la unidad 3 (costumbres de diferentes culturas). También, se abarcó el tema de distintos personajes reconocidos en el mundo y en las culturas de los aprendices. En la propuesta, debido a que el objetivo principal fue enseñar la referencia discursiva, los temas culturales se utilizaron específicamente para contextualizar las actividades y tareas comunicativas de la macrounidad. No obstante, los contenidos de la macrounidad se podrían ampliar incluyendo secciones adicionales, en las cuales los estudiantes aprenden a una mayor profundidad acerca del aspecto cultural que se está enseñando en cada unidad y aprendan la cultura de manera integral.

Capítulo 3

Metodología

En el siguiente apartado se presentarán las etapas por medio de las cuales se cumplirán los objetivos de la propuesta didáctica.

3.1 Población meta

La presente investigación se realizó con un grupo de cinco estudiantes, de los cuales tres eran mujeres y dos eran hombres. Dos mujeres provenían de China, una de Noruega y los dos hombres eran Australia y Estados Unidos, respectivamente.

Para detallar el desempeño individual de cada estudiante, en las secciones subsiguientes se asignará un número a cada uno.

Estudiante 1: Australia

Estudiante 2: Estados Unidos

Estudiante 3: China

Estudiante 4: China

Estudiante 5: Noruega

La propuesta se planteó para estudiantes ubicados dentro del nivel A2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de referencia de las lenguas (2002). Un estudiante de este nivel posee las siguientes destrezas:

Comprensión auditiva:

Comprender frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).

Captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.

Comprensión de lectura:

Leer textos muy breves y sencillos.

Encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios.

Comprender cartas personales breves y sencillas.

Interacción oral:

Comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.

Realizar intercambios sociales muy breves, sin mantener la conversación por sí mismo.

Expresión oral:

Utilizar una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a la familia y otras personas, condiciones de vida, origen educativo y trabajo actual o el último que se tuvo.

Expresión escrita:

Escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a necesidades inmediatas.

Redactar cartas personales muy sencillas, por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.

Con respecto al uso de los mecanismos de referencia, el nivel A2 abarca los siguientes aspectos dentro del apartado de tácticas y estrategias pragmáticas, descritos en el Plan Curricular Cervantes (2006):

Mantenimiento del referente y el hilo discursivo en Nivel A2 (nivel del estudiante al inicio de la intervención)

Tabla 5 Mantenimiento del referente y el hilo discursivo en Nivel A2

Nivel A2	
Recursos gramaticales	Ejemplos
Sustitución por proformas: Pronombre personal, demostrativos, posesivos, adverbios, con función anafórica.	Emilia viaja a menudo a Málaga. <u>Allí</u> viven sus padres. Nací en 1950. <u>En aquella época</u> la gente bailaba rock.
Sustitución por Ø: Elipsis del verbo	Ayer vi a María y luego, a Juan.
Determinación de sintagmas nominales indeterminados: Uso anafórico del artículo definido	Quiero comprar <u>un sofá</u> . <u>El sofá</u> tiene que ser muy cómodo.
Valor tematizador del posesivo: Mención anterior del sustantivo.	Fui con <u>un amigo</u> a París y <u>mi amigo</u> se quedó allí todo el verano

Recursos léxico sintácticos	
Repeticiones léxicas (exactas)	Aquí Marta tuvo <u>un accidente</u> . <u>El accidente</u> fue muy grave.

La escogencia del nivel se justifica en los contenidos de mantenimiento del referente y el hilo discursivo descritos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). Un aprendiz de nivel A2 ya cuenta con un repertorio de mecanismos de referencia que se va a ampliar con nuevos mecanismos que pertenecen al nivel B1. Diseñar una unidad didáctica para el nivel A2 proporcionará un refuerzo para las estructuras ya conocidas y permitirá a los aprendices incorporar nuevos mecanismos con el fin de prepararse para adquirir los mecanismos de referencia más complejos de los próximos niveles. La meta consiste en que al finalizar la intervención los aprendices empleen las siguientes estrategias para mantenimiento de la referencia:

Tabla 6 Mantenimiento del referente y el hilo discursivo en Nivel B1

Nivel B1	
Recursos gramaticales	Ejemplos
Sustitución por proformas: Uso del pronombre personal, demostrativos, posesivos, cuantificadores, adverbios, con función anafórica. El referente es un enunciado previo.	Tú crees que se equivoca, pero yo no pienso <u>eso</u> .
Proformas verbales con función anafórica: hacer, decir, dar.	Le he dicho que vuelva mañana. Seguro que <u>lo hará</u> .

<p>Determinación de sintagmas nominales indeterminados: uso anafórico del artículo definido</p> <p>En sintagmas semánticamente relacionados:</p> <p>En repeticiones nominalizadas:</p>	<p>Fuimos a <u>una cafetería</u> y nos sentamos en <u>la barra</u>.</p> <p>La policía intervino en <u>la pelea</u>. <u>La intervención</u> <u>policial</u> fue muy eficaz.</p>
<p>Recursos léxico sintácticos</p>	
<p>Repeticiones léxicas (parciales)</p>	<p>El Teatro Real representa este año dos óperas de Mozart, uno de los grandes genios de la Historia de la Música. El genio salzburgués compuso su primera ópera, «Bastían y Bastiana», cuando tenía 12 años.</p>

3.2 Ejecución de la propuesta

La propuesta se ejecutó en el Programa de Español para Extranjeros de la Universidad de Costa Rica, en el nivel de principiante 2 en modalidad intensiva. Tuvo una duración de diez horas distribuidas en cinco días (7,8,9,10 y 13 de febrero de 2017) en periodos de dos horas por sesión, más una hora adicional en donde se realizaron la motivación y la prueba de diagnóstico, el 6 de febrero del 2017.

3.3 Enfoque metodológico de la propuesta didáctica

En la presente propuesta se empleará la metodología del enfoque por tareas. En este contexto, se entiende por tarea como una “actividad que requiere que el aprendiz use el lenguaje, con énfasis en significado, para lograr un objetivo (Skehan, 2003, p 3). El enfoque plantea que, no basta con enseñar únicamente la estructura del lenguaje, sino que el docente

también debe preocuparse por que los estudiantes desarrollen la capacidad de expresar significado.

Con respecto a la enseñanza de segundas lenguas, Skehan (2003) afirma que es recomendable incluir actividades de interacción, ya que estas propician la negociación de significado. En lugar de enfocar la lección en el input recibido por los estudiantes, el docente, mientras se realiza la interacción, puede revisar la comprensión, aclarar dudas y brindar retroalimentación en aspectos específicos de la lengua. Los resultados obtenidos de la actividad permiten al docente establecer una secuenciación de tareas claramente definidas, en forma de unidades que se orienten hacia el alcance de ese objetivo, el cual constituye una meta comunicativa. Las tareas que conforman la secuencia deben con las siguientes características, acuerdo con Brown (2001, p. 50):

- El significado es fundamental
- Existe un problema comunicativo que se debe resolver
- El término de la tarea es una prioridad
- Puede estar conformada por otras subtareas
- La actividad es comparable con una actividad en el uso real de la lengua
- La evaluación de la tarea se hace en términos del resultado obtenido

Brown (2001) explica que al emplear este enfoque es necesario que el docente se cuestione si la actividad orienta a los estudiantes hacia un uso real que no se limite a la forma, si se dirige a un fin comunicativo y si las actividades concuerdan con objetivos planteados anteriormente. El proceso que se debe realizar para la planificación de actividades o la

elaboración de una unidad didáctica debe ser gradual, de manera que el estudiante adquiera poco a poco los conocimientos o estrategias necesarios para alcanzar la tarea.

A su vez, la tarea debe estructurarse en fases que faciliten tanto la actividad comunicativa como el aprendizaje de la segunda lengua. Estas etapas se conocen como subtareas, tareas intermedias o tareas capacitadoras, las cuales se inscriben en fases anteriores a la realización de la tarea final. A partir de esto, una tarea final constituye el final de un ciclo de una determinada extensión que conduce a la realización de una nueva tarea. De acuerdo con Martín Peris (1999), cada tarea corresponderá con un objetivo que puede clasificarse en diferentes ámbitos, tales como la comunicación lingüística, forma lingüística, contenidos temáticos y socioculturales y aprendizaje de la lengua. El aprendiz se capacita mediante tareas preparatorias en el aprendizaje de determinados elementos lingüísticos, nociones o funciones, estrategias comunicativas y diversos temas o elementos socioculturales relacionados con la tarea final. En este aspecto entran en juego la interacción entre los aprendices y la cooperación hacia el cumplimiento de la meta propuesta.

El ciclo del cumplimiento de las etapas se complementa con una fase de autoevaluación, a partir de la cual el docente puede obtener información de los estudiantes en cuanto a sus necesidades, problemas, carencias, preferencias hacia algún tema, así como la motivación y el interés mantenidos hacia las actividades realizadas en el aula. Esto permite al docente ajustar las actividades de las etapas subsiguientes con el fin de reforzar los contenidos con los cuales tuvieron mayores dificultades.

La escogencia del enfoque por tareas en la presente propuesta se debe a que los mecanismos de referencia anafórica son estrategias muy específicas que se pueden enseñar

en forma de tareas concretas, lo que permite que cada lección sea destinada a trabajar cada mecanismo, con el objetivo de implementar todos los mecanismos conjuntamente en una tarea final de producción oral.

Para el diseño de las unidades didácticas se tomará como referencia el esquema propuesto por Estaire y Zanón (1990). Este modelo sirve para diseñar un curso de lengua de carácter globalizador que integre objetivos, contenidos, metodología y evaluación, con el fin de estructurar de manera más eficiente los pasos por seguir para alcanzar los objetivos comunicativos dentro del aula. En la presente propuesta el esquema se adaptó a las necesidades del proyecto.

A continuación, se resume cada paso a seguir a partir del marco propuesto por los autores para la programación de la unidad didáctica a partir del enfoque por tareas⁴:

1. *Elección del tema o área de interés de la unidad.*

Constituye el punto de partida. Este debe estar circunscrito al objetivo comunicativo general de la lección y debe ser de interés para el estudiante, dentro de un contexto.

2. *Especificación de objetivos de comunicación.*

Se definen los objetivos comunicativos por alcanzar. A partir de estos objetivos comunicativos se busca crear tareas finales que integren las cuatro destrezas. Estos son el punto de referencia de todos los elementos relacionados con la realización de tareas. El modelo propone el siguiente esquema para el planteamiento de los objetivos:

⁴ Desarrollo de etapas tomado de Estaire, S. (1990), página 12.

Tabla 7 Esquema para redacción de objetivos (Estaire y Zanón, 1990)

Durante la unidad, los estudiantes desarrollarán la capacidad de:		
-Comprender y demostrar comprensión de información -Pedir información (del tema escogido) -Dar información	Relacionada con (el tema escogido)	En forma oral y escrita.

3. *Programación de la tarea final o series de tareas finales por realizar en la(s) etapa(s) final (es) de la unidad.*

A partir de la idea final se deciden las tareas, que deben ser consecuentes con los objetivos comunicativos. Estos sirven para demostrar que se tiene la capacidad para hacer algo concreto, por esto cada objetivo va a ser el paso de una etapa a otra hasta poder cumplir con la tarea final.

4. *Especificación de los componentes lingüísticos y temáticos necesarios para la consecución de las tareas finales.*

Una vez que se ha escogido la tarea final se debe plantear cuáles componentes temáticos o lingüísticos (nocio-funcionales, gramaticales o léxicos) son necesarios para que el estudiante sea capaz de realizar las tareas facilitadoras.

5. *Programación de las tareas posibilitadoras y de comunicación necesarias para la consecución de la(s) tarea(s) final(es):*

Es la etapa de planificación de la secuencia de pasos a seguir por medio de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación organizados por lecciones.

Las tareas deben evidenciar la capacidad de hacer algo concreto. Al articular cada tarea debe especificar el qué, con quién, sobre qué, con qué recursos, medios o apoyos, cuándo, cómo, durante cuánto tiempo y con qué objetivo pedagógico se va a realizar la lección.

Además, en cada lección se deben incorporar y sistematizar los elementos estudiados en las lecciones anteriores, integrándolos de manera acumulativa.

Las tareas de comunicación se reflejan en unidades de trabajo que impliquen comprensión, producción e interacción en la lengua meta. Para esto es necesario plantear un procedimiento claro, definir un objetivo concreto no gramatical, un objetivo gramatical, y establecer contenidos precisos que brinden resultados concretos.

6. *Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje.*

Todas las tareas que conforman la unidad permiten evaluar de forma continua el proceso de aprendizaje. La evaluación puede ser a nivel de trabajo individual o grupal de los estudiantes, así como del desempeño del profesor y de las actividades de la clase. Los resultados sirven para medir el avance de los estudiantes durante la intervención y brindan un insumo al docente en caso de que sea necesario realizar alguna modificación o reelaboración de los contenidos de la clase.

3.4 Cuadro resumen de los mecanismos de referencia anafórica empleados en la propuesta

A continuación, se presentará un esquema en el cual se indicarán las formas de mecanismos de referencia del español, que se tomarán en cuenta para el diseño de los contenidos de clase en la presente propuesta didáctica.

Tabla 8 Mecanismos de referencia anafórica empleados en la propuesta.

Mecanismos gramaticales	
Grupo nominal	Nombre propio en función referencial. <i>Laura está casada pero el esposo de <u>Laura</u> trabaja en el extranjero.</i>
Pronombres personales	Sustitución por pronombres personales: <i>Adrián estudia arquitectura. <u>Él</u> vive en Tibás.</i>
Determinantes demostrativos	Sustitución de un enunciado previo mediante demostrativos: <i>Las calles están inundadas. <u>Esto</u> es porque hay mucha basura dentro de las cañerías.</i>
Cuantificadores	Sustitución mediante cuantificadores: <i>Aquí viven muchos estudiantes. <u>Algunos</u> viven en apartamentos.</i> <i>Ayer tuvimos un examen y <u>todos</u> aprobamos.</i>

Artículos definidos	<p>Función anafórica referencial:</p> <p><i>Estoy buscando mis libros, pero no <u>los</u> encuentro.</i></p> <p>Función anafórica asociativa:</p> <p><i>Ya no tengo celular, ayer se me cayó y se quebró <u>la</u> pantalla.</i></p> <p>Artículo indefinido en repeticiones nominalizadas (segunda mención de carácter discursivo):</p> <p><i>Vamos a hacer un viaje a Nicaragua. <u>El</u> viaje será largo.</i></p>
Posesivos átonos y tónicos	<p>Sustitución por posesivos átonos:</p> <p><i>Patricia vive en Guadalupe. En <u>su</u> casa hay mucho espacio.</i></p> <p>Sustitución por posesivos tónicos:</p> <p><i><u>Su</u> perro es tranquilo pero <u>el mío</u> no.</i></p>
Anáfora cero	<p>Sustitución por Ø</p> <p><i>Esteban trabaja en Heredia, pero como Ø no <u>tiene</u> carro, Ø <u>ya</u> en tren.</i></p>
Mecanismos léxicos	
Sustitución léxica	<p><i>Montserrat Quirós regresó ayer al país. <u>La fotografía</u> dará varias conferencias en la capital.</i></p>

3.5. Diseño de la unidad didáctica

En el presente trabajo se tomaron como referencia el modelo de planteamiento de objetivos de Estaire y Zanón (1990) para definir los objetivos comunicativos a partir de los cuales se organizan las unidades que conforman la macrounidad. A continuación, se indican los objetivos de cada una de las unidades:

Tabla 9 Macrounidad (objetivos, contenidos, tiempo)

Objetivo general de la macrounidad		Al finalizar, el estudiante será capaz de incorporar los mecanismos de referencia anafórica en expresión oral.			
	Objetivos específicos	Contenido gramatical	Contenido comunicativo	Tema para expresión oral	Tiempo estimado
1	Aplicar la sustitución por proformas cuyo referente sea un enunciado previo en una descripción sobre la familia.	<p>Sustitución por medio de pronombres personales</p> <p>Adrián estudia arquitectura. Él vive en Tibás.</p> <p>Sustitución por posesivos átonos y tónicos:</p> <p>Patricia vive en Guadalupe. En su casa hay mucho espacio.</p> <p>Su perro es tranquilo pero el mío no.</p>	Descripción	La familia	2 horas

2	<p>Emplear la sustitución por proformas cuyo referente sea un enunciado previo en una descripción sobre el entorno del estudiante.</p>	<p>Sustitución por medio de demostrativos</p> <p>Él dice que el barrio es seguro, pero yo no pienso eso.</p> <p>Sustitución por medio de adverbios:</p> <p>André vive en San Rafael y ahí casi no pasan taxis.</p> <p>Sustitución por medio de cuantificadores:</p> <p>Adjetivos cuantificadores indefinidos en un grupo nominal unitario:</p> <p>Uno, alguno, ninguno, cualquier.</p>	Descripción	El entorno del estudiante	2 horas
3	<p>Construir enunciados con proformas verbales de función anafórica mediante la comparación y el contraste con otras culturas.</p>	<p>Sustitución por medio de proformas verbales con función anafórica:</p> <p>En algunos países, es necesario quitarse los zapatos para entrar a una casa. No hacerlo es considerado de mala educación.</p>	Comparación y contraste	El contacto con otras culturas	2 horas
4	<p>Elaborar enunciados relacionados discursivamente en una narración oral.</p>	<p>Determinación de sintagmas nominales indeterminados:</p> <p>Artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados.</p> <p>-Uso asociativo:</p> <p>Cogí el celular y limpié la pantalla.</p>	Narración	Narración de una historia	2 horas

		<p>Artículo indefinido en repeticiones nominalizadas</p> <p>-Segunda mención de carácter discursivo:</p> <p>Vamos a hacer un viaje a Nicaragua. El viaje será largo.</p>			
5	<p>Producir enunciados mediante las repeticiones léxicas parciales en una exposición oral.</p>	<p>Recursos léxico sintácticos:</p> <p>-Repeticiones léxicas parciales.</p> <p>Rodolfo Arias escribió una nueva novela. El autor dice que es su trabajo más ambicioso.</p>	Exposición	Personajes famosos de su cultura	2 horas

Unidad I

Unidad I			
Objetivo general			
Al finalizar la lección, el estudiante será capaz de hablar de su familia usando la sustitución por proformas en las que el referente sea un enunciado previo.			
Contenidos gramaticales	Sustitución por pronombre personal: <i>Adrián estudia arquitectura. Él vive en Tibás.</i> Sustitución por posesivos átonos y tónicos: <i>Patricia vive en Guadalupe. En su casa hay mucho espacio.</i> <i>Su perro es tranquilo pero el mío no.</i>		
Contenidos comunicativos	Descripción		
Vocabulario	Miembros de la familia, rasgos de la personalidad (amable, inteligente, generoso, tímido, extrovertido, introvertido, desconfiado, educado, cortés, insolente, etc.), características físicas (alto/a, bajo/a, gordo/a, delgado/a, flaco/a, moreno/a, rubio/a, pelirrojo/a, etc.) las profesiones y ocupaciones (profesor/a, dentista, periodista, músico, ingeniero/a, artista, investigador/a, científico/a, escritor/a, cocinero/a, etc.) números, pasatiempos (escuchar música, leer, salir, viajar, nadar, hacer deporte, cocinar, bailar, ir al gimnasio, correr, coleccionar objetos, salir con amigos, etc.).		
Objetivos específicos	Actividades	Materiales	Tiempo estimado
	I. Explicación de los objetivos y de la tarea final: El profesor explica a los estudiantes el objetivo de las sesiones y el objetivo de la primera lección. Indica que harán una presentación oral sobre una familia. Para esto aprenderán a hacer la sustitución por proformas con pronombres personales y posesivos.	Marcadores Pizarra	5 minutos
Identificar los referentes de un enunciado previo en una grabación.	Tarea 1 I. Se proyectarán 15 nombres en la pizarra. II. Se reproducirá el Audio 1, en el que se presenta a los miembros de una familia. III. Los estudiantes indicarán los nombres de las personas que son mencionadas en la grabación.	Audio 1 Comprensión auditiva 1 (ejercicio número 1)	
Sintetizar información acerca de los referentes a partir de la información obtenida en una grabación.	Tarea 2 I. Se proyectará un árbol genealógico de la familia del ejercicio anterior, en donde se incluyen los nombres de sus miembros. II. Se reproducirá el Audio 2, en donde se brinda más información acerca de la familia presentada en el ejercicio anterior. A partir de la información del Audio 2 los estudiantes completarán un cuadro con la información de la comprensión auditiva 1. III. Los estudiantes compararán resultados en parejas.	Audio 2 Comprensión auditiva 1 (ejercicio número 2)	10 minutos
Emplear pronombres personales para sustituir el sujeto en una oración en forma oral. Aplicar la elipsis para sustituir al sujeto en una oración en forma oral.	Tarea 3 I. El profesor escribirá en la pizarra tres oraciones a partir de la información del Audio 2. Luego encerrará en un círculo los referentes de cada frase y preguntará a los estudiantes cómo se pueden sustituir. II. Los estudiantes propondrán una oración en donde emplearán los pronombres personales para hacer una sustitución.	Marcadores Pizarra Árbol genealógico	15 minutos

	<p>III. Los estudiantes agregarán una nueva oración a cada oración original en donde incluyan más información acerca de las personas.</p> <p>IV. El profesor eliminará el segundo pronombre y explicará que cuando ya se introdujo el referente, no es necesario indicarlo porque la terminación del verbo indica la persona gramatical de este.</p> <p>V. Los estudiantes formarán dos grupos. Cada uno presentará a dos personas de la familia sustituyendo el pronombre o haciendo elipsis.</p> <p>VI. El profesor hará una revisión breve de este ejercicio.</p> <p>RECESO: 10 minutos</p>		15 minutos
Reconocer un referente en el discurso oral a partir de los poseivos.	<p>Tarea 4</p> <p>I. Se reproducirá el Audio 3, en donde tres integrantes de la familia de los ejercicios anteriores presentan a los integrantes de esta, desde su punto de vista.</p> <p>II. Los estudiantes identificarán a los tres hablantes en la comprensión auditiva 2.</p>	Audio 3 Comprensión auditiva 2	10 minutos
<p>Emplear los poseivos como referentes en una explicación en forma oral.</p> <p>Identificar un referente a partir de un enunciado en forma oral.</p>	<p>Tarea 5</p> <p>I. Los estudiantes se colocarán en parejas.</p> <p>II. Cada estudiante dibujará su propio árbol genealógico sin mostrarlo al compañero.</p> <p>III. Los estudiantes harán preguntas para poder reproducir el árbol genealógico de su compañero.</p> <p>IV. Los estudiantes compararán resultados.</p>	Hojas en blanco Lápices	15 minutos
<p>Elaborar un perfil sobre una familia usando referencia por sustitución en forma oral.</p> <p>Presentar a una familia empleando la sustitución por pronombres y poseivos en forma oral.</p>	<p>Tarea final</p> <p>I. El profesor explica a los estudiantes que la tarea será la evaluación final de la unidad y que las presentaciones serán grabadas.</p> <p>II. Los estudiantes se colocarán en parejas. Se le entregará a cada pareja un juego de cuatro retratos de personas. Luego imaginarán que las personas en las fotos son una familia e inventarán información acerca de cada una.</p> <p>III. Los estudiantes deberán preparar una presentación corta de máximo 2 minutos de duración para el resto de la clase. Las presentaciones incluirán los nombres, las edades, las profesiones, la relación entre las personas y qué les gusta hacer.</p> <p>IV. Los estudiantes presentarán a las familias frente al resto del grupo.</p>	3 juegos de láminas con retratos de personas.	20 minutos
Reflexionar en torno al proceso de aprendizaje durante la sesión de trabajo.	<p>Evaluación</p> <p>I. Los estudiantes realizarán una autoevaluación acerca de su desempeño en la primera sesión.</p>	Escala de autoevaluación 1	5 minutos

Unidad 2

Unidad 2			
Objetivo general			
Al finalizar la lección, el estudiante será capaz de describir su entorno usando la sustitución por proformas en las que el referente sea un enunciado previo.			
Contenidos gramaticales	Sustitución por cuantificadores: (uno, alguno, ninguno, cualquiera): <i>Unos viven en apartamentos. Algunos parques son gratuitos. Hay museos grandes, pero ninguno cobra entrada. Cualquiera puede ir a la biblioteca nacional y sacar un libro.</i> Sustitución por demostrativos: <i>Él dice que el barrio es seguro, pero yo no pienso eso.</i> Sustitución por adverbios: <i>André vive en San Rafael y ahí casi no pasan taxis.</i>		
Contenidos comunicativos	Descripción		
Vocabulario	Lugares de la ciudad (colegio, barrio, universidad, parque, hospital, estación de tren, parada de bus, cancha de fútbol, centro comercial, barrios marginales, centro histórico, biblioteca, calle, avenida, cine, plaza, etc.), rasgos de la personalidad (amable, inteligente, generoso/a, tímido/a, extrovertido/a, introvertido/a, desconfiado/a, educado/a, cortés, simpático, etc.)		
Objetivos específicos	Actividades	Materiales	Tiempo estimado
	Explicación de los objetivos y de la tarea final I. El profesor explica a los estudiantes que harán una exposición acerca de la ciudad en la que viven actualmente. Para esto aprenderán a sustituir por medio de demostrativos y adverbios.	Marcadores Pizarra	5 minutos
Enumerar los lugares que conforman el entorno del estudiante.	Tarea 1 I. Los estudiantes se colocarán en grupos de tres. II. Los estudiantes preguntarán a sus compañeros cómo es su barrio en Costa Rica. III. A partir de las respuestas anteriores, marcarán en un cuadro qué cosas hay y qué cosas no hay en su barrio. IV. Luego compararán resultados.	Cuadro de lugares en el barrio.	10 minutos
Identificar los cuantificadores en una producción oral. Construir enunciados con el uso de cuantificadores para describir su barrio en forma oral. Emplear adverbios en una comparación de dos lugares en forma oral.	Tarea 2 I. Los estudiantes realizarán una comprensión auditiva en la cual identificarán los cuantificadores en una oración. II. Los estudiantes señalarán el referente a partir del cuantificador en las oraciones del ejercicio anterior. III. El profesor explicará los cuantificadores a partir de la información brindada en el ejercicio anterior (Ejemplos: Algunos son hoteles, muchos son muy populares, cualquiera puede entrar, etc.). IV. El profesor preguntará a los estudiantes cómo es diferente su barrio en su país de aquel en donde viven en Costa Rica. Los estudiantes deberán responder formulando comparaciones y empleando cuantificadores.	Marcadores Pizarra Comprensión auditiva 1	15 minutos

<p>Confirmar los lugares de la ciudad en un discurso oral.</p> <p>Reconocer información dicha por un interlocutor en forma oral.</p>	<p>Tarea 3</p> <p>Los estudiantes verán un video de 2 minutos en donde dos personas hablan del barrio o ciudad en donde viven en Costa Rica, lo que hay, cómo es, lo que les gusta y lo que no les gusta.</p> <p>Los estudiantes completarán un ejercicio de comprensión oral sobre la información brindada por las personas en el video.</p> <p>RECESO 10 minutos</p>	<p>Videos Hoja de comprensión auditiva 2</p>	<p>20 minutos</p>
<p>Reconocer los lugares de una ciudad.</p> <p>Seleccionar adjetivos para describir una ciudad.</p>	<p>Tarea 4</p> <p>El profesor pegará en la pizarra 5 imágenes de ciudades con una hoja larga debajo.</p> <p>Los estudiantes tendrán 5 minutos para escribir en la hoja todos los adjetivos y sustantivos que puedan.</p> <p>El profesor revisará las respuestas de los estudiantes y hará las correcciones o aclaraciones que sean necesarias.</p>	<p>7 láminas con imágenes de ciudades. Hojas en blanco Marcadores Pizarra</p>	<p>10 minutos</p>
<p>Emplear la sustitución por proformas cuyo referente sea un enunciado previo en una comparación entre dos ciudades.</p>	<p>Tarea 5</p> <p>I. Los estudiantes se colocarán en grupos de tres.</p> <p>II. Los estudiantes formularán una lista de pros y contras acerca de vivir en San José. Sus respuestas deberán justificarse oralmente.</p> <p>III. El profesor recogerá 3 afirmaciones y las escribirá en la pizarra.</p> <p>IV. El profesor preguntará a los estudiantes cuáles otros ejemplos también se aplican para sus países de origen. Los estudiantes formularán frases comparando ambos lugares.</p>	<p>Marcadores Pizarra</p>	<p>15 minutos</p>
<p>Incorporar la sustitución por proformas en la dramatización de un diálogo.</p>	<p>Tarea final</p> <p>I. El profesor dará las indicaciones de la tarea final y explicará que esta será grabada para ser evaluada.</p> <p>II. Los estudiantes se colocarán en parejas.</p> <p>III. Los estudiantes prepararán un diálogo de máximo dos minutos de duración. En él deben representar la conversación entre una persona que acaba de regresar después de un año en el extranjero y una de sus amistades, la cual quiere saber todos los detalles acerca de la estadía.</p> <p>IV. Los estudiantes presentarán el diálogo frente al resto del grupo.</p>	<p>Marcadores Pizarra Grabadora</p>	<p>20 minutos</p>
<p>Reflexionar en torno al proceso de aprendizaje durante la sesión de trabajo.</p>	<p>Evaluación</p> <p>I. Los estudiantes realizarán una autoevaluación de su desempeño en la segunda sesión.</p>	<p>Escala de autoevaluación 2</p>	<p>5 minutos</p>

Unidad 3

Unidad 3			
Objetivo general			
Al finalizar la lección, el estudiante será capaz de construir enunciados con proformas verbales de función anafórica mediante la comparación y el contraste con otras culturas.			
Contenidos gramaticales	Sustitución por medio de proformas verbales con función anafórica: <i>En algunos países, es necesario quitarse los zapatos para entrar a una casa. No <u>hacerlo</u> es considerado de mala educación.</i>		
Contenidos comunicativos	Exposición		
Vocabulario	Las nacionalidades, los nombres de países, los idiomas, vocabulario relacionado con distintos ámbitos culturales, especialmente (saludos, comidas, jerarquía, roles de género, puntualidad, etc.)		
Objetivos específicos	Actividades	Materiales	Tiempo estimado
	<p>Explicación de los objetivos y de la tarea final</p> <p>El profesor explica a los estudiantes que harán una exposición en la que comparan las costumbres de su cultura con otras diferentes. Para esto aprenderán a sustituir enunciados previos por medio proformas verbales de función anafórica.</p>	<p>Marcadores</p> <p>Pizarra</p>	5 minutos
Responder preguntas relacionadas con nacionalidades, países y continentes en forma oral.	<p>Tarea 1</p> <p>Los estudiantes se colocarán en grupos de tres.</p> <p>El profesor repartirá a cada grupo un juego de tarjetas con preguntas relacionadas con nacionalidades, países y continentes.</p> <p>Se repartirán las tarjetas entre los estudiantes del grupo.</p>	3 juegos de tarjetas con preguntas	10 minutos
<p>Reconocer información acerca de costumbres diversas culturas.</p> <p>Relacionar conocimientos previos con costumbres de diversas culturas.</p>	<p>Tarea 2</p> <p>I. El profesor repartirá a los estudiantes una infografía con datos curiosos acerca de diferentes culturas.</p> <p>II. El profesor hará las aclaraciones de vocabulario que sean necesarias.</p> <p>III. El profesor preguntará a los estudiantes qué sabían y qué no acerca de los datos presentados.</p> <p>IV. El profesor reproducirá un audio en donde se ejemplificará con uno de los datos curiosos del ejercicio anterior e introducirá la sustitución de enunciados completos mediante proformas verbales.</p>	<p>Infografía de datos curiosos de distintas culturas</p> <p>Marcadores</p> <p>Pizarra</p>	20 minutos
Distinguir un referente a partir de proformas verbales en una grabación.	<p>Tarea 3</p> <p>I. Se reproducirá un audio en el cual dos personas hablan de costumbres que se suelen hacer en otros países.</p> <p>II. Los estudiantes completarán un ejercicio de comprensión auditiva para identificar el referente de un enunciado.</p>	Hoja de comprensión auditiva. (ejercicio 1)	5 minutos
<p>Emplear la sustitución por proformas verbales en la construcción de respuestas hipotéticas en forma oral.</p> <p>Justificar las respuestas enunciadas mediante ejemplos en forma oral.</p>	<p>Tarea 4</p> <p>I. Los estudiantes indicarán cuáles actividades mencionadas en el ejercicio anterior harían o no harían.</p> <p>II. Los estudiantes compartirán sus respuestas con el grupo. Deberán justificarse oralmente.</p> <p>RECESO: 10 minutos</p>	Hoja de comprensión auditiva. (ejercicio 2)	10 minutos

<p>Enumerar ideas a partir de una premisa</p> <p>Seleccionar un tema.</p> <p>Plantear preguntas</p>	<p>Tarea 5</p> <ol style="list-style-type: none"> I. El profesor dibujará dos columnas en la pizarra. En una columna anotará un ejemplo de un comportamiento mal visto en su cultura, y en la otra escribirá un comportamiento que es considerado normal. II. El profesor pedirá a los alumnos que brinden más ejemplos de comportamientos y los anotará en la pizarra en la columna respectiva. III. El profesor anotará dos preguntas sobre comportamientos en otras culturas. IV. Cada estudiante preparará una lista de preguntas para hacer tomando como referencia las ideas planteadas por el grupo en el primer ejercicio. V. (Ejemplos: ¿Es mal visto llegar tarde? ¿En su país tengo que quitarme los zapatos para entrar?) 	<p>Marcadores</p> <p>Pizarra</p>	<p>10 minutos</p>
<p>Formular preguntas acerca de otra cultura en forma oral.</p> <p>Responder preguntas acerca de su propia cultura empleando la sustitución por proformas verbales en forma oral.</p>	<p>Tarea 6</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Los estudiantes se sentarán en un solo grupo, cada uno frente a otro en una doble hilera. II. Deberán hacer preguntas acerca de cómo comportarse en la cultura de su compañero, además de responder preguntas acerca de su propia cultura. III. Cuando el profesor lo indique, los estudiantes deberán sentarse en el asiento a su derecha y recomenzar la conversación con otro compañero. IV. El profesor explicará el vocabulario desconocido. 	<p>Marcadores</p> <p>Pizarra</p> <p>Sillas formando dos hileras</p>	<p>15 minutos</p>
	<p>Tarea final:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. El profesor dará las indicaciones de la tarea final y explicará que esta será grabada para ser evaluada. II. Los estudiantes prepararán una exposición individual de 2 minutos de duración. En la presentación explicarán las costumbres de su cultura propia y las compararán con las costumbres de alguno/a de sus compañeros/as a partir de la información discutida en el ejercicio anterior. III. Los estudiantes tendrán 10 minutos para preparar sus exposiciones. Podrán escribir algunos datos en la ficha de apoyo que el profesor entregará para usar durante la exposición. IV. Los estudiantes se sentarán en un círculo y presentarán sus comparaciones al resto del grupo. 	<p>Marcadores</p> <p>Pizarra</p> <p>Fichas de apoyo</p> <p>Grabadora</p>	<p>20 minutos</p>
<p>Reflexionar en torno al proceso de aprendizaje durante la sesión de trabajo.</p>	<p>Autoevaluación</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Los estudiantes realizarán una autoevaluación de su desempeño en la tercera sesión. 	<p>Escala de autoevaluación 3</p>	<p>5 minutos</p>

Unidad 4

Unidad 4			
Objetivo general			
Al finalizar la lección, el estudiante será capaz de elaborar enunciados relacionados discursivamente en una narración oral.			
Contenidos gramaticales	<p>Artículo definido en función anafórica referencial: <i>Estoy buscando mis libros, pero no <u>los</u> encuentro.</i></p> <p>Artículo definido en determinación de sintagmas nominales indeterminados: -Artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados. -Uso asociativo: <i>Cogi el celular y <u>hispé</u> la pantalla.</i></p> <p>Artículo indefinido en repeticiones nominalizadas: -Segunda mención de carácter discursivo: <i>Vamos a hacer un viaje a Nicaragua. <u>El</u> viaje será largo.</i></p>		
Contenidos comunicativos	Descripción y narración guiadas.		
Vocabulario	Vocabulario de objetos y lugares.		
Objetivos específicos	Actividades:	Materiales:	Tiempo estimado
	II. Explicación de los objetivos y de la tarea final.	Marcadores Pizarra	5 minutos
	<p>Tarea 1</p> <p>I. El profesor mostrará a los estudiantes imágenes de objetos y lugares para describir tomando como referencia las partes que los componen. (Ejemplo: computadora: teclado, pantalla; armario: repisas, puertas; lavadora: tapa, botones; camisa: manga, botones; clase, pizarra, sillas, escritorio; árbol, ramas, hojas, raíces; patio: zacate, plantas, banca).</p> <p>II. El profesor anotará tres ejemplos en la pizarra e indica que los artículos definidos se pueden emplear como uso asociativo en sintagmas semánticamente relacionados.</p>	Láminas con imágenes. Marcadores Pizarra	15 minutos
Describir un objeto mediante el artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados en forma oral.	<p>Tarea 2</p> <p>I. Los estudiantes se colocarán en parejas.</p> <p>II. El profesor entregará a los estudiantes tarjetas que contengan imágenes de diferentes objetos y espacios físicos.</p> <p>III. Los estudiantes deberán formular frases para describir detalladamente los objetos o espacios empleando el artículo definido.</p> <p>IV. El profesor hará una revisión de los resultados.</p>	Tarjetas con ilustraciones de objetos.	10 minutos
	<p>Tarea 3</p> <p>I. Se proyectará una secuencia de imágenes en desorden.</p>	Secuencias de imágenes en desorden Marcadores	10 minutos

	<p>II. Los estudiantes observarán por un minuto la proyección e intentarán organizarla en orden.</p> <p>III. Una vez que el minuto se acaba el profesor pedirá a un estudiante que explique cómo sucede la historia.</p> <p>IV. El profesor retomará las frases dichas por el estudiante para hacer las correcciones pertinentes e introducirá la contextualización y secuencia de acciones en una narración.</p> <p>RECESO: 10 minutos</p>	Pizarra	
Emplear el artículo definido en función asociativa para crear una narración.	<p>Tarea 4</p> <p>I. Los estudiantes se colocarán en dos grupos. Cada grupo tendrá una secuencia de imágenes en desorden, similar a las del ejemplo anterior.</p> <p>II. Los estudiantes harán una narración a partir de las imágenes. Deberán incluir un contexto para la narración y presentar las acciones en un orden lógico.</p> <p>III. Se proyectarán las imágenes en el orden correcto y cada grupo hará la narración correspondiente.</p> <p>IV. El profesor realizará las correcciones al final o hará preguntas para orientar a los estudiantes. A partir de las narraciones, si los estudiantes no lo emplearon, el profesor retomará las oraciones en donde se podía utilizar el artículo definido en uso asociativo y el artículo definido en la segunda mención de un referente.</p>		15 minutos
<p>Distinguir el orden de las acciones a partir de una narración oral.</p> <p>Identificar detalles en una secuencia narrativa.</p>	<p>Tarea 5</p> <p>I. Se reproducirá una grabación en donde una persona narra una experiencia que tuvo en el pasado.</p> <p>II. Los estudiantes deberán completar, empleando sus propias palabras, la información obtenida a partir del relato del personaje principal: información sobre el lugar, elementos que facilitan la imaginación o visualización, secuencia de las acciones.</p> <p>III. El profesor revisará los resultados obtenidos por los estudiantes.</p>	<p>Comprensión auditiva 1</p> <p>Audio 1: Primer día en Costa Rica</p> <p>Marcadores</p> <p>Pizarra</p>	15 minutos
Aplicar la referencia mediante artículos definidos en una narración oral guiada.	<p>Tarea final:</p> <p>I. El profesor dará las indicaciones de la tarea final y explicará que esta será grabada para ser evaluada.</p> <p>II. El profesor sorteará diferentes temas para que los estudiantes preparen una narración guiada.</p> <p>III. Los estudiantes tendrán 10 minutos para preparar su narración.</p> <p>IV. Los estudiantes se sentarán formando un círculo y compartirán sus narraciones con el resto de la clase.</p> <p>V. Durante la presentación, el profesor hará preguntas a cada estudiante para que este amplie los detalles de su narración.</p>	<p>Grabadora</p> <p>Marcadores</p> <p>Pizarra</p> <p>Ficha de apoyo</p>	20 minutos
Reflexionar en torno al proceso de aprendizaje durante la sesión de trabajo.	<p>Autoevaluación</p> <p>I. Los estudiantes realizarán una autoevaluación de su desempeño en la cuarta sesión.</p>	<p>Escala de autoevaluación 4</p>	5 minutos

Unidad 5

Unidad 5			
Objetivo general			
Al finalizar la lección, el estudiante será capaz de producir enunciados mediante las repeticiones léxicas parciales en una exposición oral.			
Contenidos gramaticales	Recursos léxico sintácticos: -Repeticiones léxicas parciales: <i>Rodolfo Arias escribió una nueva novela. <u>El autor</u> dice que es su trabajo más ambicioso.</i> Mecanismos de referencia estudiados anteriormente en la clase.		
Contenidos comunicativos	Exposición		
Vocabulario	Todo el vocabulario visto en las lecciones anteriores, datos biográficos (fecha y lugar de nacimiento), nacionalidades,		
Objetivos específicos	Actividades	Materiales	Tiempo estimado
	<p>Explicación de los objetivos y la tarea final:</p> <p>I. El profesor explicará a los estudiantes que prepararán una exposición sobre un personaje importante de su cultura. Para esto, aprenderán un nuevo mecanismo de referencia anafórica e incorporarán los mecanismos estudiados anteriormente.</p>	<p>Marcadores</p> <p>Pizarra</p>	5 minutos
	<p>Tarea 1</p> <p>I. Los estudiantes se colocarán en grupos.</p> <p>II. El profesor entregará una ficha que deberán completar con nombres de personas reconocidas de acuerdo con lo que se solicite.</p> <p>III. Los estudiantes tendrán 5 minutos para completar la ficha en grupo a partir de sus conocimientos previos.</p> <p>IV. Cada grupo compartirá la información recolectada con el resto de la clase.</p> <p>V. El profesor revisará los resultados obtenidos.</p>	Ficha para completar en grupo.	10 minutos
<p>Identificar personas reconocidas a partir de imágenes.</p> <p>Brindar información acerca de las personas identificadas.</p> <p>Presentar a las personas mediante mecanismos de referencia por sustitución.</p>	<p>Tarea 2</p> <p>I. El profesor mostrará a los estudiantes ocho fotos de personas famosas.</p> <p>II. Los estudiantes identificarán a las personas en las fotos y dirán lo que saben de ellos.</p> <p>III. Los estudiantes, por turnos, presentarán a cada persona y agregarán algún otro detalle acerca de ella.</p> <p>IV. El profesor hará las correcciones pertinentes y las anotará en la pizarra.</p>	<p>8 fotografías de personas famosas</p> <p>Marcadores</p> <p>Pizarra</p>	10 minutos
	<p>Tarea 3</p> <p>I. El profesor anotará en la pizarra tres de las oraciones formuladas en el ejercicio anterior.</p> <p>II. A partir de los tres ejemplos, el profesor explicará a los estudiantes la referencia por medio de la sustitución léxica.</p> <p>RECESO: 10 MINUTOS</p>	<p>3 imágenes de personas famosas.</p> <p>Marcadores</p> <p>Pizarra</p>	15 minutos

<p>Identificar un referente a partir de repeticiones léxicas parciales en una grabación.</p>	<p>Tarea 4</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Se reproducirá un audio con cuatro diálogos en donde se habla acerca de algunas de las personas famosas presentadas en el ejercicio anterior. II. Los estudiantes harán un ejercicio de comprensión auditiva en el cual indicarán de quién están hablando y especificarán qué palabra se utilizó para identificar el referente. III. El profesor corregirá el ejercicio y brindará las respuestas correctas a los estudiantes. 	<p>Audio 1: ¿De quién están hablando? Comprensión auditiva 1</p>	<p>15 minutos</p>
<p>Aplicar la sustitución léxica para presentar un personaje.</p> <p>Reconocer a un personaje famoso a partir de repeticiones léxicas parciales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> I. Los estudiantes se colocarán en grupos de tres. El profesor entregará a cada estudiante una tarjeta en donde deben escribir el nombre de una persona famosa que no se haya mencionado en ninguna de las actividades anteriores. II. Los estudiantes se turnarán para hacer preguntas a sus compañeros y adivinar la persona que estos escogieron. 	<p>Tarjetas en blanco</p>	<p>10 minutos</p>
<p>Incorporar los mecanismos de referencia en una exposición oral</p>	<p>Tarea final</p> <ol style="list-style-type: none"> I. El profesor dará las instrucciones para la tarea final. II. Los estudiantes escogerán un personaje importante o reconocido en su país para presentar al resto de la clase, dando información biográfica y explicando por qué es un personaje famoso. III. Los estudiantes prepararán las presentaciones en forma individual IV. Los estudiantes presentarán a la persona de su cultura frente al resto de la clase. Podrán emplear una imagen para apoyar su exposición. 	<p>Grabadora Marcadores Pizarra Proyector</p>	<p>20 minutos</p>
<p>Reflexionar en torno al proceso de aprendizaje durante la sesión de trabajo.</p>	<p>Autoevaluación</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Los estudiantes realizarán una autoevaluación de su desempeño en la segunda sesión. II. Los estudiantes realizarán una evaluación general del curso y del profesor. 	<p>Escala de autoevaluación 5 Escala de evaluación del curso. Escala de evaluación del profesor</p>	<p>10 minutos</p>

Capítulo 4

Práctica dirigida

En el siguiente apartado se presenta el desarrollo de cada unidad didáctica durante la práctica dirigida. Se incluyen, además, las observaciones del profesor supervisor, los cambios que se incorporaron a la propuesta original y los resultados y recomendaciones al finalizar la propuesta.

4.1 Diario de clase

Motivación y prueba de diagnóstico

En este primer encuentro, me presenté al grupo junto con el profesor del programa. Explicué en qué consistía la propuesta y cómo las sesiones les iban a ayudar a tener buenas bases para tener una producción oral con mayor precisión y fluidez. El profesor del curso explicó la distribución de las horas del curso y cómo los contenidos del curso se iban a complementar con los de la intervención.

Luego hice las pruebas de diagnóstico a cada estudiante. El examen consistía en hablar durante un minuto acerca de dos personas que conocieran a profundidad. Debían incluir información como el lugar de residencia, ocupación, edad, características físicas y de personalidad, gustos y preferencias. Cada estudiante pasó a otra aula donde fue realizada la prueba. Antes de comenzar, leí las instrucciones para asegurarme de que fueran claras e indiqué que la prueba sería grabada para ser analizada posteriormente.

Al finalizar las pruebas, transcribí cada grabación y revisé, en primer lugar, si se emplearon mecanismos de referencia anafórica y, de ser así, cuáles se habían utilizado; además, analicé los tipos de falta cometidos relacionados con la correferencia. Esto me

permitió identificar cuáles mecanismos de referencia fueron empleados por los estudiantes, además de los tipos de faltas que cometieron con mayor frecuencia al crear lazos de referencia. También pude distinguir los mecanismos que no fueron utilizados del todo, con lo que pude tener una mejor idea de los contenidos de la unidad que iban a ser completamente nuevos para los estudiantes, además de los vacíos que existen en cuanto al uso de anáfora en el discurso oral.

Las instrucciones que los estudiantes recibieron fueron las siguientes:

Nombre: _____

Instrucciones:

Piense en dos personas que conoce muy bien (amigos/as, familiares, colegas, etc.). Hable sobre ellos/as e incluya la siguiente información:

¿Dónde vive?

¿Qué hace?

¿Cómo es? (apariencia, personalidad, carácter)

¿Qué le gusta?

¿Qué **no** le gusta?

Tiempo: 1min - 1min30s

Ilustración 1 Instrucciones para la prueba de diagnóstico

Día 1: Clase sobre referencia por sustitución de pronombre personal, pronombre posesivo y anáfora cero

Al inicio de la lección expliqué a los estudiantes en qué iba a consistir la secuencia del día. Inmediatamente comenzamos con la primera tarea de la unidad. Los estudiantes escucharon una grabación en la cual una persona presentaba a los miembros de una familia. La grabación era un poco rápida, por lo que fue necesario repetirla tres veces para que todos los estudiantes pudieran indicar, de una lista de nombres, cuáles eran mencionados en la grabación. Sólo Estudiante 1, quien tenía menos tiempo de haber comenzado a estudiar español, tuvo dificultades para completar el ejercicio.

En la segunda tarea, se reprodujo otra grabación que ampliaba la información acerca de los miembros de la familia del ejercicio anterior. Los estudiantes completaron un cuadro con vacíos de información acerca de 7 miembros de la familia. La velocidad de habla en la grabación era un poco más rápida que la anterior y solamente Estudiante 2, Estudiante 3 y Estudiante 4 pudieron completarla sin problemas con la segunda escucha, por lo que fue necesario reproducirla una vez más. Los estudiantes compararon las respuestas con sus compañeros y se hizo una revisión grupal de la actividad.

En la tercera tarea, copié varias frases en la pizarra, empleando como referencia las respuestas obtenidas del ejercicio anterior:

María es la abuela. María tiene dos hijas

Marcela es hija de María y Fernando. Marcela es ingeniera.

Carolina y Juliana son hermanas. Carolina y Juliana tienen tres primos.

En cada frase, marqué el referente y pregunté a los estudiantes cómo se podía sustituir para evitar la repetición. Estudiante 2 y Estudiante 3 indicaron que se podía emplear el pronombre personal en lugar del nombre de la persona. Luego, expliqué que también es posible emplear la anáfora cero para establecer correferencia. Estudiante 3 brindó dos ejemplos a partir de las oraciones escritas en la pizarra. Una vez que los estudiantes habían comprendido la explicación, comenzó el receso de 10 minutos.

Una vez terminado el primer bloque, el profesor supervisor recomendó no usar ejemplos escritos para apoyar las explicaciones de los mecanismos de referencia, ya que la propuesta se enfoca en la producción oral. Además, sugirió hacer preguntas a cada estudiante de forma directa con el fin de propiciar la participación de los otros.

En la cuarta tarea, se proyectó un árbol genealógico conformado por las personas mencionadas en los ejercicios anteriores. Los estudiantes observaron el árbol por un minuto y luego se reprodujeron tres grabaciones para un ejercicio de comprensión auditiva. En cada grabación, un integrante de la familia explicaba su relación con los demás, sin mencionar su nombre. A partir de la información brindada, los estudiantes debían adivinar quién era la persona de la familia que había hablado. Luego, expliqué el mecanismo de referencia que usaron las personas de la grabación era la sustitución por posesivos. El ejercicio de comprensión oral fue fácil y los estudiantes pudieron resolverlo sin problemas.

En la quinta tarea, cada estudiante preparó un árbol genealógico conformada por su familia inmediata. Después, para practicar la sustitución por pronombres personales, los estudiantes se colocaron en grupos. Cada persona debía hacerle preguntas a un(a) compañero(a) para poder completar su árbol genealógico. Una vez que lo había completado, compararon el árbol que habían hecho al inicio con el que explicaron a su compañero(a) para

comprobar si lo habían comprendido correctamente. Con excepción de Estudiante 1, todos los estudiantes emplearon los posesivos para indicar la relación entre los miembros de su familia.

Al finalizar la quinta tarea, solicité a los estudiantes que se colocaran en grupo para la tarea final. Expliqué las instrucciones y aclaré que la producción oral iba a ser grabada para una revisión posterior.

La tarea final consistía en presentar a una familia ficticia frente al resto de la clase, empleando los mecanismos de referencia aprendidos en la lección. Cada grupo tenía que escoger de cuatro a cinco fotografías de personas, sin verlas. Luego, tenían que indicar la relación entre estas personas, por ejemplo, si eran hermanos (as), primos (as), nietos(as), pareja, padres, etc. Además, tenían que inventar sus nombres, profesiones, características de personalidad, gustos y preferencias. Para preparar su presentación, los estudiantes contaban con 10 minutos. Durante este tiempo, aclaré las dudas de los estudiantes con respecto al vocabulario o a las instrucciones.

Después, cada grupo pasó al frente y presentó a la familia frente a la clase. Un problema que no se contempló a tiempo fue que no había cinta adhesiva para pegar las imágenes en la pizarra y que la presentación fuera más sencilla. En cambio, los estudiantes sostuvieron las imágenes mientras hablaban y resultó un poco incómodo para algunos de ellos hacer ambas cosas a la vez. Aparte de estas dificultades, los estudiantes en su mayoría pudieron presentar a la familia siguiendo casi todas las indicaciones que se habían brindado anteriormente.

Al final de la clase, los estudiantes hicieron una autoevaluación acerca de su desempeño durante la sesión. En el caso de Estudiante 1, fue necesario aclarar las instrucciones para completar lo solicitado en la autoevaluación.

Recomendaciones del profesor supervisor:

- a) Preguntar directamente a cada estudiante: En la revisión de la primera comprensión oral, hice preguntas al grupo en general, pero solamente una estudiante respondía y participaba, mientras que los demás se limitaban a observar y anotar las correcciones.
- b) Conseguir grabaciones en donde se hable más despacio: en las dos comprensiones orales se emplearon grabaciones en donde se hablaba a una velocidad un poco rápida para el nivel de los estudiantes, por lo que fue necesario repetir varias veces las grabaciones para que pudieran completar los ejercicios. Incluso con las repeticiones, uno de los estudiantes no pudo realizar la segunda comprensión oral.
- c) No usar técnicas del método tradicional para explicar en una propuesta enfocada en producción oral: Cuando expliqué la sustitución por pronombres personales, copié oraciones en la pizarra y señalé los elementos correferenciales. De esta forma fue más simple y directo para que los estudiantes pudieran visualizar la repetición e identificaran los mecanismos de referencia. Sin embargo, no resultaba coherente dentro de una propuesta de comprensión y producción oral.

Con el fin de incorporar estas observaciones en el desarrollo de las próximas lecciones, hice los siguientes cambios:

- a) Revisé los contenidos de las unidades y encontré la manera de explicar los mecanismos de referencia mediante ejemplos a partir de audios, videos y sus respectivos ejercicios de comprensión oral. Me propuse escribir en la pizarra lo menos posible, con la excepción de que un estudiante solicitara explícitamente que escribiera algún término.
- b) Preparé grabaciones en donde la velocidad de habla fuera más lenta, para emplearlas tanto en ejercicios de comprensión oral como para repetir y usar de apoyo en las explicaciones.
- c) En las revisiones siguientes pregunté directamente a cada estudiante, de manera que todos participaran por igual y no tuvieran un rol pasivo durante la lección. Además, en las dinámicas grupales, solicité a los estudiantes variar los grupos para que todos pudieran integrarse y practicar la interacción oral con personas de un nivel similar.

Día 2: Clase sobre sustitución por cuantificadores, sustitución por demostrativos y sustitución por adverbios.

La clase transcurrió mejor. Comencé con un repaso de las estructuras vistas en la sesión anterior. Projecté unas láminas en la pizarra mientras preguntaba a cada estudiante cómo se podía hacer una sustitución por pronombre o por posesivo.

Luego introduje el tema del barrio, la ciudad y el entorno y pregunté a cada estudiante en qué parte de Costa Rica vivía. Los estudiantes respondieron y, además, hablaron acerca de las cosas que se pueden hacer cerca de ahí. Una vez que se contextualizó el tema de la lección, los estudiantes comenzaron la primera tarea.

La primera actividad consistía en describir brevemente su barrio y luego preguntar a dos personas en la clase acerca del suyo, tomar notas y finalmente hacer una comparación entre ambos. Para esto, se indicó que emplearan la siguiente estructura:

En mi barrio hay + un/una + _____ (singular)
En mi barrio + hay + _____ (plural)

Los estudiantes formaban oraciones como “en mi barrio hay un parque, un supermercado, dos parques, etc.” Durante el ejercicio, también expliqué a los estudiantes cómo decir cuando no hay algo en su barrio. Los estudiantes practicaron formular preguntas para obtener información y todos pudieron completar la tarea sin problemas.

La segunda tarea era un ejercicio de comprensión oral para identificar los cuantificadores en una descripción de Barrio Amón, en San José. Por dificultades técnicas, tuve que proyectar el texto en la pizarra. Se reprodujo el audio y los estudiantes completaron los espacios en blanco con el cuantificador que se mencionaba. Una vez que el texto estuvo completo, pedí a los estudiantes que identificaran el referente de cada cuantificador. Sin

embargo, fue difícil para los estudiantes comprender la instrucción y fue necesario explicar dos ejemplos en la pizarra. Luego de la explicación los estudiantes pudieron completar el ejercicio y anotar los términos correctos en cada oración. Los estudiantes más avanzados, Estudiante 2 y Estudiante 3, ya estaban familiarizados con algunos de los cuantificadores.

La tercera tarea consistía en realizar un ejercicio de comprensión oral a partir de la información obtenida de dos videos. En ellos dos personas hablan acerca de sus barrios, de lo que hay, lo que les gusta y lo que no les gusta de éste. Los estudiantes tenían que anotar esta información en un cuadro. Después, tenían que hacer un ejercicio en el que se identificaba un enunciado previo a partir del demostrativo que había sido utilizado. La primera parte de la comprensión oral fue complicada para Estudiante 1 y Estudiante 5, por lo que fue necesario repetir las grabaciones una vez más de lo originalmente planeado. Además, tuve problemas para iniciar el primer video y esto afectó el tiempo destinado para completar la tarea. Una vez que los estudiantes compararon respuestas y completaron el ejercicio, se hizo la revisión grupal y los estudiantes fueron a un receso de diez minutos antes de continuar con el segundo ejercicio de comprensión oral.

El objetivo del ejercicio era identificar un enunciado previo en una producción a partir del demostrativo por el cual se sustituyó. En este caso usé dos grabaciones con el audio de los videos y los reproduje dos veces para que los estudiantes pudieran asociar cada enunciado con un demostrativo. En esta ocasión Estudiante 1 y Estudiante 3 tuvieron dificultades para comprender la grabación.

Para la cuarta tarea, coloqué en la pizarra seis imágenes de ciudades de distintos países alrededor del mundo. Los estudiantes pasaron al frente y examinaron las fotografías. Pedí a cada estudiante que hablara de una fotografía y la describiera empleando cuantificadores.

Luego, separé las imágenes de Costa Rica del resto de las fotos y expliqué el uso allí, ahí, allá, aquí, y cómo se usa el adverbio para referirse a un lugar que se mencionó anteriormente en otro enunciado.

Una vez concluida la cuarta tarea, solicité a los estudiantes que se colocaran en grupo para realizar la tarea final. Explicué las instrucciones y aclaré que la producción oral iba a ser grabada para una revisión posterior. Antes de comenzar, reproduje una grabación de ejemplo para que los estudiantes tuvieran una mejor idea acerca del diálogo, los turnos de palabra y la cantidad de intervenciones por parte de cada uno.

La tarea final consistía en preparar un diálogo y presentarlo frente a la clase. Cada estudiante debía asumir un rol; uno, el de una persona que regresa al país luego de pasar mucho tiempo en el extranjero, y otro, el de un amigo que hace preguntas para conocer todos los detalles acerca del viaje. Los estudiantes contaban con diez minutos para prepararlo y debían usar la sustitución por cuantificadores, sustitución por demostrativos y sustitución por adverbios.

Durante este ejercicio surgieron varios problemas, especialmente en cuanto a las instrucciones. Los estudiantes no tenían clara la situación del diálogo e inicialmente pensaron que tenían que hablar acerca de sus países, por lo que fue necesario repetir la explicación y esto afectó el tiempo de preparación. Además, la naturaleza de la tarea favorecía más al estudiante que asumiera el rol de la persona que regresa del extranjero, ya que tenía más oportunidades para usar los mecanismos de referencia aprendidos durante la lección. Sólo Estudiante 2 planteó preguntas en donde empleaba la sustitución por adverbios y la sustitución por cuantificadores. En el caso del resto de la clase, aquellos que interpretaron el

papel de la persona que hace preguntas se limitaron a demostrar comprensión de la información recibida y a formular preguntas sin usar ningún mecanismo.

Al final de la clase, los estudiantes hicieron una autoevaluación acerca de su desempeño durante la sesión.

Recomendaciones del profesor supervisor:

- a) No usar ejemplos escritos: Durante el segundo ejercicio, utilicé ejemplos en oraciones escritas y proyectadas en la pizarra. Dado que el nivel de los alumnos no permitía emplear un input exclusivamente oral, una alternativa para los ejemplos escritos puede ser usar grabaciones cortas en donde se indiquen las oraciones antes y después de usar los mecanismos de referencia.
- b) Probar audios y videos antes de comenzar la clase: En las actividades de comprensión oral a partir de videos, tuve varios problemas técnicos que dificultaron la reproducción de las grabaciones.

Con el fin de incorporar estas observaciones en el desarrollo de las próximas lecciones, hice los siguientes cambios:

- a) Hice grabaciones nuevas las que la velocidad de habla es más lenta que la de los videos empleados en la segunda clase. Para los ejemplos, grabé oraciones en donde se repite el referente y oraciones en donde se realiza correferencia, con el fin de facilitar a los estudiantes la comprensión de los mecanismos de referencia que se estudiarán en cada sesión. Además, esto resulta más afín a una propuesta diseñada para la producción oral y comprensión auditiva.

- b) Probé las grabaciones, videos y materiales audiovisuales antes de la siguiente clase, con el fin de prevenir problemas técnicos por incompatibilidad de formato o calidad de sonido que pudieran afectar el desarrollo de la clase.
- c) Elaboré cuadros resumen de los mecanismos de referencia para entregar a cada estudiante; además de fichas de apoyo para que los alumnos consulten durante la clase. Estas fichas se colocaron a un lado de la pizarra para usar como apoyo durante actividades orales sin que los estudiantes tuvieran que tomar notas o sacar sus apuntes. Esto surgió a partir de una de las sugerencias que el profesor supervisor propuso, quien me indicó que podría usar ejemplos por escrito únicamente para recapitular lo estudiado durante cada lección.

Día 3: Clase sobre sustitución por proformas verbales

Esta clase fluyó muy bien gracias a la incorporación de grabaciones como ejemplos de los mecanismos de referencia.

La primera tarea era una actividad de calentamiento para contextualizar el tema de la clase y que los estudiantes se familiarizaran con el vocabulario de países, continentes e idiomas. Cada estudiante tenía una ficha con cuatro preguntas relacionadas con esos temas y sus respectivas respuestas. Esto permitió a cada uno escoger a otra persona y hacer que todos en la clase tuvieran que responder al menos cuatro preguntas hechas por sus compañeros. Además, algunas de las respuestas no eran conocidas por todos los estudiantes y esto permitió introducir la frase de “no lo sabía”.

Una vez que todos los estudiantes respondieron las preguntas de sus compañeros, comencé la segunda tarea. Entregué a cada estudiante una infografía titulada “¿Lo sabías?”, en la cual se citaban seis datos curiosos acerca de diferentes culturas. Se colocaron en grupos y leyeron la información, mientras que yo aclaré las dudas acerca de vocabulario que surgieron. Después, pregunté a los estudiantes si sabían acerca de los datos presentados en la infografía. A partir de las respuestas de los estudiantes y de un ejemplo de la infografía, empecé a brindar ejemplos orales acerca del uso de “lo” para sustituir un enunciado previamente dicho.

Una vez que los estudiantes habían comprendido la referencia a un enunciado previo, reproduje dos grabaciones basadas en datos de la infografía. En una oración se repetía el enunciado completo, mientras que en la siguiente se empleaba el mecanismo de referencia. Esto fue muy provechoso para que los estudiantes notaran la pesadez de las repeticiones de

enunciados completos en una construcción oral. Además, como ya estaban familiarizados con el vocabulario de la infografía, el ejemplo fue claro y estaba contextualizado dentro de la misma temática. No fue necesario recurrir a ejemplos escritos y los estudiantes trabajaron la comprensión oral.

Luego pegué en la pizarra tres fichas de colores con los verbos *creer* y *saber*, y el pronombre *lo*. A partir de ejemplos tomados de la infografía del ejercicio anterior, introduje también construcciones como “lo creo” y “no lo creo” para expresar acuerdo o desacuerdo con información brindada anteriormente. Estas construcciones serían empleadas como referencia para las siguientes actividades.

Para la tercera tarea, los estudiantes escucharon una grabación en la que dos personas discuten uno de los datos curiosos presentados en la infografía de la segunda tarea. Las personas discutían si harían o no harían cosas que son normales en ciertas culturas. (¿Lo harías? – No, no lo haría). Los estudiantes hicieron un ejercicio de comprensión auditiva para identificar el referente a partir de un enunciado previamente mencionado. En esta actividad se introdujo el condicional simple para discutir una posibilidad hipotética. Luego, pregunté a los estudiantes cuáles de las actividades mencionadas harían o no harían.

Para la quinta tarea, mostré a los estudiantes varias imágenes que ilustraban una persona tapándose al estornudar, una que cede el espacio en el bus y una que saluda al entrar. Luego, expliqué de qué manera estas acciones son percibidas en las normas de comportamiento en Costa Rica. Expliqué qué era mal visto, bien visto, normal, cortés, descortés, educado, maleducado, mediante el uso del pronombre *lo* en **hacerlo**, **decirlo**. Después, brindé varios ejemplos de la sustitución por proformas empleando las respuestas del ejercicio anterior.

Para la sexta tarea, los estudiantes debían preguntarse unos a otros sobre cosas bien vistas o mal vistas en sus culturas. Cada uno tenía que preguntarles a dos personas diferentes y luego emplear esa información para preparar la tarea final. En este caso, el tiempo fue muy limitado, por lo que los estudiantes en su mayoría obtuvieron únicamente un ejemplo de cada compañero con el que hablaron y lo compararon con su propia cultura. Solamente Estudiante 3 obtuvo más de un ejemplo de sus compañeros. La actividad hubiera sido más provechosa si se hubiera extendido por más tiempo, para darle oportunidad a los estudiantes de pedir información adicional para profundizar en las respuestas obtenidas.

Para la tarea final, los estudiantes prepararon en forma individual una presentación de un minuto en donde tenían que hablar de costumbres de sus países, qué es mal visto, bien visto o qué se considera normal, y hacer dos comparaciones con las costumbres que comentaron con sus compañeros en el ejercicio anterior. Explicué que no podían leer directamente de un texto, sino que podían usar una ficha de apoyo para recordar términos difíciles. Durante la preparación, aclaré las dudas de vocabulario mientras cada alumno escribía su presentación. Las instrucciones fueron claras y cada estudiante pudo prepararse durante el tiempo designado, sin embargo, dos estudiantes leyeron sus textos en lugar de emplear las fichas de apoyo. Estudiante 2 y Estudiante 5 cumplieron las expectativas y acataron las indicaciones. Estudiante 3 hizo una presentación muy corta, pero que incluía toda la información. La lectura se hubiera podido evitar si los estudiantes hubieran tenido más tiempo para ensayar la presentación.

Al final de la clase, los estudiantes hicieron una autoevaluación acerca de su desempeño durante la sesión.

El profesor supervisor hizo las siguientes observaciones:

- a) Procurar que los estudiantes no lean en voz alta de apuntes: Durante la actividad final, solamente Estudiante 1, Estudiante 2 y Estudiante 3 usaron sus apuntes como referencia al momento de presentar. Estudiante 4 y Estudiante 5 leyeron directamente de sus anotaciones, por lo que no hicieron una producción oral auténtica.
- b) Evitar que los alumnos empleen su lengua materna en clase: Mientras los estudiantes preparaban la tarea final, tuve que hacer varias aclaraciones de vocabulario. Estudiante 1 usó palabras en su lengua materna, a pesar de que le expliqué el concepto en español.

Con el fin de incorporar estas observaciones en el desarrollo de las próximas lecciones, hice los siguientes cambios:

- a) Brindar instrucciones más claras: Redacté indicaciones más claras con respecto al uso de fichas de apoyo. De esta forma, me aseguro de que los estudiantes tengan claro lo que se espera de ellos en una producción oral.
- b) Indiqué a los estudiantes desde el inicio de la siguiente lección que, si tienen preguntas de vocabulario, deben intentar entender con mis explicaciones en español y no emplear su lengua materna para que yo traduzca un concepto.

Día 4: Clase sobre referencia mediante determinación de sintagmas nominales indeterminados

Al inicio de la lección, expliqué a los estudiantes que íbamos a trabajar haciendo una narración en tiempo presente usando un nuevo mecanismo de referencia. Del mismo modo, indiqué que, cuando tuvieran una duda de vocabulario, no usaran su lengua materna, sino que intentaran darse a entender con gestos o palabras en español.

Para la primera tarea, repartí una imagen a cada estudiante del grupo. Luego expliqué que cada uno tenía que observarla por un minuto, sin mostrársela a los demás. Las imágenes eran una ciudad, una camisa, un perro, una persona y una casa. Después, reproduje cinco grabaciones en donde se describía a cada objeto indicando sus partes, como en el ejemplo a continuación:

*En la foto hay **una** imagen. **Las** ventanas son azules y **la** puerta es negra.*

*En la foto hay **un** muchacho. Tiene **el** pelo negro y **los** ojos azules.*

Cuando un estudiante escuchaba una grabación y reconocía que hablaban de su imagen, debía levantar la mano, decir “yo la tengo” y mostrar la imagen al resto del grupo. Esta actividad funcionó muy bien y los estudiantes no tuvieron problemas para reconocer el vocabulario que relacionado con la imagen. Una vez que todos reconocieron sus imágenes, reproduje los audios nuevamente para poder identificar el vocabulario de las partes de esos objetos (Casa: ventanas, puerta; perro: cola, patas, etc.).

A partir de los ejemplos anteriores, expliqué el artículo en uso asociativo para relacionar un objeto, introducido con artículo indefinido, con sus partes o componentes, los cuales establecen una relación semántica indicada con los artículos definidos.

Además, coloqué en la pizarra seis fichas de apoyo que contenían los artículos para poder emplear como referencia durante la segunda tarea y el resto de la lección.

En la segunda tarea, los estudiantes se colocaron en grupos y repartí a cada uno una imagen de una persona, un espacio y un objeto. Cada grupo tenía que preparar una descripción en donde hablaran de la imagen y de sus componentes empleando los artículos indefinidos y definidos, respectivamente. Los estudiantes presentaron los objetos, personas y espacios al resto de la clase y luego hicimos una revisión grupal. A partir de la información brindada, formulé otros dos ejemplos para aclarar el uso de artículos definidos en función referencial.

La quinta tarea consistía en una comprensión auditiva dividida en dos ejercicios. Se reprodujo una grabación en la que una persona cuenta una anécdota que tuvo en el pasado. Para el primer ejercicio, los estudiantes tenían que especificar las palabras que facilitan la visualización de la historia y dividir las en tres categorías: personas, objetos y animales. Luego, para el segundo ejercicio, tenían que colocar números del 1 al 9 para determinar el orden de las acciones de la historia. Fue necesario repetir la grabación tres veces en el primer ejercicio y dos en el segundo. En cada escucha los estudiantes completaron poco a poco la información. Al final, hice una revisión corta, en donde pregunté las respuestas a cada estudiante y reproduje la grabación una última vez para que pudieran comprobar sus respuestas y comprender el relato completo.

Para la tarea final, di las instrucciones y los estudiantes se colocaron en grupos. Les repartí una imagen que formaba parte de la secuencia de una historia. Cada grupo tenía que ordenar la historia, colocarla en la pizarra y contar entre todos la historia frente al resto de la clase. Además, tenían que usar el artículo definido en función referencial y los mecanismos

de referencia aprendidos en las sesiones anteriores. Para esto, tuvieron diez minutos para ordenar y preparar la secuencia. Durante este tiempo, aclaré las dudas de vocabulario que surgieron, particularmente en cuanto a verbos y objetos que aparecían en las historias.

Los estudiantes no tuvieron problemas para ordenar la narración y contar lo que sucedía en la historia; no obstante, sólo una estudiante incorporó el mecanismo aprendido durante la lección. Los demás hicieron la narración guiada empleando otros recursos para hacer correferencia, como la sustitución por pronombres personales. En un caso, Estudiante 3 no empleó el artículo indefinido para introducir un elemento nuevo en la narración, sino que señaló la primera viñeta y comenzó la narración a partir de ahí: *“La mujer ve la hora y decide acostar a su bebé”*.

Antes de finalizar la lección, los estudiantes hicieron un ejercicio de autoevaluación para evaluar su desempeño durante la clase.

El profesor supervisor hizo las siguientes observaciones:

- a) Insistir en el uso del mecanismo de referencia aprendido durante la lección: aunque los estudiantes cumplieron con todas las tareas preparatorias, no emplearon el mecanismo aprendido exactamente como se esperaba durante la lección para completar la tarea final.

Con el fin de incorporar estas observaciones en el desarrollo de las próximas lecciones, hice los siguientes cambios:

- a) Repetir la tarea final de la Unidad 4: para esto, elaboré unas fichas de apoyo con los artículos definidos e indefinidos para colocar en la pizarra y que los estudiantes los consulten durante la producción oral. Además, preparé una narración a partir de la

tira cómica que usamos en la cuarta lección para ejemplificar cómo se emplean los artículos definidos e indefinidos en función referencial.

Día 5: Clase sobre la referencia mediante sustitución léxica

Los primeros quince minutos de la lección fueron utilizados para repetir la tarea final de la Unidad 4. Comencé explicando el uso del artículo definido en repetición nominalizada para hacer una narración, específicamente para introducir nuevos personajes o elementos. Luego, indiqué varios ejemplos a partir de la tira cómica estudiada en la lección anterior y finalmente, los estudiantes prepararon su presentación en parejas. Una estudiante estuvo ausente, por lo que, al reestructurar los grupos, dos estudiantes tuvieron que hacer la narración de una tira cómica diferente de la que usaron en la sesión anterior. Esta actividad sirvió para asegurar que los estudiantes utilizaran el mecanismo de referencia tal y como se planteó para la tarea final de la Unidad 4. Además, los resultados fueron más cercanos a lo que se esperaba obtener de la evaluación.

Una vez terminada la evaluación de la Unidad 4, comencé la primera tarea de la Unidad 5. Repartí a cada estudiante una ficha con doce indicaciones para encontrar información. Esta consistía en una trivia en la que el grupo entero tenía que encontrar nombres de personas famosas de diferentes culturas, de acuerdo con lo que se estaba solicitando. Por ejemplo, un actor italiano, un presidente latinoamericano, una escritora inglesa, un/una deportista chino/a, entre otros. El grupo tenía 5 minutos para encontrar a todas las personas famosas solicitadas en la lista. Aunque no completaron toda la lista, el ejercicio sirvió para introducir el tema de personas famosas de distintas nacionalidades. La dificultad para realizar el ejercicio también radica en que todos los estudiantes provienen de diferentes trasfondos y sus culturas no están expuestas a los mismos ámbitos artísticos, deportivos, políticos o científicos.

Luego, para la segunda tarea, proyecté en la pizarra unas fotografías de personas famosas provenientes de diferentes países. Primero, pregunté a los estudiantes si podían identificar a las personas de las imágenes. Pregunté uno por uno para que pudieran nombrar los personajes que reconocían. Además de indicar el nombre, los estudiantes debían agregar la profesión y la nacionalidad de la persona. (Ejemplo: Ángela Merkel es política/canciller. Ella es alemana). En este ejercicio, pudieron practicar algunos de los mecanismos de referencia estudiados en las sesiones anteriores, tales como la sustitución por pronombre personal o la anáfora cero.

Más adelante, a partir de la información brindada por los estudiantes, expliqué la referencia mediante la sustitución léxica. Como práctica, pedí a los estudiantes que presentaran a alguna de las personas de las imágenes y que emplearan el mecanismo de referencia.

Después del receso, los estudiantes practicaron uno a uno la sustitución léxica, presentando a una persona del ejercicio de la primera tarea. De los cuatro estudiantes presentes en la última sesión, sólo uno tuvo problemas para emplear el mecanismo, debido a que su vocabulario era más limitado que el del resto de la clase. Por esta razón, fue necesario hacer varias aclaraciones de términos relacionados con profesiones y nacionalidades.

La tercera tarea fue un ejercicio de comprensión auditiva. Los estudiantes tenían que escuchar tres grabaciones en donde hablan acerca de una persona famosa, sin mencionar su nombre. También, debían indicar las palabras que les permitieron identificar a la persona de la que se hablaba. Para este ejercicio, fue necesario repetir cada grabación tres veces y, entre cada escucha, repetir una o dos de las palabras clave. Con esta dinámica, los estudiantes identificaron a las personas luego de la tercera escucha, con la excepción de Estudiante 2,

quien pudo identificar a la persona en la primera escucha. Estudiante 4 y Estudiante 5 tuvieron dificultades al inicio, pero mejoraron luego de cada escucha. Una vez que hubieran completado la información solicitada, reproduje cada audio una última vez para que los estudiantes pudieran confirmar lo que habían escrito.

Antes de comenzar la tarea final, expliqué una vez más el uso de la sustitución léxica para hacer correferencia. Los estudiantes no tuvieron dudas, por lo que repartí las instrucciones de la tarea final. Aclaré el vocabulario de las indicaciones y comenzaron a preparar la presentación final. Esta consistía en una exposición individual acerca de una persona famosa en su cultura. Debían incluir fecha de nacimiento, logros, formación y justificar su escogencia, empleando el presente. Para recordar los datos, di a cada uno una ficha de apoyo en la cual sólo tenían permiso de escribir frases cortas o palabras difíciles de recordar. Mientras practicaban sus presentaciones, aclaré dudas de vocabulario.

La actividad final funcionó bien y todos excepto Estudiante 1, emplearon la sustitución léxica correctamente, aunque no todos los estudiantes incluyeron todos los mecanismos estudiados durante la intervención.

4.2 Evaluaciones

En el presente trabajo se realizó una prueba de diagnóstico en una sesión anterior a la primera clase y cinco pruebas correspondientes a la tarea final de cada unidad didáctica. La primera prueba tenía como objetivo confirmar el conocimiento de los mecanismos de referencia por parte de los estudiantes, mientras que las evaluaciones subsiguientes buscaban determinar en qué medida los estudiantes empleaban los mecanismos aprendidos en cada lección.

Como se explicó en la metodología, el enfoque por tareas emplea la evaluación continua. Esta consiste en realizar evaluaciones periódicas, siempre al final de cada lección, en lugar de realizar una única evaluación final. Para valorar el desempeño de los estudiantes, se elaboraron rúbricas que evaluaban aspectos como la utilización de los mecanismos de referencia en toda oportunidad de correferencia, el empleo de más de un tipo de mecanismos, y la corrección del uso del mecanismo correspondiente a la unidad. Se utilizó una escala de 1 a 4, en la cual donde 4 fue la calificación más alta. También se evaluaron criterios como la calidad de la expresión oral y el respeto de la consigna (Ver Anexo 6: Escalas de evaluación).

Junto con las evaluaciones finales, los estudiantes hicieron una autoevaluación para cada unidad didáctica, en la que evaluaron aspectos como su trabajo individual, trabajo como miembro de un grupo, cumplimiento de las especificaciones, calidad del trabajo realizado y su desempeño general. De este modo, tanto el profesor como los estudiantes tuvieron criterios para conocer el proceso de aprendizaje y, de ser necesario, hacer reformulaciones de los contenidos con el fin de ajustarse mejor a las necesidades del grupo.

A continuación, se detallarán las pruebas realizadas durante la intervención, junto con sus respectivos resultados.

4.2.1 Análisis de los resultados obtenidos de la propuesta didáctica

En el presente apartado se analizarán los resultados obtenidos de la intervención didáctica. Se incluirán los resultados de la prueba de diagnóstico, a partir del cual se determinaron los conocimientos de los estudiantes previo a la intervención.

También, se examinarán los resultados de la evaluación final realizada en cada unidad, en los cuales se brindará una descripción de la prueba realizada y los resultados obtenidos por el grupo, seguido de la revisión del desempeño de cada estudiante. Para este segmento, se incluirán las transcripciones de las producciones orales realizadas por los aprendices, junto con un análisis de la incorporación de los mecanismos de referencia.

Por último, se agregarán comentarios de las autoevaluaciones hechas por los estudiantes, las impresiones generales del resultado de cada secuencia y un resumen de los resultados de toda la intervención didáctica, en el cual se detallan cuáles mecanismos fueron adquiridos por los aprendices.

4.2.2 Evaluación de la prueba de diagnóstico:

La prueba consistía en que los estudiantes hablaran acerca de dos personas que conocen a profundidad. Para esto, debía incluir información como el lugar de residencia, ocupación, apariencia física y personalidad, además de los gustos y preferencia de las personas descritas. No se concedió tiempo para preparar las presentaciones previamente, ya que el interés era saber cuáles mecanismos eran utilizados en una producción oral espontánea de los estudiantes. Cada estudiante pasó a un aula contigua, separada de la clase en donde normalmente se impartían las lecciones. Explicué las instrucciones y me aseguré de que las indicaciones estuvieran claras. Cada producción oral fue grabada para ser analizada posteriormente.

El diagnóstico permitió detectar los mecanismos de referencia más empleados por los estudiantes, además de aquellos que presentaban dificultades o aquellos que no se conocían del todo. En general, el resultado fue el esperado: con la excepción de un estudiante, quien había recibido únicamente un mes de clases en nivel principiante, los otros cuatro alumnos conocían los mecanismos de referencia descritos en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2002) concretamente en las estrategias de mantenimiento del hilo discursivo del nivel A2.

Los resultados obtenidos de la prueba de diagnóstico se muestran a continuación:

1 Mecanismos de referencia anafórica empleados en la prueba de diagnóstico

Mecanismo de referencia	Número de correferencias
Nombre propio en función referencial	2
Sustitución por pronombre personal	22
Sustitución por posesivos	16

Sustitución por demostrativos	0
Sustitución por cuantificadores	1
Artículo definido en función referencial	1
Anáfora cero	36
Sustitución léxica	0

El cuadro indica que los mecanismos de referencia más utilizados por los estudiantes fueron la sustitución por pronombres personales, sustitución por posesivos y sustitución por anáfora cero. De los cinco estudiantes, cuatro estaban familiarizados con los pronombres personales, que fueron utilizados sin cometer faltas. Dos de los estudiantes empleaban alternativamente la sustitución por pronombres personales y la sustitución por anáfora cero. Los pronombres personales sólo fueron utilizados por dos estudiantes.

A continuación, se detallará el uso de los mecanismos por parte de cada estudiante antes de comenzar la intervención.

Estudiante 1

Mecanismo de referencia	Número de correferencias
Nombre propio en función referencial	
Sustitución por pronombre personal	x
Sustitución por posesivos	
Sustitución por demostrativos	
Sustitución por cuantificadores	
Artículo definido en función referencial	
Anáfora cero	x
Sustitución léxica	

Estudiante 2

Mecanismo de referencia	Número de correferencias
Nombre propio en función referencial	
Sustitución por pronombre personal	x
Sustitución por posesivos	x
Sustitución por demostrativos	
Sustitución por cuantificadores	
Artículo definido en función referencial	
Anáfora cero	x
Sustitución léxica	

Estudiante 3

Mecanismo de referencia	Número de correferencias
Nombre propio en función referencial	
Sustitución por pronombre personal	x
Sustitución por posesivos	x
Sustitución por demostrativos	
Sustitución por cuantificadores	
Artículo definido en función referencial	
Anáfora cero	x
Sustitución léxica	

Estudiante 4

Mecanismo de referencia	Número de correferencias
Nombre propio en función referencial	
Sustitución por pronombre personal	x
Sustitución por posesivos	x

Sustitución por demostrativos	
Sustitución por cuantificadores	x
Artículo definido en función referencial	
Anáfora cero	x
Sustitución léxica	

Estudiante 5

Mecanismo de referencia	Número de correferencias
Nombre propio en función referencial	
Sustitución por pronombre personal	x
Sustitución por posesivos	x
Sustitución por demostrativos	
Sustitución por cuantificadores	
Artículo definido en función referencial	x
Anáfora cero	x
Sustitución léxica	

En dos casos aislados, se emplearon mecanismos de referencia distintos a los mencionados anteriormente. Dos estudiantes emplearon el nombre propio en función referencial, sustitución por cuantificadores y artículo definido en función referencial, respectivamente. En el caso del primer mecanismo, este fue empleado por un estudiante en lugar del posesivo: "*Logans personalidad es muy rara*" (En lugar de "La personalidad de Logan es muy rara").

A continuación, se presentan las transcripciones de las pruebas de diagnóstico:

Estudiante 1:

(...) mi novia se llama es Juliana (...) Juliana es (...) estudia en UCR. No es (...) no trabajo ahora. (...) Pero trabaja en (...) call center (...) por ejemplo Julianas personalidad es (...) muy positive, optimistica y (...) muy feliz todos los días. (...) A Juliana le gusta cocinar mucho (...) similar con mamá (...) no le gusta es (...) negativa personas, sí. Ahora, mi amigo Logan, es (...) vive en Australia (...) Logans personalidad es (...) muy (...) muy rara. (...) Logan (...) le gusta (...) lagar-lugar en computadora (...) todos los días (...) Logan, Logan trabaja en (...) contrucción (...) por ejemplo (...) por (...) no sé en español, cement? (...) cemento, cemento (...) mucho cemento, para casa, para el bus (...) paransa de bus, bus stop. (...) y no le gusta (...) el son, que le gusta en la casa (...) pasado tiempo en la casa (...) en computador.

Estudiante 2

Tengo un hermano y es mi gemelo (...) tiene el mismo años de mí y vive en los Estados Unidos en Indiana, pero es más cerca de Chicago y (...) ello (...) él es (...) no es muy simpático, pero es mi hermano (...)Es simpático con *otros* personas. Y tiene una novia. Y ella siempre estaba en mi casa. (...) y ella le gusta. Y mí me gusta también (...) Este año es su primera año en la escuela, a la Universidad, por él. Y (...) es bueno por él. (...) Pero ahora quiero hablar más de mi profesora. Ella se llama Heidi y vive en Costa Rica por 20 años (...) y tiene un casa aquí, se llama casa Dolvic (...) con catorce otras personas, es interesante. Ella es muy simpatico y muy religioso también, pero un poco loco. Ah, sí (...) también tiene un-una (...) cómo se llama? (...) un *garden*. Y (...) le gusta las políticas aquí y la gente en general (...) no hay personas que no le gustan mucho (...) que no caen bien mucho. (...) que más (...) es todo.

Estudiante 3

Mmm... Yo tengo una amiga, se llama Ana. También es china. Ella vive en donde Sabana. (...) Ella poco gordita, pelo corto... Tiene unos ojos grandes. Se ve muy linda (...) Ella le gusta pasear (...) pasear en playa o algo comprar. No le gusta leer libros (...) pero somos muy amigas. Ya, listo. (...) otra persona es, una, digamos, una hija mía, hija mayor mía. Ella vive en Escazú. Este, con mamá, conmigo. Es una estudiantes. Estudia en donde colegio. Ella muy seria, una muchacha seria. Le gusta leer libros, le gusta estudiar todo y no le gusta salir con las amigas (...) solamente.

Estudiante 4

Ok. (...) Yo voy hablar dos personas, una es mi hija, se llama Elena. Otra es (...) mi mamá. Ok, primer, mi hija se llama Elena y ella vive en San José, conmigo, y ella es una estudiante. Ella estudio- estudia en un escuela en Escazú. Ella es pequeña porque ella solo 4 años. Ella muy feliz. (...) No tanto tranquilo (...) Sí. Ella le gusta comer (...) helados, mucho, y no le gusta (...) picante, comida picante y no le gusta (...) no le gusta jugar con niños. Porque le gusta niñas, sí. Y otra persona es mi mama. Mi mamá vive en China. Ella es un (...) *translator*? (...) OK, ella es una mujer muy traja - trabajador. (...) No muy feliz (...) siempre (...) OK, siempre trabaja, todo el día. Mi mama le gusta deportes, como basquetbol y a nadar, y no le gusta leer (...) television sí.

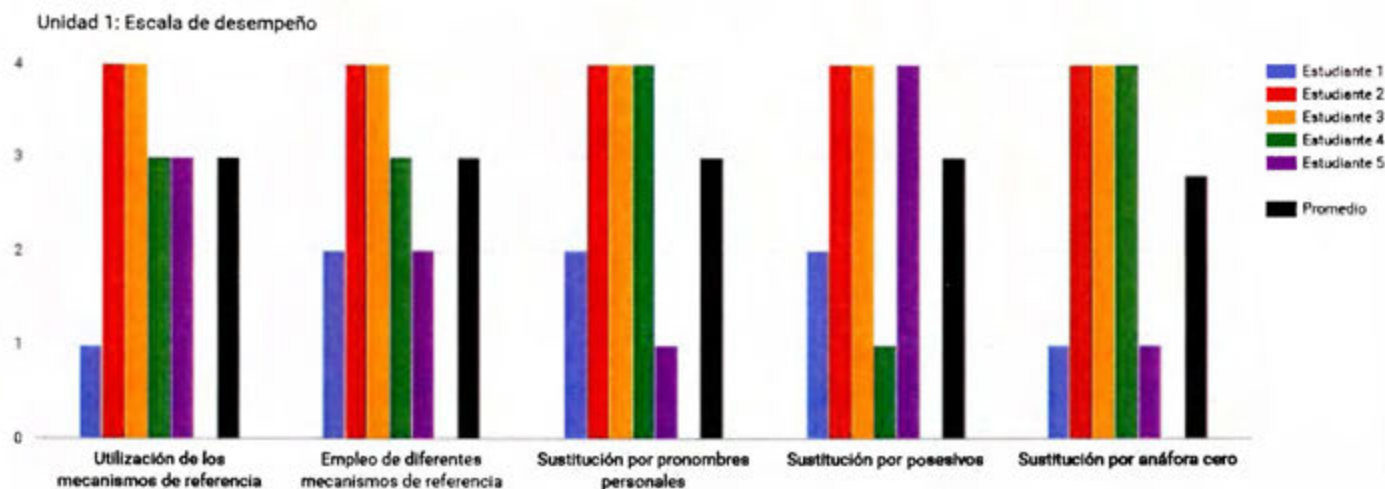
Estudiante 5

Pienso en dos personas. Viven en Noruega. La primera es mi (...) hermana. Ella se llama Torye. Tiene treinta y uno o treinta y dos años. (...) Su novio – su esposo, esposo, se llama Ette. (...) Tienen una (...) hija, una hija que se llama Iven. Mi hermana trabaja en una organización para las sociedades tecnicu-tecnico. (...) otra persona se llama Bettina, es una amiga para mí. (...) Ella (...) vive también en Noruega, en Oslo, la ciudad. Para mí, nosotros (...) somos (...) en la Universidad. (...) Ella es muy divertida (...) mi hermana es una persona muy organizada. (...) Mi amiga le gusta mucho le – los deportes, por ejemplo, el futbol (...). (...) mi hermana le gusta (...) ah, le gusta mucho viajar en Europa, conoce muchos países (...) mi amiga (...) quiero (...) le gusta generalmente mucho viajar (...) vivió en Tailandia me hace 10 años.

4.2.1 Unidad 1: Evaluación de la tarea final

La prueba consistía en presentar a una familia ficticia frente al resto de la clase, empleando los mecanismos de referencia aprendidos en la lección. A partir de cuatro fotografías, los estudiantes debían asignar nombres y ocupaciones para cada miembro de una familia inventada por ellos. Luego, tenían que preparar una descripción que incluyera características de la personalidad, gustos y preferencias de estas personas, además de indicar la relación entre ellas.

1 Resultados grupales: Unidad 1



Los resultados obtenidos por el grupo fueron los siguientes:

Los tres mecanismos de referencia fueron utilizados en diferentes medidas por cada estudiante. Con la excepción de Estudiante 1, de menor nivel, todos los demás emplearon la sustitución por pronombre personal en sus producciones orales. Tres estudiantes usaron igualmente la sustitución por posesivos y los tres de nivel más avanzado, incorporaron la anáfora cero. En cuanto al acatamiento de las instrucciones, solamente Estudiante 2 cumplió

con la tarea incluyendo toda la información solicitada en las instrucciones, mientras que el resto cumplió con casi todas las indicaciones.

A continuación, se analizarán los resultados obtenidos por cada estudiante:

Estudiante 1

Estudiante 1, quien obtuvo el resultado más bajo en la prueba de diagnóstico, repitió numerosas veces los nombres propios, tal y como habían sido introducidos, incluso al haber oportunidades de correferencia:

(...) Y Luis (...) Luis padre sus Ana y José (...) él le gusta la bici el sábado y (...) Luis profesión es doctoro, médico. Y Luis tiene pelo es corto y negro. (...)
Y (...) Alex le gusta leer en biblioteca (...) eh, sí (...) Y (...) Alex favorito comida es pizza.

Para indicar la relación entre los miembros de la familia por medio del posesivo, repitió el sujeto en cada frase, aunque había sido introducido al inicio de la presentación:

*Alex y Christoph **sus** abuelos son Ana y José.*
*Alex y Christoph **su** papá es Luis.*

Estudiante 2

Estudiante 2 hizo una producción breve, equivalente a un tercio de la información presentada por su grupo de trabajo. No obstante, sí incluyó un ejemplo todos los mecanismos de referencia estudiados en la lección:

Sustitución por anáfora cero	Es Fabiola. Tiene un esposo y dos hijas.
Sustitución por pronombre personal	Ella es simpática.
Sustitución por posesivos	Y también le gusta escribir libros poéticos en su libre (...) tiempo libre.

Estudiante 3

Estudiante 3 empleó todos los mecanismos de referencia estudiados en su producción, además de incluir toda la información solicitada en el ejercicio:

Sustitución por anáfora cero	(Ana) Es muy simpática. (José) También es simpático.
Sustitución por pronombre personal	<u>Ana y José</u> (...) Ellos son pareja. <u>Ana</u> está...es pensionada. A ella le gusta andar con su esposo. <u>José</u> es pensionado también. Él le gusta leer periódicos (...) en casa.
Sustitución por posesivos	<u>A ella</u> le gusta andar con su esposo.

Estudiante 4

Estudiante 4 empleó todos los mecanismos de referencia estudiados en su producción. Además, incluyó toda la información solicitada en el ejercicio:

Sustitución por anáfora cero	<u>Besy</u> es una doctora. (Besy) Es muy inteligente y (Besy) es muy guapa. (A Besy) Le gusta hacer yoga. <u>Ligia</u> es una cantante. Le gusta bailar. (...)
Sustitución por pronombres personales	(<u>Ligia</u>) Ella siempre (...) está (...) ella siempre feliz. <u>Ligia y Besy</u> son hijas de (...) Ernesto y Fabiola. Ellos son gemelas.
Sustitución por posesivos	Les gusta sus padres mucho.

Estudiante 5

Estudiante 5 repitió varias veces los sujetos tal y como aparecían en la oración, empleó únicamente la sustitución por posesivos y no usó pronombres personales ni anáfora cero, aunque había posibilidad de hacerlo. Esto se debe a que alternó los sujetos constantemente, por lo que tuvo que reintroducirlos para evitar ambigüedades, lo cual dificultó el uso de pronombres personales para referirse a una persona mencionada anteriormente:

Sustitución por anáfora cero	-
Sustitución por pronombres personales	-
Sustitución por posesivos	<i>Ernesto es pensionado. Su esposa se llama Fabiola. Ernesto gusta escuchar las canciones de Ligia. (...) Ligia es su hija.</i>

Con respecto a la lección en general, todos los estudiantes excepto Estudiante 1 indicaron en sus autoevaluaciones que la lección fue fácil, de un nivel adecuado para sus conocimientos y con tareas realizables. Con respecto a la calidad de la expresión oral, tres estudiantes consideraron que su desempeño fue regular y que podían mejorar en su fluidez. Tres de cinco estudiantes manifestaron sentirse a gusto con las actividades realizadas durante la Unidad 1 y consideraron que la dificultad fue fácil.

Estudiante 2, quien en la prueba de diagnóstico obtuvo el resultado más alto del grupo, consideró que la lección fue fácil pero que igualmente le ayudó a recordar las estructuras y practicarlas. Por otro lado, Estudiante 1 consideró que la lección fue compleja y que tuvo

dificultades para comprender las grabaciones, ya que sólo había estudiado español durante un mes antes de la intervención. Sus comentarios se presentan a continuación:

Estudiante 1: *Sólo he estudiado español durante un mes, ya que hice el nivel anterior con "Yes" el mes pasado. Me parece muy difícil ya que no tengo mucha experiencia hablando y escuchando. Estudio todos los días, pero igual me parece muy difícil. Pero tampoco quiero repetir la clase que hice el mes pasado.*⁵

Estudiante 2: *La clase es un poco fácil, pero es bueno porque quiero hablar sin errores y la práctica es buena.*

Estudiante 5: *Un buen nivel. La profesora habla muy claro. La clase fue buena. Si puedo, quiero practicar más los pronombres con verbos diferentes.*

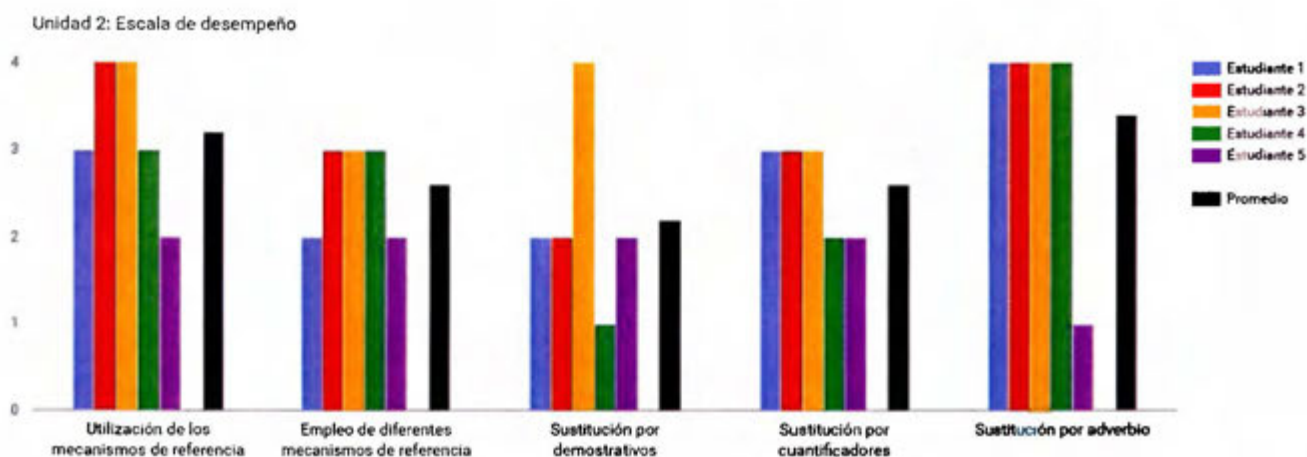
Estudiante 3 y Estudiante 4 no brindaron comentarios para la Unidad 1.

⁵ Estudiante 1 escribió todos los comentarios en su lengua materna (inglés)

4.2.2 Unidad 2: Evaluación de la tarea final

La tarea final de la Unidad 2 consistía en representar un diálogo entre dos amigos(as). La situación se trataba de una persona que acaba de regresar de una larga estadía en el extranjero conversa con otra persona que le hace preguntas para saber todos los detalles de su experiencia en el exterior. Para la conversación, ambas partes debían incorporar la sustitución por demostrativos, sustitución por cuantificadores, sustitución por adverbios y, de ser necesario, los mecanismos de referencia de la Unidad 1.

2 Resultados grupales: Unidad 2



Los resultados obtenidos por los estudiantes fueron los siguientes:

El mecanismo más utilizado por todos los estudiantes fue la sustitución por adverbio, especialmente para diferenciar entre el lugar en el que se está y otro que se encuentra a una distancia mayor:

Estudiante 4: *¿Cómo los edificios **allá**? ¿Muy grande o pequeña que en **Costa Rica**?*

Estudiante 1: *Ahí son edificios (...) más grande (...) pero aquí (...) edificios tienen más colores.*

En esta evaluación los resultados variaron en cada estudiante. Uno de ellos logró emplear dos de los tres mecanismos de referencia estudiados, mientras que una estudiante usó únicamente uno y hubo un caso de otra estudiante que no empleó ninguno. En algunos casos, se emplearon cuantificadores, pero no para indicar una referencia a un elemento previo, por lo que en esos casos se señala con un asterisco (*) aquellos usos de cuantificadores que no realizan correferencia.

A continuación, se analizarán los resultados obtenidos por cada estudiante:

Estudiante 1

Estudiante 1 interpretó el rol de la persona que está de regreso luego de haber pasado mucho tiempo en el extranjero. Empleó especialmente la sustitución por adverbios, ya que el tipo de preguntas realizadas por sus compañeros facilitaba el uso de este mecanismo para realizar comparaciones entre las características de dos países. Durante su producción, no utilizó la sustitución por demostrativos en ninguna oportunidad de correferencia.

Sustitución por demostrativos	-
Sustitución por cuantificadores*	y (...) las playas (...) tiene mucho* (...) mucho tiene nieve.
Sustitución por adverbios	Ahí son no, no son playas porque (...) es invierno. Ahí son edificios (sic) (...) más grande (...) pero aquí (...) edificios (sic) tienen más colores.

	<p>Ahí (...) la gente más o menos más triste (...) porque es invierno y también (...) en general (...) gente son característica es más fría.</p> <p>(...) me gustaría más tiempo (...) porque veo muy (...) muy pequeño de ahí (...) pero es muy bonito.</p>
--	--

Estudiante 2

En el caso de Estudiante 2, participó junto a otros dos estudiantes en el diálogo interpretó el papel del amigo que plantea las preguntas a la persona que acaba de regresar de una estadía larga en el extranjero. El estudiante intervino en dos ocasiones, en las cuales empleó la sustitución por cuantificadores y la sustitución por adverbios, en ambos casos, para hacer una afirmación y para hacerle preguntas a Estudiante 1. Sin embargo, no utilizó la sustitución por demostrativos en ninguna oportunidad de correferencia.

Sustitución por demostrativos	-
Sustitución por cuantificadores*	Ah, muy bien(...) En Costa Rica hay muchas* playas y hace calor mucho tiempo (...) ¿Hay muchas* playas en Rusia?
Sustitución por adverbios	Aquí la gente (...) son muy simpático y feliz. ¿Cómo son la gente ahí ?

Estudiante 3

Estudiante 3 asumió el rol de la persona que está de regreso luego de una larga estadía en el extranjero. Por la naturaleza de la conversación, y por ser menos participantes, Estudiante 3 tuvo facilidad para emplear casi todos los mecanismos de referencia en sus enunciados y sus intervenciones fueron las más largas de todo el grupo. Además, realizó comparaciones y descripciones que permitían emplear los mecanismos aprendidos con naturalidad. Sin embargo, en el caso de la sustitución por cuantificadores, Estudiante 3 no empleó este mecanismo para hacer referencia a un elemento mencionado anteriormente.

Sustitución por demostrativos	La única gente -cosas no me gusta (...) es que hay muchas gentes (...) ese ciudad, como tiene ocho millones en esa ciudad (...) mucha gente. Esto no me gusta, cuando caminando en calle choca con la gente.
Sustitución por cuantificadores	Ahí tiene muchas * historias de anterior, tiene (...) bastantes * museos para que la gente conocer bien esa ciudad.
Sustitución por adverbios	Esa ciudad es muy grande. Ahí tiene muchas gentes. Ahí tiene muchas historias de anterior, Me gusta más ahí . Vivo ahí (...) bastante tiempo (...) como veintidós años. Muy lindo ese ciudad. Me gusta ahí , también me gusta aquí (...) Me gusta aquí también.

Estudiante 4

Estudiante 4 tuvo una única intervención en la tarea final. Esto se debe a que en su grupo dialogaron tres estudiantes y fue difícil para estos distribuir los turnos de palabra equitativamente. La muestra obtenida de la producción oral de Estudiante 4 resulta sumamente pequeña, pero concuerda con la tendencia del grupo de emplear en mayor medida la sustitución por adverbios para referirse a un lugar que se encuentra a una distancia lejana. Al igual que los Estudiantes 1,2 y 3, Estudiante 4 no utilizó la sustitución por demostrativos en ninguna oportunidad de correferencia.

Sustitución por demostrativos	-
Sustitución por cuantificadores	-
Sustitución por adverbios	¿Cómo los edificios allá ? ¿Muy grande o pequeña que en Costa Rica?

Estudiante 5

A pesar de que sí mostró dominio del uso del turno de palabra, respuestas coherentes, comprensión de los enunciados del interlocutor y otras características del diálogo Estudiante 5 no empleó ningún mecanismo de referencia en su producción, por lo que en este caso los objetivos en cuanto a la incorporación del mecanismo no fueron cumplidos.

Es importante señalar que en las tareas realizadas durante la lección, los estudiantes demostraron comprensión de la sustitución por demostrativos en la actividad de comprensión oral. Sin embargo, ningún estudiante incorporó este mecanismo en la producción oral final. Por otro lado, en el caso de la sustitución por cuantificadores, este mecanismo no fue empleado para hacer correferencia sino que se utilizó como determinante, en casos como “*En*

Costa Rica hay muchas playas y hace calor mucho tiempo (...) ¿Hay muchas playas en Rusia? ”.

En general, se puede afirmar que en sus producciones orales finales, los estudiantes demostraron tener una noción más clara del uso de la sustitución por adverbios, al emplear el mecanismo para hacer comparaciones entre un lugar en el cual se encuentran y otro que está a una distancia lejana.

La percepción acerca del desempeño en los estudiantes se mantuvo similar a aquellos de la Unidad 1. En la autoevaluación, Estudiante 1, Estudiante 4 y Estudiante 5 manifestaron que la calidad de su expresión oral puede mejorar, mientras que Estudiante 2 y Estudiante 3 indicaron estar satisfechos con sus producciones orales.

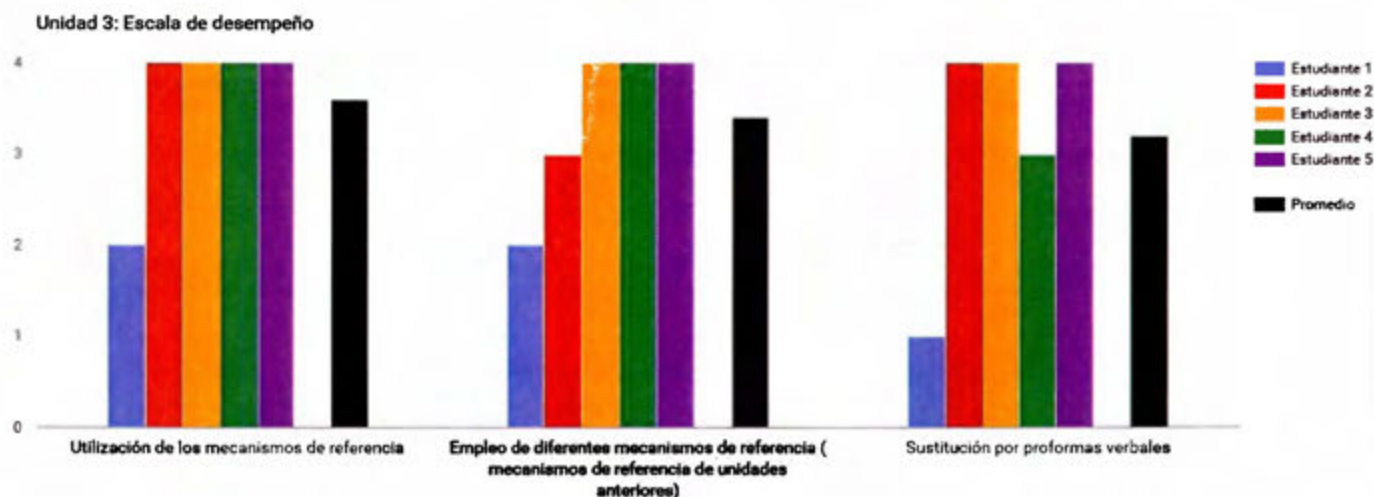
Solamente Estudiante 1 brindó comentarios acerca de la Unidad 2. Consideró que esta fue más sencilla que la primera porque tuvo más tiempo para comprender las grabaciones y se hicieron más repeticiones, aunque consideró que todavía tenía dificultades para comprender grabaciones:

Siento que la Unidad 2 fue más mejor que Unidad 1. Fue más fácil hoy para mí (porque) tenía más tiempo a comprender y estoy más acostumbrado a más palabras. Siento que me fue un poco mejor hoy. Por supuesto que aún tengo dificultades porque sólo he estudiado por un mes, pero estudio todos los días porque lo necesito.

4.2.3 Unidad 3: Evaluación de la tarea final

Para la Unidad 3, la tarea final consistía en realizar una exposición individual en donde se expusieran costumbres de su país, tanto aquellas consideradas normales o habituales como aquellas que se consideraran mal vistas o descorteses, de acuerdo con su cultura, y hacer una comparación con las costumbres de las culturas de dos compañeros de la clase. La información para las comparaciones se obtuvo a partir de lo discutido en la tarea anterior a la tarea final. Además, los estudiantes debían incorporar la sustitución por proformas verbales y los mecanismos de referencia de las unidades 1 y 2 en su producción oral.

3 Resultados grupales: Unidad 3



Los resultados obtenidos por el grupo en la tarea final fueron los siguientes:

Con la excepción de Estudiante 1, todos incorporaron la sustitución por proformas verbales en sus presentaciones. A continuación se detallan los resultados obtenidos:

Estudiante 1

Estudiante 1 acató casi todas las indicaciones de la tarea final, excepto la de incluir ejemplos de comportamientos de dos culturas, ya que solamente realizó comparaciones con un país. Sumado a esto, Estudiante 1 no empleó la sustitución por proformas verbales en su presentación:

En Australia es normal para gente después trabaja usualmente en viernes ,va a el bar por cervezas con amigos (...) también es normal para gente fumar en el carro (...) pero creo es muy mal (...) más o menos (...) tambien en China es normal para (...) personas (...) a usar (...) el tren. (...) perdon, el bus en ciudad porque es (...) mucho tráfica, tráfico.

Estudiante 2

Estudiante 2 cumplió con casi todas las instrucciones de la tarea, excepto la de incluir ejemplos de costumbres de dos países. Además, sólo empleó la sustitución por proformas verbales en una única ocasión. En el resto de su producción, en lugar de emplear una proforma verbal, simplemente la omitió, como en la siguiente frase: *Y también en China es bien visto si ceder el (...) es bien visto ceder el asiento en el bus (...) y también en los Estados Unidos (es bien visto hacerlo)*. También repitió el enunciado, habiendo oportunidad de correferencia, sin emplear del todo la sustitución por proformas verbales, como en el siguiente enunciado: *Y en China es normal fumar en el calle (...) pero en los Estados Unidos es también normal fumar en la calle (...)*.

Sustitución por proformas verbales	En los Estados Unidos maleducado hablar con alto en el tren y también en los EEUU
------------------------------------	---

	es bien visto a <u>decir gracias en el restaurante</u> , pero es normal muchas veces no decirlo .
--	--

Estudiante 3

Estudiante 3 no acató todas las instrucciones de la tarea. Debía incluir ejemplos de comportamientos de dos países, pero sólo incluyó uno. Por otro lado, el tiempo establecido para la duración de la presentación era de un minuto como mínimo, pero su producción tuvo una duración menor al tiempo establecido (32 segundos). Sin embargo, sí empleó correctamente la sustitución por proformas verbales.

Sustitución por proformas verbales	En China, <u>los niños llamar nombre de los padres</u> , es mal visto hacerlo , porque ellos son mayores. En Costa Rica, <u>las personas siempre saludan hasta personas que no conocen</u> . Es bien visto hacerlo porque se ven (...) las gentes muy simpáticas.
------------------------------------	--

Estudiante 4

Estudiante 4 incluyó toda la información solicitada en la tarea final. Realizó comparaciones de las costumbres de su país con las de dos compañeros de la clase, además de emplear la sustitución por proformas verbales en todas las oportunidades de correferencia.

Sustitución por proformas verbales	China, <u>fumar a la calle es mal visto</u> , pero muchas gente (...) hacerlo . En Costa Rica
------------------------------------	--

	<p>hacerlo es mal visto tampoco. En Estado Unidos <u>llamar a otra persona muy tarde</u> es normal, pero en Noruega hacerlo es mal visto. En Estados Unidos <u>sonarse la nariz en público</u> es mal visto, pero en Brasil es normal hacerlo.</p>
--	---

Estudiante 5

Estudiante 5 cumplió con todas las indicaciones de la tarea final. Comparó costumbres de su país con la de otros dos compañeros de la clase y empleó la sustitución por proformas verbales.

Sustitución por proformas verbales	<p>En Noruega es normal <u>fumar en la calle</u>, no es mal (...) hacerlo.</p> <p>En Noruega llamar colegas de trabajo tarde de la noche, hacerlo es descortés.</p> <p><u>Ceder el asiento en el bus para personas mayores</u> es cortés y bien visto. No hacerlo es mal visto.</p> <p><u>Fumar en la calle es mal visto en China</u>, pero hacerlo es muy normal, muchas personas fuman en la calle.</p> <p><u>Llamar sus colegas u son jefe en Estados Unidos</u> es normal tarde de la noche, no es maleducado hacerlo.</p>
------------------------------------	---

El vocabulario limitado de los estudiantes fue uno de los principales obstáculos que se enfrentó a la hora de hablar de costumbres de sus culturas. En las tareas preparatorias, el léxico del material didáctico era nuevo para la mayoría de los estudiantes. En la tarea final,

se les motivó a utilizar otros ejemplos distintos a los mencionados en los ejercicios anteriores. También, es necesario señalar que los estudiantes no emplearon mecanismos de las unidades anteriores en las producciones orales, incluso al haber oportunidades de correferencia, como en los casos en que repitieron los nombres de los lugares de que se hablaba en lugar de emplear la sustitución por adverbios de lugar. A pesar de las dificultades, todos los estudiantes, con la excepción de Estudiante 1, pudieron cumplir con la mayor parte de las indicaciones de la tarea final.

Los estudiantes consideraron que la lección fue difícil por el vocabulario nuevo que se empleó en cada actividad y en las grabaciones de las comprensiones orales. Sin embargo, se mostraron interesados en las dinámicas realizadas y consideraron que aunque compleja, la lección tenía una dificultad adecuada para su nivel. Uno de los estudiantes señaló que el material visual facilitó la comprensión de nuevos términos y que siente una mejora en su desempeño con cada lección que completa.

Al final de la autoevaluación, Estudiante 1, Estudiante 4 y Esudiante 5 brindaron los siguientes comentarios con respecto a la Unidad 3:

Estudiante 1: Hoy fue más fácil, creo es más difícil para mí cuando puedo solo sonar a las palabras. Viendo más cosas y palabras lo hace más fácil. Hoy fue más simple cuando pude ver las tarjetas de "hacerlo" y las otras. En general está mejorando un poco cada día.

Estudiante 4: Buen nivel. Aprendo mucho. Si es posible poder escribir todas palabras nuevas sobre la pizarra.

Estudiante 5: Poco rápido y más informaciones son mejor.

4.2.4 Unidad 4: Evaluación de la tarea final

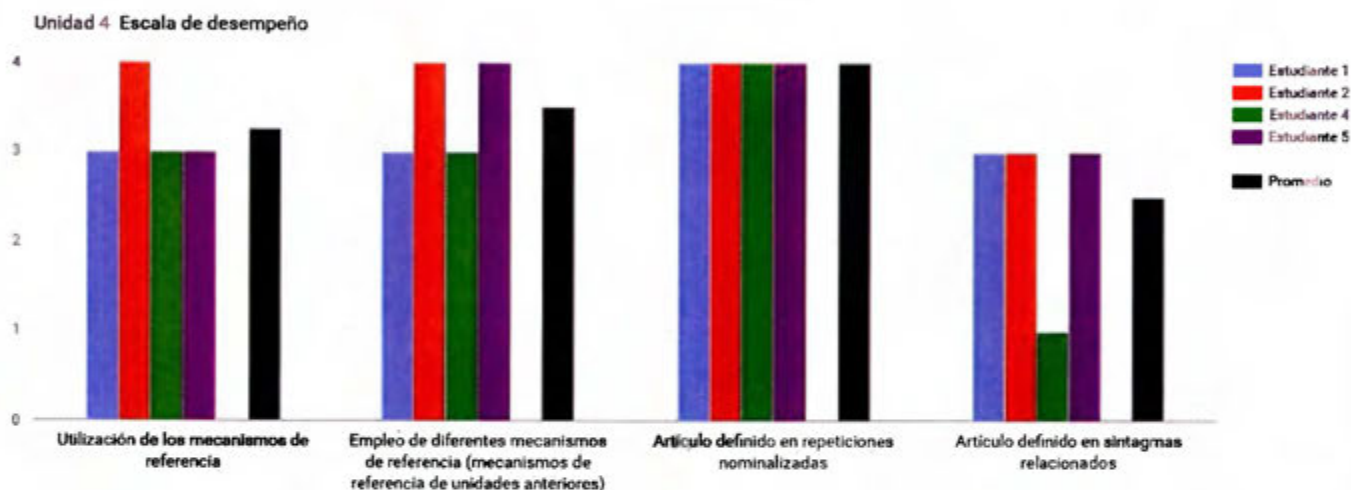
La tarea final de la Unidad 4 consistió en hacer una narración guiada a partir de una tira cómica. En la narración, los estudiantes tenían que incluir las personas, objetos y espacios, así como incorporar los mecanismos de referencia aprendidos en las unidades anteriores junto con aquellos estudiados en la Unidad 4: el artículo definido en repeticiones nominalizadas y el artículo definido en función asociativa. Los estudiantes se colocaron en grupos y se entregó a cada equipo una tira cómica, a partir de la cual prepararían una narración que debían presentar al resto de la clase.

Esta prueba se realizó en dos ocasiones. En la primera, los estudiantes pudieron realizar una narración de lo que sucedía en la tira cómica. No obstante, olvidaron incluir el artículo definido en repeticiones nominalizadas para introducir los objetos o personajes nuevos a lo largo de la narración. Por esta razón, las producciones orales no constituían una muestra válida para medir el uso de mecanismos de referencia y se programó la misma evaluación para el día siguiente, al inicio de la última secuencia.

En la segunda evaluación los estudiantes tuvieron mejores resultados y sí emplearon los mecanismos de referencia estudiados en la Unidad 4. Aunque algunos estudiantes tuvieron que narrar una tira cómica distinta de la que habían usado el día anterior, su desempeño fue satisfactorio y pudieron realizar la tarea, acatando todas las indicaciones brindadas. La muestra del segundo intento de la evaluación permitió medir resultados más

precisos acerca del uso del artículo definido en función referencial. Los resultados obtenidos por el grupo se presentan a continuación:⁶

4 Resultados grupales: Unidad 4



Los gráficos indican que todos los estudiantes emplearon los dos mecanismos de referencia estudiados durante la lección, aunque optaron principalmente por el artículo definido en repeticiones nominalizadas que por el artículo definido en sintagmas relacionados.

A continuación se presentan los extractos de las narraciones hechas por los estudiantes, junto con los resultados obtenidos por cada uno. El análisis de la producción de los estudiantes se presentará de acuerdo con el orden de participación en la narración.

⁶ Estudiante 3 estuvo ausente durante el último día de la intervención, en el cual se repitió la evaluación final de la Unidad 4, por lo que no aparece en los resultados de la Unidad 4.

Relato 1

Estudiante 5: La foto tiene una mujer y un niño. A las siete de la noche la mujer dice a su niño tener que dormir (...) pero el niño (...) es - está triste y llora (...) pero la mamá poner (...) pone (...) lleva el bebé para dormir.



Estudiante 4: La mamá pone el bebé en (...) cuna, en una cuna (...) pero la bebé sale de la cuna. La mamá pone el bebé en la cuna otra vez, fuerte (...)



Estudiante 5: La mamá sale del dormitorio pero el niño (...) escapa una vez de la cuna. La mamá entra del dormitorio y dice a su bebé tener que dormir.

Estudiante 4: El bebé sale de la cuna otra vez. La mamá (...) pone el bebé en la cuna y lee historias a su bebé (...) pero el bebé llora todavía.



Estudiante 5: La mamá (...) dormir (...) se acuesta – acuesta en la cuna con su niño, con su bebé y la mamá duerme (...) el bebé puede escapar de la cuna para jugar con sus juguetes.



Estudiante 5:

Estudiante 5 empleó el artículo definido en repeticiones nominalizadas para hacer correferencia con dos participantes introducidos al inicio de la narración (una mujer – un niño). También, empleó el artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados, además de dos de los mecanismos aprendidos en la Unidad 1: la referencia mediante la sustitución por posesivos y la sustitución por anáfora cero.

Artículo definido en repeticiones nominalizadas	La foto tiene <u>una mujer</u> y <u>un niño</u> . A las siete de la noche la mujer dice a su niño tener que dormir (...) pero el niño (...) es - está triste y llora (...) pero la mamá poner (...) pone (...) lleva el bebé para dormir.
Artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados	La mamá sale del dormitorio pero el niño (...) escapa una vez de la cuna. La mamá entra del dormitorio y dice a su bebé tener que dormir.

Anáfora cero	<u>La mamá</u> entra del dormitorio y dice a su bebé tener que dormir.
Sustitución por posesivos	<u>La mamá</u> entra del dormitorio (...) y dice a su bebé tener que dormir. <u>El bebé</u> puede escapar de la cuna para jugar con sus juguetes.

Estudiante 4

Estudiante 4 empleó el artículo definido en repeticiones nominalizadas para referir a un participante y a un objeto que acababan de ser introducidos en la narración, en un enunciado anterior. Además, incluyó mecanismos estudiados en las unidades anteriores, como la sustitución por anáfora cero y la sustitución por posesivos. Sin embargo, no utilizó el artículo definido en sintagmas relacionados en su producción oral.

Artículo definido en repeticiones nominalizadas	La mamá pone <u>el bebé</u> en (...) cuna, en <u>una cuna</u> (...) pero la bebé sale de la cuna . La mamá pone el bebé en la cuna otra vez, fuerte (...)
Artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados	-
Sustitución por anáfora cero	<u>La mamá</u> (...) pone el bebé en la cuna y lee historias a su bebé.
Sustitución por posesivo	<u>La mamá</u> (...) pone el bebé en la cuna y lee historias a su bebé.

Relato 2

Estudiante 2: *Un pescador pesca por un pez y (...) pesca el pez y (...) está en un lago y saca la pez de la agua (...) entonces él está muy contento y pone el pescado en una red (...) entonces (...) el pescador mata y preparar – prepara el pescado.*



Estudiante 1: *El hombre es ya– llegan – llega a (...) una casa y los niños ven un muy grande (...) muy largo pez entonces el hombre es en ciudad (...) y el pez es (...) es más largo ahora y el hombre es usado carreta - una carreta (...)*

Estudiante 2:

Estudiante 2 empleó el artículo definido en repeticiones nominalizadas para hacer referencia a dos participantes introducidos en enunciados anteriores, dentro de la narración, como en el caso de “un pescador” y “un pez”. A pesar de haber realizado la distinción entre los elementos nuevos y los ya mencionados en la narración, Estudiante 2 no empleó el artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados.

Artículo definido en repeticiones nominalizadas

Un pescador pesca por un pez y (...) pesca **el pez** y (...) está en un lago y saca **la pez** de la agua (...) entonces él está muy contento y pone **el pescado** en una red (...)

	entonces (...) el pescador mata y preparar – prepara el pescado .
Artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados	-

Estudiante 1:

Estudiante 1 empleó correctamente el artículo definido en repeticiones nominalizadas para retomar un objeto que acababa de ser introducido en la narración (un pez – el pez). No obstante, durante el resto de su producción no recurrió a la referencia mediante artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados.

Artículo definido en repeticiones nominalizadas	El hombre es ya– llegan – llega a (...) una casa y los niños ven <u>un muy grande</u> (...) <u>muy largo pez</u> entonces el hombre es en ciudad (...) y el pez es (...) es más largo ahora (...)
Artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados	-

Durante la Unidad 4, los estudiantes demostraron comprensión de los dos tipos de mecanismos de referencia estudiados en las tareas preparatorias. A pesar de esto, en sus narraciones recurrieron principalmente a la referencia mediante el artículo definido en repeticiones nominalizadas, especialmente para introducir elementos nuevos que aparecían en las viñetas de la tira cómica usada como guía para la narración, tales como personas u objetos. Por otro lado, no hubo casos en los que se empleara la referencia mediante artículos definidos en sintagmas semánticamente relacionados. Este mecanismo se practicó al inicio de la Unidad 4, específicamente para hablar del entorno en el cual se desarrollaba la acción.

Sin embargo, ningún estudiante describió el espacio en el cual transcurría la historia, más allá de mencionar los objetos que aparecían.

En la autoevaluación, los estudiantes concordaron en que la lección fue compleja, sin embargo, percibieron una mejora general en su desempeño. Estudiante 1 y Estudiante 4 escribieron los siguientes comentarios con respecto a la lección:

Estudiante 1: *La clase fue más o menos difícil. Para mí comprender fue más fácil hoy. Hablando es más o menos difícil ahora, pero es mejor con mi tarea y practicar todos los días. Hoy también fue un poco más fácil, pensaría que al menos estoy progresando un poco.*

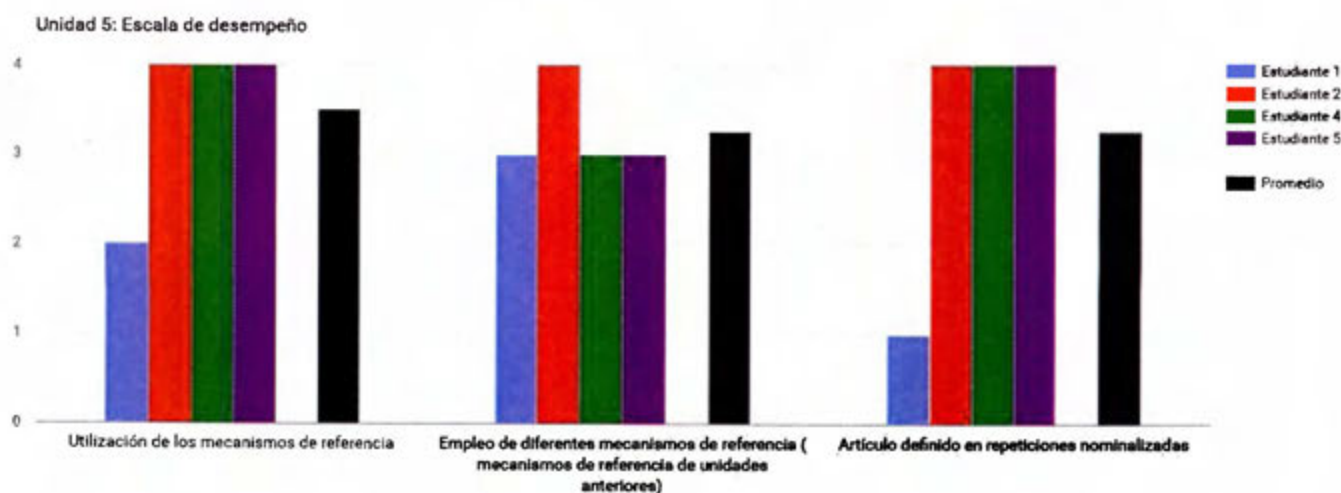
Estudiante 4: *Poco difícil decir una historia.*

4.2.5 Unidad 5: Evaluación de la tarea final

La tarea final de la Unidad 5 consistía en una presentación individual acerca de una persona famosa de la propia cultura. Los estudiantes debían incluir información como el lugar de nacimiento, formación y algunos de sus logros, junto con una explicación de por qué habían escogido hablar de esa persona en particular. En esta ocasión, los estudiantes debían emplear la sustitución léxica en sus producciones orales, junto con todos los otros mecanismos de referencia estudiados durante la semana, según fuera necesario.

En general, los resultados de esta prueba fueron satisfactorios. Con la excepción de un estudiante, todos pudieron comprender el uso de la sustitución léxica y la usaron de forma correcta en sus producciones. Los resultados obtenidos se muestran a continuación⁷:

5 Resultados grupales: Unidad 5



⁷ Estudiante 3 estuvo ausente durante el último día de la intervención, por lo que no participó en la tarea final y no aparece en los resultados de la Unidad 5.

Estudiante 1:

Estudiante 1 tuvo dificultades para comprender la sustitución léxica, por lo que en su presentación final se limitó a emplear la sustitución por pronombres personales para establecer correferencia entre el personaje elegido y la información que brindó acerca de él.

Sustitución léxica	-
Sustitución por pronombre personal	<p><u>Hugh Jackman</u> es un actor de Australia y (...) no (...) no siempre un actor, por ejemplo él (...) mucho trabajo para niños en caridad.</p> <p>(...) él muy famoso por mucho películas, por ejemplo X-Men, Van Helsing, The Prestige, y más (...)</p> <p>él es muy (...) muy bueno por ejemplo en características es (...) humildad y (...) optimística.</p> <p>él tiene cuarenta ocho años y (...) y esposa, no lo sé si niños ahora.</p>

Estudiante 2:

Estudiante 2 empleó la referencia mediante sustitución léxica en dos ocasiones durante su producción oral. En cuanto a los mecanismos de referencia de las unidades anteriores, utilizó en una única ocasión la sustitución por pronombre personal.

Sustitución léxica	<p><u>Martin Luther King Jr.</u> es un persona muy famoso en los Estados Unidos (...) el activista nació en el sur del país y protestó en los cincuentos.</p>
--------------------	--

	La persona de paz protesta por los derechos humanos de negros pobres
Sustitución por pronombre personal	(...) y (...) y es (...) él es un ejemplo de paz por todas las personas en el mundo.

Estudiante 4:

Estudiante 4 empleó la sustitución léxica en dos ocasiones. Además, de los mecanismos anteriormente estudiados, empleó la sustitución por pronombre personal.

Sustitución léxica	<u>Jackie Chan</u> es una persona famoso en China. El hombre nace en Hong Kong y se formó en Honk Kong también. el actor es reconocido porque (...) él hace Kung Fu de China muy bueno el actor es personaje principal de muchas películas.
Sustitución por pronombre personal	<u>Jackie Chan</u> es una persona famoso en China. (...) Él es un actor (...) el actor es reconocido porque (...) él hace Kung Fu de China muy bueno

Estudiante 5:

En el caso de Estudiante 5, empleó la sustitución léxica en cada oportunidad de correferencia excepto en una, en la que empleó la sustitución por anáfora cero.

Sustitución léxica	<p>Pienso a una persona famosa de mi país que se llama <u>Thor Heyerdahl</u>. Es un hombre explorador y archiólogo. El explorador nace el 6 octubre 1914 a Larvik, Noruega.</p> <p>El hombre famoso (...) es famoso por las expediciones diferentes (...)</p> <p>El arqueólogo tiene muchos precios y distinciones.</p> <p>El hombre es (...) muy valerosamente y aventurero</p>
Sustitución por anáfora cero	<p>Pienso a una persona famosa de mi país que se llama <u>Thor Heyerdahl</u>. Es un hombre explorador y archiólogo.</p>

En las autoevaluaciones, Estudiante 2 y Estudiante 5 consideraron que su desempeño había sido bueno y que habían empleado correctamente los mecanismos estudiados. Por otro lado, Estudiante 1 y Estudiante 4 opinaron que el mecanismo de referencia fue difícil de comprender. Con respecto a su desempeño en la Unidad 5, el grupo consideró que habían mejorado su comprensión auditiva, pero que debían trabajarla calidad de su expresión oral.

En la sección de comentarios, Estudiante 1 y Estudiante 5 escribieron lo siguiente:

Estudiante 1: *Hoy fue mas dificil, pero soy siempre aprendiendo todos los días. Perdón no dormir muhco hoy. Muchas gracias por toda su ayuda.*

Estudiante 5: *¡Bien! Una semana muy buena.*

1.3 Resumen del análisis de los resultados

En el presente apartado se sintetizarán los resultados obtenidos por los estudiantes en la intervención. Se detallarán los mecanismos de referencia que los aprendices emplearon en la prueba de diagnóstico, aquellos que se incorporaron en las tareas finales de cada unidad didáctica y aquellos que se retomaron en las tareas finales de las demás unidades didácticas.

Estudiante 1:

En la prueba de diagnóstico, al inicio de la intervención, Estudiante 1 empleó la referencia mediante sustitución, específicamente por medio de pronombres personales y anáfora cero. Durante la ejecución de la práctica, el estudiante fue capaz de utilizar la sustitución por anáfora cero, sustitución por pronombres personales, sustitución por posesivos y sustitución por adverbios, además de mecanismos como el la referencia por artículo definido en repeticiones nominalizadas y la sustitución léxica en sus producciones orales. También, Estudiante 1 retomó la sustitución por pronombre personal en las tareas finales de varias unidades didácticas.

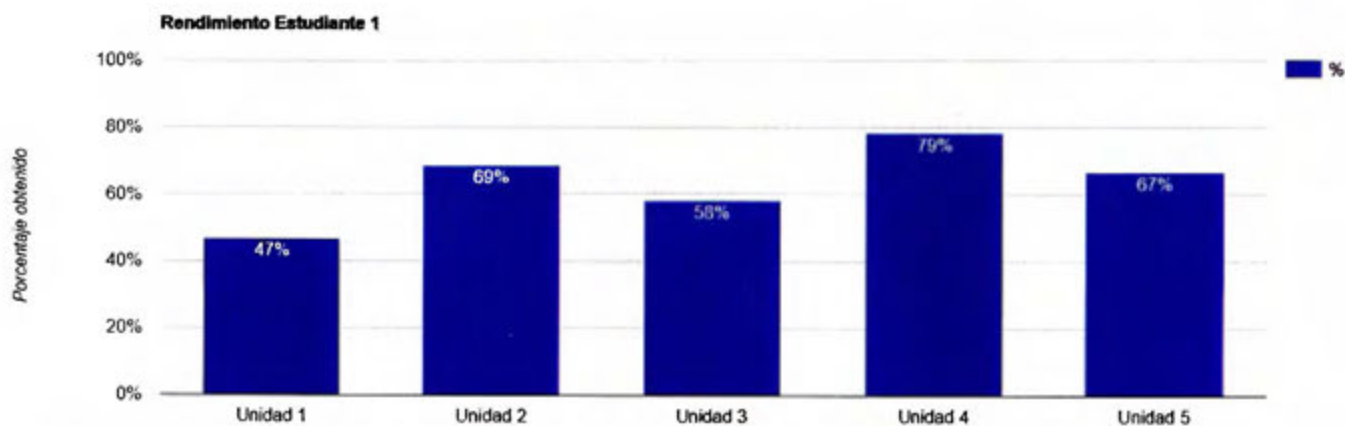
2 Mecanismos de referencia empleados durante la intervención: Estudiante 1

Mecanismos de referencia	En la prueba de diagnóstico	En las tareas finales
Artículo definido en función referencial		✓
Artículo definido en repetición nominalizada		
Artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados		

Referencia mediante sustitución léxica		
Sustitución por adverbios		✓
Sustitución por anáfora cero	✓	✓
Sustitución por cuantificadores		
Sustitución por demostrativos		
Sustitución por posesivos		✓
Sustitución por proformas verbales		
Sustitución por pronombres personales	✓	✓

Su desempeño a lo largo de la intervención se muestra a continuación:

6 Desempeño en la intervención: Estudiante 1



Estudiante 2:

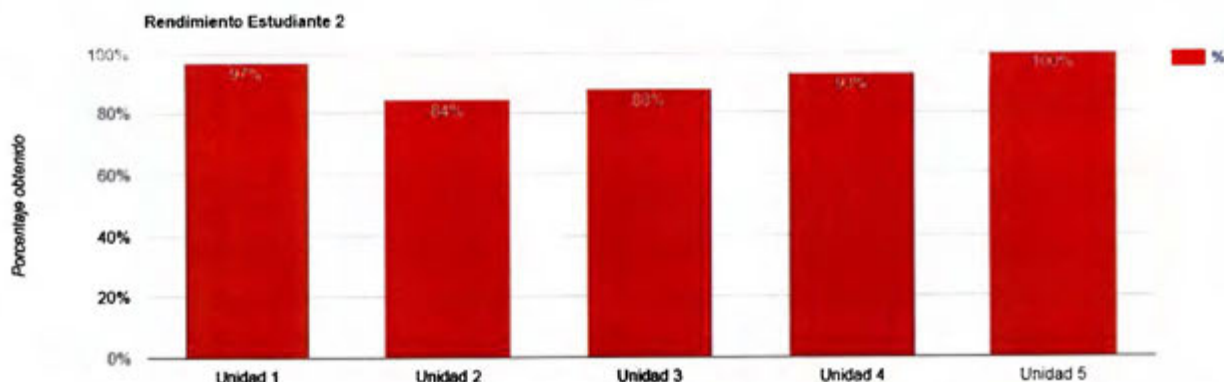
En la prueba de diagnóstico, Estudiante 2 empleó la sustitución por pronombres personales, posesivos y anáfora cero. Luego, durante la intervención, el estudiante fue capaz de incorporar la sustitución por anáfora cero, sustitución por pronombres personales, sustitución por posesivos, sustitución por adverbios y sustitución por proformas verbales, además de la referencia mediante artículo definido en repeticiones nominalizadas y la referencia mediante sustitución léxica. De estos mecanismos, Estudiante 2 reutilizó la sustitución por pronombres personales en las demás tareas finales de las unidades didácticas.

3 Mecanismos de referencia empleados durante la intervención: Estudiante 2

Mecanismos de referencia	En la prueba de diagnóstico	En las tareas finales
Artículo definido en función referencial		✓
Artículo definido en repetición nominalizada		
Artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados		
Referencia mediante sustitución léxica		✓
Sustitución por adverbios		✓
Sustitución por anáfora cero	✓	✓
Sustitución por cuantificadores		
Sustitución por demostrativos		
Sustitución por posesivos	✓	✓
Sustitución por proformas verbales		
Sustitución por pronombres personales	✓	✓

Su desempeño a lo largo de la intervención se muestra a continuación:

7 Desempeño en la intervención: Estudiante 2



Estudiante 3:

Antes de la intervención, en la prueba de diagnóstico, Estudiante 3 usó la sustitución por pronombres personales, sustitución por posesivos y sustitución por anáfora cero. Después, en las Unidades 1, 2 y 3, Estudiante 3 fue capaz de emplear la sustitución por anáfora cero, sustitución por pronombres personales, sustitución por posesivos, sustitución por demostrativos, sustitución por adverbios y sustitución por proformas verbales. La estudiante estuvo ausente durante el último día, en el cual se realizaron las tareas finales de las Unidades 4 y 5, por lo que no se evaluó su desempeño para las tareas finales de esas unidades.

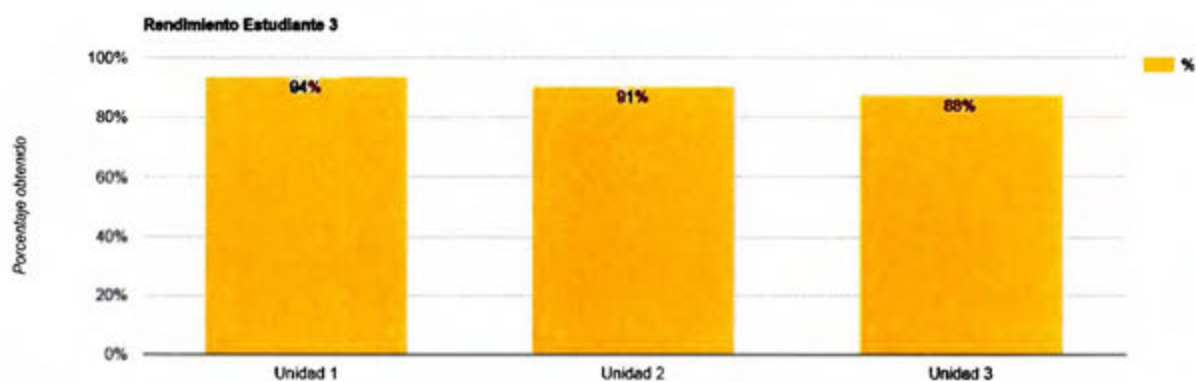
4 Mecanismos de referencia empleados durante la intervención: Estudiante 3

Mecanismos de referencia	En la prueba de diagnóstico	En las tareas finales
Artículo definido en función referencial		

Artículo definido en repetición nominalizada		
Artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados		
Referencia mediante sustitución léxica		
Sustitución por adverbios		✓
Sustitución por anáfora cero	✓	✓
Sustitución por cuantificadores		
Sustitución por demostrativos		✓
Sustitución por posesivos	✓	✓
Sustitución por proformas verbales		✓
Sustitución por pronombres personales	✓	✓

Su desempeño a lo largo de la intervención se indica a continuación:

8 Desempeño en la intervención: Estudiante 3



Estudiante 4:

Estudiante 4 empleó la sustitución por pronombre personal, sustitución por posesivos, sustitución por cuantificadores y sustitución por anáfora cero para la prueba de diagnóstico. En las evaluaciones de las tareas finales del resto de las unidades didácticas, la estudiante fue capaz de incorporar en sus producciones orales la sustitución por anáfora cero, sustitución por pronombres personales, sustitución por posesivos y la sustitución por proformas verbales, además de la referencia mediante el artículo definido en repeticiones nominalizadas y referencia mediante sustitución léxica. De estos mecanismos, Estudiante 4 empleó nuevamente la sustitución por anáfora cero, sustitución por pronombres personales y la sustitución por posesivos en las tareas finales del resto de las unidades didácticas.

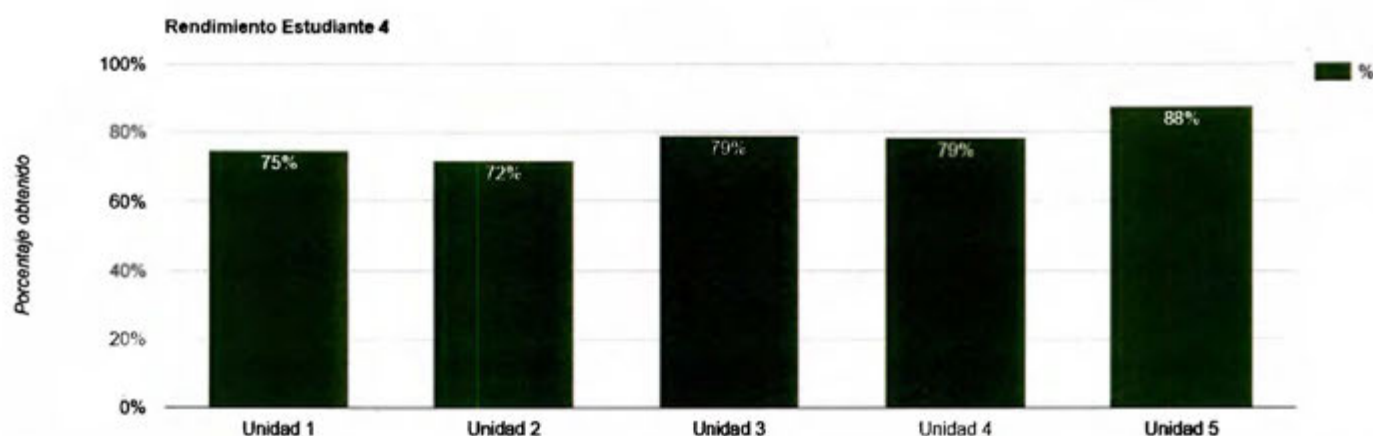
5 Mecanismos de referencia empleados durante la intervención: Estudiante 4

Mecanismos de referencia	En la prueba de diagnóstico	En las tareas finales
Artículo definido en función referencial		
Artículo definido en repetición nominalizada		✓
Artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados		
Referencia mediante sustitución léxica		✓
Sustitución por adverbios		✓
Sustitución por anáfora cero	✓	✓
Sustitución por cuantificadores	✓	✓

Sustitución por demostrativos		
Sustitución por posesivos	✓	✓
Sustitución por proformas verbales		✓
Sustitución por pronombres personales	✓	✓

Su desempeño a lo largo de la intervención se muestra a continuación:

9 Desempeño en la intervención: Estudiante 4



Estudiante 5:

En la prueba de diagnóstico, Estudiante 5 utilizó la sustitución por pronombres personales, sustitución por anáfora cero, sustitución por posesivos y la referencia mediante artículo definido en repeticiones nominalizadas. Después, durante la intervención, la estudiante fue capaz de incorporar la sustitución por pronombres posesivos, sustitución por proformas verbales, junto con otros mecanismos como la referencia mediante el artículo definido en repeticiones nominalizadas, la referencia mediante artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados y la referencia por sustitución léxica. De estos

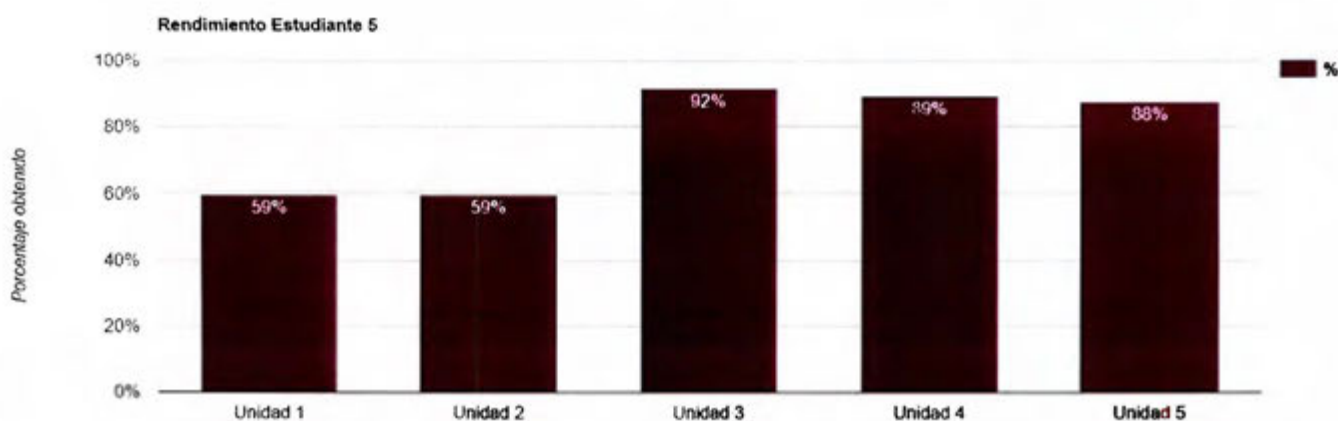
mecanismos, la estudiante volvió a utilizar la sustitución por por anáfora cero y la sustitución por posesivos en las tareas finales de varias unidades didácticas.

6 Mecanismos de referencia empleados durante la intervención: Estudiante 5

Mecanismos de referencia	En la prueba de diagnóstico	En las tareas finales
Artículo definido en función referencial		
Artículo definido en repetición nominalizada	✓	✓
Artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados		✓
Referencia mediante sustitución léxica		✓
Sustitución por adverbios		✓
Sustitución por anáfora cero	✓	✓
Sustitución por cuantificadores		
Sustitución por demostrativos		
Sustitución por posesivos	✓	✓
Sustitución por proformas verbales		✓
Sustitución por pronombres personales	✓	✓

Su desempeño a lo largo de la intervención se muestra a continuación:

10 Desempeño en la intervención: Estudiante 5



En cuanto a los resultados grupales, el esquema a continuación muestra el número de estudiantes del grupo que empleó cada mecanismo de referencia, de manera que los mecanismos que muestran un 5 fueron aquellos utilizados por todos los aprendices del grupo a lo largo de la intervención:

7 Empleo de mecanismos de referencia por número de estudiantes

Mecanismos de referencia	En la prueba de diagnóstico	En las tareas finales
Artículo definido en función referencial	0	2
Artículo definido en repetición nominalizada	1	2
Artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados	0	1
Referencia mediante sustitución léxica	0	3
Sustitución por adverbios	0	5

Sustitución por anáfora cero	5	5
Sustitución por cuantificadores	1	1
Sustitución por demostrativos	0	1
Sustitución por posesivos	4	5
Sustitución por proformas verbales	0	3
Sustitución por pronombres personales	5	5

Los datos mostrados indican que los mecanismos de referencia anafórica enseñados en la intervención fueron empleados por al menos uno de los aprendices, como en el caso de la sustitución por cuantificadores, sustitución por demostrativos y el artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados. Por otro lado, es interesante señalar que todos los estudiantes emplearon en al menos una ocasión la sustitución por adverbios, anáfora cero, posesivos y pronombres personales, resultando en los mecanismos más empleados por el grupo, de manera casi idéntica a los datos obtenidos a partir de la prueba de diagnóstico, como indica el análisis de resultados en el apartado anterior.

4.4 Valoración de la propuesta didáctica

Los estudiantes adquirieron algunos de los mecanismos y en diferentes medidas en cada caso. Uno de los estudiantes afirmó que las lecciones habían sido sencillas, pudo reforzar las estructuras ya conocidas y practicar la comprensión oral con distintos tipos de grabaciones. En las actividades de clase, todos los estudiantes, demostraron comprensión de los mecanismos aprendidos, y fueron capaces de identificarlos en las diferentes medios en que

se presentaron (diálogos, grabaciones, videos, etc.) Si bien la demostración de la comprensión fue un avance importante para los estudiantes, el no incorporar todas las estructuras aprendidas, o emplear únicamente algunas de ellas, indica un desfase entre comprensión y producción oral de los estudiantes. Esto demuestra que en una intervención en donde se enseñan explícitamente los mecanismos de referencia, los estudiantes sí son capaces de comprenderlos y reconocer los lazos de correferencia, pero no necesariamente los van a incorporar inmediatamente en cada producción oral que realicen en la lengua meta. Esto sucede porque, a lo largo del proceso de aprendizaje, los estudiantes de segundas lenguas adquieren de manera gradual destrezas lingüísticas necesarias para poder comunicarse en la lengua meta. En este contexto, el concepto de adquisición se define como “los conocimientos y las capacidades, no explícitamente enseñados, que permiten utilizar una lengua no nativa y que son el resultado de una exposición directa al texto o de una participación directa en situaciones comunicativas” (Marco Común Europeo de Referencia, 2002, p. 137). En el caso de la presente propuesta, la prueba de diagnóstico permitió identificar los mecanismos de referencia anafórica empleados espontáneamente por los estudiantes en sus producciones orales, o sea, aquellos mecanismos que fueron adquiridos en una etapa previa durante su aprendizaje del español y que utilizaron al exponerse a una situación de interacción comunicativa: la sustitución por pronombre personal, posesivos y anáfora cero. Del mismo modo, los aprendices fueron capaces de reconocer estos mecanismos en los ejercicios de comprensión auditiva realizados durante las lecciones, las cuales habían sido preparadas de manera que el entorno lingüístico facilitara el uso y reconocimiento de los mecanismos referenciales.

Al finalizar la intervención, los análisis de los resultados mostraron que, en conjunto con los mecanismos estudiados en la intervención, los aprendices emplearon nuevamente y con mayor frecuencia los mecanismos detectados en el diagnóstico, lo cual demuestra que estas estructuras forman parte de su repertorio lingüístico y que son capaces de utilizarlas en diversas situaciones comunicativas. Sería interesante realizar pruebas adicionales para recolectar nuevos datos del mismo grupo de aprendices a partir de producciones orales en más interacciones comunicativas, con el fin de comprobar cuáles de los mecanismos de referencia enseñados durante la intervención fueron incorporados por ellos.

Por otro lado, de todos los mecanismos de referencia estudiados, la referencia mediante la sustitución por demostrativos fue el único que los estudiantes no emplearon en sus producciones orales, a pesar de que los estudiantes pudieron realizar todas las actividades de la Unidad 2 y demostraron comprensión del mecanismo. Con la excepción de Estudiante 3, quien lo utilizó en una sola ocasión, ningún otro estudiante lo incorporó a su repertorio de mecanismos de referencia.

Durante la intervención, los estudiantes tomaron conciencia de la pesadez del lenguaje repetitivo, por lo procuraron hablar teniendo cuidado de no repetir los referentes que ya habían sido introducidos en el discurso, tanto en sus producciones espontáneas como en las tareas realizadas en la clase. Incluso los estudiantes con un mayor nivel de proficiencia en la lengua meta aprendieron a emplear los mecanismos que no fueron utilizados del todo en sus producciones para las pruebas de diagnóstico, como el artículo definido en función referencial, la sustitución léxica y en algunos casos la sustitución por proformas verbales.

Capítulo 5

Conclusiones

En esta sección se presentan las conclusiones generales de la propuesta didáctica, en donde se detallan hallazgos del análisis de los resultados, las limitaciones encontradas durante la ejecución de la propuesta y, por último, las recomendaciones para mejorar su efectividad.

5.1 Conclusiones generales

El uso del enfoque por tareas resultó efectivo para crear una macrounidad especialmente estructurada para alcanzar los objetivos deseados en la presente propuesta. El proceso para elaborar una unidad propuesto por Estaire S. y Zanón (1990) implicaba, en primer lugar, una selección del tema de interés, en este caso, la enseñanza de los mecanismos de referencia. Luego, se consultó el apartado de mantenimiento del hilo del discurso y la coherencia discursiva del MCER, lo que facilitó seleccionar los mecanismos que serían impartidos en la macrounidad, de acuerdo con las competencias discursivas descritas en él, además de que permitió escoger temas relacionados con los contenidos que se estudian en el nivel A2. De este modo, los estudiantes pudieron complementar los temas de estudio del curso de Principiante II (de acuerdo con la nomenclatura del Programa de Español como Segunda Lengua de la Universidad de Costa Rica) con las nuevas estructuras aprendidas durante la intervención. A partir de esta selección de temas, se plantearon los objetivos y se asignó un mecanismo de referencia para cada unidad. Después, se determinó la secuenciación de tareas y, a su vez, se establecieron los componentes lingüísticos y temáticos necesarios para poder resolver cada etapa sucesivamente hasta alcanzar el objetivo de las unidades. En vista de que

cada tarea debe tener un objetivo comunicativo, se planteó una serie de tareas preparatorias de sistematización, producción e interacción. Por último, se incluyó, para cada objetivo, una evaluación continua que brindó un insumo de los resultados alcanzados por los estudiantes.

La evaluación periódica del enfoque por tareas permitió recoger numerosas muestras de las producciones de los estudiantes, a partir de las cuales se pudo determinar la efectividad de la intervención didáctica. Los resultados obtenidos de las tareas finales realizadas en cada secuencia dan muestra de la incorporación de los mecanismos de referencia. En el diagnóstico se determinó cuáles mecanismos de referencia anafórica conocían antes de la intervención; en cada unidad, se evaluó el uso del mecanismo aprendido en esa secuencia, así como aquellos mecanismos que se retomaron de unidades anteriores. Es necesario tomar en cuenta que estos resultados fueron obtenidos a partir de muestras de los estudiantes luego de dos horas de trabajo en clase. Por lo tanto, la presencia de los mecanismos de referencia en las producciones orales de los estudiantes indica que sí hubo comprensión acerca de en qué casos debe haber correferencia entre dos elementos en un discurso oral. Los estudiantes, en su mayoría cumplieron con el objetivo de cada unidad, que era emplear el mecanismo con un fin particular, y no sólo usarlo en esa tarea en particular sino también retomar el contenido de unidades anteriores para las producciones de las demás unidades.

Al final de la intervención, los estudiantes manifestaron que su comprensión auditiva había mejorado progresivamente durante cada lección, gracias a los ejemplos en grabaciones y actividades de comprensión auditiva, en los aprendieron a usar mecanismos de referencia para poder identificar al referente. También, aseguraron sentirse a gusto con el trabajo realizado, y expresaron que los contenidos del curso les permitían prestar más atención a la

estructura a la hora de hablar, particularmente en aspectos como la repetición innecesaria del referente y cómo esto afecta la calidad del discurso.

La creación de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas permitió organizar los contenidos de manera que cada unidad se enfocó en el uso de un mecanismo de referencia específico. Cada secuencia, dividida en ejercicios de comprensión y producción oral, preparó a los estudiantes para incorporar los mecanismos de referencia en producciones que, aunque breves, presentan lazos de cohesión en su estructura, con lo que se comprueba la comprensión de la correferencia por parte de los estudiantes. Por lo tanto, se puede afirmar que los objetivos de la investigación fueron alcanzados.

5.2 Limitaciones

A pesar de que la respuesta de los estudiantes hacia el curso fue buena, una de las principales dificultades que se presentó fue el desnivel entre los estudiantes en el curso. La propuesta fue diseñada originalmente para un grupo de A2 que estuviera cercano a completar el nivel, de manera que los estudiantes ya conocieran las estructuras gramaticales necesarias para emplear los mecanismos de referencia en sus producciones orales. Sin embargo, en el caso de esta intervención, aunque los estudiantes sí pertenecían al nivel A2, estaban cursando la primera semana de clases, por lo que aún no habían comenzado a estudiar algunos temas que se iban a tratar en el curso. Sumado a esto, con la excepción de Estudiante 2, el vocabulario del grupo se limitaba a temas de A1, como la familia, actividades favoritas, el lugar en donde viven, entre otros. Algunos de estos contenidos se retomaban en la intervención, pero de igual manera los estudiantes sí tuvieron dificultades para comprender ciertos materiales o instrucciones, especialmente en las unidades 3 y 4. El desnivel entre los estudiantes, sumado al vocabulario limitado, resultó en que fuera necesario hacer nuevas grabaciones y videos en los cuales los hablantes emplearan una velocidad de habla menor, además de adaptar los materiales y hacer cambios en las tareas preparatorias de cada lección.

En cuanto a su experiencia previa con el español, el perfil de los estudiantes era muy diverso. Estudiante 3 y Estudiante 4 habían aprendido español por cuenta propia, luego de vivir en Costa Rica por varios años. Estudiante 2 provenía de una familia de origen mexicano y había aprendido por herencia, sumado a esto, tenía mejores bases gramaticales y un vocabulario más completo que el resto del grupo. Estudiante 5 y Estudiante 1 sí habían recibido instrucción en la lengua meta anteriormente, pero en diferentes medidas; Estudiante

5 había estudiado español en cursos libres de la universidad y Estudiante 1 sólo había tenido un mes de clases antes de comenzar la intervención.

Otra limitación fue el tiempo para realizar actividades. Las horas asignadas para realizar la intervención permitían programar las actividades preparatorias, recesos y la tarea final con el tiempo justo para ejecutarse, sin contar con un margen de tiempo adicional. Por esta razón, no fue posible programar tiempo adicional para que los estudiantes ensayaran la tarea final. Una vez que se brindaron las instrucciones, los estudiantes dispusieron de un tiempo limitado para prepararse y luego presentar sus producciones orales en una única ocasión. Las tareas realizadas durante la unidad prepararon a los estudiantes para ser capaces de completar la tarea final, sin embargo, un ensayo previo habría sido beneficioso para asegurar la comprensión de las instrucciones y el acatamiento de todas las indicaciones solicitadas. Esto permitiría obtener una muestra de producción oral más cercana a los objetivos de la unidad didáctica, como sucedió al repetir la tarea final de la Unidad 4.

Por último, hubo problemas técnicos con el equipo audiovisual en el aula. Durante la ejecución de la Unidad 2, hubo problemas de compatibilidad de formato con un video, lo cual retrasó cinco minutos la primera comprensión auditiva. Sumado a esto, el video que se utilizó se proyectaba con unos segundos de atraso con respecto al audio, por lo que no resultó provechoso para la actividad, ya que causó más dificultades que obstaculizaron la comprensión por parte de los estudiantes.

5.3 Recomendaciones

A continuación se detallan las recomendaciones para mejorar los resultados de la presente propuesta:

- a) Anticipar el desnivel entre los estudiantes: En caso de que haya un grupo con diferentes niveles de proficiencia en la lengua meta, resulta útil elaborar fichas de apoyo diseñadas de acuerdo con las necesidades de cada estudiante. Estas pueden prepararse para ayudar al aprendiz a realizar las actividades de clase junto con el resto del grupo, sin requerir de más tiempo para completarlas. Es recomendable elaborarlas desde el momento en que se realiza la prueba de diagnóstico, a partir de los resultados obtenidos, los cuales muestran las áreas en las que se tienen mayores dificultades. Las fichas pueden ser de contenido específico, normas gramaticales, vocabulario nuevo, entre otros. Pueden ser utilizadas por cada estudiante o colocarse en un lugar visible para consultarlas sin tener que distraerse buscando en las anotaciones del cuaderno. Esto facilita las producciones orales y disminuye las pausas entre cada formulación. Al final de la intervención, los estudiantes expresaron en sus autoevaluaciones que las fichas habían sido muy útiles para consultar rápidamente algo que habían olvidado y que eso les dio una mayor confianza para realizar las actividades de clase.

- b) Ensayar las evaluaciones: es necesario probar las evaluaciones antes de aplicarlas al grupo, para tener un insumo acerca de posibles resultados y seleccionar aquellas que faciliten el uso de un cierto mecanismo o estructura. Asimismo, se deben revisar las instrucciones de cada tarea final, especialmente las de trabajo grupal, asegurándose de que cada participante tenga claro su rol dentro en la actividad y pueda cumplir con las

especificaciones de la tarea. En este aspecto también es necesario que la situación seleccionada en los juegos de roles permita a todas las partes emplear el mecanismo aprendido en un contexto adecuado y con mayor naturalidad.

- c) Reestructuración de la secuencia de actividades: Es necesario apartar tiempo para que los estudiantes ensayen al menos una vez la tarea final. Aunque cada lección se organiza en tareas preparatorias para completar la tarea final, ensayar la prueba facilita su ejecución en el sentido de que si los estudiantes no comprenden bien las instrucciones en el primer intento, se pueden corregir para obtener la respuesta esperada en el segundo intento. Sumado a esto, se puede destinar más tiempo a la retroalimentación al término de cada actividad, antes de la producción oral final. Aunque no se planteó así originalmente, un ejemplo de esto fue la tarea final de la Unidad 4, de la cual se obtuvo una mejor respuesta por parte de los estudiantes, ya que tuvieron oportunidad de ensayar la prueba dos veces antes de ser evaluados.
- d) Emplear ejemplos en grabaciones: Los ejemplos de mecanismos presentados en las grabaciones resultan óptimos para un planteamiento en expresión oral. Estos ayudan a los estudiantes a familiarizarse con el habla de personas distintas a sus compañeros o profesor, además de desarrollar estrategias para comprender discursos orales espontáneos. De esta forma los estudiantes aprenden a inferir una regla a partir de un enunciado y pueden emular esas estructuras en sus propias producciones orales. Los estudiantes indicaron que se fue haciendo más sencillo comprender las grabaciones en cada secuencia. Además, la producción oral en las tareas finales puede facilitarse

mostrando antes de la presentación una grabación de ejemplo de cómo se pueden emplear todos los mecanismos estudiados hasta ese momento. Inclusive un ejercicio de identificación previo a la tarea final puede ser una manera de retomar los mecanismos y que los estudiantes puedan emplearlos en sus producciones orales.

5.4 Conclusiones generales

El uso del enfoque por tareas resultó efectivo para crear una macrounidad especialmente estructurada para alcanzar los objetivos deseados en la presente propuesta. El proceso para elaborar una unidad propuesto por Estaire S. y Zanón (1990) implicaba, en primer lugar, una selección del tema de interés, en este caso, la enseñanza de los mecanismos de referencia. Luego, se consultó el MCER y esto facilitó seleccionar los mecanismos que serían impartidos en la macrounidad, además de que permitió escoger temas relacionados con los contenidos que se estudian en el nivel A2. De este modo, los estudiantes pudieron complementar los temas de estudio del curso de Principiante II (de acuerdo con la nomenclatura del Programa de Español como Segunda Lengua de la Universidad de Costa Rica) con las nuevas estructuras aprendidas durante la intervención. A partir de esta selección de temas, se plantearon los objetivos y se asignó un mecanismo de referencia para cada unidad. Después, se determinó la secuenciación de tareas y a su vez, se establecieron los componentes lingüísticos y temáticos necesarios para poder resolver cada etapa sucesivamente hasta alcanzar el objetivo de las unidades. En vista de que cada tarea debe tener un objetivo comunicativo, se planteó una serie de tareas preparatorias de sistematización, producción e

interacción. Por último, se incluyó, para cada objetivo, una evaluación continua que brindó un insumo de los resultados alcanzados por los estudiantes.

La evaluación periódica del enfoque por tareas permitió obtener muchas muestras de las producciones de los estudiantes, a partir de las cuales se pudo determinar la efectividad de la intervención didáctica. Los resultados obtenidos de las tareas finales realizadas en cada secuencia dan muestra de la incorporación de los mecanismos de referencia. En el diagnóstico se determinó cuáles mecanismos de referencia anafórica conocían antes de la intervención, en cada unidad, se evaluó el uso del mecanismo aprendido en esa secuencia, así como aquellos mecanismos que se retomaron de unidades anteriores. Es necesario tomar en cuenta que estos resultados fueron obtenidos a partir de muestras de los estudiantes luego de dos horas de trabajo en clase. Por lo tanto, la presencia de los mecanismos de referencia en las producciones orales de los estudiantes indica que sí hubo comprensión acerca de en qué casos debe haber correferencia entre dos elementos en un discurso oral. Los estudiantes, en su mayoría cumplieron con el objetivo de cada unidad, que era emplear el mecanismo con un fin particular, y no sólo usarlo en esa tarea en particular sino también retomar el contenido de unidades anteriores para las producciones de las demás unidades.

Además, los estudiantes continuaron usando los mecanismos que ya conocían, pero comprendieron igualmente el uso de nuevos mecanismos y los incorporaron en cada sesión de trabajo. Sumado a esto, los estudiantes manifestaron sentirse a gusto con la intervención, especialmente con la autoevaluación que realizaron al final de cada unidad, en la que expresaron que los contenidos del curso les permitían prestar más atención a la estructura a la hora de hablar, particularmente en aspectos como la repetición innecesaria del referente y

por qué esto hace que el discurso sea pesado. También, aseguraron que su comprensión auditiva había mejorado al final de la intervención, gracias a los ejemplos en grabaciones, las actividades de comprensión auditiva y poder escuchar varias veces una grabación, buscando poner atención a los mecanismos de referencia para poder identificar al referente.

Por lo tanto, se puede afirmar que se cumplieron los objetivos de la presente investigación.

Bibliografía

Alarcos Llorac, E. (2006). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Alvarado, M. y Vargas, S. (2009). *Adquisición de los mecanismos gramaticales de la referencia por estudiantes de español como segunda lengua*. Trabajo final de graduación. - Universidad de Costa Rica. Sistema de Estudios de Posgrado.

Bosque, I. y Demonte, V. (Dir.). 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 1. Madrid: Espasa Calpe.

Assadi, N. Khodamard, N. Azami, J. (2012). The Effect of Textual Cohesive Reference Instruction on the Reading Comprehension of Iranian EFL Students. *International Journal of English Linguistics*; Vol. 2, No. 5; 2012. Recuperado el 16 de setiembre de 2015 a partir de <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v2n5p18>

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/2L: bases y procedimientos*. España: Level.

Brown, D. (2001). *Teaching by principles*. New York. Longman.

Calsamiglia, H., Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso* (3 ed). Barcelona. Ariel.

Centro Virtual Cervantes. Plan Curricular del Instituto Cervantes. (s. f.). Recuperado 13 de octubre de 2015, a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

CVC. Tácticas pragmáticas: Mantenimiento del referente y el hilo discursivo. Recuperado el 5 de diciembre de 2015 a partir de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_inventario_b1-b2.htm#p11t

Centro Virtual Cervantes. Plan Curricular del Instituto Cervantes. (s. f.). Recuperado 2 de diciembre de 2015, a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

CVC. Antologías de textos de didáctica del español. El enfoque por tareas (I). Javier Zanón (6 de 7). (s. f.). Recuperado 19 de julio de 2015, a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon03.htm

Consejo de Europa (2002) Marco Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Traducción al español del Instituto Cervantes. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, D. (2011). Future Work Skills 2020. Palo Alto, CA: Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute. Recuperado el 5 de julio de 2017 a partir de: cdn.theatlantic.com/static/front/docs/sponsored/phoenix/future_work_skills_2020.pdf

Decool-Mercier, N. y Akinci, M. (2010) Le fonctionnement des anaphores dans les textes oraux et écrits en français d'enfants bilingues et monolingues. *Congrès Mondiale de Linguistique Française: Psycholinguistique et acquisition*. 1513-1526 DOI: 10.1051/cmlf/2010090

Demel, M. C. (1990). The Relationship between Overall Reading Comprehension and Comprehension of Coreferential Ties for Second Language Readers of English. *TESOL Quarterly*, 24(2), 267-292. Recuperado el 16 de octubre a partir de <http://doi.org/10.2307/358690>

Estaire S. y Zanón (1990) El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126203.pdf> [Consulta 17 de agosto de 2016].

Estaire, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *Cable*, 5.

Fernández Soriano, Olga. 1999. "El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos". En: Bosque y Demonte (Dirs.). 1209-1274.

Genc, B., y Bada, E. (2006). Oral narrative discourse of anaphoric references of Turkish EFL learners. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 6(2), 135-143.

Halliday, M.A.K. y Ruqaiya H. (1976). *Cohesion in English*. Nueva York: Longman.

1985. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria, Australia: Deakin University.

Leonetti, M. (1999) El artículo. En: Bosque y Demonte (Dirs.). 787-890.

S. Paricio Tato (2014) Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum* (21)215-226. Recuperado el 5 de julio de 2017 a partir de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>

Rigau, G. (1999). La estructura del sintagma nominal. Los modificadores del nombre. En: Bosque y Demonte (Dirs.). 311-362.

Saunders, J. (1999) Null and overt references in Spanish second language acquisition: A discourse perspective. Tesis doctoral: Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos. Recuperado el 20 de octubre a partir de: ProQuest en Dissertations & Theses: Full Text database. (AAT 9947377).

Sánchez Avendaño, C. (2006). La forma del grupo nominal en español hablado. Un caso de gramática del discurso frente a gramática de la palabra. *Revista de Filología y Lingüística*. 32 (2): 261-289.

Sánchez Avendaño, C. (2012). Los determinantes demostrativos y su valor endofórico en el español hablado en Costa Rica. *Káñina*, 33(1). Recuperado el 20 de noviembre de 2015 a partir de: <http://dx.doi.org/10.15517/rk.v33i1.1557>

Sánchez Avendaño, C. (2008) Los determinantes posesivos en el español hablado costarricense. *Revista de Filología y Lingüística*. 34 (1): 193-208.

Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36(1), 1-14. Recuperado el 5 de mayo de 2017 a partir de: doi:10.1017/S026144480200188X

Teijeira Rodríguez, M. van Esch K. y de Haan P. (2005). "La coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes holandeses de español como LE". *Estudios de Lingüística Aplicada*. 23 (41): 67-100. Recuperado el 16 de setiembre de 2015 a partir de: <http://redalyc.uaemex.m/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?Cve=58804105>.

Williams, R. (1983). Teaching the Recognition of Cohesive Ties in Reading a Foreign Language. *Reading in a Foreign Language*. 1(1): p35-52. Recuperado el 8 de setiembre de 2016 a partir de <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl11williams.pdf>.

Anexos**1. Materiales Unidad 1**

1.1 Transcripción audio 1:

En esta familia hay 11 personas. Fernando es el abuelo. María es la abuela. Carolina es la mamá y Roberto es su esposo. Carolina tiene una hermana que se llama Laura.

Laura está casada con Daniel. Ellos tienen dos hijas: Marcela y Juliana.

Roberto y Carolina tienen tres hijos. Ellos se llaman Adrián, Felipe y Antonio.

1.2 Comprensión auditiva 1:

Encierre en un círculo los nombres que se mencionan en el Audio 1:

Fernando	Alberto	María	Elisa	Carolina
Roberto	Marina	Carla	Juliana	Antonio
Carlos	Felipe	Bernardo	Miguel	Julia
Marcela	Daniel	Andrés	Adrián	Laura

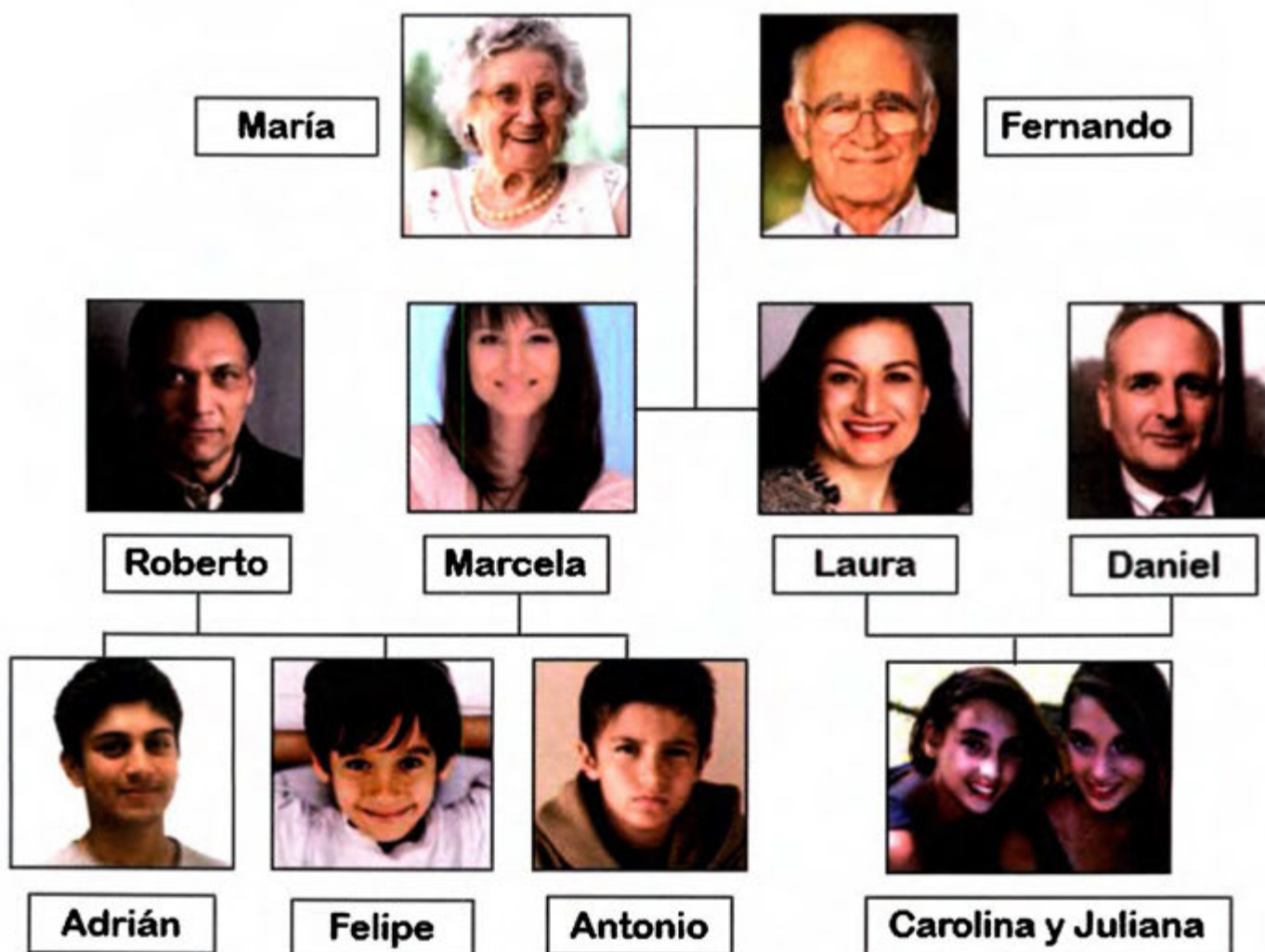
1.3 Comprensión auditiva 2:

Escuche el Audio 2 y complete el siguiente cuadro con información acerca de la familia.

Nombre	Ocupación	¿Qué le gusta hacer?
Fernando	<i>Pensionado</i>	<i>Estar con su familia</i>
Clara		
		<i>Salir con sus amigas</i>
Daniel		
		<i>Aprender idiomas</i>
	<i>Ir a la escuela</i>	

1.4 Árbol genealógico:

Fuente: elaboración propia



1.5 Audio 2 (transcripción)

Fernando es el abuelo y está pensionado. Es muy gracioso y le gusta estar con su familia. María es la abuela. Ella también está pensionada. Es muy simpática y generosa. Le gusta salir a caminar.

Marcela es la mamá, es ingeniera. Le encanta leer. Roberto es el papá. Él es editor de un periódico local. Le gusta jugar basquetbol. Marcela tiene una hermana. Ella se llama Laura y es dentista. Le encanta salir con sus amigas. Laura está casada con Daniel. Daniel es músico y profesor de piano.

Laura y Daniel tienen dos hijas. Ellas se llaman Carolina y Juliama. Ellas son gemelas y están en el colegio. Les gusta mucho hacer yoga.

Roberto y Marcela tienen tres hijos. Adrián es el hijo mayor. Está en el colegio. Le gustan los idiomas y está aprendiendo chino. El otro hijo se llama Antonio, también está en el colegio y le gusta mucho estudiar. Felipe el hijo menor. Él está en la escuela y le gusta mucho andar en bicicleta.

1.6 Audio 3 (transcripción)

Audio A: Me encanta nuestra familia. Mis papás, mi hermana y yo somos muy cercanos. Ellos también son muy simpáticos con mi esposo. Vamos mucho a la casa de ellos. Nuestras sobrinas, las gemelas, van también y juegan con mis hijos. ¿Quién soy? (Respuesta: Marcela)

Audio B: Tengo una familia muy grande. Mi esposa y yo tenemos dos hijas. Mi hija mayor es ingeniera y mi hija menor es dentista. Nuestros nietos se llaman Adrián, Antonio y Felipe y nuestras nietas son Marcela y Juliana. ¿Quién soy? (Respuesta: Fernando)

Audio C: Nuestra familia es pequeña.. Tengo dos abuelos, Fernando y María. Ellos son los papás de mi mamá. También tengo una tía y un tío Sus hijos son mis primos, Adrián, Felipe y Antonio. Ah, y tengo una hermana.. Se llama Marcela.

¿Quién soy? (Respuesta: Juliana)

1.7 Imágenes para tarea final:



(Continuación) Imágenes para tarea final



1.8 Transcripción: Tarea final Unidad 1

Estudiante 1 y Estudiante 3

Estudiante 3

Ana y José (...) Ellos son pareja. Ellos...eh... Ana está...es pensionada. A ella le gusta andar con su esposo. Eh... Es muy simpática. José es pensionado también. Él le gusta leer periódicos (...) en casa. También es simpático.

Estudiante 1

(...) Y Luis (...) Luis (...) padre sus Ana y José (...) él le gusta la bici el sábado y (...) Luis profesión es doctoro, médico. (...) Y (...) Luis tiene pelo es corto y negro. (...) Y (...) Mmm (...) no esposa. Es esposa es en piso. No más esposa, triste. (...) Y (...) Alex y Christoph sus abuelos son Ana y José. (...) Alex y Christoph es estudiantes (...) Y (...) Alex le gusta leer en biblioteca (...) eh, sí (...) Y (...) Alex favorito comida es pizza. (...) Christoph (...) está estudiar y (...) Alex y Christoph su papá es Luis. (...) Christoph le gusta nadar (...) en el mar (...) todos los días. (...) Fin.

Estudiante 5, Estudiante 4, Estudiante 2.

Estudiante 5

Ernesto es pensionado. Su esposa se llama Fabiola. Ernesto gusta escuchar las canciones de Li (...) Ligia. (...) Ligia es su hija. Ernesto es siempre (...) enojado.

Estudiante 4

Ligia y Besy son hijas de (...) Ernesto y Fabiola. Ellos son gemelas. Besy es una doctora. Es muy inteligente y (...) es muy guapa. Le gusta hacer yoga. Ligia es una cantante. Le gusta bailar. (...) Ella siempre (...) está (...) ella siempre feliz. Les gusta sus padres mucho.

Estudiante 2

Es Fabiola. Tiene un esposo y dos hijas. Ella es simpático. Y también le gusta escribir libros poéticos en su libre (...) tiempo libre.

2.2 Tarea 2

Tarea 2: Comprensión auditiva

Escuche el siguiente audio y complete con estas palabras:

Muchos – pocos – cualquiera – bastantes – muchas – algunas

Yo vivo en Barrio Amón. Es un barrio muy bonito y viejo de San José. Mucha gente lo visita, pero _____viven ahí.

Hay muchas casas antiguas, pero ahora _____son hoteles u oficinas.

Cerca del parque está el polideportivo, siempre hay _____personas. Niños, jóvenes, adultos van para hacer ejercicio: jugar basquetbol, futbol, entre otros. _____puede entrar.

En el barrio hay _____cafés y restaurantes. _____son muy populares para los turistas.

- Subraye con color el referente de las palabras del ejercicio anterior.

Transcripción de audio de Tarea 2:

Yo vivo en Barrio Amón. Es un barrio muy bonito y viejo de San José. Mucha gente lo visita, pero pocos viven ahí.

Hay muchas casas antiguas, pero ahora algunas son hoteles u oficinas.

Cerca del parque está el polideportivo, siempre hay muchas personas. Niños, jóvenes, adultos van ahí para hacer ejercicio: jugar basquetbol, futbol, entre otros. Cualquiera puede entrar.

En el barrio hay bastantes cafés y restaurantes. Muchos son muy populares para los turistas.

2.3 Tarea 3

Tarea 3

Comprensión auditiva

I. Observe los videos y anote lo siguiente:

Alejandra:

1. ¿Cómo es Moravia?

2. ¿Qué cosas le gustan de ahí?

3. ¿Qué cosas no le gustan de ahí?

Andrea:

1. ¿Cómo es El Carmen de Guadalupe?

2. ¿Qué cosas le gustan de ahí?

3. ¿Qué cosas no le gustan de ahí?

II. De acuerdo con lo que dicen Alejandra y Andrea, asocie la frase que corresponde con la palabra en **negrita**.

Eso es lo que más me gusta de este lugar ()

Eso es lo único malo ()

Esto es porque hay varios colegios alrededor ()

- a. El barrio se llama los Colegios.
- b. El transporte público es eficiente
- c. No hay tantos carros
- d. Ir a la montaña con los amigos y los perros.
- e. Hay barrios muy peligrosos.

2.4 Transcripción de videos de comprensión auditiva

Alejandra:

Yo me llamo Alejandra Campos, tengo 25 años y vivo en Moravia. Moravia es parte de San José, queda como a unos ocho kilómetros de San José centro. A mí me gusta mucho porque es un lugar tranquilo, no hay tantos carros. El lugar donde yo vivo se llama Los Colegios. Esto es porque hay varios colegios alrededor, en un área de 4 kilómetros hay como ocho. Algunos son públicos y algunos son privados. Algo que no me gusta es que a veces uno tarda dos horas llegando a mi casa. Esto es porque aunque la distancia es corta, se hacen demasiadas presas, especialmente entre las 5 y las 7 de la noche.

Andrea:

Mi nombre es Andrea, yo vivo en el Carmen de Guadalupe. Es un lugar muy tranquilo, muy montañoso, entonces aquí hay mucho verde, hay muchas granjas y muchos animales. Bueno, aquí no hay muchas cosas para hacer. Hay un par de restaurantes, hay uno que es muy bueno y está aquí cerca, también hay algunos bares pero no me gustan mucho. Una de las cosas que me gusta de aquí es que uno puede subir ahí a la montaña, ir a caminar con los amigos, incluso sacar a los perros a pasear, entonces eso es como lo que más me gusta de este lugar. Algo que no me gusta es el tema del transporte, porque aunque en Guadalupe centro hay muchos buses, no se puede tomar cualquiera, sólo hay un bus para llegar hasta aquí. Por otro lado, hay barrios muy peligrosos, algunos no se puede entrar en la noche, entonces yo nunca iría ahí, eso es lo único malo.

2.5. Tarea 4: Imágenes de ciudades









2.5 Instrucciones de la tarea final Unidad 2

Unidad 2: Tarea final

1. Instrucciones para la tarea final

- El profesor va a hacer una grabación del ejercicio.
- Tienen que seguir todas las indicaciones
- Puede tomar notas en una ficha pequeña para usar en la presentación
- El tiempo total es 2 minutos. Debe respetar el tiempo
- Todos en el grupo tienen que hablar en el diálogo en partes iguales.

Indicaciones:

1. Colóquense en grupos de 2 o 3 personas.
2. Preparen un diálogo con la siguiente situación:

Una persona regresa después de pasar mucho tiempo en un extranjero. Su amigo o amigos le hacen preguntas para saber todos los detalles sobre su experiencia en el otro país.

3. Para la presentación, tienen que usar estos mecanismos de referencia:

-Sustitución por demostrativos

-Sustitución por cuantificadores

-Sustitución por adverbios

-Mecanismos de referencia de la Unidad 1 (si es necesario).

2.6 Unidad 2: Tarea final

Estudiante 1, Estudiante 2, Estudiante 4

E2: Ah, Hola!

E1: Hola, hola mis amigos

E3: ¿Cómo están?

E1: Bien, bien, ¿Y ud?

E2: Ah, muy bien(...) En Costa Rica hay muchas playas y hace calor mucho tiempo (...)

¿Hay muchas playas en Rusia?

E1: Ahí son no, no son playas porque (...) es invierno y (...) las playas (...) tiene mucho (...) mucho tiene nieve.

E4: ¿Cómo los edificios allá? ¿Muy grande o pequeña que en Costa Rica?

E1: Ahí son edificios (sic) (...) más grande (...) pero aquí (...) edificios (sic) tienen más colores.

E2: Aquí la gente (...) son muy simpático y feliz. Cómo son la gente ahí?

E1: Ahí (...) la gente más o menos más triste (...) porque es invierno y también (...) en general (...) gente (...) gente (...) son característica es más fría.

E4: ¿Qué le gusta ahí? (repite) ¿Qué le gusta de ahí?

E1: (...) Más o menos (...) más o menos me gusta (...) me gustaría más tiempo (...) porque veo muy (...) muy pequeño de ahí (...) pero es muy bonito (...) con invierno pero – pero no me gusta (...) el frío.

Estudiante 3 y Estudiante 5:

E5: Hola, ¿Cómo está?

E3: Bien, gracias, ¿y tú?

E5: Bien, gracias. ¿Como es su ciudad, Shenyan?

E3: Mi ciudad se llama Shenyan, usted ya sabe. Esa ciudad es muy grande. Ahí tiene muchas gentes.

E5: Ah sí, muy bien. ¿Y qué le gusta más en Shenyan?

E3: Me gusta más ahí tiene – esa ciudad (...) ahí tiene muchas historias de anterior, tiene (...) bastantes museos para que la gente conocer bien esa ciudad.

E5: Ah, es muy interesante. Y (...) qué no le gusta en Shenyan?

E3: La única gente -cosas no me gusta (...) es que hay muchas gentes (...) ese ciudad, como tiene ocho millones en esa ciudad (...) mucha gente. Esto no me gusta, cuando caminando en calle choca con la gente. Hasta a veces cuando fin de semana casi no puede caminar en ninguna calle privada.

E5: Ah sí. ¿Hay cuatro estaciones en Shenyan?

E3: Sí, cuatro estaciones.

E5: ¿Y nieve también?

E3: Nieve y inviernos muy largos, como cuatro o cinco meses.

E5: Wow. Y (...) ¿Cuánto tiempo es (...) está (...) en Shenyan?

E3: Vivo ahí (...) bastante tiempo (...) como veintidós años.

E5: Ah sí. Muy lindo.

E3: Muy lindo ese ciudad. Me gusta ahí, también me gusta aquí (...) Me gusta aquí también.

3 Materiales Unidad 3

3.1 Tarea 1

¿Qué idioma hablan en Dinamarca? R/ danés	¿Cómo se llaman las personas que vienen de Corea? R/ coreanos/as	¿En qué continente está Angola? R/ África	¿Cuáles son los países de Centroamérica? R/ Guatemala, Belice, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.
¿Qué idiomas hablan en Suiza? R/suizo alemán, francés e italiano	Si una persona es de Rusia, esa persona es... R/ rusa	¿En qué continente está Rumanía? R/ Europa	¿Cuáles países en América son parte de Francia? R/ Guyana francesa, Martinica y Guadalupe
¿Qué idioma se habla en Brasil? R/ portugués	Si Fernando viene de Colombia, Fernando es... R/colombiano	¿En qué continente está Australia? R/ Oceanía	¿Cuál país de Suramérica NO tienen acceso al mar? R/ Bolivia y Paraguay
¿Qué idiomas se hablan en Canadá? R/ francés e inglés	Si Anna viene de Alemania, Anna es... R/alemana	¿En qué continente está Marruecos? R/ África	¿Cuál es el país más grande de Asia? R/Rusia
¿Cuáles son los idiomas oficiales en Filipinas? R/ filipino e inglés	¿Cómo se llaman las personas que vienen de Japón? R/ japoneses	¿En qué continente está Egipto? R/ Una parte en África y una península en Asia.	¿Cuál es el país más grande de América? R/ Canadá

3.2 Tarea 2: Infografía ⁸

DATOS CURIOSOS

¿LO SABÍAS?

**ÁRBOLES DE NAVIDAD**

La idea de usar árboles para decorar en navidad viene de Alemania.

**¿QUÉ DÍA ES HOY?**

El calendario de Etiopía está 7 años atrás. El año nuevo comienza el 12 de setiembre.

**OVEJAS Y MÁS OVEJAS**

En Nueva Zelanda hay muchas ovejas. Son tantas que dicen que hay más ovejas que personas en el país.

**INSECTOS PARA COMER**

En México es posible comer diferentes tipos de insectos, como alacranes, grillos y hasta tarántulas.

**LISTA DE NOMBRES**

En Dinamarca hay una lista de nombres autorizados que los padres pueden escoger para ponerle un nombre a sus hijos o hijas. Hay 18000 para mujeres y 15000 para hombres.

**¿SÍ O NO?**

En Bulgaria, mueven la cabeza de arriba a abajo para decir NO, y de lado a lado para decir SI.

⁸ Fuente: elaboración propia

3.3 Tarea 2: transcripción de audios de infografía

Ejemplo 1

Audio 1: El calendario de Etiopía está atrasado 7 años. Yo no sabía que el calendario de Etiopía está atrasado 7 años.

Audio 2: El calendario de Etiopía está atrasado 7 años. Yo no lo sabía.

Ejemplo 2:

Audio 1: En Nueva Zelanda hay más ovejas que personas. Yo no creo eso.

Audio 2: En Nueva Zelanda hay más ovejas que personas. Yo no lo creo.

3.4 Tarea 3: Comprensión auditiva

Tarea 3

Comprensión auditiva

Ejercicio 1. Escuche las siguientes conversaciones. Luego identifique el referente y asócielo con la frase.

I. Diego y Fernando

Diego: *Acabo de ver en Facebook...*

Fernando: ...

1. Nadar en un lago congelado en invierno __
 - a. Diego no lo haría, Fernando sí lo haría
 - b. Diego
 - c. Diego no lo haría, Fernando tampoco lo haría Diego sí lo haría, Fernando no lo haría
 - d. Diego sí lo haría, Fernando también lo haría.

II. Fernando y Sofía

Fernando: *Acabo de leer una lista...*

Sofía: ...

1. Comer insectos __
 2. Comer grillos __
 3. Comer tarántulas __
- a. Fernando no lo haría, pero Sofía sí lo haría.
 - b. Fernando sí lo haría, pero Sofía no lo haría.
 - c. Fernando no lo haría, Sofía tampoco lo haría.
 - d. Fernando sí lo haría, Sofía también lo haría.

*Acabo + de + verbo: Pasado muy reciente:

Acabo de visitar Costa Rica. Acabo de comer.

Transcripción de grabaciones:

AUDIO 1:

Diego Yo acabo de ver en Facebook un video de unas personas en Canadá. Ahí, en pleno invierno, las personas van a nadar a lagos. Parece que les gusta el agua muy muy fría.

Fernando ¿Qué? ¿Eso hacen?

Diego: Sí. Van al lago, que está congelado, abren un hueco y se meten en el agua. Después, van a un sauna caliente, cerca del lago.

Fernando: Están locos. Yo no lo haría. Sería demasiado frío.

Diego: Yo creo que sí lo haría. Me encanta nadar, y luego puedo ir a un sauna, todo bien.

Fernando Yo definitivamente no lo haría.

AUDIO 2

Fernando: Acabo de leer una lista de datos curiosos sobre diferentes países.

Sofía: ¿Ajá? ¿de qué?

Fernando: De diferentes cosas. Por ejemplo, que en México hay personas que comen insectos.

Sofía: Ay no qué asco, ¿De verdad?

Fernando: Sí, comen muchos, preparados de diferentes maneras. Alacranes, grillos, tarántulas...

Sofía: Qué asco, yo no lo haría.

Fernando: ¿Comer insectos?

Sofía: Sí. No lo haría. Al menos no tarántulas.

Fernando: Yo sí lo haría. Me da mucha curiosidad.

Sofía: Bueno, depende del insecto. Con grillos sí, sí comería.

Fernando: Yo también.

3.5 Tarea 4: Imágenes de costumbres corteses y descorteses

Ceder el asiento en el bus



Saludar



Sonarse la nariz



3.6 Instrucciones de la tarea final Unidad 3:

Unidad 3: Tarea final

1. Instrucciones para la tarea final

- El profesor va a hacer una grabación del ejercicio.
- Tienen que seguir todas las indicaciones
- Puede tomar notas en una ficha pequeña para usar en la presentación
- El tiempo máximo es de 2 minutos. Deben respetar el tiempo.

Indicaciones:

1. Piense en costumbres de su país.
2. Explique a sus compañeros esas costumbres.
3. A partir del ejercicio anterior, compare las costumbres de su país con las costumbres que habló con alguno de sus compañeros.

Para la presentación, tienen que usar estos mecanismos de referencia:

-Sustitución por proformas verbales (hacerlo, decirlo, saberlo, preguntarlo, etc.)

- Mecanismos de las unidades 1 y 2

3.7 Transcripción de tarea final Unidad 3

Estudiante 1 (...) En Australia es normal para gente después trabaja usualmente en viernes, va a el bar por cervezas con amigos (...) también es normal para gente fumar en el carro (...) pero creo es muy mal (...) más o menos (...) también en China es normal para (...) personas (...) a usar (...) el tren (...) perdon, el bus en ciudad porque es (...) mucho tráfico, tráfico.

Estudiante 2: En los Estados Unidos maleducado hablar con alto en el tren y también en los EEUU es bien visto a decir gracias en el restaurante, pero es normal muchas veces no decirlo. (...) En Noruegia, es mal visto si su jefe llamarlo- llamarle en la noche, pero en los Estados Unidos es normal. (...) Porque en los Estados Unidos es trabajos son muy importante de familia en algunos casas -casos. Y en China es normal fumar en el calle (...) pero en los Estados Unidos es también normal fumar en la calle pero (...) es mal visto si fumar en un restaurante. Y también en China es bien visto si ceder el (...) es bien visto ceder el asiento en el bus (...) y también en los Estados Unidos.

Estudiante 3:

En China, los niños llamar nombre de los padres, es mal visto hacerlo, porque ellos son mayores. En Costa Rica, las personas siempre saludan hasta personas que no conocen. Es bien visto hacerlo porque se ven (...) las gentes muy simpáticas. Listo.

Estudiante 4:

En China, fumar a la calle es mal visto, pero muchas gente (...) hacerlo. En Costa Rica hacerlo es mal visto tampoco. En Estado Unidos llamar a otra persona muy tarde es normal, pero en Noruega hacerlo es mal visto. En Estados Unidos sonarse la nariz en público es mal visto, pero en Brasil es normal hacerlo.

Estudiante 5:

En Noruega es normal fumar en la calle, no es mal (...) hacerlo. En Noruega llamar colegas de trabajo tarde de la noche hacerlo es descortés. Ceder el asiento en el bus para personas mayores es cortés y bien visto. No hacerlo es mal visto. Fumar en la calle es mal visto en China, pero hacerlo es muy normal, muchas personas fuman en la calle. Llamar sus colegas u son jefe en Estados Unidos es normal tarde de la noche, no es maleducado hacerlo.

4 Materiales Unidad 4

4.1 Tarea 1: Imágenes de objetos, personas, animales y lugares.



4.2 Transcripción de audios Tarea 1

AUDIO 1

En la foto hay un perro. El perro tiene pelo negro y las patas blancas.

AUDIO 2

En la foto hay una camisa. La camisa es gris, la bolsa y el cuello son azules.

AUDIO 3

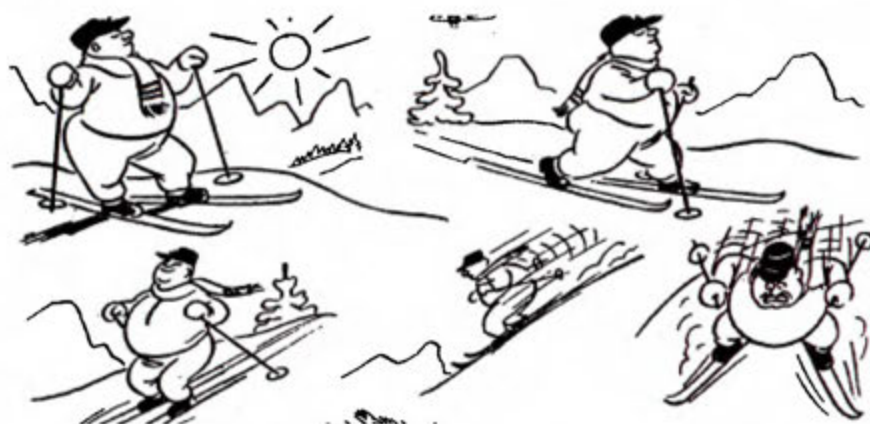
En la foto hay un muchacho. Tiene el pelo negro y los ojos azules.

AUDIO 4

En la foto hay una casa. Las ventanas son blancas, la puerta es negra y las paredes son azules.

AUDIO 5

En la foto hay una ciudad. Las casas son de colores: rojas, violetas, celestes, verdes. Las calles son de adoquines

4.3 Tarea 3: Secuencia de imágenes en desorden⁹

⁹ Tomado de <http://herlufbidstrup.tumblr.com/>

4.4 Comprensión auditiva: Historia de Mauricio

Tarea 5

Comprensión auditiva

Escuche con atención la historia y luego complete los siguientes ejercicios.

I. Coloque los números del 1 al 9 para determinar el orden de las acciones.

Dejo la puerta abierta ()

El perro se come parte del queque ()

El perro sale ()

Tiro la bola ()

Entro a la casa ()

Veo al perro en el patio ()

El perro entra ()

Veo a mis compañeros ()

El perro se sube en la silla ()

I. La persona que habla en la historia, usa el presente para contar lo que pasa. También, usa palabras que ayudan a visualizar la escena donde pasa el cumpleaños de Mauricio.

Escuche otra vez la historia y escriba las palabras de acuerdo con las siguientes categorías:

Personas	
Objetos	
Animales	

4.5 Transcripción historia de Mauricio

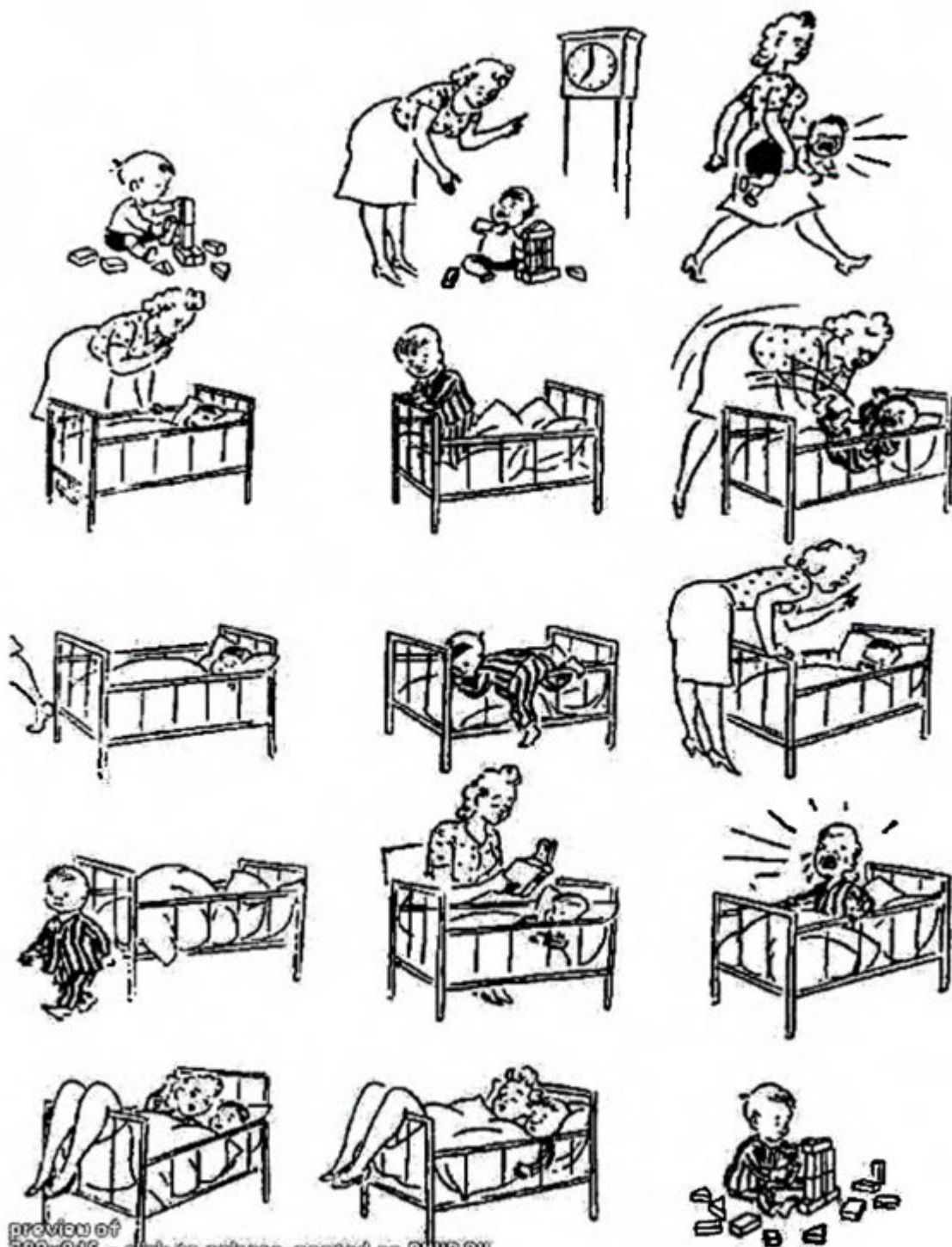
Me acuerdo muy bien de la fiesta de cumpleaños de Mauricio, mi amigo de la escuela, hace mucho, mucho tiempo. Ese día, voy por la calle caminando y llego a la entrada del barrio. Camino hasta la casa y en el patio veo al perro de mi amigo moviendo la cola. En el zacate, veo una bola y se la tiro al perro. Después, entro a la casa, voy a saludar a Mauricio y por accidente dejo la puerta abierta. Ahí, en la sala, están todos nuestros compañeros jugando y hablando. En el comedor hay una mesa y encima un queque de cumpleaños con ocho velas de colores. En eso, veo al perro entrar a la sala, subir a una silla, poner las patas encima de la mesa y meter la cabeza en el queque. En unos segundos, veo que se come una parte y tira el resto del queque al piso, con todo y las velas, para después salir corriendo otra vez al patio.

4.6 Historia 1¹⁰

¹⁰ Tomado de <http://herlufbidstrup.tumblr.com/>

4.7 Historia 2¹¹

4.8



preview of 700x946 - click to enlarge, posted on ANUB.RU

¹¹ Tomado de <https://bashny.net/v/en/113531>

Instrucciones tarea final Unidad 4

Unidad 4: Tarea final

1. Instrucciones para la tarea final

- El profesor va a hacer una grabación del ejercicio.
- Tienen que seguir todas las indicaciones
- Puede tomar notas en una ficha pequeña para usar en la presentación. No puede leer.
- TODOS en el grupo tienen que participar.
- El tiempo máximo es de 1 minuto y 30 segundos. Deben respetar el tiempo.

Indicaciones:

En grupos de 2 o 3 personas, preparen una historia corta para contar al resto de la clase. El profesor puede hacer preguntas para conocer más información sobre su historia.

En su historia tienen que usar estos elementos:

1. Acciones en una secuencia
2. Elementos que facilitan la visualización e imaginación de la historia:
 - a. Una o más personas
 - b. Uno o más objetos
 - c. Uno o más espacios

Para la presentación, tienen que usar estos mecanismos de referencia:

1. Artículo definido en repeticiones nominalizadas: En la foto hay **un** perro. El perro es negro.
2. Artículo definido en sintagmas relacionados (función asociativa): Entro **a la** casa y cierro **la** puerta. (la puerta de la casa).
3. Mecanismos de las unidades 1, 2 y 3 (si es necesario).

4.9 Transcripción tarea final Unidad 4

Unidad 4: Tarea final

Estudiante 1 y Estudiante 2

E2: Un pescador pesca por un pez y (...) pesca el pez y (...) está en un lago y saca el pez del agua (...) entonces él está muy contento y pone el pescado en una red (...) entonces (...) el pescador mata y preparar – prepara el pescado.

E1: El hombre es ya– llegan – llega a (...) una casa y los niños ven un muy grande (...) muy largo pez entonces el hombre es en ciudad (...) y el pez es (...) es más largo ahora y el hombre es usado carreta - una carreta entonces (...) el hombre es en (...) muy grande casa y el pez es ahora muy grande ahora y (...) y ahora el hombre es – no, no es – el hombre (...) tiene mucho dinero.

Estudiante 4 y Estudiante 5

E5: La foto tiene una mujer y un niño. A las siete de la noche la mujer dice a su niño tener que dormir (...) pero el niño (...) es - está triste y llora (...) pero la mamá poner (...) pone (...) lleva el bebé para dormir.

E4: La mamá pone el bebé en una (...) cuna, en una cuna (...) pero la bebé sale de la cuna. La mamá pone el bebé en la cuna otra vez, fuerte (...)

E5: La mamá sale del dormitorio, pero el niño (...) escapa una vez de la cuna. La mamá entra del dormitorio y dice a su bebé tener que dormir.

E4: El bebé sale de la cuna otra vez. La mamá (...) pone el bebé en la cuna y leer historias a su bebé (...) pero el bebé llora todavía.

E5: La mamá (...) dormir (...) se acuesta – acuesta en la cuna con su niño, con su bebé y la mamá duerme (...) el bebé puede escapar de la cuna para jugar con sus juguetes.

5 Materiales Unidad 5

5.1 Ficha de trabajo en grupo

En equipos de dos o tres compañeros, complete todas las opciones posibles de la siguiente lista en menos de 5 minutos.

Una escritora inglesa

Un director de cine italiano

Una científica francesa

Un actor norteamericano

Una cantante latinoamericana

Un presidente africano

Una deportista estadounidense

Un pintor español

Una presidente latinoamericana

Un deportista chino

Una actriz latinoamericana

Un filósofo francés

Una mujer política europea

Un director de cine japonés

Una comediante estadounidense

Un inventor estadounidense

5.2 Imágenes de personas famosas



5.3 Transcripción audio 1: Ejemplos de sustitución léxica.

Grabación con referente repetido

Ejemplo 1: Javier Bardem llegó esta mañana al territorio nacional. Javier Bardem estará en el país durante dos meses para la filmación de su nueva película.

Ejemplo 2: Malala Yousafzai es la persona más joven en obtener un Premio Nobel, en cualquier categoría.

Malala Yousafzai va a dar un discurso esta mañana en las Naciones Unidas.

Grabación con sustitución léxica.

Ejemplo 1: Javier Bardem llegó esta mañana al territorio nacional. El actor estará en el país durante dos meses para la filmación de su nueva película.

Ejemplo 2: Malala Yousafzai es la persona más joven en obtener un Premio Nobel, en cualquier categoría. La joven activista va a dar un discurso esta mañana en las Naciones Unidas.

5.4 Transcripción Audio 2 ¿De quién están hablando?

1) Shakira: nativa de Colombia, cantante.

Nuestra próxima invitada es **una gran artista** que vive actualmente en España. Su primer disco, “pies descalzos” ha sido uno de los más exitosos en América Latina. **Nativa** de Colombia, **la cantante** ha ganado más de 10 Grammy Latinos.

2) Rafael Nadal: atleta, español, tenista, campeón

Si hablamos de los deportistas más destacados de los últimos tiempos, no podemos dejar de mencionar a **este atleta español**, actualmente en posición número 8 del ranking ATP. **El tenista** es conocido por ser **el campeón** de más de 14 torneos de Grand Slam.

3) Ángela Merkel: alemana, política, la canciller.

En la emisión de hoy hablaremos acerca de las principales figuras políticas en la actualidad. Nacida en julio de 1954, la persona de quien hablaremos es una **física y política alemana** que desempeña las funciones de **canciller** de su país desde 2005. Según la Revista Forbes, **la política** fue catalogada para el año 2015 como **la mujer** más poderosa del mundo.

5.4 Instrucciones tarea final Unidad 5

Unidad 5: Tarea final

Instrucciones para la tarea final

- El profesor va a hacer una grabación del ejercicio.
- Tienen que seguir todas las indicaciones
- Puede tomar notas en una ficha pequeña para usar en la presentación. No puede leer.
- El tiempo máximo es de 1 minuto. Deben respetar el tiempo.

Indicaciones:

Escoja una persona famosa de su país y explique:

¿Quién es esa persona?

¿En dónde nace? ¿En dónde se formó?

¿Qué hace?

¿Por qué es reconocido?

¿Por qué escogió a esa persona?

Para la presentación, tienen que usar estos mecanismos de referencia:

- Sustitución léxica: Shakira tiene un disco nuevo. La cantante va a realizar una gira de conciertos el próximo mes.
- Todos los mecanismos de referencia de las secuencias anteriores (1,2,3 y 4)

5.5 Transcripción tarea final Unidad 5

Estudiante 1:

Hugh Jackman es un actor de Australia y (...) no (...) no siempre un actor, por ejemplo, él (...) mucho trabajo para niños en caridad (...) más o menos en hospitales (...) él muy famos-famoso por muchas películas, por ejemplo, *X-Men*, *Van Helsing*, *The Prestige*, y más (...) Hugh Jack – no! él es muy (...) muy bueno por ejemplo en características es (...) humildad y (...) optimística (...) es (...) y (...) él tiene cuarenta ocho años y (...) y esposa, no lo sé si niños ahora.

Estudiante 2:

Martin Luther King Jr. es un persona muy famoso en los Estados Unidos (...) el activista nació en el sur del país y protestó en los cincuentas. La persona de paz protesta por los derechos humanos de negros pobres (...) y (...) y es (...) él es un ejemplo de paz por todas las personas en el mundo.

Estudiante 4:

Jackie Chan es una persona famosa en China. El hombre nace en Hong Kong y se formó en Honk Kong también (...) Él es un actor (...) el actor es reconocido porque (...) él hace Kung Fu de China muy bueno (...) el actor personaje – el actor es personaje principal de muchas películas. Yo escogió eso (...) porque yo – a mí me gusta sus películas.

Estudiante 5:

Pienso a una persona famosa de mi país que se llama Thor Heyerdahl. Es un hombre explorador y archiólogo. El explorador nace el 6 octubre 1914 a Larvik, Noruega. El hombre famoso (...) es famoso por las expediciones diferentes (...) sobre todo la expedición Kon Tiki para probar la población de las islas de la Polinesia. El arqueólogo tiene muchos precios y distinciones. El hombre es (...) muy valerosamente y aventurero.

Estudiante 3 estuvo ausente

6 Escalas de evaluación

6.1 Prueba de diagnóstico

NOMBRE:				
Uso de mecanismos de referencia				
	NO	SÍ	Detalle	Tipo de falta
Nombre propio en función referencial				
Sustitución por pronombres personales				
Sustitución por posesivos				
Sustitución por demostrativos				
Sustitución por cuantificadores				
Artículo definido en función referencial				
Anáfora cero				
Sustitución léxica				

Tipo de falta	Descripción
Repetición	Repite el sujeto exactamente como fue introducido
Concordancia	Sí emplea la referencia, pero comete faltas en género/número/desinencia verbal
Omisión de referente	No repite sujeto ni hace referencia alguna al referente.

6.2 Escala de evaluación Unidad 1

Nombre: _____

Puntos en total: ____

Calificación: ____

Uso de mecanismos de referencia

Mecanismo de referencia	No lo utiliza	Si lo utiliza	Detalle
Sustitución por pronombre personal			
Sustitución por posesivos			
Sustitución por anáfora cero			

Escala de desempeño

	Puede mejorar (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy bueno (4)	Calificación
Utilización de los mecanismos de referencia					
Empleo de diferentes mecanismos de referencia					
Sustitución por pronombre personal					
Sustitución por posesivos					
Sustitución por anáfora cero					

Ejecución de la tarea

	Puede mejorar (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy bueno (4)	Calificación
Respeto de la consigna					

Comentarios:

Criterios de evaluación

USO DE MECANISMOS DE REFERENCIA	Puede mejorar	Regular	Bueno	Muy bueno
Utilización de los mecanismos de referencia	No emplea mecanismos de referencia en la producción oral y repite el referente de la misma forma en que fue introducido.	Emplea pocas veces mecanismos de referencia en la producción oral incluso habiendo oportunidades de correferencia.	Emplea mecanismos de referencia en la producción oral en casi todas las oportunidades de correferencia.	Emplea todos mecanismos de referencia en la producción oral en todas las oportunidades de correferencia.
Empleo de diferentes mecanismos de referencia	No varía los mecanismos de referencia y repite el referente de la misma forma en la que fue introducido.	Emplea un único mecanismo de referencia en la producción oral.	Emplea dos mecanismos de referencia y los alterna en la producción oral.	Emplea tres mecanismos de referencia alternativamente en la producción oral.
Sustitución por pronombres personales	Repite el referente de la misma forma en que fue introducido	Emplea el mecanismo con faltas frecuentes en género, número o desinencia verbal	Emplea el mecanismo con pocas faltas en género, número o desinencia verbal.	Emplea el mecanismo sin cometer errores en género, número o desinencia verbal.
Sustitución por posesivos	Repite el referente de la misma forma en que fue introducido	Emplea el mecanismo con faltas frecuentes en género, número o desinencia verbal	Emplea el mecanismo con pocas faltas en género, número o desinencia verbal.	Emplea el mecanismo sin cometer errores en género, número o desinencia verbal.
Sustitución por anáfora cero	Repite el referente de la misma forma en que fue introducido	Emplea el mecanismo con faltas frecuentes en género, número o desinencia verbal	Emplea el mecanismo con pocas faltas en género, número o desinencia verbal.	Emplea el mecanismo sin cometer errores en género, número o desinencia verbal.
EJECUCIÓN DE LA TAREA	Puede mejorar	Regular	Bien	Muy bien
Respeto de la consigna	No acató las indicaciones de la tarea.	Acató pocas indicaciones de la tarea.	Acató casi todas las indicaciones de la tarea.	Acató todas las indicaciones de la tarea.
CALIDAD DE LA EXPRESIÓN ORAL	Puede mejorar	Regular	Bien	Muy bien
Fluidez	Hace pausas e interrupciones muy frecuentemente, lo que imposibilita a la comprensión por parte de sus interlocutores.	Hace pausas e interrupciones con frecuencia, resultando en una producción fragmentada y de difícil comprensión.	Hace algunas pausas de reformulación e interrupciones, resultando en una producción continua y clara.	Hace muy pocas pausas e interrupciones, resultando en una producción muy fluida.
Claridad	La producción oral no es comprensible para el interlocutor.	La producción oral es de difícil comprensión para el interlocutor.	La producción oral casi siempre comprensible para el interlocutor.	La producción oral es clara y comprensible para el interlocutor.

6.3 Escala de evaluación Unidad 2

Nombre: _____

Puntos en total: ____

Calificación: ____

Uso de mecanismos de referencia

Mecanismo de referencia	No lo utiliza	Sí lo utiliza	Detalle
Sustitución por demostrativos			
Sustitución por cuantificadores			
Sustitución por adverbios			

Escala de desempeño

	Puede mejorar (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy bueno (4)	Calificación
Utilización de los mecanismos de referencia					
Empleo de diferentes mecanismos de referencia					
Sustitución por demostrativos					
Sustitución por cuantificadores					
Sustitución por adverbios					

Ejecución de la tarea

	Puede mejorar (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy bueno (4)	Calificación
Respeto de la consigna					

Comentarios:

Criterios de evaluación

USO DE MECANISMOS DE REFERENCIA	Puede mejorar	Regular	Bueno	Muy bueno
Utilización de los mecanismos de referencia	No emplea mecanismos de referencia en la producción oral y repite el referente de la misma forma en que fue introducido.	Emplea pocas veces mecanismos de referencia en la producción oral incluso habiendo oportunidades de correferencia.	Emplea mecanismos de referencia en la producción oral en casi todas las oportunidades de correferencia.	Emplea todos mecanismos de referencia en la producción oral en todas las oportunidades de correferencia.
Empleo de diferentes mecanismos de referencia	No varía los mecanismos de referencia y repite el referente de la misma forma en la que fue introducido.	Emplea un único mecanismo de referencia en la producción oral.	Emplea dos mecanismos de referencia y los alterna en la producción oral.	Emplea tres mecanismos de referencia alternativamente en la producción oral.
Sustitución por demostrativos	Repite el referente de la misma forma en que fue introducido	Emplea el mecanismo con faltas frecuentes en género, número o desinencia verbal	Emplea el mecanismo con pocas faltas en género, número o desinencia verbal.	Emplea el mecanismo sin cometer errores en género, número o desinencia verbal.
Sustitución por cuantificadores	Repite el referente de la misma forma en que fue introducido	Emplea el mecanismo con faltas frecuentes en género, número o desinencia verbal	Emplea el mecanismo con pocas faltas en género, número o desinencia verbal.	Emplea el mecanismo sin cometer errores en género, número o desinencia verbal.
Sustitución por adverbios	Repite el referente de la misma forma en que fue introducido	Emplea el mecanismo con faltas frecuentes en género, número o desinencia verbal	Emplea el mecanismo con pocas faltas en género, número o desinencia verbal.	Emplea el mecanismo sin cometer errores en género, número o desinencia verbal.
EJECUCIÓN DE LA TAREA	Puede mejorar	Regular	Bien	Muy bien
Respeto de la consigna	No acató las indicaciones de la tarea.	Acató pocas indicaciones de la tarea.	Acató casi todas las indicaciones de la tarea.	Acató todas las indicaciones de la tarea.
CALIDAD DE LA EXPRESIÓN ORAL	Puede mejorar	Regular	Bien	Muy bien
Fluidez	Hace pausas e interrupciones muy frecuentemente, lo que imposibilita a la comprensión por parte de sus interlocutores.	Hace pausas e interrupciones con frecuencia, resultando en una producción fragmentada y de difícil comprensión.	Hace algunas pausas de reformulación e interrupciones, resultando en una producción continua y clara.	Hace muy pocas pausas e interrupciones, resultando en una producción muy fluida.
Claridad	La producción oral no es comprensible para el interlocutor.	La producción oral es de difícil comprensión para el interlocutor.	La producción oral casi siempre comprensible para el interlocutor.	La producción oral es clara y comprensible para el interlocutor.

6.4 Escala de evaluación Unidad 3

Nombre: _____

Puntos en total: ____

Calificación: ____

Uso de mecanismos de referencia

Mecanismo de referencia	No lo utiliza	Sí lo utiliza	Detalle
Sustitución por medio de proformas verbales en función anafórica			

Escala de desempeño

	Puede mejorar (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy bueno (4)	Calificación
Utilización de los mecanismos de referencia					
Empleo de diferentes mecanismos de referencia					
Sustitución por proformas verbales					

Ejecución de la tarea

	Puede mejorar (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy bueno (4)	Calificación
Respeto de la consigna					

Comentarios:

Criterios de evaluación

USO DE MECANISMOS DE REFERENCIA	Puede mejorar	Regular	Bueno	Muy bueno
Utilización de los mecanismos de referencia	No emplea mecanismos de referencia en la producción oral y repite el referente de la misma forma en que fue introducido.	Emplea pocas veces mecanismos de referencia en la producción oral incluso habiendo oportunidades de correferencia.	Emplea mecanismos de referencia en la producción oral en casi todas las oportunidades de correferencia.	Emplea todos mecanismos de referencia en la producción oral en todas las oportunidades de correferencia.
Empleo de diferentes mecanismos de referencia	No varía los mecanismos de referencia y repite el referente de la misma forma en la que fue introducido.	Emplea un único mecanismo de referencia en la producción oral.	Emplea dos mecanismos de referencia y los alterna en la producción oral.	Emplea tres mecanismos de referencia alternativamente en la producción oral.
Sustitución por proformas verbales	Repite el referente de la misma forma en que fue introducido	Emplea el mecanismo con faltas frecuentes en género, número o desinencia verbal	Emplea el mecanismo con pocas faltas en género, número o desinencia verbal.	Emplea el mecanismo sin cometer errores en género, número o desinencia verbal.
EJECUCIÓN DE LA TAREA	Puede mejorar	Regular	Bien	Muy bien
Respeto de la consigna	No acató las indicaciones de la tarea.	Acató pocas indicaciones de la tarea.	Acató casi todas las indicaciones de la tarea.	Acató todas las indicaciones de la tarea.
CALIDAD DE LA EXPRESIÓN ORAL	Puede mejorar	Regular	Bien	Muy bien
Fluidez	Hace pausas e interrupciones muy frecuentemente, lo que imposibilita a la comprensión por parte de sus interlocutores.	Hace pausas e interrupciones con frecuencia, resultando en una producción fragmentada y de difícil comprensión.	Hace algunas pausas de reformulación e interrupciones, resultando en una producción continua y clara.	Hace muy pocas pausas e interrupciones, resultando en una producción muy fluida.
Claridad	La producción oral no es comprensible para el interlocutor.	La producción oral es de difícil comprensión para el interlocutor.	La producción oral casi siempre es comprensible para el interlocutor.	La producción oral es clara y comprensible para el interlocutor.

6.5 Escala de evaluación Unidad 4

Nombre: _____

Puntos en total: ____

Calificación: ____

Uso de mecanismos de referencia

Mecanismo de referencia	No lo utiliza	Sí lo utiliza	Detalle
Artículo definido en repeticiones nominalizadas			
Artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados			

Escala de desempeño

	Puede mejorar (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy bueno (4)	Calificación
Utilización de los mecanismos de referencia					
Empleo de diferentes mecanismos de referencia					
Artículo definido en repeticiones nominalizadas					
Artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados					

Ejecución de la tarea

	Puede mejorar (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy bueno (4)	Calificación
Respeto de la consigna					

Comentarios:

Criterios de evaluación

USO DE MECANISMOS DE REFERENCIA	Puede mejorar	Regular	Bueno	Muy bueno
Utilización de los mecanismos de referencia	No emplea mecanismos de referencia en la producción oral y repite el referente de la misma forma en que fue introducido.	Emplea pocas veces mecanismos de referencia en la producción oral incluso habiendo oportunidades de correferencia.	Emplea mecanismos de referencia en la producción oral en casi todas las oportunidades de correferencia.	Emplea todos mecanismos de referencia en la producción oral en todas las oportunidades de correferencia.
Empleo de diferentes mecanismos de referencia	No varía los mecanismos de referencia y repite el referente de la misma forma en la que fue introducido.	Emplea un único mecanismo de referencia en la producción oral.	Emplea dos mecanismos de referencia y los alterna en la producción oral.	Emplea tres mecanismos de referencia alternativamente en la producción oral.
Artículo definido en repeticiones nominalizadas	Repite el referente de la misma forma en que fue introducido	Emplea el mecanismo con faltas frecuentes en género, número o desinencia verbal	Emplea el mecanismo con pocas faltas en género, número o desinencia verbal.	Emplea el mecanismo sin cometer errores en género, número o desinencia verbal.
Artículo definido en sintagmas semánticamente relacionados	Repite el referente de la misma forma en que fue introducido	Emplea el mecanismo con faltas frecuentes en género, número o desinencia verbal	Emplea el mecanismo con pocas faltas en género, número o desinencia verbal.	Emplea el mecanismo sin cometer errores en género, número o desinencia verbal.
EJECUCIÓN DE LA TAREA	Puede mejorar	Regular	Bien	Muy bien
Respeto de la consigna	No acató las indicaciones de la tarea.	Acató pocas indicaciones de la tarea.	Acató casi todas las indicaciones de la tarea.	Acató todas las indicaciones de la tarea.
CALIDAD DE LA EXPRESIÓN ORAL	Puede mejorar	Regular	Bien	Muy bien
Fluidez	Hace pausas e interrupciones muy frecuentemente, lo que imposibilita a la comprensión por parte de sus interlocutores.	Hace pausas e interrupciones con frecuencia, resultando en una producción fragmentada y de difícil comprensión.	Hace algunas pausas de reformulación e interrupciones, resultando en una producción continua y clara.	Hace muy pocas pausas e interrupciones, resultando en una producción muy fluida.
Claridad	La producción oral no es comprensible para el interlocutor.	La producción oral es de difícil comprensión para el interlocutor.	La producción oral casi siempre comprensible para el interlocutor.	La producción oral es clara y comprensible para el interlocutor.

6.6 Escala de evaluación Unidad 5

Nombre: _____

Puntos en total: ____

Calificación: ____

Uso de mecanismos de referencia

Mecanismo de referencia	No lo utiliza	Sí lo utiliza	Detalle
Sustitución léxica			

Escala de desempeño

	Puede mejorar (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy bueno (4)	Calificación
Utilización de los mecanismos de referencia					
Empleo de diferentes mecanismos de referencia					
Sustitución léxica					

Ejecución de la tarea

	Puede mejorar (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy bueno (4)	Calificación
Respeto de la consigna					

Comentarios:

Criterios de evaluación

USO DE MECANISMOS DE REFERENCIA	Puede mejorar	Regular	Bueno	Muy bueno
Utilización de los mecanismos de referencia	No emplea mecanismos de referencia en la producción oral y repite el referente de la misma forma en que fue introducido.	Emplea pocas veces mecanismos de referencia en la producción oral incluso habiendo oportunidades de correferencia.	Emplea mecanismos de referencia en la producción oral en casi todas las oportunidades de correferencia.	Emplea todos mecanismos de referencia en la producción oral en todas las oportunidades de correferencia.
Empleo de diferentes mecanismos de referencia	No varía los mecanismos de referencia y repite el referente de la misma forma en la que fue introducido.	Emplea un único mecanismo de referencia en la producción oral.	Emplea dos mecanismos de referencia y los alterna en la producción oral.	Emplea tres mecanismos de referencia alternativamente en la producción oral.
Sustitución léxica	Repite el referente de la misma forma en que fue introducido	Emplea el mecanismo con faltas frecuentes en género, número o desinencia verbal	Emplea el mecanismo con pocas faltas en género, número o desinencia verbal.	Emplea el mecanismo sin cometer errores en género, número o desinencia verbal.
EJECUCIÓN DE LA TAREA	Puede mejorar	Regular	Bien	Muy bien
Respeto de la consigna	No acató las indicaciones de la tarea.	Acató pocas indicaciones de la tarea.	Acató casi todas las indicaciones de la tarea.	Acató todas las indicaciones de la tarea.
CALIDAD DE LA EXPRESIÓN ORAL	Puede mejorar	Regular	Bien	Muy bien
Fluidez	Hace pausas e interrupciones muy frecuentemente, lo que imposibilita a la comprensión por parte de sus interlocutores.	Hace pausas e interrupciones con frecuencia, resultando en una producción fragmentada y de difícil comprensión.	Hace algunas pausas de reformulación e interrupciones, resultando en una producción continua y clara.	Hace muy pocas pausas e interrupciones, resultando en una producción muy fluida.
Claridad	La producción oral no es comprensible para el interlocutor.	La producción oral es de difícil comprensión para el interlocutor.	La producción oral casi siempre comprensible para el interlocutor.	La producción oral es clara y comprensible para el interlocutor.