

Competencias y aprendizaje de lenguas en Cuba

perspectivas de
acompañamiento
y formación

Bajo la dirección de
Louise Lafortune
Vilma Páez Pérez
Mariane Gazaille

Competencias y aprendizaje de lenguas en Cuba: perspectivas de acompañamiento y formación

Bajo la dirección de

**Louise Lafortune
Vilma Páez Pérez
Mariane Gazaille**

Art and Literature Mapalé & Publishing Inc.

Copyright © 2019 by Louise Lafortune, Vilma Páez Pérez and Mariane Gazaille /
Competencias y aprendizaje de lenguas en Cuba: perspectivas de acompañamiento y
formación.

Published by Art and Literature Mapalé & Publishing Inc.

Library and Archives Canada Cataloguing in Publication

Title: Competencias y aprendizaje de lenguas en Cuba : perspectivas de
acompañamiento y formación /

bajo la dirección de Louise Lafortune, Vilma Páez Pérez and Mariane Gazaille.

Names: Container of (work): Lafortune, Louise. Acompañamiento en el desarrollo de
competencias para el aprendizaje de lenguas. | Container of (work): Páez Pérez,
Vilma, 1952- Marco de competencias para el aprendizaje de lenguas. | Container
of (work): Gazaille, Mariane, 1964- El perfeccionamiento de las competencias
profesionales de los futuros profesores de idiomas: la contribución no verbal.

Description: Series statement: Colección formación, sociedad y cultura

Identifiers: Canadiana 20190086696 | ISBN 9781988691152 (softcover)

Subjects: LCSH: Language and languages—Study and teaching. | LCSH: Literacy
programs. | LCSH:

Multicultural education. | LCSH: Cultural competence.

Classification: LCC LC149 .C66 2019 | DDC 379.2/4—dc23

Cover and interior design by Silvia Alfaro

All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form or by any
electronic or mechanical means, including information storage and retrieval systems,
without permission in writing from the copyright holders.

www.editorialmapale.com

ÍNDICE

7. AGRADECIMIENTOS

9. PRIMERA PARTE

Situación general para el desarrollo de competencias y el aprendizaje de lenguas

9. Capítulo 1

Acompañamiento en el desarrollo de competencias para el aprendizaje de lenguas

Louise Lafortune y Vilma Páez Pérez

44. SECUNDA PARTE

Marco de competencias

44. Capítulo 2

Marco de competencias para el aprendizaje de lenguas:
Dimensiones cognitiva, sociocultural y reflexiva

Louise Lafortune

Ercy Céspedes Álvarez

Amable Faedo Borges

Adalberto Buenaventura Fonseca Aliaga

Yunelsys Hechavarría Creach

Yanelis Jaramillo Campos

Carmen Beatriz Labrada Rodríguez

Sonnía Pupo Ferras

Pedro Manuel Ramírez Guetón

Vilma Páez Pérez

108. TERCERA PARTE

Desarrollo de competencias profesionales

108. Capítulo 3:

El perfeccionamiento de las competencias profesionales de los futuros profesores de idiomas: la contribución no verbal

Mariane Gazaille y Vilma Páez Pérez

133. Capítulo 4:

Enseñanza del lenguaje de las emociones en las clases
de idiomas: temas y método

Françoise Masuy

153. Capítulo 5:

El aprendizaje de un lenguaje profesional, un instrumento
para la construcción de la identidad y del liderazgo
pedagógico

Reinelde Landry

169. NOTAS BIOGRÁFICAS

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Quebec en Trois-Riviere en Canadá y a la Universidad de Holguín en Cuba por su apoyo en fomentar la excelencia en la preparación de los profesores de lenguas extranjeras y, por ende, apoyaron el proyecto del libro desde el principio.

A la Dra. C. Yohannia Ochoa Ardite que siempre estuvo al tanto del avance del trabajo de los profesores del Centro de Idiomas de la UHO y de su contribución para el libro que aquí se presenta.

Al Profesor Salvador Escalante Batista, de la Universidad de Ciencias Médicas de Holguín, por la ayuda prestada en la revisión de los textos y sus acertadas sugerencias.

A la Profesora Rebeca Torres Serrano por su dedicación al trabajo de traducción de varios de los textos.

A la Dra. Daryanis Tamayo Fuente por sus acertados comentarios en relación al Marco de Competencias que se presenta en el Capítulo 2.

A Bernard Masse que trabajó en la presentación gráfica de las figuras del Capítulo 1.

A Silvia Alfaro de la Editorial Mapalé por su disponibilidad, por su profesionalidad, por la calidad de su trabajo y por la rapidez en la producción.

A todos, los que de una forma u otra apoyaron la conclusión de este proyecto.

Louise Lafortune
Vilma Páez Pérez
Mariane Gazaille

PRIMERA PARTE

Situación general sobre el desarrollo de competencias y el aprendizaje de lenguas

CAPÍTULO 1

Acompañamiento en el desarrollo de competencias para el aprendizaje de lenguas¹

Louise Lafortune, Universidad de Quebec en Trois-Rivieres
Vilma Páez Pérez, Universidad de Holguín

En un mundo en constante evolución, las organizaciones en educación, salud, servicio comunitario y el mundo del trabajo en general deben adaptarse y anticiparse al cambio continuo para que puedan ayudar a los miembros de su personal a aprender, aceptar así como a incluir los cambios que se generan en sus prácticas gradualmente. Anticipar el cambio permite evitar una resistencia seria que pudiera obstaculizar o incluso prevenir el cambio, así como el exceso de entusiasmo que, en algunos, puede provocar inseguridad o rechazo a aceptar el cambio. En términos generales, los cambios que las organizaciones introducen están prescritos y determinados, incluso si las recetas son flexibles, lo que permite la rendición de cuentas, la autonomía, la cooperación y la discusión.

En este sentido, generar cambios es un verdadero logro para las organizaciones y sus miembros. Una forma de apoyar la introducción de cambios importantes es proporcionar acompañamiento²; lo que implica la construcción colectiva de un proceso de implementación de cambios para garantizar la capacitación necesaria, y también tomar en consideración las respuestas afectivas que pueden surgir de las demandas que los cambios imponen.

Para acompañar un cambio, se necesita de competencias profesionales que permitan enfrentar determinadas situaciones, en las interacciones con otros y en función de la cultura y las costum-

bres del lugar y del perfil del trabajo. Estas competencias se usan de forma integrada y complementaria, teniendo en cuenta el modelo de práctica profesional del que provee el acompañamiento y teniendo en cuenta las competencias y las adaptaciones que los acompañados han hecho a sus propios modelos de aprendizaje o de su desempeño en el puesto de trabajo.

Las ocho competencias de acompañamiento profesional a las que se hace referencia en este texto son las siguientes:

Competencia 1: Adoptar una postura que conduzca al proceso de cambio que la acompaña.

Competencia 2: Seguir un modelo de práctica reflexiva cuando se acompaña el cambio.

Competencia 3: Tener en cuenta el dominio afectivo cuando se acompaña el cambio.

Competencia 4: Mantener una comunicación reflexiva e interactiva en la preparación y la facilitación del proceso de cambio.

Competencia 5: Utilizar la colaboración profesional para avanzar en el proceso de cambio.

Competencia 6: Hacer uso de planes de acción para acompañar el proceso de cambio.

Competencia 7: Usar la evaluación en el proceso de cambio.

Competencia 8: Usar el juicio profesional, actuar de manera ética y crítica.

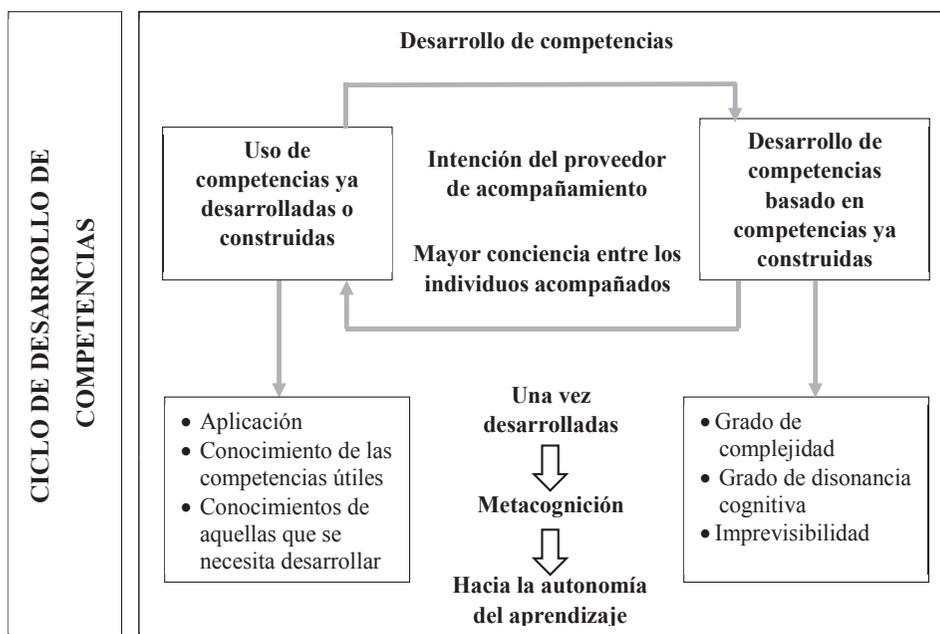
Las competencias y los actos profesionales utilizados para acompañar e implementar el cambio, se manifiestan a través del uso de un sistema que influye, dirige, guía y confronta todos los juicios, decisiones y acciones de los proveedores de acompañamiento de tal manera que se promueva el compromiso entre aquellos y los acompañados. (Blay, Castel, Engel y Lenclud, 2006).

Dado que estas competencias se ejercen en situaciones específicas, en la interacción con otros y de manera coherente con el lugar de trabajo y su propia cultura y hábitos de trabajo, es importante crear situaciones que faciliten el desarrollo de estas competencias ya que las discusiones pueden ayudar a las personas a distinguir entre interpretaciones consistentes con los fundamentos del

cambio y aquellas que llevan al proceso por un mal camino o que están en desacuerdo con el espíritu del cambio (Fig. 1).

El desarrollo de este conjunto de competencias supone que los proveedores de acompañamiento utilizan los actos y acciones profesionales asociados con las diversas competencias para adoptar una postura de implementación. Además de integrarse con el proceso de acompañamiento, las competencias constituyen un sistema donde la reflexión y la interacción influyen en el contexto de la intervención y ponen énfasis en la realización del cambio.

Figura 1. Competencias y desarrollo de competencias



Cuando se trata de un cambio que incluye elementos prescriptivos, se hace necesario definir las competencias profesionales necesarias para proporcionar acompañamiento. La estructura de un marco de referencia sobre las competencias que se quiere llegar a desarrollar debe contener la descripción y explicación de esas competencias con la ayuda de acciones y métodos que permitan

desarrollarlas y evaluarlas correctamente. El marco de referencia de las competencias debe constituir un sistema complejo, integrado y coherente pues debe describir cada una de las competencias a través de acciones completas que permitan su evaluación con resultados concretos y medibles.

1. Utilidad de un marco de referencia

Un marco de referencia de competencias profesionales para el acompañamiento precisa saber cómo adoptar una postura de acompañamiento y de la práctica reflexiva que resulta de ella. También alienta a los proveedores de acompañamiento a desarrollar y perfeccionar sus competencias profesionales. Sin embargo, nutrir tal desarrollo requiere usar el marco de referencia de una manera especial que involucre la autoevaluación, la autoobservación, la autoreflexión y el autoaprendizaje. También es evidente que, a nivel práctico, podemos utilizar la teoría para nutrir la reflexión y el desarrollo profesional continuo.

El marco de referencia está estructurado para ayudar a los usuarios a autoevaluar sus competencias profesionales para acompañar el cambio. Puede utilizarse una guía de autoevaluación o una lista de puntos para valorar el inicio, el desarrollo y el final del proceso. La evaluación podría inspirarse en los actos profesionales propuestos para cada competencia a fin de alentar la acción. Por ejemplo, la rejilla puede contener declaraciones sobre las competencias profesionales, así como la lista de actos profesionales asociados con ellas. La idea es permitir que los individuos acompañados puedan autoevaluar su nivel de desarrollo de competencias y establecer metas para el nivel de competencia que finalmente desean lograr.

Este marco de referencia permite profundizar en la reflexión sobre el cambio que se centra en el desarrollo de las competencias profesionales también aplicables en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Ofrece lineamientos, tanto generales como específicos, para actualizar las mejores prácticas en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, así como el compromiso de iniciar acciones concretas que permitan darle cumplimiento

al objetivo de que los egresados de las universidades cubanas demuestren el dominio de una lengua extranjera a un nivel de usuario independiente según el Marco Común Europeo para las lenguas extranjeras (MCER).

Al consultar el marco de referencia (Fig.2), se puede profundizar en su concepción teórico- práctica a fin de utilizarlo de manera más efectiva en el desarrollo de las competencias necesarias. El marco de referencia puede ser útil desde la perspectiva del mejoramiento continuo de las competencias y en la evaluación y auto-evaluación del grado de desarrollo alcanzado. Como tal, se pueden sugerir adaptaciones de la rejilla de evaluación anterior. Por ejemplo, en la rejilla se podría señalar lo que cada destinatario del acompañamiento podría proporcionar para cumplir con ciertos desafíos.

El marco de referencia puede usarse para:

- Mostrar cómo provocar el cuestionamiento de prácticas y creencias relacionadas con los fundamentos del aprendizaje de lenguas y para lograr el cambio necesario, así como para reflexionar sobre el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- Ayudar a compilar un portafolio profesional que incluya preguntas sobre las prácticas de uno y reflexiones sobre fortalezas personales y áreas de mejora.
- Proporcionar herramientas para liderar las discusiones de grupo sobre los recursos (externos e internos) necesarios para desarrollar competencias, por ejemplo, identificando las competencias necesarias para adoptar el cambio.
- Proporcionar una manera de ver las aclaraciones que se deben hacer a cada competencia sobre la base de varios contextos, y también en los roles para jugar o las tareas para llevar a cabo dentro de una organización (por ejemplo, un puesto como docente, educativo consultor, administrador de la escuela, gerente de la junta escolar, etc.).

- Proporcionar una serie de preguntas para provocar el diálogo y la comparación de las diferentes perspectivas necesarias para desencadenar el cuestionamiento de las creencias y prácticas propias.
- Utilizarse como base para las autoevaluaciones sobre el desarrollo de las competencias alcanzado, aclarar qué ayudó a desarrollarlas e identificar las metas futuras y cómo se cumplirán.
- Ayudar a una organización al modelar su propio concepto de cambio y acompañamiento, ayudando así a crear su propio modelo de práctica (Lafortune, 2008b).

Figura 2. Estructura organizacional de un marco de referencia por competencias (Lafortune, 2008a, 2009a)



2. Base conceptual del Marco de Referencia sobre competencias profesionales para acompañamiento

El marco de referencia presentado surgió de un proyecto para acompañar el cambio en las prácticas profesionales en el campo de la educación en la provincia de Quebec (Canadá). Tal cambio, aunque prescrito en cierta medida, debe ser flexible para apoyar el proceso de cambio entre el personal que experimenta ese cambio. En este sentido, este marco de referencia está arraigado en la práctica profesional, aunque el objetivo del proyecto fue desarrollar una base conceptual, que se enriqueció durante el transcurso del proyecto. El marco de referencia presentado es el fruto de una organización en educación, aunque puede aplicarse a otros campos y situaciones de cambio, por lo que aquí se adapta para ser aplicado a un marco de competencias para el aprendizaje de lenguas.

El marco de referencia sigue un enfoque socioconstructivista para ayudar a las personas a entender, adoptar y profundizar su comprensión del enfoque por competencias y aplicar el marco de competencias a lo largo del proceso, en este caso, en el proceso de aprendizaje de lenguas. Los profesores de lenguas actúan como modelos, realizan actos profesionales que fomentan y provocan el desarrollo de las competencias para el aprendizaje de lenguas en sus estudiantes. Esto representa un desafío ya que para actuar como modelos (siendo un ejemplo en lugar de dar ejemplos), desarrollan sus propias competencias profesionales, para poder así desarrollar las de los estudiantes con los que trabajan. Esta es una forma de demostrar la importancia de la coherencia entre el pensamiento y la acción, entre la teoría y la práctica.

La coherencia es esencial para la capacitación y otorga credibilidad a los proveedores de acompañamiento en cuanto a que ellos mismos asimilan los cambios en su propio modelo de práctica, y esto ayuda a las personas a las que apoyan a aceptar el cambio. Los grandes cambios ponen en duda las prácticas profesionales. Sin embargo, si los cambios son parte de un proceso de desarrollo de competencias dentro de una perspectiva socioconstructivista, el acompañamiento se convierte en un medio para apoyar

la construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias en las personas asistidas, un proceso que llevan a cabo en colaboración con sus pares.

Una perspectiva socioconstructivista del acompañamiento implica un proceso de coconstrucción que permite a cada persona contribuir al desarrollo del modelo colectivo de acuerdo con su propio modelo. Cada individuo toma posesión del modelo colectivo y lo adapta a su forma de hacer las cosas (adaptado de Lafortune y Deaudelin, 2001). Las contribuciones de las personas en el grupo y los diversos roles que desempeñan mejoran el proceso de acompañamiento y ayudan a desarrollar una visión compartida del cambio; esta es la razón por la cual es tan importante forjar una verdadera asociación.

El acompañamiento socioconstructivista requiere que los participantes adopten una postura reflexiva que aliente la interacción y la acción. A los efectos del proceso de acompañamiento, los actos profesionales se refieren a acciones, objetos, valores y actitudes necesarios para acompañar el cambio. Para actuar de manera competente, la persona debe conocer a los socios involucrados en el cambio y solicitar la experiencia del campo para que pueda servir a la comunidad de práctica involucrada en el cambio. Al participar en este proceso, los proveedores de acompañamiento evolucionan y se desarrollan profesionalmente y continúan estructurando y fortaleciendo su identidad profesional y con ello se favorece el desarrollo de sus competencias profesionales.

2. 1. Cambio prescrito dirigido a actualizar las prácticas profesionales

El cambio prescrito para actualizar las prácticas profesionales es una propuesta orientada a los objetivos para modificar la forma en que se realizan determinadas prácticas profesionales. Dicho cambio debe estar sólidamente fundamentado para garantizar la coherencia y ayudar a fomentar el respeto por los cambios propuestos entre los afectados. La idea del cambio prescrito implica una cierta obligación. Al mismo tiempo, se requiere flexibilidad cuando se trabaja con personas consideradas profesionales, aun-

que es necesario cierto grado de rigor. Esto es lo opuesto a la rigidez, por lo que es vital acompañar el cambio prescrito.

2.2. El cambio establecido que acompaña el objetivo de actualizar las prácticas profesionales

Al acompañar el cambio prescrito, los proveedores de acompañamiento presentan un modelo de práctica, que puede variar pero que está en armonía con los fundamentos del cambio deseado que guía todas las decisiones que toman y los actos profesionales que realizan cuando participan en el proceso de acompañamiento. Animam al personal acompañado a aplicar el cambio mientras lo transforman y lo adaptan a sus propios modelos de práctica y tienen en cuenta una serie de consideraciones personales para actualizar las prácticas profesionales en las dimensiones cognitiva, afectiva, metacognitiva y social relacionadas con su cultura del conocimiento, comunicación, colaboración y evaluación.

La perspectiva socioconstructivista permite que en el proceso las reflexiones compartidas, las interacciones y las acciones analizadas colectivamente conduzcan a ajustes que conlleven a una acción posterior.

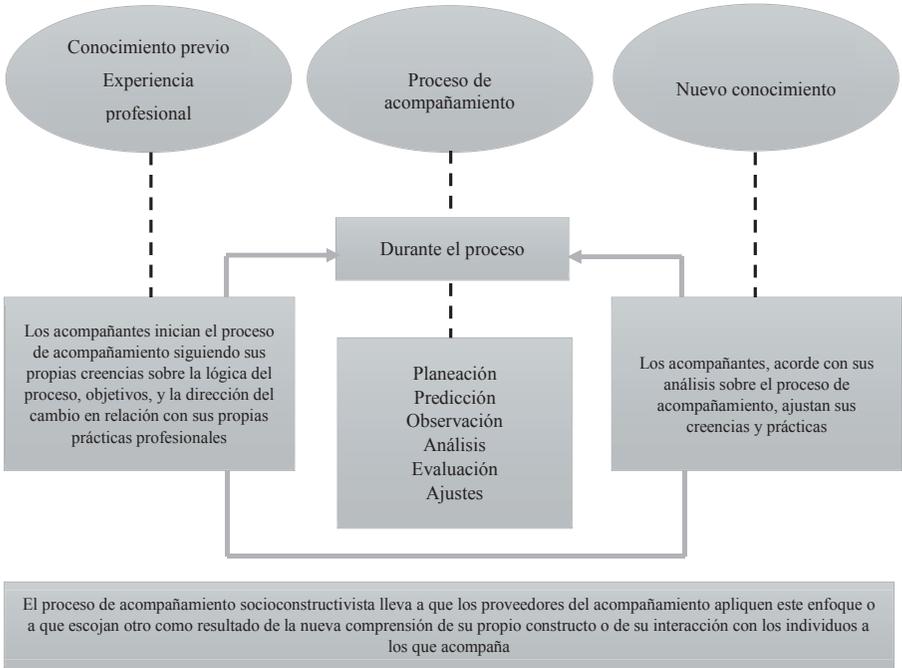
2.3. Acompañamiento socioconstructivista del cambio dirigido a actualizar las prácticas profesionales

El acompañamiento socioconstructivista del cambio prescriptivo dirigido a actualizar las prácticas profesionales apoya la construcción de conocimiento por parte de los individuos acompañados en la interacción con sus pares. Esta forma de acompañamiento requiere seguimiento y continuidad. Desde un punto de vista metacognitivo y reflexivo, busca movilizar experiencias pasadas para promover la construcción de conocimiento y desarrollar competencias y una cultura del conocimiento. También pretende precipitar el conflicto sociocognitivo y aprovechar este conflicto que surge de las reflexiones y discusiones del grupo para coconstruirse en el calor de la acción, exponer creencias (conceptos y convicciones) y capitalizar la conciencia del grupo sobre ciertas construcciones. Este proceso involucra la interacción entre los

proveedores de acompañamiento y las personas que están siendo acompañadas. Los diversos roles que desempeñan mejoran el proceso y crean una verdadera asociación. El acompañamiento tiene en cuenta diversos aspectos del individuo, incluidas las dimensiones cognitiva, metacognitiva, afectiva y social. En términos de contenido, el acompañamiento combina la teoría y la práctica, y el pensamiento y la acción, de una manera integrada y complementaria.

El acompañamiento socioconstructivista (Fig. 3) implica la creación de una cultura basada en los fundamentos del cambio. Esta cultura se expresa a través de cinco componentes: actitudes, conocimiento, estrategias, habilidades y experiencias, pero también a través del desarrollo y uso de las competencias profesionales involucradas en el ejercicio del liderazgo en el proceso de acompañamiento (inspirado en Lafortune y Deaudelin, 2001; Lafortune y Martin, 2004).

Figura 3. Proceso de acompañamiento socioconstructivista

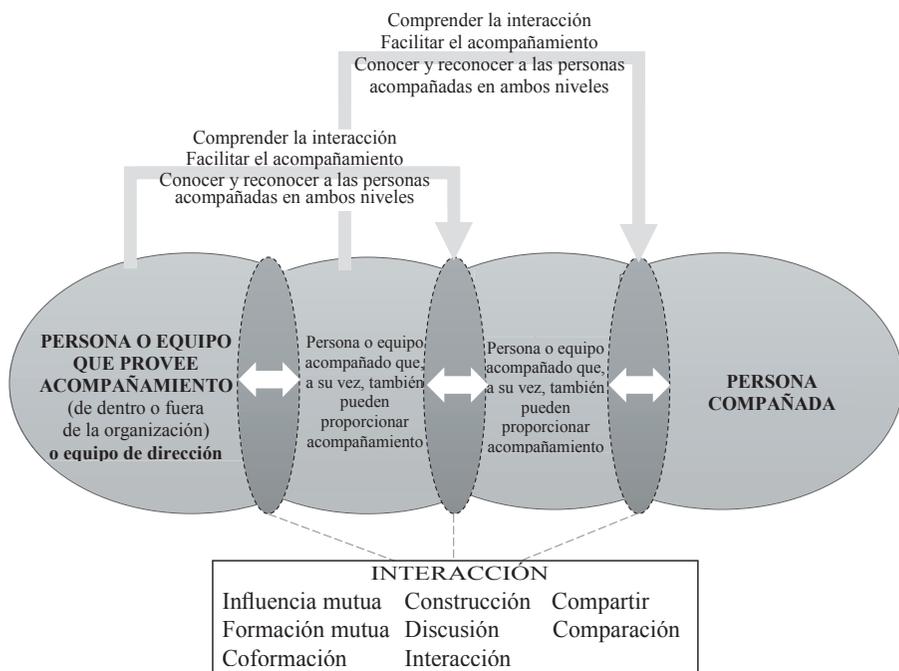


Fuente: Lafortune y Martin, 2004, p.53

Para completar el concepto de acompañamiento socioconstructivista al cambio prescriptivo, un modelo de seguimiento describe un proceso en el que varios grupos están acompañados o acompañan a otros.

Aunque a primera vista, la Figura 4 parece presentar una relación jerárquica entre los niveles uno y cuatro, esto no es lo que se pretende; es la interacción entre los niveles lo que es importante y lo que ayuda a generar el proceso de coconstrucción. La intervención en un nivel u otro no está dirigida al grupo al que se dirige directamente, sino al proceso de acompañamiento en sí y, por lo tanto, a las interacciones entre dos grupos de personas. Además, ciertas personas desempeñan un doble papel de proveedor de acompañamiento y receptor de acompañamiento. Para garantizar la coherencia entre estos dos roles, los proveedores actúan con respecto a aquellos que están acompañando, ya que los acompañados deberán actuar para acompañar a los demás.

Figura 4. Dinámica de Interacción en el Proceso de Acompañamiento



El siguiente ejemplo aclarará la idea de esta dinámica. Para implementar un proceso de acompañamiento para los equipos de compañeros de trabajo, se crea un equipo de acompañamiento formado por un gerente/director o un equipo de gestión o un proveedor o equipo de acompañamiento (de dentro o fuera de la organización) (I), que trabajan en asociación con las personas que representan a los equipos de compañeros de trabajo (II), teniendo en cuenta el trabajo de acompañamiento que estos equipos llevan a cabo con sus compañeros de trabajo (III) y que también acompañan a las personas en sus propios entornos de trabajo (IV). El primer equipo de acompañamiento (I) no trabaja únicamente con los representantes de los equipos de compañeros de trabajo (II), sino que también tiene en cuenta la interacción entre los representantes de los compañeros de trabajo (II) y todas las personas a las que acompañan (III). Esto significa que el primer equipo de acompañamiento (I) debe visitar a los grupos acompañados para comprender las interacciones, facilitar el acompañamiento y conocer y reconocer a las personas acompañadas en los dos grupos (II y III). Esto también les da la oportunidad de escuchar comentarios sobre estas interacciones. Las interacciones involucran un proceso mutuo de influencia, educación, entrenamiento, coconstrucción, discusión, intercambio, comparación, etc. Además, no es necesario tener los cuatro grupos. Por ejemplo, en una institución, organización o empresa, un equipo de gestión (I) puede acompañar a los líderes del equipo de trabajo (II) que acompañan a individuos o equipos de trabajo (III), y el equipo de gestión puede ser reemplazado o acompañado por un experto externo. Dependiendo del tipo de acompañamiento previsto, el equipo de gestión o experto externo (I) asiste a varias reuniones entre los líderes (II) y los equipos acompañados (III) para comprender la interacción y facilitar el acompañamiento.

3. Enfoques para el cambio

El acompañamiento del cambio prescriptivo ofrece seis posibles enfoques de las competencias en este marco de referencia, de la siguiente manera.

3.1. Desarrollar liderazgo para el proceso de acompañamiento

El liderazgo de acompañamiento es un proceso que orienta las prácticas profesionales al proporcionar orientación para el cambio. Se ejerce y desarrolla a través de la reflexión individual y grupal y mediante la interacción con el personal afectado por el cambio. El liderazgo de este tipo crea conciencia y conduce a iniciativas que se desarrollan, llevan a cabo, analizan, evalúan, ajustan y revisan en un espíritu de colaboración profesional. Este proceso es parte de la práctica reflexiva donde la reflexión y el análisis de la práctica allanan el camino para el desarrollo de modelos de práctica y competencias profesionales para la formación docente y el acompañamiento.

Este tipo especial de liderazgo de acompañamiento profesional requiera el desarrollo de competencias de acompañamiento. Ejercer el liderazgo en un acompañamiento socioconstructivista para el cambio implica compartir la responsabilidad con las personas acompañadas y tener un proceso riguroso y constante. El tipo de liderazgo que se busca en el proceso de acompañamiento enfatiza el número y la calidad de las interacciones entre los miembros del grupo. La fuerza individual y colectiva sirve como un vector para el cambio. Se basa en la colaboración entre individuos en un grupo u organización, que contribuyen con el fruto de sus reflexiones y discusiones a una visión compartida. Implica un trabajo colaborativo, una comprensión de los conceptos, la autonomía, la solidaridad y la creatividad, todos los cuales son los ingredientes necesarios de una empresa colectiva (Amherdt, Dupuich-Rabasse, Emery y Giauque, 2000). En lugar de imponer una visión del cambio, esta forma de liderazgo busca desarrollar una comprensión y una visión compartida con y para las personas a las que va dirigida el cambio a fin de apoyarlas mejor en el proceso de acompañamiento y actualizar sus prácticas o desarrollar competencias profesionales para cambio acompañante.

Los conceptos de liderazgo y acompañamiento se combinan para mostrar que el proceso de influenciar a las personas para cambiar sus prácticas profesionales requiere prácticas reflexivas (los par-

participantes reflexionan y analizan las prácticas y desarrollan sus propios modelos de práctica). Esta reflexión es tanto individual como colectiva (Lafortune, 2005b). En el proceso colectivo, las interacciones pueden conducir a conflictos sociocognitivos y a creencias y prácticas contrastadas o cuestionadas. Esta dimensión interactiva-reflexiva está en consonancia con la perspectiva socioconstructivista en el sentido de que los individuos acompañados estructuran sus conocimientos y competencias interactuando unos con otros en función de su comprensión del cambio y la forma en que ven sus roles y tareas. Este liderazgo de acompañamiento socioconstructivista fomenta la iniciación de acciones, el establecimiento de vínculos entre la teoría y la práctica, la construcción de redes y el desarrollo de una práctica reflexiva interactiva y una cultura basada en la lógica del cambio. Todo esto requiere que las personas acompañadas apliquen los resultados de sus discusiones o capacitación a lo largo de un periodo suficientemente largo para asimilar los cambios y las nuevas formas de hacer las cosas e iniciar una acción.

3.2. Participar en una práctica reflexiva e interactiva

El segundo enfoque es involucrarse con el cambio y crear comunidades de práctica interactiva reflexiva. El propósito del proceso interactivo-reflexivo es cambiar las prácticas desafiando, reflexionando, analizando y adaptando las propias prácticas, por ejemplo, preguntándose si estas prácticas fomentan el desarrollo de las competencias -las requeridas por el cambio. La reflexión sobre las prácticas puede ser en parte individual, pero también requiere el trabajo colaborativo del grupo, y es allí donde entra la dimensión interactiva de la práctica reflexiva.

En este segundo enfoque, tanto los proveedores de acompañamiento como los individuos acompañados no solo reflexionan sobre sus propias prácticas sino también en aquellas que los colegas utilizan comúnmente. Luego las discuten a la luz de las nuevas prácticas establecidas. Los participantes deben participar en el proceso de cambio para que la interacción sea productiva. Puede comenzar un intercambio directo de ideas, pero el objetivo real es que los participantes envíen sus actos profesionales

para su discusión, de modo que, en última instancia, cambien sus prácticas. El objetivo es analizar las acciones pasadas y futuras con el objetivo de ponerlas en duda o cuestionar las creencias (conceptos y convicciones), para generar cambios —algunos más que otros dependiendo de las prácticas anteriores— mientras se muestra respeto por los demás.

3.3. Desarrollar juicio profesional

Este enfoque ilustra el valor de desarrollar el juicio profesional tanto en la toma de decisiones sobre el acompañamiento como en la implementación del cambio. Por lo tanto, implica algo más que simplemente juzgar la efectividad del cambio o decidir cómo implementarlo. Desde la perspectiva de este marco de referencia, una forma es ejercitar y desarrollar el juicio profesional en varias situaciones de toma de decisiones, incluida la evaluación. Se exploró esta vía porque el juicio profesional puede ser ejercido por un solo individuo al tomar una decisión, pero también por un equipo cuyos miembros se benefician del punto de vista del otro. El criterio profesional también se consideró en el desarrollo de competencias profesionales y los miembros del personal enfrentan problemas complejos, inusuales o incluso completamente nuevos que no se pueden resolver usando procedimientos, recetas o técnicas ya hechas. Este tipo de situación obliga a los profesionales a aprovechar su experiencia (experiencia y capacitación) y buscar soluciones que luego se discuten para validarlas, cuestionarlas y mejorarlas. Esto hace que las personas tengan más confianza en las soluciones y les permite adaptarse según sea necesario, a la luz de los comentarios de los compañeros de trabajo. Fomentar el concepto de “juicio profesional” es un requisito previo para desarrollar y evaluar competencias.

3.4. Iniciar la acción desde una perspectiva reflexiva-interactiva

Este enfoque presupone también que un proceso de cambio conduce inevitablemente a acciones que reflejan los objetivos de ese cambio. Iniciar la acción es un paso fundamental, y a menudo es difícil de hacer porque el cambio, especialmente si

es significativo, obliga a las personas a ajustar sus modelos de intervención y esos ajustes varían con el individuo e, incluso, algunas personas llegarán a cuestionar radicalmente sus prácticas profesionales. Iniciar la acción es esencial para implementar prácticas basadas en la lógica teórica detrás del cambio.

3.5. Principios de reflexión y acción en el proceso de implementación del cambio

Ocho principios ilustran la complementariedad entre la reflexión y la acción en la formación docente y el proceso de acompañamiento:

- Tenga en cuenta el conocimiento, las competencias y la experiencia previa, la suya y la de las personas para quienes está destinado el cambio.
- Eche un vistazo crítico a la consistencia (o inconsistencia) entre creencias y prácticas, pensamientos y acciones (Lafortune, 2004b; Lafortune y Fennema, 2003; Thagard, 2000).
- Haga los ajustes necesarios sobre la marcha teniendo en cuenta las reacciones cognitivas y afectivas.
- Tenga en cuenta las ideas, las reacciones y las preguntas del grupo y compártalas con ellos.
- Comience el proceso de autorreflexión y discuta formas de buscarlo.
- Comience el proceso de reflexión colectiva y considere formas de hacerlo con los demás.
- Desarrolle un sentido de la ética como una oportunidad para pensar sobre cómo comportarse con los demás (Gohier, 2005).
- Cree un clima de confianza y una atmósfera que fomente la coconstrucción.

Algunas de estas características generalmente se asocian con el liderazgo, como la comunicación, la resolución de problemas, la resolución de conflictos y la capacidad de unir a las personas a una causa común. Otras características se relacionan con el desarrollo de cualidades personales como la tolerancia a la ambigüedad, la aceptación de la disonancia cognitiva y la capacidad de fomentar una actitud abierta hacia los demás (St-Germain, 2002).

**Competencia 1: ADOPTAR UNA ACTITUD PROPICIA
AL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL
CAMBIO**

ACTUACIÓN PROFESIONAL

1. Participar en un proceso de acompañamiento constructivista
2. Comprender los fundamentos para el cambio
3. Adoptar una postura crítica y reflexiva en relación con el cambio
4. Construir, explicar y justificar una visión para el cambio
5. Aproximarse y enriquecer la cultura del conocimiento basada en los fundamentos del cambio

ACCIONES

**A DESARROLLAR COMO
PROVEEDOR DE ACOMPAÑAMIENTO**

- Aceptar los riesgos
- Profundizar la comprensión del cambio
- Ser consciente de las acciones tomadas
- Reflexionar críticamente sobre sus acciones
- Adoptar una actitud de aprendizaje
- Compartir y explicar su visión sobre el cambio
- Aproximarse y enriquecer la cultura del conocimiento basada en la fundamentación del cambio

**CUANDO SE ACOMPAÑA
A OTROS**

- Interactuar y construya colectivamente
- Fomentar el reexamen de ideas
- Discutir el cambio
- Comparar creencias y prácticas
- Analizar el cambio
- Interrelacionar los componentes del cambio
- Desarrollar un discurso y argumentos a favor del cambio
- Actuar en correspondencia y de manera consistente en la dirección del cambio

4. Competencias para el acompañamiento

Al inicio de este capítulo hicimos referencia a las ocho competencias de acompañamiento profesional que se constituyen en un sistema donde la reflexión y la interacción influyen en el contexto de la intervención y ponen énfasis en la realización del cambio.

El acompañamiento es una forma de apoyo basada en un proceso de profesionalización. Hace un llamado a la coherencia entre el trabajo de los proveedores de acompañamiento y los objetivos establecidos para las personas a las que acompañan acompañando a los otros a su vez. El proceso implica una forma de modelado que utiliza su manera de hacer como ejemplo de trabajo que puede transponer a un lugar de trabajo o a una situación de acompañamiento grupal. Está diseñado para

aquellas personas que implementan cambios que exigen modificaciones en la práctica profesional, con todas las preguntas, aprensiones, incertidumbres, ambigüedades y riesgos que esto conlleva. Requiere una práctica reflexiva e interactiva por parte de los proveedores de acompañamiento, así como de los acompañados.

El proceso de acompañamiento es un proceso dinámico que fomenta la acción y conduce al cambio. Implica un conjunto de actos profesionales con objetivos definidos que se planifican y estructuran desde una perspectiva socioconstructivista sobre la base de una asociación con una comunidad laboral específica. El proceso incluye estrategias para dirigir las discusiones, la capacitación y el acompañamiento, y se basa en diversas herramientas (autocuestionamiento, interacción, coconstrucción, reflexión, análisis, modelado, etc.). Es una medida de asistencia, apoyo y mediación diseñada para ayudar a las personas de un grupo a avanzar y desarrollar la autonomía profesional teniendo en cuenta las dimensiones cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales.

Desde una perspectiva de contenido, el acompañamiento combina la teoría con la práctica y la reflexión con la acción de una manera integrada y complementaria. La implementación de este proceso requiere una cultura que se manifieste en actitudes, conocimiento, estrategias, habilidades y experiencia, pero también a través del desarrollo y el ejercicio de competencias profesionales asociadas con el liderazgo de acompañamiento. Por su duración y naturaleza continua, el proceso fomenta el cambio y ayuda a garantizar que sus fundamentos, objetivos y contenido se asimilan de manera duradera. En términos más generales, fomenta las iniciativas de vinculación para crear ayuda mutua, colaboración profesional y redes de comunicación con respecto al cambio (Lafortune y Deaudelin, 2001; Lafortune y Martin, 2004).

Competencia 2: MODELO DE PRÁCTICA REFLEXIVA-INTERACTIVA CUANDO ACOMPAÑA EL CAMBIO

ACTUACIÓN PROFESIONAL

1. Adoptar y estimular un pensamiento y una actitud reflexivos
2. Integrar la práctica reflexiva a su modelo de práctica
3. Desarrollar un modelo de práctica propio

ACCIONES

A DESARROLLAR COMO COMO PROVEEDOR DE ACOMPAÑAMIENTO

- Pensar y analice la práctica propia
- Estar abierto a nuevas vías para la reflexión y la acción
- Ajustar la práctica propia
- Identificar las características de su modelo utilizando la práctica reflexiva
- Adaptar el modelo de intervención propio

CUANDO SE ACOMPAÑA A OTROS

- Solicitar reflexión sobre las prácticas propias y las de los demás
- Comparar el punto de vista propio con el de los demás
- Cuestionar ideas, creencias, representaciones y prácticas
- Introducir nuevas vías para la reflexión y la acción
- Provocar dudas y estimule nuevas ideas y creencias, representaciones y prácticas
- Provocar conflicto sociocognitivo
- Traducir los componentes de la reflexión en acciones
- Participar en acciones basadas en la reflexión y en la reflexión basada en la acción
- Interactuar y analizar a través del cuestionamiento de ideas, creencias, representaciones y prácticas
- Fomentar y estimular las prácticas reflexivas

La práctica reflexiva es el acto de dar un paso atrás para examinar críticamente los modos de funcionamiento de uno y analizar, tanto individual como colectivamente, los actos y las acciones llevadas a cabo en el curso de una intervención profesional. Esta perspectiva crítica implica una conciencia de las consistencias e inconsistencias, pensamientos y acciones, y creencias y prácticas. Comprende tres componentes: reflexionar y analizar las propias prácticas, iniciar acciones y construir un modelo adaptativo de práctica.

Varias expresiones denotan el proceso de reflexionar y analizar la propia práctica. Donnay y Charlier, 2006 utilizan las expresiones “análisis de las prácticas”, “enfoque reflexivo” y “práctica reflexiva” para expresar esta idea, mientras que Perrenoud, 2003 se apega a la “práctica reflexiva”. En el campo de la educación,

una expresión puede tener diferentes significados, y se puede usar más de una expresión para comunicar la misma idea, todo lo cual es algo confuso. Utilizamos el término “práctica reflexiva” en este marco de referencia, ya que es el que está más claramente definido en la literatura (Lafortune y Deaudelin, 2001; Schön, 1994; St-Arnaud, 1992) y representa mejor el significado de la segunda competencia profesional para el acompañamiento. Tiene tres componentes: reflexionar y analizar las propias prácticas, iniciar acciones y construir un modelo adaptativo de práctica (Lafortune y Deaudelin, 2001). Estos tres elementos implican acciones o experiencias, así como también ajustes que fluyen de los análisis individuales y colectivos.

La práctica reflexiva evoluciona en el curso de las carreras de las personas y en respuesta a sus diversas experiencias. El proceso reflexivo crea una dinámica por la cual continúan progresando en sus campos a través de la evaluación continua de sus intenciones, objetivos, metas, creencias y valores. Implica comprometerse en un proceso continuo de construcción de los fundamentos teóricos de la propia práctica, ya sea individualmente o interactuando con otros (Perrenoud, 2003). De hecho, la reflexión se convierte en una parte integral de la práctica profesional del personal que acepta estos principios.

Donnay y Charlier, 2006 que utilizan principalmente el término “análisis de prácticas”, proponen tres funciones de esta actividad: 1) comprender la propia práctica, 2) cambiar la propia práctica, y 3) volverse más profesional. Para estos autores, el análisis de las prácticas mejora la comprensión de las prácticas de las personas al ayudarlas a construir, en base a sus experiencias, el conocimiento teórico y práctico mediante el cual pueden explicar el significado de sus acciones. También es una forma de cambiar sus prácticas porque después de analizar sus experiencias y compararlas con las de sus colegas, las personas pueden ajustar sus acciones o tomar decisiones diferentes la próxima vez. Este tipo de análisis también ayuda a mejorar la profesionalidad del personal afectado por el cambio, ya que les proporciona “un mejor manejo de las situaciones laborales... [y] un análisis reflexivo [de su] práctica [hace] posible...”

la transferencia de la experiencia adquirida a otras situaciones” (Donnay y Charlier, 2006: 88 [traducción]).

En el trasfondo conceptual esbozado aquí, el proceso de la práctica reflexiva tiene tres fases: (1) reflexionar y analizar la propia práctica, (2) transponer lo que se ha aprendido a la acción futura y consideración de estas experiencias, y (3) desarrollar un modelo adaptativo de práctica.

Reflexionar sobre la propia práctica implica describirla de tal manera que otros puedan entenderla lo suficientemente bien como para poder usar varios aspectos de la misma para sus propios fines. El análisis implica hacer conexiones y comparaciones, y proporcionar justificaciones y explicaciones. Requiere la voluntad de aceptar que sus colegas cuestionen y desafíen las ideas y prácticas propias. Esto significa que reflexionar y analizar la propia práctica no debe limitarse a discutir lo que se ha hecho con un grupo de individuos acompañados. La reflexión y el análisis solo son útiles si implican una intención de cambiar las prácticas.

Transponer lo que se ha aprendido a la acción futura es un paso necesario para expresar el nivel de reflexión y la relevancia del análisis. Iniciar la acción requiere que las personas alcancen un nivel más profundo de conciencia para lograr un cambio duradero. Es parte del proceso de transferencia que resulta de la reflexión y el análisis, y lleva a un reexamen individual y colectivo de las acciones para fomentar la interacción, el debate (no la confrontación) y los ajustes en vista de las acciones futuras.

Desarrollar un modelo adaptativo de práctica consiste en construir y adaptar el propio modelo de práctica (Lafortune y Deaudelin, 2001). El proceso se divide en tres partes: describir y explicar la propia práctica, presentar las dimensiones teóricas y prácticas que conducen a acciones particulares, y estudiar modelos existentes y adaptarlos y reorganizarlos en una representación coherente (texto, diagrama, tabla, dibujo, lista de categorías), lista de características o principios, etc.). Para construir y desarrollar representaciones de sus modelos, las personas necesitan reflexio-

nar profundamente sobre sus prácticas y analizar sus creencias (concepciones y convicciones) a la luz de sus acciones previas. La naturaleza inusual y compleja del proceso crea una necesidad de acompañamiento grupal y que los proveedores de acompañamiento pasen por el mismo proceso y desarrollen su experiencia en este tipo de acompañamiento (Lafortune, 2005, 2007).

Competencia 3: TENER EN CUENTA EL COMPONENTE AFECTIVO CUANDO SE ACOMPAÑA EL CAMBIO

ACTUACIÓN PROFESIONAL

1. Actuar teniendo en cuenta la dimensión afectiva en una perspectiva cognitiva
2. Conocerse emocionalmente en una situación de acompañamiento
3. Reconocer las reacciones emocionales en acción
4. Comprender la dimensión emocional y hacer que otros lo entiendan
5. Implementar estrategias relacionadas con la comprensión de la dimensión emocional en situaciones de apoyo
6. Participar en una práctica reflexiva relacionada con la dimensión afectiva del acompañamiento

ACCIONES

**A DESARROLLAR COMO COMO
PROVEEDOR DE ACOMPAÑAMIENTO**

- Anticipar las reacciones afectivas
- Tomar decisiones que garanticen el éxito del proceso
- Reconocer las causas de las reacciones afectivas
- Demostrar apertura y empatía hacia las reacciones afectivas
- Planificar estrategias de retroalimentación del componente afectivo
- Desarrollar un modelo propio de práctica teniendo en cuenta la influencia del componente afectivo para el desarrollo de individuos y grupos

**CUANDO SE ACOMPAÑA
A OTROS**

- Comprender las reacciones afectivas asociadas con el cambio
- Reaccionar a lo que pasa en las situaciones de acompañamiento
- Aceptar y comprender las reacciones afectivas
- Actuar en correspondencia con las reacciones afectivas
- Usar el componente afectivo como una palanca para acompañar el cambio
- Reconocer las manifestaciones de las reacciones afectivas
- Identificar las causas de esas reacciones
- Anticipar las soluciones y los medios para regular esas manifestaciones
- Usar el lenguaje apropiado acorde con las manifestaciones del componente afectivo
- Interpretar las reacciones en relación con la cultura profesional.

Tener en cuenta el componente afectivo desde una perspectiva cognitiva implica exponer y describir la situación, reconocer las dimensiones afectivas en cuestión y ser capaz de enumerar las causas y consecuencias de las acciones en curso o ya realizadas. El reconocimiento de las reacciones afectivas permite tomar en cuenta estas reacciones a medida que surgen y recurrir a la experiencia para adaptar soluciones a otros contextos sobre la base de las propias reacciones afectivas, las de los demás y las que surgen de la interacción. Tener en cuenta el dominio afectivo desde una perspectiva cognitiva requiere una comprensión de la situación general que le permite a uno tomar la distancia crítica necesaria para actuar de manera apropiada para fomentar un cambio.

Competencia 4: MANTENER UNA COMUNICACIÓN REFLEXIVA - INTERACTIVA EN LA PREPARACIÓN Y FACILITACIÓN DEL PROCESO DE CAMBIO

ACTUACIÓN PROFESIONAL

1. Explicar la dirección, los fundamentos, los retos y el impacto del cambio
2. Mostrar un interés constante en el personal involucrado en el proceso de cambio
3. Usar técnicas de reflexión-interacción en la búsqueda de una perspectiva socioconstructivista de comunicación
4. Comunicarse con claridad usando la terminología asociada con el cambio

ACCIONES

A DESARROLLAR COMO COMO PROVEEDOR DE ACOMPAÑAMIENTO

- Expresar sus ideas, intenciones y comprensión sobre el cambio
- Compartir su comprensión y visión sobre el cambio
- Incorporar la terminología apropiada en sus mensajes y sus acciones
- Mostrar una actitud abierta hacia las ideas, representaciones y visiones de otras personas hacia el cambio
- Escuchar atentamente y muestre respeto y confianza mutua
- Interpretar apropiadamente los mensajes y necesidades expresadas por la comunidad en el puesto de trabajo
- Darles seguimiento a las discusiones y al intercambio de ideas
- Colaborar y consultar con los otros para preparar y facilitar las tareas y situaciones de acompañamiento

CUANDO SE ACOMPAÑA A OTROS

- Sugerir contenidos, procesos, técnicas y herramientas para facilitar la comprensión del cambio, estimular a las personas a actualizar sus prácticas y a desarrollar una cultura relacionada con un campo de experiencia
- Discutir la dirección, fundamentación, retos y el impacto del cambio
- Desarrollar definiciones o lograr la comprensión cabal de los términos y conceptos asociados con el cambio
- Ayudar otras personas a integrar esas palabras o conceptos cuando se discutan sus prácticas
- Promover el desarrollo de una visión compartida sobre el cambio
- Trabajar para promover su pericia profesional en el puesto de trabajo en relación con el cambio
- Cuestionar, retroalimentar, sintetizar, reflexionar, estimular momentos de reflexión
- Destacar contenidos que promuevan el dialogo y el intercambio

La comunicación reflexiva-interactiva es parte de un proceso de acompañamiento para el cambio dirigido con elementos prescriptivos. Los proveedores de acompañamiento cubren la brecha entre el contenido asociado con el cambio y la relación que las personas que acompañan tienen con este contenido y el cambio deseado. Acompañan a los grupos con miras a explicar el cambio y fomentar la reflexión sobre el cambio en sí y sus efectos en la práctica profesional. El acompañamiento grupal implica interacción e introspección. En la comunicación interactiva reflexiva, la intención está claramente establecida; es proponer un cambio a las personas, que interpretan o decodifican el mensaje para decidir si aceptan o no el cambio y si lo integran o no en sus prácticas y brindan retroalimentación al respecto. La retroalimentación permite determinar si la intención se ha interpretado correctamente, y también puede conducir a otras intenciones, según la lectura del individuo. Dependiendo de la receptividad del individuo y la experiencia pasada, la comprensión del mensaje puede variar significativamente. En la comunicación reflexiva e interactiva, es vital tener en cuenta los conocimientos e interpretaciones previas. Sin embargo, esto requiere tomarse un tiempo para la observación, la autocuestionamiento y la discusión; usando un vocabulario apropiado; establecer distancia crítica; y elegir significa que refleja una perspectiva socioconstructivista.

Competencia 5: UTILIZAR LA COLABORACIÓN PROFESIONAL PARA AVANZAR EN EL PROCESO DE CAMBIO

ACTUACIÓN PROFESIONAL

1. Establecer asociaciones con el personal involucrado en el proceso de cambio
2. Involucrarse en el ejercicio con un espíritu de colaboración, cooperación y consulta
3. Desarrollar las competencias profesionales para el acompañamiento tanto de manera individual como colectiva
4. Construir una visión compartida del cambio prescrito
5. Publicar recursos, acciones y aportaciones dentro de la comunidad
6. Desarrollar redes para compartir información entre el personal involucrado en el proceso de cambio

ACCIONES

**A DESARROLLAR COMO COMO
PROVEEDOR DE ACOMPAÑAMIENTO**

- Conocer los recursos del entorno
- Abrirse a diferentes visiones del cambio
- Reconocer la experiencia profesional de la comunidad
- Empoderar a las personas integrándolas en el proceso de acompañamiento
- Compartir liderazgo, responsabilidades y tareas

**CUANDO SE ACOMPAÑA
A OTROS**

- Trabajar en equipo de colegas
- Compartir su concepto de trabajo en equipos
- Proporcionar condiciones que faciliten la colaboración
- Asumir la responsabilidad colectiva del cambio
- Compartir su experiencia con otros
- Comparar su visión del cambio con los demás
- Modificar sus concepciones respecto al cambio
- Trabajar para lograr una visión compartida del cambio
- Hacer un inventario de la experiencia profesional de la comunidad
- Apreciar y divulgar la experiencia y las acciones
- Promover la creación de redes centrándose en la circulación y reinversión de experiencias y acciones
- Registrar las experimentaciones
- Movilizar a la comunidad profesional
- Revelar los elementos teóricos sobre las prácticas en la organización

La colaboración profesional implica la coordinación de los esfuerzos colectivos, así como las discusiones que conducen a la toma de decisiones grupales y la acción concertada. Las acciones se analizan y ajustan regularmente a nivel de grupo para compartir la responsabilidad de implementar cambios entre los miembros del equipo. Esta forma de colaboración se denomina “colaboración profesional” porque tiene en cuenta los puntos de vista que los colegas ejercen sobre diversas prácticas, las

discuten e incluso las cuestionan, en un clima de respeto mutuo y confianza. Esto puede implicar un cierto grado de “intimidad profesional”. cambio principal inevitablemente tiene un efecto desestabilizador en las organizaciones.

**Competencia 6: HACER USO DE PLANES DE ACCIÓN PARA
ACOMPANAR EL PROCESO DE CAMBIO**

ACTUACIÓN PROFESIONAL

1. Discutir la naturaleza del cambio con una perspectiva de acción
2. Preparar tareas o situaciones de soporte para implementar el cambio
3. Promover la movilización y el desarrollo de una cultura relacionada con el campo de especialización de las comunidades apoyadas
4. Elegir procesos, contenido, medios, herramientas o materiales de acompañamiento que faciliten una postura de desarrollo profesional
5. Centrarse en enfoques y prácticas consistentes con la implementación del cambio
6. Apoyar el desarrollo, implementación, análisis y regulación de proyectos de acción

ACCIONES

**A DESARROLLAR COMO
PROVEEDOR DE ACOMPAÑAMIENTO**

- Tomar medidas para enriquecer su cultura relacionada con su campo de experiencia
- Desarrollar la seguridad emocional ante el cambio
- Construir su representación del cambio y compartirla con otros para validar su comprensión
- Pensar en cómo responderán las personas a las preguntas y acciones propuestas
- Reconocer las manifestaciones, causas y consecuencias de la resistencia al cambio
- Verbalizar el proceso y el proceso mental
- Hacer explícita su acción
- Seguir la evolución del cambio
- Proporcionar liderazgo de acompañamiento

**CUANDO SE ACOMPAÑA
A OTROS**

- Elegir acciones, priorizar aquellas que faciliten la comprensión del cambio
- Cuestionar, confrontar, desafiar ideas, creencias, representaciones y prácticas
- Anticipar las reacciones de las personas acompañadas
- Elegir vías para avanzar en el proceso de cambio
- Realizar un seguimiento del proceso y los experimentos realizados para presenciar la evolución
- Planificar colectivamente el acompañamiento
- Alentar a los participantes a expresar sus ideas
- Utilizar medios que promuevan los ajustes necesarios
- Revisar las experiencias críticamente
- Establecer objetivos para el aprendizaje y el cambio
- Justificar enfoques y prácticas explicando sus vínculos con los objetivos trazados
- Proporcionar retroalimentación sobre la preparación, anticipación, implementación, monitoreo y análisis de la intervención
- Lograr que las personas se autoevalúen desde una perspectiva de autonomía profesional
- Ayudar a desarrollar un sentido de seguridad

En vista de un cambio, los proveedores de acompañamiento trabajan para su implementación, buscando entender y apropiarse de él para hacerlo parte de su modelo de práctica y aprovecharlo para avanzar el proceso de cambio en su lugar de trabajo. Para

lograr el cambio, discuten y reflexionan sobre los problemas que plantea y sus implicaciones para la práctica profesional. Tomar posesión es una parte importante del proceso; brinda la oportunidad de reaccionar ante el cambio, anticipar cómo el personal deberá ajustarse y planificar antes de tomar medidas. Les da tiempo a las personas para absorber el impacto del cambio, comprender su significado y examinar cómo se relaciona con su modelo de práctica. Gradualmente, ajustarán su modelo de acuerdo con el cambio que se está introduciendo. Este proceso es complejo y puede requerir modificaciones importantes que deben abordarse a través del proceso de acompañamiento. Las personas que se adaptan más fácilmente al cambio pueden hacerlo porque el modelo propuesto está más cerca de su modelo de práctica, pero en el caso de un cambio prescrito y dirigido, todos deben participar en el proceso. Desde esta perspectiva, el acompañamiento proporciona un soporte útil. La fase de apropiación es necesaria porque sienta los cimientos de la comprensión necesaria para actuar, pero es importante ir un paso más allá e iniciar una acción. Es una poderosa palanca que permite movilizar todos los recursos para el cambio. Los planes de acción facilitan el proceso de cambio, la actualización de las prácticas profesionales y el desarrollo de las competencias profesionales. Presuponen un vínculo estrecho entre la planificación, la predicción, el diseño, el desarrollo, la implementación y la evaluación de un conjunto de tareas, al mismo tiempo teniendo en cuenta la cultura del conocimiento en el campo y el lugar de trabajo acompañado. Los planes de acción se preparan cuidadosamente y están compuestos por un conjunto de actos profesionales, acciones y medios que fomentan el trabajo colegiado facilitando el cambio. Los proveedores de acompañamiento (o díadas) trabajan para poner en marcha un mecanismo reflexivo-interactivo complejo que alienta a las personas acompañadas a participar gradualmente en el cambio. Esto se logra mediante la interacción, utilizando tareas y situaciones de acompañamiento socioconstructivista. Las personas manifiestan su deseo o intención de cambiar o aprender participando en el proceso de acompañamiento; iniciar la acción mediante la planificación y el desarrollo de planes de acción y acompañamiento; realizando experimentos en su lugar de trabajo; y revisando el proceso, los medios y las herramientas utilizadas para desarrollar las competencias del grupo acompañado.

El cambio no puede implementarse sin tomar medidas. Esta es la razón por la cual “hacer uso de planes de acción para acompañar el proceso de cambio” es una competencia tan importante para desarrollar. Cuando las organizaciones comienzan a implementar un cambio, los proveedores de acompañamiento a veces se hacen cargo del cambio, modifican, analizan y ajustan sus prácticas y participan en un proceso de desarrollo profesional. Sin embargo, no deben detenerse allí. El segundo paso crucial es iniciar una acción, tanto por sí mismos como por parte de aquellos a quienes acompañan.

Competencia 7: USAR LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE CAMBIO

ACTUACIÓN PROFESIONAL

1. Preguntar al personal sobre su percepción del cambio y su progreso en el lugar de trabajo
2. Observar la evolución del cambio
3. Analizar la evolución del cambio y su grado de implementación
4. Regular su acción durante la intervención
5. Registrar resúmenes analíticos sobre los resultados de su acción y la del personal acompañante

ACCIONES

A DESARROLLAR COMO COMO PROVEEDOR DE ACOMPAÑAMIENTO

- Tomar conciencia de su evolución
- Diseñar la evaluación como un apoyo al acompañamiento
- Tomar distancia de la acción para analizarla y hacer los ajustes necesarios
- Tener a disposición las herramientas y medios para evaluar el desarrollo de las competencias profesionales
- Establecer objetivos y criterios de observación
- Examinar sus prácticas, las de sus colegas o las de las personas acompañadas
- Evaluar su progreso en el proceso
- Lograr que las personas se autoevalúen desde una perspectiva de autonomía profesional
- Ayudar a desarrollar un sentido de seguridad emocional frente al cambio

CUANDO SE ACOMPAÑA A OTROS

- Hacer reflexionar sobre las prácticas de intervención y evaluación
- Considerar diferentes prácticas evaluativas para seguir la evolución del cambio
- Llevar un registro de la progresión
- Reconocer el avance progresivo de las personas acompañadas
- Compartir y comentar sus observaciones y reflexiones
- Analizar la evolución del cambio y ajustar la intervención
- Hacer que las personas colaboren, trabajen juntas y se consulten entre ellos en diferentes puntos del proceso para reflexionar sobre los ajustes
- Construir colectivamente la secuencia de soporte de acuerdo con las opciones, necesidades, progreso y experiencia

De acuerdo con esta concepción, las prácticas de evaluación ayudan y respaldan el cambio de acompañamiento. Se aplican desde una perspectiva de progreso y desarrollo profesional, teniendo en cuenta los elementos prescriptivos y los objetivos del cambio que se implementará en el lugar de trabajo. La evaluación se lleva a cabo utilizando datos recopilados de individuos acompañados, de acuerdo con criterios claramente establecidos. Una vez analizados e interpretados, estos datos se discuten con el personal, que luego puede medir y validar el progreso o el desarrollo de sus competencias profesionales para acompañar el cambio. De acuerdo con esta concepción, las prácticas de evaluación ayudan a guiar la elección de acciones futuras y a decidir qué medidas tomar para buscar el desarrollo profesional y mantener un proceso de cambio en progreso. En el acompañamiento socioconstructivista de un cambio, la evaluación es reflexiva-interactiva, es decir, enfatiza la reflexión, la contribución y el compromiso de las personas acompañadas, al tiempo que toma en cuenta sus ideas, valores, puntos de vista y experiencia profesional. La evaluación también ayuda a identificar, analizar y comprender el alcance de la implementación del cambio, lo que de hecho se ha implementado, el tiempo que tomó y el grado de autonomía alcanzado a través del proceso de cambio.

El juicio profesional es un proceso que conduce a la toma de decisiones. La decisión resultante toma en cuenta varias consideraciones derivadas de la experiencia de un profesional (experiencia y capacitación). Este proceso exige disciplina, consistencia y transparencia. El juicio profesional riguroso se basa en principios, políticas, marcos, programas, estándares y regulaciones que sirven de guía. Además, los profesionales pueden justificar sus decisiones cuando sea necesario sobre la base de los objetivos perseguidos o los aspectos de su experiencia (experiencia y capacitación) utilizados para tomar la decisión. Un juicio profesional riguroso implica estar en condiciones de volver a examinar, validar, confirmar, cuestionar o ajustar decisiones pasadas. En este sentido, otros juegan un papel clave en el desarrollo del juicio profesional. Para garantizar la coherencia, el juicio profesional se somete a los demás para que puedan debatirlo y cuestionarlo.

**Competencia 8: UTILIZAR EL JUICIO
PROFESIONAL,
ACTUAR DE MANERA ÉTICA Y CRÍTICA**

ACTUACIÓN PROFESIONAL

- 1) Conocer su modelo de práctica
- 2) Demostrar apertura en el ejercicio del juicio crítico
- 3) Justificar la toma de decisiones y las acciones
- 4) Reconocer y respetar valores y representaciones
- 5) Evitar todas las formas de discriminación, juicios apresurados, palabras o actos no profesionales
- 6) Adoptar un funcionamiento democrático
- 7) Conocer y utilizar el marco del cambio y usarlo con inteligencia
- 8) Vincular el juicio profesional, crítico y ético para tener en cuenta las dimensiones cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales

ACCIONES

**A DESARROLLAR COMO
PROVEEDOR DE ACOMPAÑAMIENTO**

- Explicar su modelo de práctica
- Aceptar la mirada del otro, recibir críticas
- Actuar con creatividad
- Demostrar autonomía reflexiva-interactiva
- Reconocer las propias actitudes y creencias
- Comprender los aspectos racionales y emocionales
- Ejercer un distanciamiento por rigor, coherencia y transparencia
- Hacer modelado de la práctica deseada
- Tomar conciencia de sus inconsistencias
- Aceptar la incertidumbre, tolerar la ambigüedad
- Tomar riesgos
- Respetarse mutuamente según su "zona de desarrollo próximo"
- Actuar contra estereotipos y prejuicios
- Evitar categorización, etiquetado, generalización
- Tener en cuenta la complementariedad de las personas acompañadas

**CUANDO SE ACOMPAÑA
A OTROS**

- Examinar los problemas en su conjunto y en su complejidad
- Explorar diferentes puntos de vista, justificar los propios, compararlos y cuestionarlos
- Revisar decisiones, validar, confirmar, desafiar y ajustarlas
- Utilizar interacción, cuestionamiento, reflexión y retroalimentación para apoyar la reconstrucción o el surgimiento de un nuevo sistema de valores
- Crear apertura a la diversidad
- Encontrar y poner en acción estrategias adaptadas a las reacciones observadas
- Desafiar las posiciones adoptadas, crear incertidumbres.
- Estar preparado para explicar las interpretaciones

El juicio profesional se ejerce solo o con otros, pero se desarrolla principalmente a través de la interacción con otros que validan, confirman o cuestionan las decisiones tomadas en situaciones nuevas que, con el tiempo, se pueden comparar con un conjunto de situaciones previamente experimentadas. El juicio profesional transparente implica la clarificación de los criterios en los que se basan las decisiones y la posibilidad de revisar las decisiones según sea necesario.

Conclusiones

El acompañamiento es una forma de apoyo basada en un proceso de profesionalización. Asume consistencia entre el trabajo de los proveedores de acompañamiento y los objetivos establecidos para ellos en el proceso de acompañamiento. El proceso implica una forma de modelado que utiliza un ejemplo de trabajo transferible a un lugar de trabajo o una situación de acompañamiento grupal que requiere una práctica interactiva reflexiva por parte de los proveedores de acompañamiento y los acompañantes. El acompañamiento se lleva a cabo en colaboración con las comunidades y grupos de trabajo que trazan su propio curso con respecto a su necesidad de ayuda para navegar un cambio. Estas elecciones son el resultado de decisiones colectivas tomadas sobre la base de los recursos, la experiencia del personal, las prácticas existentes en el lugar de trabajo y los objetivos e intenciones del cambio.

El proceso de acompañamiento es un proceso dinámico que fomenta la acción y conduce al cambio. Implica un conjunto de acciones profesionales con objetivos definidos que se planifican y estructuran desde una perspectiva socioconstructivista sobre la base de una asociación con un grupo específico. El proceso incluye estrategias para dirigir las discusiones, la capacitación y el acompañamiento, y se basa en diversas herramientas (auto-cuestionamiento, interacción, coconstrucción, reflexión, análisis, modelado, etc.). Es una medida de asistencia, apoyo y mediación diseñada para ayudar a las personas de un grupo a avanzar y desarrollar la autonomía profesional teniendo en cuenta las dimensiones cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales.

Desde una perspectiva de contenido, el acompañamiento combina la teoría con la práctica y la reflexión con la acción de una manera integrada y complementaria. La implementación de este proceso requiere una cultura que se manifieste en actitudes, conocimiento, estrategias, habilidades y experiencia, pero también a través del desarrollo y el ejercicio de competencias profesionales asociadas con el liderazgo de acompañamiento. Por su duración y naturaleza continua, el proceso fomenta el cambio y ayuda a garantizar que sus fundamentos, objetivos y contenido se integren de manera duradera. En términos más generales, fomenta las iniciativas interrelacionadas para la formación de una comunidad en el lugar de trabajo a través de la ayuda mutua, la colaboración y la comunicación

El desarrollo de competencias es un proceso que dura toda la vida. Independientemente de la edad, el conocimiento, las habilidades o la experiencia, las personas intentan lograr un mayor dominio cada vez que usan una competencia en una situación nueva y diferente. Esta idea de una competencia en el desarrollo tiene sus raíces en la imposibilidad de identificar todas las situaciones en las que se requiere una competencia. Por otro lado, las personas pueden hacer un uso correcto y apropiado de ciertos aspectos de una competencia, en cuyo caso se considera que han alcanzado un grado de dominio. Para apreciar completamente el aspecto dinámico de este proceso, es apropiado hablar sobre el desarrollo de competencias. Se está desarrollando una competencia cuando se logra el progreso hacia el dominio de sus componentes, y cuando el uso de esos componentes se vuelve más complejo en respuesta a las necesidades imprevisibles de la situación.

El desarrollo de competencias implica aprovechar el conocimiento y las capacidades existentes que no se dominan por completo. Si estas características se dominan relativamente, esto significa que las personas están en la etapa de usar la competencia para asegurar su dominio. El uso de una competencia puede definirse como la aplicación de conocimiento construido y habilidades “dominadas” que le permiten a uno realizar una tarea o producir algo, mientras que el desarrollo de la competencia se refiere a la noción de progreso hacia el dominio total de una habilidad. Cuando

se implementa el cambio, las personas afectadas se esfuerzan por incorporar nuevas habilidades y explorar nuevos terrenos, por lo que es más difícil desarrollar competencias que usarlas. En un contexto en el que el desarrollo de competencias es un proceso continuo y abierto, el uso de una competencia tiene que ver con el nivel de dominio y la conciencia del usuario de sus fortalezas y debilidades con respecto a la competencia. El desarrollo de competencias se ve estimulado por la disonancia cognitiva y las dificultades que generan dudas, plantean preguntas y fomentan la experimentación. Es un proceso basado en la acción y conduce a la autonomía.

El desarrollo de competencias profesionales para el acompañamiento en el proceso de cambio presupone que los proveedores de acompañamiento tomen una postura y la reflejen en sus propios actos y acciones profesionales en relación con las diversas competencias. Estos actos y acciones son parte del proceso de acompañamiento, y las competencias conforman un sistema en el que la reflexión y la interacción influyen en el contexto de intervención del cambio prescrito.

¹ Los contenidos de este capítulo son de Lafortune 2008a,b; 2009a,b con adaptaciones al aprendizaje de lenguas.

² “Acompañamiento” es una nueva palabra que expande el concepto de “entrenamiento” o “coaching” para abarcar el apoyo que los individuos reciben en situaciones de aprendizaje para que puedan progresar en la construcción de su conocimiento (Lafortune y Deaudelin, 2001, p. 199). En un contexto teórico socioconstructivista, incluye la noción de interacción con los pares y tiene como objetivo activar experiencias previas, dar lugar a conflictos sociocognitivos, aprovechar al máximo cualquier conflicto que surja en las discusiones, coconstruir en acción, rastrear conceptos erróneos y sacar provecho de la autoconciencia que surge de ciertas construcciones. Implica reuniones frecuentes donde se discuten y estudian los cambios en la vida profesional de los participantes.

Bibliografía

- Amherdt, C., Dupuich-Rabasse, F., Emery, Y. y Giauque, D. (dir) (2000). *Compétences collectives dans les organisations. Émergence, gestion et développement*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Blay, M., Castel, P.-H, Engel, P. y Lenclud, G. (2006). *Dictionnaire des concepts philosophiques*. Paris: Larousse.
- Donnay, J. y Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke: Edición CRP.
- Gohier, C. (2005). *La formation des maîtres et l'orientation de la – conduite humaine, un art entre éthique et déontologie*. En C. Gohier y D. Jeffrey (dir), *Enseigner et former à l'éthique* (pp. 41-60). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Lafortune, L. (2004). *Croyances et pratiques: deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion*. En L. Lafortune (dir), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*. (pp. 97-143). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2005). *Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation: un processus exigeant une démarche de pratique réflexive*. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin: Formation et pratiques d'enseignement en question*. (5), 187-202.
- Lafortune, L. (2007). *Réflexions sur la conscience et la prise de conscience dans l'accompagnement d'un changement de pratiques en éducation*. En F. Pons y P.-A. Doudin (dir), *La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques* (pp. 131-158), Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. y Deaudelin C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. y Martin D. (2004). *L'accompagnement: processus de coconstruction et culture pédagogique*. En M. L'Hostie y L.-P. Boucher (dir), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 47-62). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. y Fennema, E. (2003). *Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques*. En L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin, y D. Martin (dir), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 29-57). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. en colaboración con Lepage C. y Persechino F. (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement, un référentiel*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. en colaboración con Lepage, C., Persechino, F. y Bélanger, K. (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel: pour un leadership novateur*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. en colaboración con Lepage, C., Persechino F. y Aitken, A. (2009a). *Professional Competencies for Accompanying Change*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. en colaboración con Lepage, C., Persechino F., Bélanger, K. y Aitken, A. (2009b). *Professional Accompaniment Model for Change*, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, segunda edición. Paris: ESF Éditeur.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montreal: Ediciones Logique.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Germain, M. (2002). *Le leadership constructiviste: une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation*. En L. Langlois y C. Lapointe (dir), *Le leadership en éducation: plusieurs regards, une même passion* (pp. 113-151). Montreal: La Chene-lière-McGraw-Hill.
- Thagard, P. (2000). *Coherence in Thought and Action*. Cambridge: MIT Press.

SEGUNDA PARTE

Marco de competencias

CAPÍTULO 2

Marco de competencias para el aprendizaje de lenguas: Dimensiones cognitiva, sociocultural y reflexiva

Louise Lafortune
Universidad de Quebec en Trois-Rivieres

Ercy Céspedes Álvarez
Amable Faedo Borges
Adalberto Buenaventura Fonseca Aliaga
Yunelsys Hechavarria Creach
Yanelis Jaramillo Campos
Carmen Beatriz Labrada Rodríguez
Sonnia Pupo Ferras
Pedro Manuel Ramírez Guetón
Vilma Páez Pérez
Universidad de Holguín

El proyecto de elaboración de un marco de competencias para el aprendizaje de lenguas fue realizado por un equipo de profesores de la Universidad de Holguín (Cuba) con Louise Lafortune de la Universidad de Quebec en Trois-Rivieres. Este proyecto tiene como objetivo de trabajo transformar los programas actuales para la enseñanza-aprendizaje de lenguas basado en un enfoque por objetivos en uno basado en el desarrollo de competencias. El objetivo final es presentar un marco de competencias que sirva a los profesores de lenguas y a sus estudiantes para entender el proceso de desarrollo de competencias para el aprendizaje de la lengua extranjera. Se presenta la situación de la enseñanza de inglés en Cuba. También se presenta una breve fundamentación teórica relacionada con las competencias, las etapas del proceso de elaboración del marco de competencias, la estructura escogida para el marco de competencias, el marco en sí mismo, contenido

de las cuatro manifestaciones fundamentales de la competencia comunicativa (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita); se explican cada una de estas manifestaciones de la comunicación, así como sus tres componentes. Se incluyen algunas reflexiones sobre la necesidad de cambiar, de un enfoque por objetivos, a un enfoque por competencias.

Para la elaboración del marco se tienen en cuenta los siguientes elementos:

- 1) un marco de competencias en evolución;
- 2) la preparación de los cursos de lenguas con la intención de desarrollar competencias;
- 3) la importancia de preparar y usar estrategias para integrarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- 4) un proceso de evaluación en concordancia con el marco y el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

1. La enseñanza de inglés en la educación superior cubana

La enseñanza del inglés en la educación superior en Cuba ha transitado por diferentes etapas o periodos. Cada una de estas etapas ha estado determinada por los diferentes avances científico-técnicos en boga en su época, así como por los postulados y leyes de ciencias tales como la pedagogía, la psicología, la filosofía y la lingüística, entre otras, las cuales, además, han incidido directamente en la didáctica de la enseñanza del inglés. De igual forma, las exigencias del perfil del profesional universitario, de acuerdo con las necesidades del país y su política educacional en cada momento, han determinado los objetivos de la enseñanza de lenguas en la educación superior cubana.

Los cursos de lenguas extranjeras que se impartían en el país antes de 1959 tenían su basamento fundamental en la lingüística estructuralista de las escuelas europeas y norteamericana. De igual forma, la psicología conductista de Skinner, basada en las

teorías de los reflejos condicionados de Pávlov, desempeñó un gran papel. Fue una época en la que tuvieron protagonismo muchos especialistas en la enseñanza del inglés, tales como Betty J. Wallace y C. H. Prator, en los Estados Unidos, y Enrique Sorzano Jorrín, en Cuba, por solo citar algunos.

Con el triunfo revolucionario de 1959, como parte de la masificación de la enseñanza en Cuba, se realiza en 1962 la Reforma Universitaria que incluyó, entre una de sus prioridades, el estudio de una lengua extranjera en los planes de estudio de todas las carreras. La metodología utilizada era una mezcla de métodos en función de los objetivos que se perseguían en cada carrera para el dominio de la lengua extranjera incluido el de gramática - traducción, lectura, audio-oral, entre otros. En la década de los años 1980, se introduce el inglés con fines específicos (EIFE) por la necesidad de desarrollar habilidades en los estudiantes universitarios para obtener información de textos especializados relacionados con su área de estudio publicados originalmente en el idioma extranjero y formar profesionales capaces de enfrentar situaciones desconocidas, basadas en la apropiación de conocimientos y el desarrollo de habilidades para su ulterior aplicación en la práctica.

Según Páez Pérez (2005), independientemente de la aplicación de nuevos programas y materiales para la enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación superior cubana, entre 1962 y 1975 no se garantizó una correcta apropiación de hábitos y desarrollo de habilidades ni el cumplimiento de los objetivos instructivos; los programas planteaban el desarrollo de habilidades puramente lingüísticas y no seguían una concepción curricular única. Por tanto, en el curso escolar 1977-1978 se diseñan los Planes de Estudio “A” a partir del perfeccionamiento de los Planes de Estudio unificados para perfeccionar el Sistema de la Educación Superior en Cuba. Los programas de lenguas tenían imprecisiones en la formulación de los objetivos instructivos y educativos; la presentación y tratamiento de los sistemas lexical y gramatical no conducían al desarrollo del sistema de conocimientos, habilidades y capacidades de los estudiantes, y las actividades en los textos de trabajo eran insuficientes para el desarrollo de habilidades de

lectura. En esta etapa se utilizaba, para la formación de profesores de inglés, la Serie de L. G. Alexander como bibliografía básica de los Planes de Estudio, la cual puede considerarse que fue efectiva en la formación de profesores para la enseñanza media, entre 1972 a 1977.

En el Plan de Estudio “B” (1982-1983) los programas de idioma inglés para estudiantes universitarios no filólogos, explícitamente plantearon, como objetivo fundamental y fin, el desarrollo de la comprensión de lectura. Se enfatizaba el desarrollo de habilidades puramente lingüísticas para la interpretación de la información de los textos. Las actividades prácticas de los textos de las series *Training in Effective Reading*, al igual que su predecesor *English Reader* (I y II), así como *Reading in Technology* (I y II), propiciaban el análisis del léxico y las estructuras gramaticales que facilitaban la comprensión lectora. Las clases se conducían en el idioma extranjero, se hacía énfasis en las estructuras gramaticales de uso más frecuente en la prosa científica, se traducían aquellas expresiones que dificultaban su comprensión y finalmente el estudiante resumía las ideas principales del texto en español, lo cual constituía la meta final, como demostración de su comprensión lectora. Predominaba el método de lectura, y, por tanto, conllevaba a un análisis minucioso de cada texto de la clase, los cuales, por demás, contaban con un alto contenido educativo.

Esta etapa se caracteriza por la gran influencia del enfoque práctico-consciente derivado de la pedagogía proveniente del extinto campo socialista europeo en el diseño de cursos, así como de las teorías de profesores nacionales tales como la Doctora Rosa Antich de León, Francisca Castaño y Dolores Corona entre otros, quienes asumieron los postulados de la filosofía marxista leninista, así como la teoría vigotskiana relacionada con la relación pensamiento-lenguaje. En esta etapa también se incursiona en algunos centros, de forma experimental, en la enseñanza de lenguas mediante la sugestopedia; sin embargo, este fracasa al no tener en cuenta el enfoque consciente del aprendizaje, y no contar con suficiente equipamiento técnico para su apoyo.

En el Plan de Estudio C (1990-1991) y el C modificado (1993-1994), creados por comisiones nacionales de especialistas y de carrera, y diseñados bajo la concepción de la teoría de los Procesos Conscientes de Álvarez de Zayas C. (1991), se incluyen los programas de inglés que introducen dos aspectos esenciales: la concepción psicolingüística del proceso de lectura y la relación de la comprensión lectora con las otras formas de la actividad verbal. Los programas tenían como objetivo el desarrollo de la habilidad de lectura a un nivel productivo con un enfoque oral e interdisciplinario como punto de partida para acercar a los estudiantes a los textos de lectura en relación con su futura profesión y desde el inicio de los mismos. En este nuevo enfoque no se propiciaba el intercambio entre los integrantes del grupo, aspecto esencial para lograr la comunicación.

Con este plan de estudio se comienza a utilizar una serie de textos para la EIFE prácticamente para todas y cada una de las carreras universitarias. Los textos mostraban un acercamiento al contenido de las disciplinas de la especialidad. Las actividades que proponían proporcionaban el desarrollo de las operaciones mentales e intelectuales. Los objetivos de los programas de inglés en los Planes de Estudios A, B, y C estuvieron relacionados con el desarrollo del inglés con fines académicos y no se le prestaba la debida atención a la comunicación. Estos programas se impartían en los dos primeros años de las carreras.

A partir del curso 2003-2004 se introduce la serie *At your Pace* como bibliografía básica en la enseñanza del inglés en la mayoría de las carreras universitarias. En esta etapa también surge la carrera Licenciatura en Turismo, cuyos estudiantes muestran mucho más interés por el aprendizaje de la lengua, debido a las necesidades inmediatas de comunicarse con posibles clientes extranjeros. Para este profesional se plantean objetivos más amplios relacionados con el aprendizaje de lenguas pues, además de comprender textos, tiene que ser capaz de comunicarse oralmente de forma coherente y comprensible en inglés. La disciplina es más abarcadora en esta especialidad; se divide en seis programas de asignaturas: inglés I y II (inglés general); inglés III y IV (inglés con fines académicos) e inglés V y VI (inglés con fines profesionales), el que deberá

lograr que los estudiantes interioricen la necesidad de un mayor dominio de la lengua inglesa para garantizar la eficiencia en su actividad profesional y propiciar su ulterior integración en la comunidad profesional a niveles regionales e internacionales. En el caso de los estudiantes de turismo, también se les imparten otras lenguas como francés, italiano y alemán.

Debe señalarse que, con excepción de Licenciatura en Turismo y otras carreras como periodismo y derecho, donde de forma experimental se llega hasta el Inglés VII, en las otras carreras universitarias la enseñanza de idioma inglés solamente llega hasta 4 semestres, contando con solo 32 horas por semestre; y en el caso de carreras pedagógicas, solamente se imparte idioma en los dos primeros semestres, con la misma cantidad de horas. De forma general se puede apreciar que la cantidad de horas y semestres no son suficientes para el aprendizaje de una lengua extranjera, amén de que en su totalidad los grupos cuentan con muchos estudiantes en clases.

La serie *At your Pace* cuenta con una correcta estructuración didáctico-metodológica para que el estudiante pueda utilizarlo de forma independiente y a su propio paso en el aprendizaje del inglés. Sin embargo, esta serie no enfatiza el desarrollo del componente sociocultural de la lengua al evitar (o no explicitar en su texto) manifestaciones de la cultura de los países anglófonos; se contextualiza en el proyecto social cubano, evadiendo la realidad inobjetable y enriquecedora del contacto entre culturas. De esta forma se considera que seguir directamente los textos planteados en esta serie constituye una propuesta didáctica disfuncional y descontextualizada, lo cual requiere de la constante búsqueda por parte del docente de otras alternativas bibliográficas para ajustarlas a cada carrera universitaria.

La EIFE en las carreras universitarias se ha basado fundamentalmente en el desarrollo de habilidades académicas en los estudiantes. Sin embargo, excepto los egresados de licenciatura en turismo, y otras carreras como periodismo, los planes de estudio en la enseñanza curricular universitaria no han logrado preparar un profesional competente en la comunicación en lenguas extranjeras.

A partir del curso escolar 2016-2017 se introduce el Plan de Estudio “E”, con una concepción muy novedosa en relación con el dominio de una lengua extranjera. A pesar de que no se incluye la lengua inglés como asignatura curricular, debido a la importancia que tiene para un profesional universitario el dominio de las lenguas extranjeras, específicamente del inglés, se establece como requisito si no que el egresado universitario debe demostrar un nivel de comunicación equivalente al B1+ del Marco Común Europeo para las lenguas extranjeras (MCER), es decir ser un usuario independiente de la lengua inglesa para poderse graduar de la carrera que cursa. En el caso de los egresados de turismo, se les exige alcanzar el nivel B2 en inglés, y un nivel B1 en una segunda lengua extranjera.

Para lograr el objetivo planteado en el Plan de Estudios “E” se crean centros de lenguas en las universidades cubanas, así como centros de auto-acceso con el fin de apoyar al estudiante a que desarrolle los niveles de comunicación necesarios, correspondiente a un egresado universitario; se enfatiza el desarrollo de competencias, así como el aprendizaje autorregulado por el estudiante, con el profesor como mediador del proceso. También se asume el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) ya que se busca alcanzar los niveles de competencia en el uso de la lengua idioma tal y como este lo delimita. En esta concepción, se aumentan las horas clase y los grupos de estudio son más pequeños (más o menos 20 estudiantes por aula). De acuerdo con este nuevo concepto, el estudiante puede realizar sus estudios del idioma de forma independiente, o buscarse la vía que le sea más factible para cumplir con el objetivo de comunicarse competentemente en la lengua extranjera, de ahí que el presente trabajo se enfoque en el desarrollo de competencias más que en habilidades.

El proyecto de elaboración de un marco de competencias para el aprendizaje de lenguas fue asumido por un equipo de profesores de inglés de la Universidad de Holguín, bajo la guía de la Profesora Emérita de la Universidad de Quebec en Trois-Rivieres Dra. Louise Lafortune. Se busca dar respuesta a las nuevas necesidades relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeros

en Cuba. El objetivo del proyecto es la elaboración de un marco de competencias para el aprendizaje de lenguas que conlleven al estudiante al desarrollo de competencias comunicativas de forma autorregulada e independiente que lo conviertan en usuario independiente de la lengua extranjera. El estudiante puede optar por la vía de la auto- preparación o asistir a los cursos que ofrece el Centro de Idiomas creado al efecto en las universidades del país. Se cambia así la concepción de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras actual, de un enfoque basado en objetivos, a un enfoque por competencias que entran dentro del marco de competencias profesionales y comunicativas que se delimitan por este colectivo de autores.

2. Fundamentación teórica relacionada con las competencias

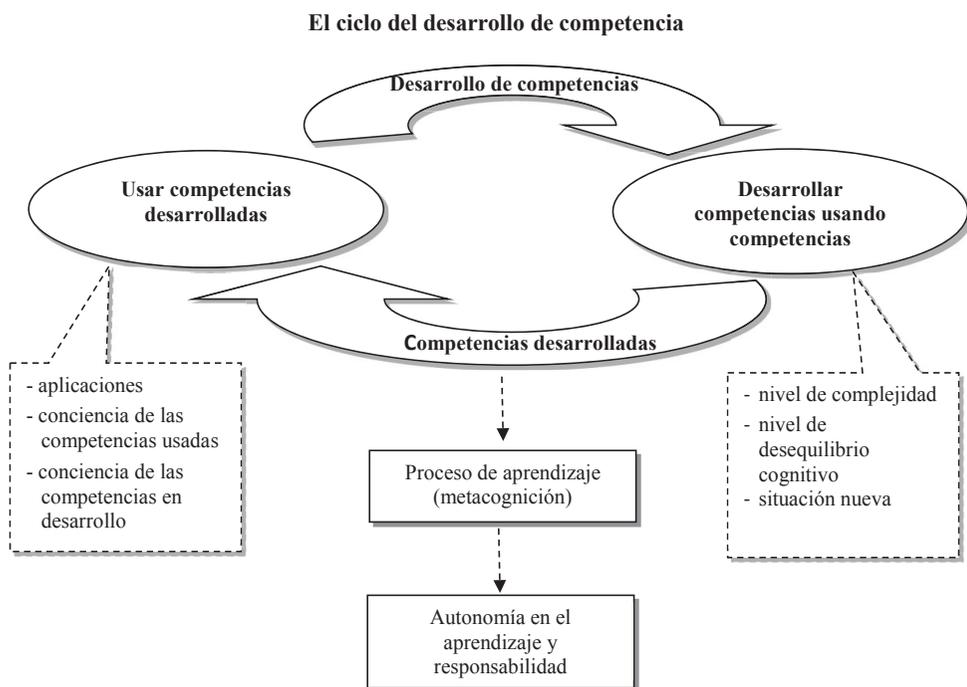
Una competencia está en constante desarrollo y es, en este sentido, que explicamos ese desarrollo. De este modo, una persona continúa desarrollando una, varias o todas sus competencias durante toda su vida, conocimientos, habilidades o experiencia. La persona busca llegar a un nivel de dominio de una competencia cada vez que surge un nuevo contexto donde se requiere una nueva acción. Este concepto sobre una competencia en desarrollo se basa en la imposibilidad de determinar todos los contextos de uso que el desarrollo de una competencia puede exigir. Por otro lado, una persona puede de forma correcta y sabiamente movilizar algunos de los elementos que forman parte de los componentes de esa competencia. En este caso, podemos pensar que esta persona asimila esa competencia hasta cierto nivel. Por consiguiente, con el fin de hacer hincapié en el aspecto dinámico de la apropiación de una competencia, es adecuado hablar de competencia en desarrollo cuando existen avances en el dominio de sus componentes y cuando el grado de complejidad de los componentes solicitados es mayor según el aspecto original de la situación.

El desarrollo de una competencia consiste en movilizar recursos, tales como conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas, actitudes y valores, sobre los cuales se tiene un mayor o menor dominio. Si se tiene cierto conocimiento sobre los elementos que componen una competencia, se dice que los individuos se

encuentran en un nivel próximo a dominarla (la zona de desarrollo próximo de Vigotsky). El uso de una competencia puede definirse como la aplicación de conocimientos construidos y habilidades integradas para realizar una tarea o producción en un contexto sociocultural determinado, acompañado por un proceso de reflexión continua que propicia la autoevaluación y evaluación y que conlleva al desarrollo de la competencia con una idea de progreso en la apropiación de la misma.

Diferentes autores caracterizan el concepto de competencias. Según Jonnaert (2002) las competencias están en construcción, en desarrollo, se construyen en situaciones dadas y son reflexivas y temporalmente viables. Legendre (2004) plantea que la noción de competencia no está en sí en la noción socioconstructivista o cognitivista; esta puede ser interpretada desde diferentes marcos teóricos. Al decir de Allal (2002) una competencia incluye aprendizaje y conocimientos a relacionarse, tiene aplicación en una familia de situaciones y tiene una intención y un objetivo. Para Perrenoud (1996) una competencia es un saber-movilizar no es una técnica o un saber “algo más” es una capacidad de movilizar un conjunto de recursos; conocimientos, habilidades y actitudes, esquemas, de evaluación, de acción, herramientas para hacer frente a situaciones complejas e inéditas. En esencia, las competencias son complejas, siempre en evolución de manera interactiva, global e integrativa. Su desarrollo es estimulado por el cuestionamiento entre lo que se sabe y se debe saber y entre lo que se sabe hace y se quiere o se necesita saber hacer, además por la necesidad de ser lo que se quiere ser.

Lafortune (2008) representa un ciclo de desarrollo de competencias de la siguiente manera:



Adaptación de Lafortune et St-Pierre (1996) y publicación en Lafortune (2004, 2008abc, 2009abc)

Como parte de la elaboración de un marco de competencias asociadas al aprendizaje de lenguas, resulta importante realizarlo en función de competencias en interrelación y no en yuxtaposición en un contexto donde el desarrollo de una competencia no llega a completarse del todo, sino que está siempre en progreso. El uso de una competencia dada hace referencia a su grado de apropiación teniendo en cuenta el conocimiento de sus fortalezas y dificultades en relación con esta. El desarrollo de competencias es estimulado por desequilibrios cognitivos u obstáculos que crean dudas, interrogantes, que conducen al aprendizaje. Sin embargo, este desarrollo tiene lugar como parte de la acción para enfrentar diversas situaciones, lo cual aumenta la autonomía de las personas asesoradas, en este caso, de los estudiantes. (Lafortune, 2004, 2008).

Las competencias que presenta el modelo revelan que la competencia se debe ver, no como una actividad dominada por los estudiantes, sino como la formación, desarrollo y demostración constante de un complejo de acciones que posibilitan la formación de la competencia, en este caso para el aprendizaje de una lengua extranjera. Este sentido que se le da al desarrollo de competencias se ha tomado en consideración en la elaboración del marco de competencias para el aprendizaje de lenguas, acompañado por estrategias pedagógicas para la implementación del modelo que aquí se presenta.

3. Competencia comunicativa para el aprendizaje de lenguas

Según el MCER, todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario y se pueden considerar como aspectos de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. No obstante, hay competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas y otras que son fundamentales y que el aprendiente de una lengua extranjera debe desarrollar.

Si partimos del hecho de que en los nuevos planes de estudio de las universidades cubanas se declara que los egresados de la educación superior deben demostrar un nivel de usuario independiente de una lengua extranjera (inglés), entonces se le debe prestar especial atención al desarrollo de la competencia comunicativa. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), más cercano a los planteamientos etnocomunicativos de Hymes y en la línea del enfoque comunicativista, en un sentido limitado, prefiere operar con una competencia comunicativa general, formada por tres sub-competencias: la lingüística, la pragmática y la sociolingüística. Otros autores, como Canale (1983) o Van Ek (1977), llegan hasta a cinco componentes de la competencia comunicativa: las competencias gramatical o lingüística, la sociolingüística, la discursiva, la estratégica y la sociocultural.

Para Hymes (1972), la competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan

entenderse. En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. Se refiere, en otros términos, al uso como sistema de las reglas de interacción social.

Hymes (1972), Savignon, (1972, 1983, 1997) y Finocchiaro, (1983) coinciden en la esencia de los componentes de la competencia comunicativa aportados por Swain y Canale, (1980), quienes los definen como competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, las cuales le permiten a cualquier hablante de la lengua extranjera, comunicarse de forma efectiva y con la corrección necesaria.

Niño (2008), afirma que la competencia comunicativa es saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo; saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas y normas) para realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado, según necesidades y propósitos.

Para la conformación del marco de competencias para el aprendizaje de lenguas extranjeras que aquí se presenta se siguen los postulados del MCER en relación con la concepción de los componentes de la competencia comunicativa:

- **competencia lingüística** que implica el conocimiento de los recursos formales de la lengua y la capacidad para utilizarlos;
- **competencia pragmática** que se refiere al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva); se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional); y se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa);

- **competencia sociolingüística** que comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua para lo que los saberes interculturales son esenciales y que el MCER ha reunido en los siguientes puntos: marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de la sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento.

Existe consenso de que aprender otra lengua es una cuestión esencialmente cultural, de ahí la importancia de entender la competencia sociocultural en términos de saber, saber hacer, saber comprender, saber aprender, saber implicarse y saber ser, en el contexto de la cultura de la lengua que se aprende, para lo cual los saberes interculturales son de extraordinaria importancia ya que posibilitan establecer contacto entre la gente de lengua diversa y diferentes grupos culturales.

Para desarrollar esa competencia sociocultural, el componente cognitivo y sociocultural de la competencia comunicativa (Romeú, 2005) involucra tanto los saberes culturales adquiridos, como la cultura de los individuos con los que interactúan sus conocimientos, valores, necesidades, emociones y motivaciones en un constante proceso de retroalimentación. Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa está sujeta al contexto, a las relaciones con los otros, al rol y a la posición social, lo que determina que su análisis debe hacerse con una visión interrelacionada de todos sus componentes.

La competencia cultural, el conocimiento de la cultura de la lengua que se aprende, es decir, el universo significativo de la comunidad que usa esa lengua, es fundamental para interpretar y construir sentido en dicha lengua. Son frecuentes los malentendidos culturales pero esos mismos malentendidos ayudan al aprendiente de la lengua extranjera a identificarse con los elementos culturales de la comunidad lingüística de que se trate. La contextualización de los aspectos socioculturales que intervienen en las interacciones orales puede ayudar a desarrollar la competencia cultural de los estudiantes.

4. Etapas del proceso de elaboración del marco de competencias con su estructura

Un equipo de profesores de la Universidad de Holguín del Departamento de Idiomas (actual Centro de Idiomas) con Louise Lafortune se reunieron para elaborar un marco de competencias de lenguas que comenzó en septiembre de 2015, particularmente con una capacitación para profundizar sobre el sentido de competencia y el desarrollo de esta con una perspectiva interdisciplinaria. Se realiza una presentación teórica sobre competencias, desarrollo de competencias, diferentes estructuras de marcos de competencias, diferentes procesos de elaboración de marco de competencias. Finalmente, se propone un proceso encaminado a la elaboración del marco de competencias para el proceso de aprendizaje de lenguas.

La elaboración del marco de competencias se inició con un taller de discusión para determinar los niveles de las acciones que los aprendientes debían llegar a dominar, expresadas en verbos (nivel 1, 2 o 3) y hacer una lista de competencias con verbos de acción. Se procedió a examinar los programas usados para seleccionar lo que era pertinente e importante. Con la revisión de los programas y el resultado de los niveles se redactó una primera versión de las competencias en relación con las habilidades que, en este trabajo, pasan a ser consideradas como competencias: hablar, escribir, escuchar y leer. Además, se organizó una discusión para saber si el marco tendría 3 o 4 competencias ya que la audición generalmente no se consideraba como una competencia en todos los marcos de lenguas. Finalmente, se decidió incluir la habilidad de escuchar como una competencia independiente.

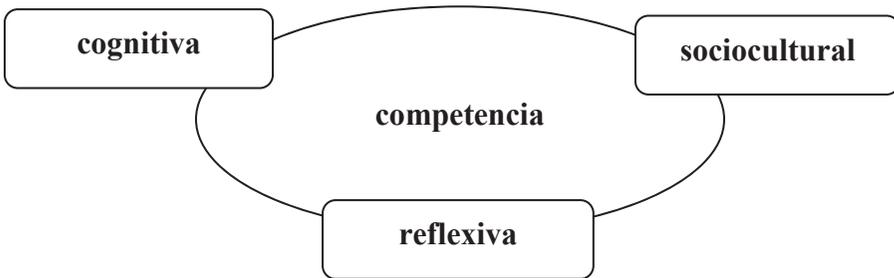
El equipo de profesores se dividió en cuatro grupos, cada uno analizó una competencia y el resultado de todo el trabajo fue analizado por el equipo para recibir comentarios. Se realizó una primera versión del marco de competencias. Se discutió la estructura del marco de competencias que sería presentada en el próximo encuentro. Se elaboraron ocho versiones del marco de competencias que se discutieron en julio de 2016. Se preparó una versión muy elaborada hasta su experimentación en 2019. En este trabajo

se presenta el marco de competencias para el aprendizaje de lenguas después más de 20 versiones.

Se decidió la estructura posible del marco de competencias, después de valorar diferentes variantes, en un sistema integrado con cuatro competencias y cada competencia con tres dimensiones: la dimensión cognitiva, la dimensión sociocultural y la dimensión que trata la reflexión sobre la práctica.

Cada competencia tiene las correspondientes explicaciones que la caracterizan, así como sus componentes, indicadores y criterios de evaluación que tienen en cuenta los 3 niveles de formación. Además, se elaboran las posibles manifestaciones de los indicadores para ayudar a su autoevaluación y evaluación.

Dimensiones de la competencia



5. Marco de competencias de comunicación para el aprendizaje de lenguas

Aquí esta las competencias con sus correspondientes dimensiones:

- C1. Comunicar de forma oral dialogada y monologada
 - C1.1. Expresarse oralmente
 - C1.2. Integrar los aspectos socioculturales en la expresión oral
 - C1.3. Reflexionar sobre su práctica de la expresión oral

- C2. Comprender el discurso oral escuchado
 - C2.1. Escuchar un discurso oral
 - C2.2. Integrar los aspectos socioculturales en la audición
 - C2.3. Reflexionar sobre su práctica de audición

- C3. Redactar diferentes tipos de textos
 - C3.1. Expresarse por escrito
 - C3.2. Integrar los aspectos socioculturales en la expresión escrita
 - C3.3. Reflexionar sobre su práctica de escritura

- C4. Comprender diferentes tipos de textos escritos
 - C4.1. Leer diferentes tipos de textos
 - C4.2. Integrar los aspectos socioculturales en la lectura
 - C4.3. Reflexionar sobre su práctica de lectura

COMPETENCIA 1: Comunicar de forma oral dialogada y monologada

Explicación de la competencia

La actividad verbal es un tipo de relación activa entre las personas y el mundo que lo rodea. Se conoce como un sistema que activa, media y orienta el intercambio del ser con la realidad, es un proceso de trasmisión y recepción de información condicionada por una situación comunicativa. Aprender a usar una lengua comprende mucho más que el dominio de la gramática, el vocabulario y una pronunciación aceptable. Implica también la adecuación de

la lengua a los diferentes contextos que se manifiestan en una situación comunicativa.

Las formas en que se utiliza la lengua se basan en factores determinados por el contexto, el estado anímico y el propósito del hablante en relación con la situación sociocultural. Una vez que se produce el habla, se opera un complejo de alternativas que incluyen la selección de formas lingüísticas y modos de pronunciación de forma tal que se ajuste y adecue el lenguaje al momento y a las convenciones del grupo del que se es partícipe.

La comunicación como proceso constituye una secuencia de acciones dinámicas que trasciende el momento de la situación comunicativa. Antes de iniciarse el intercambio se prepara el mensaje teniendo en cuenta cómo va a ser recibido por el receptor y las posibles reacciones, así como su tratamiento. No obstante, el proceso comunicativo puede desarrollarse de forma espontánea. El resultado del intercambio influye de manera transformadora en nuevas acciones, reflexiones y sentimientos. Estas acciones facilitan el autorreflexión del desempeño en el proceso comunicativo, además de la autocorrección y valoración crítica de la expresión oral.

Componentes, indicadores, criterios de evaluación y manifestaciones

1.1 Expresarse oralmente

- 1.1.1 Asimilar las formas de la lengua para pedir y brindar información en diferentes contextos.
- 1.1.2 Dar información sobre diversos temas.
- 1.1.3 Expresar el vocabulario en correspondencia con el tema en cuestión.
- 1.1.4 Expresar las ideas a través de estructuras gramaticales adecuadas de acuerdo con el contexto situacional.
- 1.1.5 Usar de forma adecuada el sistema fónico de la lengua.
- 1.1.6 Emplear elementos relacionantes para dar coherencia al discurso.
- 1.1.7 Determinar el lenguaje a utilizar de acuerdo con la reacción del receptor.
- 1.1.8 Organizar la estructura del discurso.

Componente: Expresarse oralmente			
	Criterios de evaluación según los niveles		
Indicadores	A1	A2	B1
1.1.1 Asimilar las funciones y formas de la lengua para pedir y brindar información en diferentes contextos	Utilización de expresiones y oraciones para pedir y brindar información personal	Utilización de expresiones y oraciones para pedir y brindar información variada en situaciones cotidianas	Utilización de expresiones y oraciones con fluidez y espontaneidad para pedir y brindar diversa información con claridad y precisión en diferentes situaciones
Manifestaciones A1: Habla de temas familiares dentro de su campo de acción, aunque hace pausas. Mantiene una conversación siempre y cuando el interlocutor esté dispuesto a repetir o parafrasear lo que dijo. Ejemplo: Participa en un juego de roles para intercambiar información personal con un compañero de clases. A2: Habla de temas generales fuera de su área familiar o campo de acción. Mantiene su discurso con uso frecuente de repeticiones, paráfrasis y autocorrección. Ejemplo: Discute un tema medioambiental o climático. B1: Presenta un discurso fluido y espontáneo en temas relacionados con el ámbito profesional. Ejemplo: Expone los resultados de su práctica laboral o de un proyecto de curso.			
1.1.2 Dar información sobre diversos temas	Descripción de temas personales y cotidianos	Descripción y narración de experiencias de temas generales	Descripción, narración y explicación de experiencias personales, hechos históricos, sociales y globales de forma fluida
Manifestaciones A1: Describe experiencias cercanas a su realidad con pocos detalles. Ejemplo: Habla sobre sus hábitos diarios con un compañero. A2: Describe y narra experiencias en términos generales. Emplea una gama convincente de detalles para acompañar su discurso, con poca fluidez. Ejemplo: Narra lo que hizo en sus últimas vacaciones. B1: Describe, narra y explica con un alto grado de detalles, convincentemente, tanto experiencias personales como temas generales y hechos históricos, sociales y globales con fluidez. Ejemplo: Explica los sucesos más relevantes del acontecer nacional e internacional vistos recientemente en las noticias.			
1.1.3 Expresar el vocabulario en correspondencia con el tema en cuestión	Empleo del vocabulario con el que está familiarizado, acorde con el tema	Empleo de un vocabulario diverso, acorde con el contexto temático	Empleo de un vocabulario vasto, complejo y preciso para abordar cada temática en cuestión
Manifestaciones A1: Emplea términos simples relacionados con información personal, familiar, rutinas y tiempo libre. Ejemplo: Se enfrenta a una entrevista para la radio universitaria con una temática como acontecer diario de los estudiantes universitarios. A2: Emplea términos diversos para expresarse acerca de su área de estudio y temas generales como el medioambiente o la educación. Ejemplo: Participa en un panel donde se discuten los resultados de un proyecto investigativo. B1: Emplea un vocabulario especializado y amplio en diversos temas que pueden o no estar relacionados a su campo de acción como tecnología, política, economía, ciencias humanísticas o exactas. Ejemplo: Participa en una discusión o encuentro, donde se debaten las preocupaciones del estudiantado universitario, en representación de su universidad.			

Componente: Expresarse oralmente			
	Criterios de evaluación según los niveles		
Indicadores	A1	A2	B1
1.1.4 Expresar las ideas a través de estructuras gramaticales adecuadas al contexto situacional	Utilización de estructuras gramaticales para transmitir algunas ideas en un contexto determinado	Utilización de varias estructuras gramaticales para transmitir y explicar ideas en varios contextos	Utilización de una combinación de estructuras gramaticales para expresar y argumentar diversas ideas con flexibilidad y precisión, en diferentes contextos y situaciones
Manifestaciones A1: Emplea estructuras del aspecto simple para transmitir algunas ideas también simples, relacionadas con su contexto más cercano. Ejemplo: Describe su pasatiempo favorito. A2: Emplea con efectividad aspectos simples y progresivos para transmitir sus ideas. Emplea el aspecto perfecto y trata de incluir en su discurso algunos elementos condicionales y del discurso indirecto. Ejemplo: Justifica su ausencia a clases de la semana anterior. B1: Demuestra un dominio amplio de los aspectos gramaticales de la lengua y combina perfectamente los diferentes modos. Incluye con éxito elementos como subordinadas, discurso indirecto, condicionales. Ejemplo: Juzga su desempeño en el último año escolar.			
1.1.5 Usar de forma adecuada el sistema fónico de la lengua	Uso de algunos de los elementos fonológicos de la lengua, aunque de forma poco flexible y causando dificultad para el receptor	Empleo racional de varios elementos fonológicos de la lengua con claridad	Dominio y empleo espontáneo y eficaz de los elementos fonológicos de la lengua que son comprendidos por el receptor
Manifestaciones A1: Emplea algunos elementos del sistema fonológico de la lengua en cuestión, aunque su dominio es limitado, lo que causa grandes dificultades para el receptor. Ejemplo: Hace la distinción en su discurso de sonidos similares a los de su lengua. A2: Emplea conscientemente varios elementos fonológicos de la lengua y el receptor puede entenderle de manera general, su dominio del contenido es parcial y su discurso es poco fluido. Ejemplo: Hace la distinción en su discurso de varios sonidos foráneos. B1: Emplea una amplia gama de elementos fonológicos de la lengua con fluidez y espontaneidad, con poca interferencia de su lengua materna. Ejemplo: Hace la distinción en su discurso de sonidos foráneos opuestos a los de su lengua.			
1.1.6 Emplear elementos relacionantes para dar coherencia al discurso	Empleo de algunos elementos relacionantes para dar coherencia al discurso	Empleo de varios elementos relacionantes y conectores para organizar las ideas coherentemente en el discurso	Utilización de una amplia gama de marcadores lexicales específicos para estructurar las ideas de forma coherente y precisa en el discurso

Componente: Expresarse oralmente			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A1	A2	B1
Manifestaciones			
<p>A1: Relaciona sus ideas, pero solo mediante elementos básicos entre ellos: adverbios, preposiciones y conjunciones tales como: <i>y, pero, además, también...</i> Ejemplo: Analiza con sus compañeros las actividades de la semana.</p> <p>A2: Emplea un buen número de elementos relacionantes para organizar sus ideas y dar coherencia a su discurso, pero solo de forma lineal, empleando elementos de coordinación y yuxtaposición. Ejemplo: Discute las ventajas y desventajas del horario de verano.</p> <p>B1: Utiliza una amplia gama de marcadores lexicales específicos para dar coherencia y cohesión a su discurso con buen sentido de colocación y de acuerdo al contexto. Emplea esos marcadores para subordinar, contraponer, explicar y analizar ideas. Ejemplo: Valora la importancia del estudio del cambio climático y sus efectos.</p>			
<p>1.1.7</p> <p>Determinar el lenguaje a utilizar de acuerdo con las reacciones del receptor</p>	<p>Empleo de un lenguaje adaptado para interactuar con un interlocutor o varios interlocutores</p>	<p>Empleo de un lenguaje adaptado y complejo para interactuar con un interlocutor o varios interlocutores</p>	<p>Empleo de estrategias comunicativas y complejas formas del lenguaje para interactuar con un interlocutor o audiencia</p>
Manifestaciones			
<p>A1: Reconoce el lenguaje a emplear de acuerdo con un interlocutor o varios interlocutores, y puede adaptarlo; su dominio del vocabulario solo le permite expresarse de forma generalizada. Logra comunicar su mensaje de forma parcial y con algo de efectividad. Ejemplo: Comparte con sus amigos sobre una excursión.</p> <p>A2: Emplea un lenguaje complejo y lo adapta de acuerdo al receptor con suficiente eficacia. Logra comunicar su mensaje de forma general, aunque cometa algunos errores en el proceso de selección de los términos debido a un sentido de colocación poco desarrollado. Ejemplo: Explica cómo conducirse en una boda.</p> <p>B1: Emplea diversas estrategias comunicativas y complejas formas para emitir un mensaje claro y preciso, con buen sentido de colocación y de acuerdo con su interlocutor o audiencia, a pesar de que pueda, ocasionalmente, cometer algunos pequeños errores que no dificultan en modo alguno la comunicación. Ejemplo: Explica cómo conducirse en una conferencia nacional.</p>			
<p>1.1.8</p> <p>Organizar la estructura del discurso</p>	<p>Utilización de un discurso sencillo, parcialmente organizado</p>	<p>Utilización de un discurso variado, estructurado y cohesionado, donde se evidencie el conocimiento de algunas estrategias organizativas</p>	<p>Utilización de un discurso coherente y fluido, donde se evidencia un dominio de las estrategias organizativas y estructurales del mismo</p>
Manifestaciones			
<p>A1: Produce un discurso sencillo, parcialmente organizado con términos básicos y algunos elementos cohesivos; su progresión en general es algo limitada. Ejemplo: Monologa sobre sus recuerdos de adolescencia.</p> <p>A2: Planifica y ofrece un discurso variado, estructurado, donde se evidencia el uso de algunas estrategias organizativas donde la progresión en general es buena, y llega a cubrir algunos de los aspectos del tema en cuestión. Ejemplo: Presenta una panorámica sobre su vida de estudiante.</p> <p>B1: Planifica, organiza y brinda a su interlocutor un discurso fluido, con evidente empleo de diversas estrategias y técnicas organizativas y estructurales, cubriendo diversas facetas del tema en cuestión y abordando algunos parámetros ampliamente. Comete algunos errores, pero estos no impiden la comunicación ni oscurecen la progresión. Se autocorrigue cuando toma consciencia de errores. Ejemplo: Presenta un informe detallado de su proyecto de vida, dando razones convincentes de sus elecciones.</p>			

Componentes, indicadores, criterios de evaluación y manifestaciones

- 1.2 Integrar los aspectos socioculturales en la expresión oral
- 1.2.1 Expresar el mensaje del discurso de acuerdo con el contexto sociocultural.
 - 1.2.2 Expresar sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios acorde con el contexto sociocultural.
 - 1.2.3 Utilizar diferentes estrategias sociolingüísticas para expresar el mensaje.
 - 1.2.4 Ajustar el mensaje del discurso con sensibilidad al contexto sociocultural.
 - 1.2.5 Explicar los intereses, las costumbres, las posturas y las tradiciones.
 - 1.2.6 Argumentar de forma oral criterios sobre un tema usando explicaciones, razones y justificaciones.

Componente: Integrar los aspectos socioculturales en la expresión oral			
	Criterios de evaluación según los niveles		
Indicadores	A1	A2	B1
1.2.1 Expresar el mensaje del discurso de acuerdo con el contexto sociocultural	Adaptación del mensaje al contexto sociocultural	Adaptación del mensaje al contexto comunicativo incorporando los elementos socioculturales del tema	Adaptación del mensaje al contexto comunicativo incorporando los elementos socioculturales del tema con flexibilidad y espontaneidad en el uso de la lengua
Manifestaciones			
A1: Expresa un mensaje en consonancia con el contexto sociocultural teniendo en cuenta los distintos registros del lenguaje. Ejemplo: Hace una invitación a alguien en diferentes contextos: formal (en una reunión académica), menos formal (en una actividad festiva) o informal (en una conversación entre estudiantes).			
A2: Incorpora los elementos socioculturales del tema tales como las costumbres, creencias, intereses personales, posturas y tradiciones característicos de la comunidad parlante. Ejemplo: Se expresa sobre las actividades relacionadas con las celebraciones por el fin de año.			
B1: Refleja en su discurso la forma sociocultural de expresar una idea. Ejemplo: Solicita información sobre los festivales de la ciudad.			

Componente: Integrar los aspectos socioculturales en la expresión oral			
	Criterios de evaluación según los niveles		
Indicadores	A1	A2	B1
1.2.2 Expresar sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios acorde con el contexto sociocultural	Manifestación de sentimientos, estados anímicos y criterios en correspondencia con el contexto sociocultural	Ejemplificación de sentimientos, estados anímicos y criterios usando estrategias en correspondencia con el contexto sociocultural	Explicación de sentimientos, estados anímicos y criterios usando diferentes estrategias en correspondencia con el contexto sociocultural
Manifestaciones A1: Evidencia sentimientos, estados anímicos y criterios en correspondencia con el contexto sociocultural. Ejemplo: En un restaurante habla sobre la elaboración y condimentación de los alimentos. A2: Expresa sentimientos, estados anímicos y criterios a través de estrategias en correspondencia con el contexto sociocultural. Ejemplo: Expresa sentimientos íntimos sobre una situación agradable o desagradable con diferentes registros de la lengua. B1: Justifica los sentimientos, estados anímicos y criterios expresados con el uso de estrategias adecuadas al contexto sociocultural. Ejemplo: Justifica el uso de expresiones que revelan sentimiento para significar estados anímicos diferentes en contextos formales, menos formales e informales en la segunda lengua estudiada.			
1.2.3 Utilizar diferentes estrategias sociolingüísticas para expresar el mensaje	Identificación de diferentes estrategias sociolingüísticas de acuerdo con las intervenciones del emisor	Comparación de las diferentes estrategias sociolingüísticas de acuerdo con las intervenciones del emisor	Explicación de las diferentes estrategias sociolingüísticas de acuerdo con las intervenciones del emisor
Manifestaciones A1: Examina las diferentes estrategias sociolingüísticas de acuerdo con las intervenciones del emisor. Ejemplo: Reconoce el uso de un apretón de manos en los saludos formales característicos de la cultura del país. A2: Contrasta el uso de diferentes estrategias sociolingüísticas de acuerdo con las intervenciones del emisor. Ejemplo: Contrasta el uso de un apretón de manos en los saludos formales característicos de la cultura del país con un “toque de palmas” en un saludo informal. B1: Justifica el uso de diferentes estrategias sociolingüísticas de acuerdo con las intervenciones del emisor. Ejemplo: En los casos anteriores hacer que el hablante justifique el uso de tales gestos para expresar aprobación, respeto y empatía.			
1.2.4 Ajustar el mensaje del discurso con sensibilidad al contexto sociocultural	Manifestación de sensibilidad a la cultura del receptor en la situación comunicativa	Ejemplificación de la sensibilidad a la cultura del receptor en la situación comunicativa	Justificación de sus manifestaciones de sensibilidad a la cultura del receptor en la situación comunicativa

Componente: Integrar los aspectos socioculturales en la expresión oral			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A1	A2	B1
Manifestaciones A1: Evidencia sensibilidad a la cultura del receptor en la situación comunicativa. Ejemplo: Presentarse primero antes de comenzar una conversación telefónica en la cultura del país. A2: Exterioriza expresiones de la sensibilidad a la cultura del receptor en la situación comunicativa. Ejemplo: Aporta diferentes expresiones para indagar sobre la disponibilidad de tiempo del interlocutor antes de invitarlo a una actividad festiva. B1: Explica sus manifestaciones de sensibilidad a la cultura del receptor en la situación comunicativa. Ejemplo: Proveer las razones que justifican el uso de determinados elementos sociolingüísticos en situaciones comunicativas tales como indagar sobre la disponibilidad de tiempo antes de invitar o visitar a alguien.			
1.2.5 Explicar los intereses, las costumbres, las posturas y las tradiciones	Identificación de las expresiones del emisor según sus intereses personales, costumbres, posturas y tradiciones	Comparación de las expresiones del emisor según sus intereses personales, costumbres, posturas y tradiciones	Explicación de las expresiones del emisor según sus intereses personales, costumbres, posturas y tradiciones
Manifestaciones A1: Reconoce y determina las expresiones características del emisor según intereses personales, costumbres, posturas y tradiciones propias de la lengua utilizada. Ejemplo: Utiliza las palabras que significan “por favor” en la lengua de aprendizaje para acompañar las solicitudes de un favor. A2: Contrasta las intervenciones características del emisor según intereses personales, costumbres, posturas y tradiciones inherentes a la lengua utilizada. Ejemplo: Contrasta expresiones con el uso de las palabras que significan “por favor” y sin ella para establecer connotaciones diferentes en la cultura del país. B1: Justifica las expresiones características del emisor según intereses personales, costumbres, posturas y tradiciones inherentes a la lengua en uso. Ejemplo: Aporta los elementos sociolingüísticos y culturales que sustentan el uso de las palabras que significan “por favor” en la lengua de aprendizaje.			
1.2.6 Argumentar de forma oral criterios (o lo que se dice) sobre un tema usando explicaciones, razones y justificaciones	Identificación de argumentos tomando en cuenta el contexto sociocultural	Comparación de argumentos provenientes de diferentes contextos socioculturales	Discusión usando argumentos y estrategias de comunicación provenientes de diferentes contextos socioculturales
Manifestaciones A1: Reconoce argumentos sobre un tema determinado tomando en cuenta el contexto sociocultural. Ejemplo: Se puede pedir al estudiante que identifique y determine los argumentos válidos sobre el tema puntualidad en el contexto sociocultural de la lengua de aprendizaje. A2: Contrasta argumentos provenientes de diferentes contextos socioculturales sobre un tema dado. Ejemplo: Contrasta las explicaciones, razones y justificaciones sobre la puntualidad en los contextos socioculturales del país y de la lengua de aprendizaje. B1: Debate los argumentos y estrategias de comunicación provenientes de diferentes contextos socioculturales sobre un tema dado. Ejemplo: Participa en una discusión sobre las celebraciones culturales en distintos países o comunidades que hablan la misma lengua objeto de aprendizaje.			

Componentes, indicadores, criterios de evaluación y manifestaciones

1.3 Reflexionar sobre su práctica de la expresión oral

1.3.1 Tener en cuenta el tratamiento a los aspectos socioculturales en su discurso.

1.3.2 Autoevaluar el desempeño de la expresión oral.

1.3.3 Evaluar la comprensión, unidad, cohesión y coherencia en su discurso.

1.3.4 Aceptar críticas de lo que expresa el receptor.

1.3.5 Actuar en consonancia a sus intereses, costumbres y postura al hablar.

1.3.6 Hacer un balance de sus conocimientos, progresos y puntos a mejorar.

1.3.7 Evaluar la eficiencia del proceso.

Componente: Reflexionar sobre su práctica de la expresión oral			
	Criterios de evaluación según los niveles		
Indicadores	A1	A2	B1
1.3.1 Tener en cuenta el tratamiento a los aspectos socioculturales en su discurso	Incorporación de aspectos socioculturales en su discurso	Uso de aspectos socioculturales en su discurso	Utilización de aspectos socioculturales en su discurso en diferentes maneras
Manifestaciones			
<p>A: Incorpora elementos socioculturales del entorno. Hace mención a aspectos socioculturales que rodean su entorno de aprendizaje. Ejemplo: Identifica aspectos socioculturales cuando habla de su ciudad. Habla sobre una ciudad mencionando aspectos socioculturales que la identifican.</p> <p>A2: Utiliza elementos socioculturales en su discurso, lo hace parte de su expresión oral. Toma en cuenta las peculiaridades socioculturales del entorno y las utiliza en su interacción oral. Ejemplo: Presenta su ciudad usando diferentes características de esa para describir el ambiente sociocultural de los habitantes.</p> <p>B1: Evalúa la eficacia de su utilización de elementos socioculturales para explicar su mensaje. Ejemplo: En una conversación con extranjeros integra elementos socioculturales con espontaneidad y en relación con el tema ayudando a la comprensión de los extranjeros.</p>			

Componente: Reflexionar sobre su práctica de la expresión oral			
	Criterios de evaluación según los niveles		
Indicadores	A1	A2	B1
1.3.2 Autoevaluar el desempeño de la expresión oral	Autoevaluación de su aprendizaje en una interacción oral	Autoevaluación de su capacidad de interacción oral	Evaluación de su capacidad de reacción en la interacción oral
Manifestaciones A1: Autoevalúa lo que ha aprendido en su desempeño de la expresión oral. Expresa el nuevo conocimiento adquirido en su interacción oral. Ejemplo: Podrá explicar su transposición entre dos situaciones cotidianas. A2: Autoevalúa cuánto puede desempeñarse en su interacción oral. Ejemplo: Autoevalúa hasta qué punto llega en su interacción con otras personas en el acto de la expresión oral. B1: Autoevalúa la manera en que reacciona a la interacción oral, así como sus respuestas ante las preguntas y sugerencias de su interlocutor. Ejemplo: Existen manifestaciones más o menos formales, y hasta informales al reaccionar ante un parlamento que le guste o no. Podrá explicar sus respuestas y su proceso mental que hace elegir una respuesta.			
1.3.3 Evaluar la comprensión, unidad, cohesión y coherencia en su discurso	Evaluación de su nivel de comprensión, unidad, cohesión y coherencia en su discurso	Evaluación de su capacidad de comprender y utilizar componentes de unidad, cohesión y coherencia en su discurso	Realización de inventario y explicación de los componentes de comprensión, unidad, cohesión y coherencia presentes en su discurso
Manifestaciones A1: Evalúa el estado de su comprensión, unidad, cohesión y coherencia en su discurso. Reconoce hasta dónde comprende y es coherente en su discurso. Ejemplo: Escucha una grabación de su discurso y puede determinar si el mensaje que intentó transmitir llega a su interlocutor de la misma manera que lo concibió. A2: Hace una evaluación de su capacidad de comprensión del mensaje transmitido y evalúa cómo utiliza los elementos de unidad, cohesión y coherencia en su discurso. Ejemplo: Realiza una evaluación de los conectores, sinónimos y frases utilizadas en su discurso. B1: Lista los componentes que le proporcionan comprensión, unidad, cohesión y coherencia en su discurso. Explica por qué utilizó esos componentes en su discurso. Ejemplo: Relaciona los diferentes conectores de acuerdo con la relación y función comunicativa que enfatizan en el lenguaje, es decir, los que expresan relación de causa y efecto: Asimismo, porque, así, consecuentemente... El interlocutor, al escuchar estas palabras relacionantes en el texto, podrá comprender el punto del hablante y explica por qué el interlocutor podrá entender.			

Componente: Reflexionar sobre su práctica de la expresión oral			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A1	A2	B1
1.3.4 Aceptar críticas de lo que expresa el receptor	Reacción a las críticas formuladas	Reacción a las críticas formuladas y realización de correcciones	Reacción y valoración a las críticas formuladas, realización y explicación de las correcciones pertinentes
Manifestaciones A1: Muestra una comprensión de que se le ha formulado una crítica y reacciona ante la misma de forma positiva, indagando sobre la causa que la provocó. Ejemplo: Comienza a explicar su nivel de comprensión si puede pedir perdón cuando se da cuenta de un error. A2: Comprende las críticas que se le hacen y enmienda sus errores, a partir de la valoración de las causas que los provocaron. Ejemplo: Ofrece sus disculpas si se da cuenta que la expresión usada no es la más adecuada. Explica lo que entendió mal. B1: Muestra una reacción ante las críticas y las valora. Ejemplo: Emitió un criterio sobre la concordancia con la crítica realizada. Sobre la base de su razonamiento realiza las correcciones y explica por qué las hace.			
1.3.5 Actuar en consonancia con sus intereses, costumbres y postura al hablar	Reconocimiento de sus intereses, costumbres y postura en su discurso	Evaluación de la manera de expresar sus intereses, costumbres y postura en su discurso	Evaluación crítica y explicación de la manera de expresar sus intereses, costumbres y postura en su discurso
Manifestaciones A1: Demuestra una conciencia de sus intereses manifiestos en su discurso, de cómo influyen su postura y costumbres al expresarse oralmente en la segunda lengua. Ejemplo: Pudiera hacerlo reír una situación dada que normalmente en la cultura del hablante no dé ninguna gracia. Una persona de quien se habla resbala y cae; a un ruso parlante no le daría gracia alguna, a un cubano sí. Explica elementos de la cultura. A2: Realiza monitoreo sobre la manera en que expresa sus intereses, costumbres y postura en su discurso en relación con la manera en que se debe realizar en la lengua extranjera. Ejemplo: Las gesticulaciones al hablar, así como algunos aspectos de carácter cultural, expresiones tales como "por favor", son poco usadas en el contexto cubano, cuando existe un grado de familiaridad entre los interactuantes en una conversación. Presenta conocimiento de los aspectos socioculturales del país cuya lengua se estudia. El latino, por ejemplo, es muy expresivo al hablar, a diferencia de un angloparlante. En consecuencia, al interactuar, deberá contener estos impulsos y gesticulaciones, pues podrían ser ofensivos al interlocutor. Se debe reflexionar al respecto. Explica sus elecciones de expresión con referencia a aspectos de la cultura. B1: Luego de autoevaluar la manera de expresar sus intereses, costumbres y postura en su discurso, los valora y trata de realizar cambios en estas maneras, teniendo en cuenta las diferencias y similitudes en ambas lenguas. Ejemplo: Reorienta su forma de interactuar con su interlocutor, que le permita asumir una postura de empatía con el mismo. Explica críticamente su manera de actuar en relación con intereses, costumbres y postura.			

Componente: Reflexionar sobre su práctica de la expresión oral			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A1	A2	B1
1.3.6 Hacer un balance de sus conocimientos, progresos y puntos a mejorar	Realización de inventario de los conocimientos aprendidos	Realización de inventario de los conocimientos aprendidos y evaluación de su progreso	Realización de inventario de los conocimientos aprendidos, evaluación de su progreso y estrategias para mejorar
Manifestaciones A1: Relaciona sistemáticamente los contenidos aprendidos en la clase o como fruto de su autogestión, tales como preguntas y respuestas, estructuras gramaticales y elementos de pronunciación, de forma tal que las pueda utilizar en otros contextos. Ejemplo: Explica su comprensión de un monólogo donde se brinde alguna información personal; de igual forma, puede comprender los contenidos de una pequeña entrevista, siguiendo los patrones que ya ha estudiado e inventariado. A2: Las notas sobre los contenidos aprendidos le permiten hacer una valoración comparativa de sus progresos o retrocesos en el aprendizaje. Ejemplo: En un momento de su aprendizaje, se percatará de que puede hablar sobre gustos y preferencias, no solamente de describir objetos, también se percatará de cómo pasa de la comprensión de estructuras más sencillas a más complejas, y así sucesivamente. B1: Relaciona y valora los contenidos aprendidos en el curso o fuera de este, traza estrategias para mejorar su desempeño de comprensión de textos orales, así como su progreso y busca formas de mejora continua. Comienza por reconocer sus estilos de aprendizaje y cómo comprender los contenidos en nuevos contextos. Por ejemplo: Tomará notas de elementos claves del audio-texto que le permitan su comprensión. Si es un video, interpretará las imágenes gráficas y explicará su nivel de comprensión.			
1.3.7 Evaluar la eficiencia del proceso	Explicación del desarrollo del proceso en su totalidad	Análisis crítico del desarrollo del proceso en su totalidad	Análisis crítico del desarrollo del proceso en su totalidad y determinación de la validez del mismo
Manifestaciones A1: Tiene una comprensión global de su proceso de aprendizaje que le permite ir utilizando paulatinamente los contenidos de su forma más sencilla, a formas más complejas del lenguaje oral. Ejemplo: Utiliza correctamente un verbo en el presente de indicativo, le permitirá hacer oraciones en presente progresivo. Explica su proceso mental que ayuda a hacerlo. A2: Valora de forma sistemática cómo ha ido eslabonando los contenidos aprendidos en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, y va agregando elementos cada vez más complejos en su lenguaje, tanto desde el punto de vista del contenido, como culturales. Ejemplo: Enlaza elementos para formar oraciones compuestas y complejas y hace comparaciones entre diferentes formas. B1: Sabe valorar cuando en su autoaprendizaje ha realizado generalizaciones sobre algunos aspectos de la lengua extranjera en cuestión. Ejemplo: lo constituye la conjugación de algunos verbos, al seguir patrones establecidos en su conjugación. Explica cómo reflexiona para usar diferentes formas de verbos.			

COMPETENCIA 2: Comprender el discurso oral escuchado

Explicación de la competencia

Para lograr la competencia comunicativa en una lengua se debe partir de la comprensión auditiva, o sea, hay que considerar la habilidad auditiva como un pre-requisito para el logro de la efectividad oral. A través de esta habilidad se establecen los patrones en el cerebro del oyente, patrones de pronunciación, entonación y ritmo de la lengua adquirida que serán reproducidos posteriormente en nuevas situaciones comunicativas; de fallar este proceso, se verá afectada la posterior producción oral. Esto presupone, a su vez, que la habilidad auditiva no es meramente pasiva, por lo que para lograr la fluidez y la precisión hay que considerar en serio la habilidad de comprensión oral del estudiante.

Otro componente que se considera crucial en la adquisición de una lengua foránea es lo concerniente al aspecto sociocultural de los pueblos de la lengua a adquirir, por cuanto para entender a plenitud esta, se debe conocer su idiosincrasia y su riqueza cultural, de ahí que a través de la audición de los audio-textos a tratar en clases se deben abordar estos aspectos de la lengua.

Por último, y no menos importante, se considera el componente de la evaluación y la autoevaluación de lo escuchado, el cual permite la autocorrección y valoración crítica en el desarrollo de esta competencia, lo que a su vez refuerza la autonomía del aprendizaje en los estudiantes.

Componentes, indicadores, criterios de evaluación y manifestaciones

2.1. Escuchar un discurso oral

- 2.1.1 Identificar sonidos de la lengua a aprender.
- 2.1.2 Comprender la información en textos orales auténticos.
- 2.1.3 Tomar notas y hacer resúmenes de lo escuchado.
- 2.1.4 Identificar mensajes e inferir su propósito comunicativo.

Componente: Escuchar un discurso oral			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A 1	A 2	B1
2.1.1 Identificar sonidos de la lengua a aprender	Distinción de sonidos similares a los de la lengua materna	Distinción de sonidos diferentes a los de la lengua materna	Discriminación de sonidos de la lengua extranjera
Manifestaciones A1: Distingue algunos sonidos similares a los de su lengua materna y, por ende, su comprensión queda truncada en temas que no son de su entorno o cotidianos. Ejemplo: Demuestra una comprensión de algunos elementos fonológicos en diálogos y discursos con temas cotidianos. A2: Distingue sonidos similares y diferentes a los de su lengua materna, aunque apenas si discrimina entre unos y otros y puede que los use indistintamente, trastocando el mensaje en cierto sentido. Ejemplo: Demuestra una comprensión y una manera de distinguir elementos fonológicos variados y diferentes a los de su lengua materna en discursos y conversaciones complejas con temas generales. B1: Discrimina los sonidos de la lengua extranjera con eficacia, por lo que logra que pocos mensajes escapen de su comprensión. Ejemplo: Identifica, analiza y discrimina múltiples sonidos de diversa naturaleza en discursos y conversaciones variadas con marcado carácter profesional.			
2.1.2 Comprender información en textos auténticos	Identificación del mensaje de conversaciones auténticas con temáticas de la vida cotidiana	Reformulación del mensaje de discursos orales auténticos con temáticas variadas	Resumen y síntesis de los mensajes en discursos, conferencias, programas auténticos con temáticas académicas y científico-técnicas
Manifestaciones A1: Identifica el mensaje de conversaciones auténticas con temas familiares y cotidianos, siempre y cuando en estas se emplee lenguaje de la vida cotidiana, de manera clara y a un ritmo moderado. Un ritmo normal o un lenguaje poco familiar pueden entorpecer su desempeño. Ejemplo: Expresa en pocas palabras los contenidos de un diálogo escuchado en clase. A2: Reformula el mensaje de discursos orales auténticos con temas variados, bien ya sea generales o dentro de su campo de acción o estudio, con lenguaje complejo y a un ritmo moderado. Un lenguaje academicista o un ritmo acelerado, pueden representar un reto para su comprensión. Ejemplo: Hace una reseña ante la clase sobre una película escuchada en clase. B1: Sintetiza el mensaje de discursos, conferencias, programas auténticos con temáticas académicas, a un ritmo normal, y lo presenta de forma fluida y organizada. Puede tener algo de dificultad con términos específicos dentro de un campo determinado, pero los comprende y parafrasea teniendo en cuenta el contexto. Ejemplo: Hace una síntesis sobre una discusión escuchada entre 2 o 3 personas.			

Componente: Escuchar un discurso oral			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A 1	A 2	B1
2.1.3 Tomar notas y hacer resúmenes de lo escuchado	Respuesta a preguntas muy generales en contextos informales	Respuesta a cuestiones muy específicas sobre lo escuchado en contextos formales	Redacción de resúmenes de discursos orales y dar informes precisos y detallados en contextos académicos y profesionales
Manifestaciones A1: Escucha un texto y responde a preguntas generales acerca del mismo, en contextos informales donde primen un lenguaje sobre temas cotidianos. Ejemplo: Escucha un diálogo entre dos conocidos e identifica los personajes principales, extrae datos sobre la información personal y la vida cotidiana de los mismos. A2: Responde a cuestiones muy específicas sobre lo escuchado en contextos formales, con vocabulario variado y temáticas generales diversas, con previa indicación de a lo que debe prestar atención. Ejemplo: Escucha un texto oral sobre la educación en su país y extrae de él datos específicos como cifras, direcciones, nombres propios completos, etc. B1: Toma notas mientras escucha, redacta resúmenes de discursos orales y da informes precisos y detallados en contextos académicos y profesionales. Ejemplo: Escucha una conferencia sobre el desempeño profesional de los futuros egresados en la sociedad y toma notas que luego le permiten reproducirlo, mediante una exposición detallada y convincente, para sus compañeros o su profesor.			
2.1.4 Identificar mensajes e inferir su propósito comunicativo	Inferencia del mensaje explícito en contextos comunicacionales cotidianos	Inferencia del mensaje explícito en contextos comunicacionales variados	Inferencia de los mensajes explícitos e implícitos en contextos comunicacionales con fines académicos y profesionales
Manifestaciones A1: Infiere sólo el mensaje explícito en contextos comunicacionales cotidianos. Ejemplo: Manifiesta la comprensión del mensaje general de una conversación de la vida cotidiana. A2: Infiere el mensaje explícito en contextos comunicacionales variados y capta el tono a grandes rasgos, en contextos generales. Ejemplo: Manifiesta una comprensión de mensajes específicos y capta el tono en una exposición sobre desechos tóxicos, etc. B1: Infiere tanto los mensajes explícitos como implícitos en diversos contextos comunicacionales, incluso en aquellos con fines académicos y profesionales. Distingue el tono y la intencionalidad del locutor. Ejemplo: Infiere, gracias al lenguaje verbal y no verbal, los mensajes explícitos, así como también puede leer entre líneas y captar la intención del locutor en un debate en vivo sobre problemas sociales.			

Componentes, indicadores, criterios de evaluación y manifestaciones

- 2.2 Integrar los aspectos socioculturales en la audición
- 2.2.1 Reconocer sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios expresados.
 - 2.2.2 Discernir puntos de vistas de un mismo tema, abordado por diferentes culturas.
 - 2.2.3 Diferenciar la intención del mensaje expresado a través de los elementos prosódicos propios de la situación sociocultural.
 - 2.2.4 Comprender los aspectos socioculturales de la cultura de referencia (lengua) en audio-textos auténticos.
 - 2.2.5 Comprender los intereses, las costumbres, puntos de vistas y las tradiciones del interlocutor de acuerdo con su cultura.
 - 2.2.6 Negociar significados con el interlocutor para comprender el mensaje de acuerdo con el contexto sociocultural.

Componente: Integrar los aspectos socioculturales en la audición			
	Criterios de evaluación según los niveles		
Indicadores	A 1	A 2	B 1
2.2.1 Reconocer sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios expresados en el audio-texto	Identificación de sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios expresados	Comparación de sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios expresados	Ejemplificación de sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios expresados
Manifestaciones			
<p>A1: Reconoce los sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios expresados en un audio texto con la presencia de los aspectos socioculturales propios de la cultura del emisor. Ejemplo: Hace corresponder las ideas expresadas en audio textos auténticos sobre aspectos socioculturales distintivos con un grupo de gráficos y láminas que contengan gestos y mímicas pertinentes de la cultura propia de la lengua estudiada.</p> <p>A2: Establece comparación entre distintos sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios expresados en el audio-texto a través de un uso determinado de aspectos socioculturales propios de la cultura del emisor. Ejemplo: Establece la comparación válida entre expresiones significativas extraídas de un audio-texto auténtico.</p> <p>B1: Provee ejemplos de sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios mediados por los aspectos socioculturales propios de la cultura del emisor y demuestra un reconocimiento adecuado. Ejemplo: Reconoce los estados de ánimos expresados en el audio texto.</p>			

Componente: Integrar los aspectos socioculturales en la audición			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A 1	A 2	B 1
2.2.2 Discernir de puntos de vistas de un mismo tema, abordado por diferentes culturas	Identificación de puntos de vistas de un mismo tema, abordado por diferentes culturas	Comparación de puntos de vistas de un mismo tema, abordado por diferentes culturas	Explicación de puntos de vistas de un mismo tema, abordado por diferentes culturas
Manifestaciones A1: Reconoce varios puntos de vistas de un mismo tema, abordado por diferentes culturas propias de distintas comunidades parlantes. Ejemplo: Reconoce diferentes puntos de vistas sobre un mismo tema sociocultural, tales como: principales comidas, abordado en audio-textos emitidos por hablantes de diferentes comunidades lingüísticas. A2: Contrasta varios puntos de vistas sobre un mismo tema abordado por diferentes culturas parlantes. Ejemplo: Contrasta puntos de vistas expresados distinguiendo los aspectos comunes de las diferentes culturas parlantes. B1: Pone ejemplos de puntos de vistas de un mismo tema abordado por diferentes culturas y los discierne adecuadamente en el proceso de audición. Ejemplo: Argumenta diferentes puntos de vistas sobre los funerales en distintas comunidades parlantes a partir de lo expresado en el audio-texto.			
2.2.3 Diferenciar la intención del mensaje expresado a través de los elementos prosódicos propios de la situación sociocultural	Identificación de la intención del mensaje expresado a través de los elementos prosódicos propios de la situación sociocultural	Comprobación de la intención del mensaje expresado a través de los elementos prosódicos propios de la situación sociocultural	Valoración de la intención del mensaje expresado a través de los elementos prosódicos propios de la situación sociocultural
Manifestaciones A1: Reconoce la intención del mensaje expresado con el uso de los elementos prosódicos del emisor en una situación sociocultural. Ejemplo: Discierne si una expresión con entonación ascendente o descendente se trata de un cuestionamiento o una interrogación en una situación sociocultural determinada. A2: Verifica la intención del mensaje expresado a través de los elementos prosódicos propios de la situación sociocultural. Ejemplo: Verifica si una expresión con entonación ascendente o descendente se trata de un cuestionamiento o una interrogación en una situación sociocultural determinada utilizando otros elementos contextuales anexos (sonoros, visuales, etc.) presentes en el audio texto. B1: Evalúa la intención del mensaje expresado a través de los elementos prosódicos propios de la situación sociocultural. Ejemplo: Evalúa o emite juicios de valor sobre las distintas intenciones de la expresión utilizada.			

Componente: Integrar los aspectos socioculturales en la audición			
	Criterios de evaluación según los niveles		
Indicadores	A 1	A 2	B 1
2.2.4 Comprender los aspectos socioculturales de la cultura de referencia en audio textos auténticos	Identificación de los aspectos socioculturales en audio textos auténticos de la lengua estudiada	Comparación de los aspectos socioculturales de audio textos auténticos de la lengua estudiada con los de la lengua materna	Explicación de los aspectos socioculturales de audio textos auténticos de la lengua estudiada
Manifestaciones A1: Reconoce los aspectos socioculturales en audio textos auténticos de la lengua estudiada. Ejemplo: Determina los elementos socioculturales propios de la comunidad lingüística de un audio texto sobre el Día de los Enamorados en las culturas hispana o anglófona según la lengua estudiada. A2: Contrasta los aspectos socioculturales de audio textos auténticos de la lengua estudiada con los de la lengua materna. Ejemplo: Contrasta los aspectos socioculturales del Día de los Enamorados de su cultura y otras culturas. B1: Justifica los aspectos socioculturales contenidos en audio textos auténticos de la lengua estudiada. Ejemplo: Aporta las razones, justificaciones y sustentos culturales al escuchar un texto sobre un tema específico.			
2.2.5 Comprender los intereses, las costumbres, puntos de vistas y las tradiciones del interlocutor de acuerdo con su cultura	Identificación de los intereses, las costumbres, puntos de vistas y las tradiciones del interlocutor de acuerdo con su cultura	Comparación de los intereses, las costumbres, puntos de vistas y las tradiciones del interlocutor de acuerdo con su cultura	Explicación de los intereses, las costumbres, puntos de vistas y las tradiciones del interlocutor de acuerdo con su cultura
Manifestaciones A1: Reconoce los intereses, las costumbres, puntos de vistas y las tradiciones del interlocutor de acuerdo con su cultura. Ejemplo: Discierne, a través de la audición, intereses, costumbres, puntos de vistas y tradiciones dentro de una conversación de la vida cotidiana a partir de su cultura. A2: Equipara los intereses, las costumbres, puntos de vistas y las tradiciones del interlocutor de acuerdo con su cultura. Ejemplo: Contrasta los intereses, las costumbres, puntos de vistas y tradiciones presentes en diferentes audio-textos ejecutados por varios interlocutores. B1: Justifica los intereses, las costumbres, puntos de vistas y las tradiciones de un interlocutor en relación con su cultura. Ejemplo: Argumenta las razones y significados de los intereses, las costumbres, puntos de vistas y tradiciones presentes en audio textos diferentes ejecutados por varios interlocutores.			

Componente: Integrar los aspectos socioculturales en la audición			
	Criterios de evaluación según los niveles		
Indicadores	A 1	A 2	B 1
2.2.6 Negociar significados con el interlocutor para comprender el mensaje de acuerdo con el contexto sociocultural	Reconocimiento de significados expresados por el interlocutor en el contexto sociocultural	Valoración de los significados expresados en interacción con el interlocutor en el contexto sociocultural	Construcción de significados en interacción con el interlocutor en el contexto sociocultural
Manifestaciones A1: Identifica la significación sociocultural de una conversación cotidiana. Ejemplo: Identifica la significación verdadera, falsa o no expresada de un mensaje de un parte meteorológico sobre el estado del tiempo en el contexto sociocultural de la lengua estudiada. A2: Evalúa los significados expresados en interacción con un interlocutor en un contexto sociocultural específico. Ejemplo: Establece juicios de valor sobre una conversación telefónica sobre varios acontecimientos culturales transcendentales. B1: Crea el significado en interacción con el interlocutor en un contexto sociocultural específico. Ejemplo: Determina el significado de una conversación telefónica sobre un accidente automovilístico ocurrido en una localidad importante para el oyente.			

Componentes, indicadores, criterios de evaluación y manifestaciones

2.3 Reflexionar sobre su práctica de audición

- 2.3.1 Tomar conciencia de su proceso de comprensión auditiva.
- 2.3.2 Autoevaluar la eficiencia de su comprensión auditiva.
- 2.3.3 Comparar la eficiencia del su desempeño con el de otras personas.
- 2.3.4 Autocriticar el desempeño individual en el proceso auditivo.
- 2.3.5 Identificar las dificultades y las fortalezas presentadas en el proceso auditivo.
- 2.3.6 Hacer un balance de sus conocimientos, progresos y puntos a mejorar.
- 2.3.7 Actuar en consonancia a su interés, costumbre y postura al escuchar.

Componente: Reflexionar sobre su práctica de audición			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A 1	A 2	B 1
2.3.1 Tomar conciencia de su proceso de comprensión auditiva	Reconocimiento de los elementos del proceso de comprensión auditiva	Concientización pasos en su proceso y búsqueda de estrategias para la mejora de su comprensión auditiva	Aplicación de estrategias para mejorar el proceso de comprensión auditiva
Manifestaciones A1: Es consciente de lo que escucha. Ejemplo: Presta atención a lo escuchado y reconoce etapas hacia la comprensión de un texto oral. A2: Sigue una secuencia lógica y traza estrategias para mejorar su comprensión auditiva. Ejemplo: Trata de identificar primeramente aspectos de carácter general o global antes de ir a detalles específicos del audiotexto, lo que le permite ir de lo general a lo particular. B1: Aplica estrategias de valoración crítica para mejorar el proceso de comprensión auditiva. Ejemplo: Se centra en aspectos prosódicos de la lengua oral, como el tono y la entonación; también presta atención al uso de recursos estilísticos, tales como la onomatopeya y la iteración de una idea o concepto, palabras relacionantes que le permita establecer la relación de ideas, así como el propósito del autor, entre otros aspectos que le facilite la comprensión total del texto escuchado.			
2.3.2 Autoevaluar la eficiencia de su comprensión auditiva	Reconocimiento del nivel de desempeño de lo escuchado	Autoevaluación de su eficiencia en la comprensión de lo escuchado	Autoevaluación y aplicación de estrategias en relación con su desempeño eficiente y eficaz en la comprensión de lo escuchado
Manifestaciones A1: Reacciona teniendo en cuenta hasta dónde ha llegado su nivel de comprensión sobre lo escuchado. Significa que puede interactuar a un nivel básico de comprensión. Ejemplo: Ejecuta una instrucción, o hace algún gesto sugerido en la conversación o monólogo. Esto se puede apreciar, además, cuando ejecuta un juego en la clase. A2: Se percata de posibles errores y aciertos en el proceso de su comprensión de lo escuchado. Ejemplo: Identifica los parlamentos escuchados, el propósito del hablante, siguiendo patrones culturales y (o) del tono de la voz. Explica lo que hace que cometa errores. B1: Delimita aquellos aspectos que pueden causarle interferencia al comprender lo escuchado de forma directa, a partir de un audio texto sin ilustración de imágenes. Se trazará, con estrategia, la comprensión de elementos prosódicos de la lengua extranjera, como la entonación, y las pausas. Ejemplo: Si se trata de comprender un texto en video entonces observa con atención la actitud asumida por cada uno de los interactuantes en la conversación. Explica sus observaciones.			

Componente: Reflexionar sobre su práctica de audición			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A 1	A 2	B 1
2.3.3 Comparar la eficiencia del su desempeño con el de otras personas	Búsqueda de parámetros para comparar su eficiencia del desempeño de lo escuchado con la de otras personas	Establecimiento de comparaciones para la determinación de imprecisiones relacionadas con la eficiencia de la comprensión oral	Valoración de las imprecisiones halladas en las comparaciones para la rectificación de respuesta.
Manifestaciones <p>A1: A través del reconocimiento y utilización de parámetros establecidos, compara su eficiencia del desempeño de lo escuchado con la de otras personas de una forma crítica y constructiva. Ejemplo: A partir de la entonación de los parlantes, identifica el estado anímico de los interactuantes y los compara con otros miembros de su clase. De igual forma, identifica si se está dando una orden, y también la puede comparar con otros compañeros de la clase y por qué hace esta identificación. Esto le permite hacer una valoración del error cometido en su comprensión y mejorarlo posteriormente.</p> <p>A2: Determina imprecisiones y aciertos relacionados con la eficiencia de la comprensión oral. Ejemplo: Antes de realizar la audición de un texto, establece parámetros para luego realizar una comparación. Si se trata de un texto desarrollado por medio de comparación o contraste, entonces establece parámetros que se identifiquen con todos los conectores utilizados en el texto, lo que permitirá decidir su propósito. De igual forma, el tono airado le hará comprender que se trata de una discusión no amistosa, etc.</p> <p>B1: Revalora los parámetros establecidos en relación con las comparaciones realizadas con miembros de estudio de su nivel que le permita rectificar respuestas debatidas en relacionadas con un audio texto. Ejemplo: Además de los parámetros básicos de entonación, identifica palabras relacionadas a tener en cuenta para la comprensión, determina otros parámetros más profundos, y cambia la estrategia, valorando ahora otros elementos y recursos estilísticos del lenguaje oral, tales como la onomatopeya, la iteración, metáforas, etc. Explica la elección de sus estrategias y cómo usarlas.</p>			
2.3.4 Autocriticar el desempeño individual en el proceso auditivo	Identificación de los errores relacionados con su desempeño individual al comprender el discurso oral	Autoevaluación y clasificación de errores que obstruyen su capacidad de comprensión del discurso oral	Establecimiento de estrategias sobre la base de la autovaloración de errores en la comprensión del discurso oral
Manifestaciones <p>A1: Al realizar el proceso de autocritica, identifica los errores relacionados con su desempeño individual al comprender el discurso oral. Ejemplo: Cuando se ha equivocado al entender palabras parónimas, o falsas amigas, rectifica, y trata de incorporarlas a su vocabulario. Explica sus rectificaciones y su manera de incorporar en el vocabulario.</p> <p>A2: Clasifica los errores más comunes que le obstruyen su habilidad de comprensión del discurso oral y traza estrategias metacognitivas para el mejoramiento de su aprendizaje y la regulación de su proceso de comprensión auditiva. Ejemplo: Cuando ha valorado o comprendido erróneamente estructuras de difícil entendimiento y comprensión en un contexto hablado, en ocasiones, debido a distintas variantes del idioma que estudia, como pudiera ser el lingüe extranjero, a las que no está acostumbrado, o las diferencias entre la segunda lengua y su lengua materna. Ejemplo: Identifica diferentes expresiones que se interpretan mal en la lengua extranjera porque en su lengua materna tiene otra interpretación. Identifica sus propias dificultades con esas diferencias.</p> <p>B1: La autoevaluación de los errores descubiertos en la comprensión del discurso oral, le facilita la búsqueda y aplicación de estrategias encaminadas al mejoramiento de su competencia para la comprensión de audiotextos. Ejemplo: Explica sus facilitadas y dificultades a buscar y aplicar estrategias y propone como ayudarse.</p>			

Componente: Reflexionar sobre su práctica de audición			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A 1	A 2	B 1
2.3.5 Identificar las dificultades y las fortalezas presentadas en el proceso auditivo	Identificación de las debilidades y fortalezas en su proceso de comprensión auditiva	Clasificación de las fortalezas y debilidades presentadas en su proceso de comprensión auditiva	Establecimiento de estrategias para hacer uso de las fortalezas encontradas, y eliminar las debilidades
Manifestaciones <p>A1: Reconoce las debilidades que presenta al comprender un audio texto o, de otra manera, identifica cuáles son sus puntos fuertes para generalizarlos en la comprensión auditiva. Ejemplo: Reconoce elementos léxicos dentro de canciones en la lengua de aprendizaje, debido a su rima; por tanto, hará más uso de este elemento al seleccionar sus textos. De igual forma, tiene como estrategia la comprensión de textos mediante elementos gráficos y siempre va a buscar estos tipos de audio textos.</p> <p>A2: De acuerdo con el tipo de aprendizaje de la segunda lengua utiliza las fortalezas que posee y trata de mejorar las debilidades que presenta en su proceso de comprensión auditiva. Los conocimientos y habilidades que se tienen en la lengua materna se transfieren negativa o positivamente; causan interferencias o constituyen fuente de transferencias positivas. Ejemplo: Comprende cuando se termina una oración o comienza otra de acuerdo con las pausas que realizan los parlantes; también la entonación le ayuda a delimitar si está en presencia de una pregunta, una orden o una afirmación. Explica cómo puede entender, las estrategias que usa.</p> <p>B1: Identifica fortalezas y debilidades que permite establecer estrategias para hacer uso de las fortalezas encontradas, tales como la anticipación a significados de acuerdo con su contexto o a vocablos de acuerdo con el contexto que los rodea, lo que facilitará la comprensión del texto en cuestión. Ejemplo: Conocer, primeramente, las preposiciones en una lengua le permiten anticipar que el vocablo que sigue será una forma sustantiva, o un pronombre, o un verbo sustantivado, como es el caso de la mayoría de las lenguas romances. Identifica sus conocimientos y como usarlos en acción.</p>			
2.3.6 Hacer un balance de sus conocimientos, progresos y puntos a mejorar	Realización de inventario de los conocimientos, progresos y puntos a mejorar.	Búsqueda de estrategias para un mejor desempeño de los conocimientos y progresos y los puntos a mejorar	Evaluación de la eficacia de las estrategias aplicadas y explicación de sus mejoras.
Manifestaciones <p>A1: En el proceso metacognitivo valora los progresos que hace en su aprendizaje; por tanto, sabe cuánto ha avanzado o cuánto le falta por avanzar. La conformación de inventarios de los conocimientos, progresos y puntos a mejorar en cuanto a la comprensión auditiva le será de gran utilidad. Ejemplo: Identifica patrones de entonación, como vista a la comprensión del audiotexto.</p> <p>A2: Identifica estrategias que ayudan a desempeñar sus conocimientos y progresos. Ejemplo: Presenta estrategias que usa para desempeñar sus conocimientos y explica cómo usarlas para reconocer sus progresos.</p> <p>B1: Autoevalúa cómo aplica sus estrategias en diferentes situaciones y su manera de mejorar su proceso. Ejemplo: Da una autoevaluación de su manera de usar estrategias de mala a muy bien y justifica su autoevaluación. También presenta su proceso de autoevaluación de su eficacia.</p>			

Componente: Reflexionar sobre su práctica de audición			
	Criterios de evaluación según los niveles		
Indicadores	A 1	A 2	B 1
2.3.7 Actuar en consonancia a su interés, costumbre y postura al escuchar	Definición de sus intereses para actuar de acuerdo con costumbres y postura en lo escuchado	Evaluación de la manera de reaccionar de acuerdo con sus intereses, costumbres y postura	Evaluación crítica de su reacción ante lo escuchado teniendo en cuenta sus intereses y costumbres que le permita hacer cambios en posturas al escuchar
Manifestaciones			
<p>A1: Reacciona ante lo escuchado de la segunda lengua teniendo en cuenta la influencia de su postura y costumbres. Ejemplo: Muestra repulsión por algún tipo de alimento que se mencione en el audio texto, comer babosas de jardín, lo cual sería muy normal en otro país. Presenta diferentes situaciones similares.</p> <p>A2: Controla, o trata de controlar la manera en que reacciona de acuerdo con sus intereses, costumbres y postura al escuchar. Trata de adecuarlo a la manera que se debe realizar en la lengua extranjera. Ejemplo: Cuando un hispanohablante, sobre todo cubano, como reacción ante lo escuchado, gesticula y presta atención al grado de familiaridad entre los participantes en una conversación. Toma consciencia de sus reacciones y las explica.</p> <p>B1: Realiza cambios en las maneras de reaccionar, luego de estudiar a profundidad las costumbres y la cultura del país que se estudia. Recuerda que se enseña la lengua junto con la cultura de los países donde se habla dicha lengua. Ejemplo: Reorienta su forma de interactuar con su interlocutor que le permita asumir una postura de empatía con el mismo, teniendo en cuenta la forma de sentirse cuando habla directamente con un extranjero. Explica sus reacciones y cómo cambiarlas.</p>			

COMPETENCIA 3: redactar diferentes tipos de textos

Explicación de la competencia

La enseñanza de la escritura se ha utilizado como un medio para que el estudiante cumpla con determinadas tareas. En la actualidad, el enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras, basado en el desarrollo de competencias, estimula el tratamiento al contenido y su organización, de ahí que los estudiantes pueden expresar sus ideas utilizando sus propias palabras, según el propósito del mensaje que quiere comunicar; atendiendo a los cuatro contextos que se manifiestan en la situación comunicativa: temático, situacional, lingüístico y sociocultural. Expresar ideas de forma escrita entonces demanda la trasmisión de un mensaje que se puede presentar de forma explícita o implícita; para ello las ideas se organizan, argumentan y explican como el aspecto más importante en el proceso de la expresión escrita, lo que requiere el uso adecuado de los signos de puntuación y escritura, así como de las estructuras gramaticales y una cuidadosa selección del vo-

cabulario a emplear de acuerdo con los contextos de la situación sobre la cual se escribe.

Una de las características de la expresión escrita, a diferencia de las otras habilidades, es que el escritor tiene la posibilidad de concentrarse para organizar y planificar cuidadosamente sus ideas, pues dispone de tiempo para su debida producción, revisión y corrección de las desviaciones, por lo que se utilizan reglas gramaticales convencionales y el vocabulario a utilizar es preciso y formal, de acuerdo con los contextos temático y sociocultural, y al mismo tiempo, que se respeten las tradiciones y costumbres.

La revisión y corrección de desviaciones en la redacción de diferentes tipos de texto demanda de la implementación de técnicas, estrategias y acciones que faciliten el proceso de autorreflexión al comparar y evaluar el perfeccionamiento del proceso de escritura en sus distintas etapas y, por consiguiente, autoevaluar su desempeño en el proceso.

Componentes, indicadores, criterios de evaluación y manifestaciones

3.1. Expresarse por escrito

- 3.1.1 Planificar las ideas e información para desarrollar la escritura.
- 3.1.2 Escribir acerca de un tema específico.
- 3.1.3 Revisar y mejorar el texto en diferentes etapas de acuerdo con la autoevaluación o recomendaciones externas.
- 3.1.4 Presentar un texto coherente y organizado con el empleo de estrategias de escritura para lograr la interacción entre el discurso escrito y el tema a tratar.
- 3.1.5 Reflexionar y emplear recursos de estilo para crear textos originales de acuerdo con el género del mismo.
- 3.1.6 Utilizar forma idónea para escribir las ideas teniendo en cuenta el público a quien va dirigido el texto.

Componente: Expresarse por escrito			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A1	A2	B1
3.1.1 Planificar las ideas e información para desarrollar la escritura	Selección del tema y determinación de ideas relevantes para escribir textos cortos	Selección del tema, proyección de las ideas y de la forma en que se van a presentar	Selección del tema, discriminación de las ideas centrales de su discurso y las de apoyo para escribir
Manifestaciones A1: Selecciona el tema a tratar y determina las ideas más relevantes al escribir textos cortos como mensajes, correos electrónicos y postales... Emplea solo ideas principales, aunque algunas sean difíciles de identificar porque o bien son repetitivas, irrelevantes o no están bien fundamentadas. Ejemplo: Escribe una postal a sus amigos por la Navidad. A2: Selecciona el tema, proyecta las ideas y la forma de presentarlas en textos largos como párrafos o ensayos cortos... Ejemplo: Escribe una carta de aplicación para un puesto de trabajo. B1: Selecciona el tema y discrimina entre ideas centrales y de apoyo para escribir textos complejos como ensayos, disertaciones y resúmenes de textos científicos. Ejemplo: Escribe un breve ensayo comparativo sobre el tratamiento que se le da a la mujer en las obras literarias de un siglo dado.			
3.1.2 Escribir acerca de un tema específico	Selección del vocabulario de acorde con el contexto, la transmisión del mensaje y la escritura del mismo	Selección del vocabulario y estructuras gramaticales a emplear de acuerdo con el contexto y el receptor, abordaje de casi todos los aspectos del tema para transmitir un mensaje y escribirlo	Selección del vocabulario y estructuras gramaticales a emplear, establecimiento del género del texto a redactar, abordaje de todos los aspectos del tema para transmitir un mensaje claro y preciso en su escritura
Manifestaciones A1: Selecciona el vocabulario acorde con el contexto y transmite un mensaje escrito corto y simple; solo cubre algunos de los aspectos del tema y puede que no sea del todo preciso. Ejemplo: Redacta un correo electrónico de despedida para su madre. A2: Selecciona el vocabulario y las estructuras gramaticales a emplear de acuerdo con el contexto y el receptor. Aborda la mayoría de los aspectos del tema y trasmite un mensaje de mediana complejidad mediante la escritura, si bien no siempre logra ser del todo preciso. Ejemplo: Redacta una petición al decano de su facultad para que le autorice una licencia. B1: Compila información relevante sobre el tema, determina los nexos y relaciones entre las ideas, selecciona el vocabulario y estructuras gramaticales a emplear, establece el género del texto a redactar. Aborda todos los aspectos del tema para transmitir un mensaje claro y preciso en su escritura. Ejemplo: Redacta un artículo sobre la pérdida de valores en las sociedades modernas y sus consecuencias posteriores.			

Componente: Expresarse por escrito			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A1	A2	B1
3.1.3 Revisar y mejorar el texto en diferentes etapas de acuerdo con la autoevaluación o recomendaciones externas	Reconocimiento y estudio de las recomendaciones o sugerencias para mejorar un texto escrito	Análisis crítico y autocrítico de las recomendaciones o sugerencias para mejorar el texto escrito	Valoración de las sugerencias y aplicación de estrategias e instrumentos para implementarlas
Manifestaciones A1: Reconoce y estudia las recomendaciones o sugerencias para mejorar su texto escrito. Identifica estrategias para escribir. Ejemplo: Reescribe un párrafo corto sobre su rutina teniendo en cuenta las correcciones hechas previamente. A2: Precisa lo que va hacer con las críticas y las recomendaciones o sugerencias para mejorar el texto escrito. Anticipa estrategias para escribir. Ejemplo: Reescribe una carta de solicitud añadiendo algunas ideas novedosas sobre la base de las sugerencias dadas. B1: Valora las sugerencias y aplica estrategias e instrumentos para implementarlas de acuerdo con la intención del mensaje, mejorando la escritura final. Ejemplo: Reescribe un artículo sobre la calidad de los servicios gastronómicos en su localidad, incluyendo el resultado de una valoración crítica de las sugerencias dadas.			
3.1.4 Presentar un texto coherente y organizado con el empleo de estrategias de escritura para lograr la interacción entre el discurso escrito y el tema a tratar	Reconocimiento y empleo de algunas estrategias y recursos para dar coherencia al texto escrito	Empleo consciente de varias estrategias y recursos para dar coherencia al texto escrito	Concepción, proyección y empleo crítico de diversas estrategias y recursos para dar coherencia al texto escrito
Manifestaciones A1: Reconoce y emplea algunas estrategias y recursos para dar coherencia al texto escrito con algunos elementos relacionantes que expresen adición, oposición, causa y efecto. Desarrolla la tarea de un modo que no siempre es claro y por ello dificulta llegar a una conclusión. Ejemplo: Escribe un párrafo describiendo su verano favorito y se lo da a un estudiante para verificar la coherencia. A2: Emplea conscientemente varias estrategias y recursos para dar coherencia al texto escrito, de acuerdo con el contexto y el receptor. Emplea ideas extensas y fundamentadas con tendencia a la generalización. Ejemplo: Escribe una carta a un amigo sugiriéndole la solución a un problema personal y presenta las estrategias para planificar y dar coherencia al texto. B1: Concibe, proyecta y emplea críticamente diversas estrategias y recursos para dar coherencia al texto escrito, acorde con la intención, el contexto y el receptor. Ejemplo: Diseña un esquema del texto que quiere escribir y se vale de elementos tales como resúmenes, notas y borradores. Desarrolla la tarea en su totalidad con ideas relevantes y bien fundamentadas. Ejemplo: Escribe un ensayo sobre la importancia de las tecnologías de la información y las comunicaciones y presenta la planificación y la estructura anticipadas del texto.			

Componente: Expresarse por escrito			
	Criterios de evaluación según los niveles		
Indicadores	A1	A2	B1
3.1.5 Reflexionar y emplear recursos de estilo para crear textos originales de acuerdo con el género del mismo	Introducción de algunas ideas novedosas en textos cortos de carácter familiar	Exposición y explicación de ideas variadas y novedosas para escribir textos de carácter amplio	Generación y argumentación de una gran variedad de ideas novedosas para escribir cualquier género de texto
Manifestaciones A1: Emplea una o dos ideas, pero las desarrolla parcialmente. Introduce algunas ideas novedosas en textos cortos de carácter familiar como mensajes, postales, cartas familiares y personales. Ejemplo: Escribe un mensaje para invitar a sus amigos a una fiesta especial. A2: Expone y explica ideas variadas y novedosas para escribir textos de índole general. Ejemplo: Escribe una carta en la que describe a sus amigos un suceso trascendental que incluyen el que descripciones, narraciones, cuenta anécdotas, etc. B1: Genera y argumenta una gran variedad de ideas novedosas y originales para escribir cualquier género de texto relacionado con sus intereses personales, socioculturales y profesionales. Ejemplo: Escribe un ensayo analiza la posición de los estudiantes universitarios con respecto a la globalización cultural.			
3.1.6 Utilizar forma idónea para escribir las ideas teniendo en cuenta el público a quien va dirigido el texto	Empleo de un vocabulario acorde con la temática que se aborda y el receptor	Uso consciente de un vocabulario acorde con la temática que se aborda y algunas estrategias comunicativas, y toma en cuenta al receptor	Transmisión del mensaje de forma clara y precisa, y demuestra un amplio dominio del vocabulario, de acuerdo con la temática que aborda, y toma en cuenta al receptor
Manifestaciones A1: Emplea un vocabulario de forma mecánica, acorde con la temática que se aborda y el receptor al que va dirigido. Su texto es meramente expositivo. Ejemplo: Escribe una excusa para faltar a un turno de clases con el vocabulario adecuado el receptor. A2: Usa conscientemente un vocabulario acorde con la temática que se aborda y algunas estrategias comunicativas, y toma en cuenta al receptor. Incluye algunas explicaciones, pero no llega a valorar, enjuiciar o hacer un análisis crítico o reflexivo del tema. Ejemplo: Escribe una explicación detallada sobre el por qué eligió su carrera sobre dos formas: un público de profesores universitarios y a su familia. B1: Transmite el mensaje de forma clara y precisa demostrando un amplio dominio del vocabulario, sentido de colocación y conocimiento de estrategias y herramientas comunicativas eficaces, acorde con la temática que aborda, y toma en cuenta al receptor. Ejemplo: Escribe un texto para declarar su posición acerca de una nueva reforma a la constitución de su país sobre tres formas: un público de profesores de universidad, a sus amigos y a su familia.			

Componentes, indicadores, criterios de evaluación y manifestaciones

- 3.2 Integrar los aspectos socioculturales a la expresión escrita
 - 3.2.1 Adecuar los aspectos socioculturales de acuerdo con el propósito del mensaje escrito en diferentes contextos de la situación comunicativa.
 - 3.2.2 Adecuar los registros del lenguaje a los diferentes tipos de textos de acuerdo con el propósito comunicativo.
 - 3.2.3 Adecuar el texto escrito a la situación sociolingüística, incorporando los intereses, costumbres, puntos de vistas, y tradiciones características de la cultura foránea.
 - 3.2.4 Utilizar información procedente de la geografía, la cultura, la historia, etc., en la producción de textos relacionados con determinada cultura.
 - 3.2.5 Utilizar las principales funciones comunicativas del texto escrito (descripción, interacción, narración, instrucción, debate y argumentación) incorporando los elementos sociolingüísticos distintivos propios de la cultura foránea.

Componente: Integrar los aspectos socioculturales a la expresión escrita

Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A1	A2	B1
3.2.1 Adecuar los aspectos socioculturales de acuerdo con el propósito del mensaje escrito en diferentes contextos de la situación comunicativa	Manifestación de los aspectos socioculturales de acuerdo con el propósito del mensaje escrito en diferentes contextos	Ejemplificación de los aspectos socioculturales de acuerdo con el propósito del mensaje escrito en diferentes contextos	Explicación de los aspectos socioculturales de acuerdo con el propósito del mensaje escrito en diferentes contextos
<p>Manifestaciones</p> <p>A1: Ajusta los aspectos socioculturales de acuerdo con el propósito del mensaje escrito en diferentes contextos comunicativos. Ejemplo: Ajusta los elementos socioculturales de una carta familiar o amistosa a sus propósitos comunicativos en un contexto informal.</p> <p>A2: Ilustra los aspectos socioculturales tomando en cuenta el propósito del mensaje escrito en diferentes contextos. Ejemplo: Pone de manifiesto el uso de los distintos aspectos socioculturales en la redacción de cartas familiares y de negocios a una comunidad lingüística determinada.</p> <p>B1: Aporta los sustentos que justifican el uso de los aspectos socioculturales necesarios en consonancia con el propósito comunicativo del mensaje escrito en diferentes contextos. Ejemplo: Explica cómo los términos señora y señorita pueden agredir a la lectora cuando no se ajustan a su realidad social en diferentes comunidades lingüísticas.</p>			
3.2.2 Adecuar los registros del lenguaje a los diferentes tipos de textos escritos de acuerdo con el propósito comunicativo.	Revelación de los registros del lenguaje en los diferentes tipos de textos escritos de acuerdo con el propósito comunicativo	Ejemplificación de los registros del lenguaje en los diferentes tipos de textos escritos de acuerdo con el propósito comunicativo	Explicación de los registros del lenguaje en los diferentes tipos de textos escritos de acuerdo con el propósito comunicativo
<p>Manifestaciones</p> <p>A1: Evidencia el uso de los registros del lenguaje en los diferentes tipos de textos escritos de acuerdo con el propósito comunicativo. Ejemplo: Evidencia el uso de saludos informales cuando escribe una carta de invitación a un familiar o amigo íntimo.</p> <p>A2: Ilustra el uso de distintos registros del lenguaje en los diferentes tipos de textos escritos de acuerdo con el propósito comunicativo. Ejemplo: Usa saludos formales e informales en cartas profesionales y familiares.</p> <p>B1: Justifica el uso de los registros del lenguaje en los diferentes tipos de textos escritos de acuerdo con el propósito comunicativo. Ejemplo: Justifica las razones del uso de diferentes registros y sus respectivas connotaciones.</p>			

Componente: Integrar los aspectos socioculturales a la expresión escrita			
	Criterios de evaluación según los niveles		
Indicadores	A1	A2	B1
3.2.3 Adecuar el texto escrito a la situación sociolingüística, incorporando los intereses, puntos de vistas y tradiciones características de la cultura foránea	Revelación de textos escritos adaptados a las situaciones sociolingüísticas dadas de acuerdo con los intereses, puntos de vistas y tradiciones características de la cultura foránea	Ejemplificación de textos escritos adaptados a las situaciones sociolingüísticas dadas de acuerdo con los intereses, puntos de vistas y tradiciones características de la cultura foránea	Explicación de textos escritos adaptados a las situaciones sociolingüísticas dadas de acuerdo con los intereses, puntos de vistas y tradiciones características de la cultura foránea
Manifestaciones A1: Evidencia de textos escritos adaptados a las situaciones sociolingüísticas dadas de acuerdo con los intereses, puntos de vistas y tradiciones características de la cultura foránea. Ejemplo: Redacta cartas familiares que reflejen los intereses, puntos de vistas y tradiciones características de la cultura foránea. A2: Construye distintos textos escritos adaptados a las situaciones sociolingüísticas dadas de acuerdo con los intereses, puntos de vistas y tradiciones características de la cultura foránea. Ejemplo: Redacta tarjetas de felicitación, mensajes de correo, cartas familiares, etc., en consonancia con los requisitos socioculturales. B1: Justifica los elementos para la redacción de textos adaptados a las situaciones sociolingüísticas dadas de acuerdo con los intereses, puntos de vistas y tradiciones características de la cultura foránea. Ejemplo: Argumenta las estrategias aplicadas para redactar determinado tipo de texto, teniendo en cuenta intereses, puntos de vistas y tradiciones características de la cultura foránea.			
3.2.4 Utilizar información procedente de la geografía, la cultura, la historia, etc., en la producción de textos relacionados con determinada cultura.	Identificación de la información procedente de la geografía, la cultura, la historia, etc., en la producción de textos relacionados con determinada cultura	Comparación de la información procedente de la geografía, la cultura, la historia, etc., en la producción de textos relacionados con determinada cultura	Explicación de la información procedente de la geografía, la cultura, la historia, etc., en la producción de textos relacionados con determinada cultura
Manifestaciones A1: Reconoce la información procedente de la geografía, la cultura, la historia, etc., en la producción de textos relacionados con determinada cultura. Ejemplo: Reconoce la situación geográfica, el clima, la historia, religión y los antecedentes culturales propios de una comunidad lingüística dada. A2: Contrasta la información procedente de la geografía, la cultura, la historia, etc., en la producción de textos relacionados con determinada cultura. Ejemplo: Establece comparaciones entre la información especificada anteriormente. B1: Argumenta la información procedente de la geografía, la cultura, la historia, etc., en la producción de textos relacionados con determinada comunidad parlante. Ejemplo: Aporta explicaciones, razones y justificaciones que sustentan la caracterización geográfica, histórica y cultural de una comunidad lingüística dada.			

Componente: Integrar los aspectos socioculturales a la expresión escrita			
	Criterios de evaluación según los niveles		
Indicadores	A1	A2	B1
3.2.5 Utilizar las principales funciones comunicativas del texto escrito incorporando sus elementos sociolingüísticos distintivos propios de la cultura foránea	Identificación de las principales funciones comunicativas del texto escrito con sus respectivos elementos sociolingüísticos distintivos	Comparación de las principales funciones comunicativas del texto escrito con sus respectivos elementos sociolingüísticos distintivos	Explicación de las principales funciones comunicativas del texto escrito con sus respectivos elementos sociolingüísticos distintivos
Manifestaciones			
<p>A1: Reconoce las principales funciones comunicativas del texto escrito con sus respectivos elementos sociolingüísticos distintivos. Ejemplo: Reconoce los elementos comunicativos de una carta familiar.</p> <p>A2: Contrasta las principales funciones comunicativas del texto escrito con sus respectivos elementos sociolingüísticos distintivos. Ejemplo: Contrasta la función interactiva de textos conversacionales o dialogados con sus expresiones retóricas características, con la función informativa del texto periodístico y con su ordenamiento de prioridad en los principales aspectos informativos.</p> <p>B1: Justifica las principales funciones comunicativas del texto escrito con sus respectivos elementos sociolingüísticos distintivos. Ejemplo: Justifica las funciones de una muestra de textos de distintos tipos y los aspectos sociolingüísticos que los caracterizan.</p>			

Componentes, indicadores, criterios de evaluación y manifestaciones

3.3 Reflexionar sobre su práctica de escritura

- 3.3.1 Tener en cuenta el tratamiento a los aspectos socioculturales en su texto escrito
- 3.3.2 Autoevaluar el contenido y la estructura de sus textos
- 3.3.3 Comparar su producción con los textos de otras personas
- 3.3.4 Aceptar críticas de lo que se expresa en su texto escrito
- 3.3.5 Comparar los diferentes borradores y valorar los avances
- 3.3.6 Hacer un balance de los conocimientos, progresos y aspectos que debe mejorar
- 3.3.7 Evaluar la eficiencia del proceso

Componente: Reflexionar sobre su práctica de escritura			
	Criterios de evaluación según los niveles		
Indicadores	A1	A2	B1
3.3.1 Tener en cuenta el tratamiento a los aspectos socioculturales en su texto escrito	Consideración del tratamiento a los aspectos socioculturales apropiados de la vida cotidiana	Reflexión sobre el tratamiento dado a los aspectos socioculturales más generales y realiza recomendaciones para la consideración de lo correcto	Valoración del tratamiento dado a los aspectos socioculturales y realiza recomendaciones para rebasar la consideración de lo correcto por lo apropiado
Manifestaciones <p>A1: Incorpora elementos socioculturales del entorno. Hace mención a aspectos socioculturales que rodea su entorno de aprendizaje. Ejemplo: Identifica aspectos socioculturales cuando habla de su ciudad, y los compara con aquellos existentes en la ciudad del receptor o lector del mensaje escrito.</p> <p>A2: Utiliza elementos socioculturales en su texto y lo hace parte de su expresión escrita. Toma en cuenta las peculiaridades socioculturales del entorno y las utiliza en su interacción escrita como forma de establecer empatía con su posible lector. Ejemplo: En una carta de respuesta a una queja de un cliente tiene en cuenta las características y aspectos socioculturales del destinatario del mensaje.</p> <p>B1: Evalúa la eficacia de su utilización de elementos socioculturales para explicar su mensaje. Ejemplo: En un texto explicativo incorpora aspectos socioculturales con espontaneidad y en relación con el tema, ayudando a la comprensión de sus textos por los extranjeros.</p>			
3.3.2 Autoevaluar el contenido y la estructura de sus textos	Valoración de si se aborda y ajusta al tema el contenido y la estructura del texto escrito de acuerdo con las normas ortográficas y gramaticales	Valoración de cuándo aborda y se ajusta al tema el contenido y la estructura del texto escrito de acuerdo con las normas y las exigencias de la tipología de texto	Análisis del ajuste al tema, al contenido en su totalidad y a la estructura del texto escrito de acuerdo con las normas, las exigencias, la tipología y el género
Manifestaciones <p>A1: Comprende hasta dónde ha llegado en su desempeño de la expresión escrita. Expresa el nuevo conocimiento adquirido en su interacción escrita con su auditorio. Ejemplo: En la redacción de cartas y postales de carácter personal se ajusta a las normas del texto escrito e identifica sus modificaciones. Tiene en cuenta hacia quién va dirigido el mensaje, siguiendo los patrones de acuerdo con la situación específica.</p> <p>A2: Autoevalúa su desempeño en su interacción escrita y evalúa hasta qué punto llega en su interacción con otras personas en el acto de la expresión escrita. Ejemplo: Si está haciendo acuse de recibo de una carta de queja, sigue los patrones establecidos al respecto, y sobre todo hace uso de la empatía con el cliente que ha formulado la queja. Al realizar la revisión de dicha carta, valora críticamente si cumple con todos los parámetros establecidos y si ha dado una respuesta adecuada. Identifica las estrategias usadas.</p> <p>B1: Valora la manera en que reacciona ante un mensaje escrito. Estima y valora las preguntas y sugerencias del posible lector, con quien interactúa mediante la comunicación escrita. Además de ajustarse al tema, cumple sistemáticamente con el estilo y la tipología del texto escrito en cuestión. Ejemplo: Redacta un currículum vitae, el cual guarda ciertas formalidades en el orden y el lenguaje a tener en cuenta. Presenta una autoevaluación de su trabajo con una autocrítica.</p>			

Componente: Reflexionar sobre su práctica de escritura

Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A1	A2	B1
3.3.3 Comparar su producción con los textos de otras personas	Intercambio de la comprensión de la información elemental escrita con otros estudiantes del grupo y busca similitudes y diferencias en lo escrito	Aprovecha las experiencias adquiridas en el intercambio comparativo de textos con otras personas dentro de su entorno académico	Valoración profundamente de las diferencias y similitudes encontradas en su intercambio con otros escritores, y aplica las mejores experiencias derivadas del intercambio
Manifestaciones			
<p>A1: En el intercambio de información escrita con otros sujetos del entorno académico, busca similitudes y diferencias en cuanto a corrección y veracidad del mensaje escrito. Ejemplo: Constituye un intercambio con otros compañeros de la clase realizando un ejercicio escrito en la clase y en equipo; intercambia ideas, donde se les asignan ciertos patrones para valorar hasta qué punto se cumple en la redacción con el equipo.</p> <p>A2: Aprovecha las experiencias adquiridas en el intercambio comparativo de textos con otras personas dentro de su entorno académico y evalúa la utilización de elementos formales del texto. Ejemplo: una vez que escribe un texto, se somete a la valoración de la unidad (reconocer si todos sus elementos tienen relación estrecha y constituyen un todo único); cohesión y coherencia (reconocer si todos los elementos utilizan los aspectos de transición para que el texto fluya armónicamente). También compara el uso de conjunciones, sinónimos y frases utilizadas en su texto, entre otros.</p> <p>B1: Valora con otros sujetos las diferencias y similitudes encontradas en su intercambio, descarta los errores y toma las mejores recomendaciones para la mejora constante de su competencia escrita. Ejemplo: Hace una lista de los componentes que le proporcionan comprensión, unidad, cohesión y coherencia en su texto escrito. Realiza una explicación de por qué utilizó esos componentes en su texto.</p>			
3.3.4 Aceptar críticas de lo que se expresa en el texto escrito	Reconocimiento de las correcciones a partir de las críticas sobre un texto corto de la vida cotidiana	Estimación de las críticas formuladas y correcciones pertinentes de forma independiente	Valoración de las críticas formuladas, correcciones pertinentes y explicaciones
Manifestaciones			
<p>A1: Reacciona de forma positiva ante las críticas y recomendaciones formuladas e incorpora las sugerencias a su texto escrito mediante la interacción de un mediador. Ejemplo: Cuando recibe su texto escrito con la integración de las sugerencias, rehace dicho texto y elimina los elementos que tuvieron dificultades; luego lo entrega al profesor con las correcciones eliminadas. Las enmiendas las hace con la ayuda de un mediador en su aprendizaje.</p> <p>A2: Estima las críticas formuladas y enmienda sus errores de forma independiente. Ejemplo: Como producto del proceso del ejercicio de la redacción, realiza intercambios para dar y recibir comentarios y tener en cuenta las críticas en su texto.</p> <p>B1: Muestra una reacción positiva ante las críticas y las valora. Ejemplo: Sobre la base de su razonamiento, realiza las correcciones y explica por qué las hace.</p>			

Componente: Reflexionar sobre su práctica de escritura			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A1	A2	B1
3.3.5 Comparar los diferentes borradores y valorar los avances	Evaluación de los borradores creados, con ayuda de un mediador, en el desarrollo del proceso de escritura de un tema, sometimiento a crítica colectiva, y selección del mejor	Valoración de los borradores creados, de forma independiente, en el desarrollo del proceso de escritura de un tema, sometimiento a la crítica, selección del mejor y valoración del progreso	Evaluación del mejor borrador, redacción del texto y su edición; valoración crítica de los borradores creados en el desarrollo del proceso de escritura de un tema y valoración del progreso
Manifestaciones			
<p>A1: Evalúa los borradores creados, con ayuda de un mediador; en el desarrollo del proceso de escritura de un tema, los somete a crítica colectiva. Ejemplo: Con anticipación se orientó la realización de una carta sobre el medio ambiente; en la clase siguiente se realiza una valoración y se selecciona el mejor para la conformación de su versión final en representación de la clase. Explica su elección.</p> <p>A2: Valora los borradores creados, de forma independiente, en el desarrollo del proceso de escritura de un tema, los somete a la crítica, selecciona el mejor y valora el progreso. Ejemplo: Selecciona el borrador y trabaja de forma independiente en la conformación del mismo, teniendo en cuenta las sugerencias realizadas. Como parte del proceso, el nuevo texto es sometido nuevamente a la opinión grupal. Finalmente, reacciona al frente del grupo a las críticas.</p> <p>B1: Evalúa el mejor borrador, redacta el texto y lo edita. Ejemplo: La edición es componente final dentro del proceso de redacción, también lo es la valoración del progreso alcanzado. Logra un texto valorativo en relación con el cuidado del medio ambiente en su localidad. Si dentro del proceso de su redacción, en sus inicios, su problema ha estado relacionado con la proyección de un adecuado plan que lo lleve a un buen texto, entonces utiliza la superación de este primer paso, de forma que su redacción fluya en su totalidad.</p>			
3.3.6 Hacer un balance de los conocimientos, progresos y aspectos que debe mejorar	Identificación, con ayuda de mediadores, de los aspectos del texto escrito que se deben mejorar para garantizar su calidad	Determinación de los aspectos del texto escrito que debe mejorar para garantizar la calidad de la comunicación escrita	Valoración crítica de cómo garantizar la calidad y efectividad de la comunicación mediante el texto escrito
Manifestaciones			
<p>A1: Inicialmente trabajará en la organización estructural del texto, así como con la ortografía de la lengua que han comenzado a aprender. Ejemplo: Mejora el uso de reglas ortográficas fundamentales y generales, así como con elementos estructurales que le permita mejorar su texto escrito. Identifica las modificaciones y las explica.</p> <p>A2: Además de los aspectos esenciales como la estructura y la ortografía, identifica otros aspectos tales como el uso de los signos de puntuación, la unidad y la coherencia para la redacción de mejores textos. Ejemplo: Para cumplir con el parámetro de una buena descripción siguió un orden espacial lógico en la descripción de su juguete o su regalo preferido. Explica su proceso de redacción.</p> <p>B1: Tiene en cuenta sus conocimientos, progresos y aspectos a mejorar para garantizar la calidad y efectividad de la comunicación. Ejemplo: Explica cómo tomó en cuenta sus conocimientos, progresos y modificaciones y su proceso mental para tener una calidad y efectividad en la comunicación escrita.</p>			

Componente: Reflexionar sobre su práctica de escritura			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A1	A2	B1
3.3.7 Evaluar la eficiencia del proceso	Identificación, con ayuda, del desarrollo del proceso de escritura en su totalidad y determinar cómo mejorarlo	Análisis crítico del desarrollo del proceso de escritura en su totalidad y determinación de su validez	Evaluación crítica del desarrollo del proceso de escritura en su totalidad y determinación de su validez y eficacia
Manifestaciones			
<p>A1: Determina qué pasos del proceso de redacción le están causando dificultades para la conformación de su texto. Ejemplo: Si identifica que tiene falta de ideas, entonces hace una tormenta de ideas con la ayuda de otros compañeros de la clase, y luego pasa a su organización para redactar su primer borrador.</p> <p>A2: Escribe textos que exigen un proceso relativamente complejo y valora con profundidad partes del proceso, tales como la conformación de un esquema preliminar al desarrollo de su composición como tal, así como el tipo de oración y la delimitación del objeto del que se escribe. Ejemplo: Valora la relación existente entre el título de su composición y el contenido de la misma. Explica la relación.</p> <p>B1: Busca alternativas a su proceso de redacción e incluye elementos más complejos en su texto. Ejemplo: luego de redactar un texto, valora elementos estilísticos importantes que le permita hacer su mensaje más claro. Lo somete a otros lectores para verificar la eficacia del mismo antes de escribir su versión final e imprimirlo. Explica su proceso para redactar, someter y mejorar su texto.</p>			

COMPETENCIA 4: comprender diferentes tipos de textos escritos

Explicación de la competencia

La lectura no es un simple movimiento de los ojos o de los dedos (en el caso de invidentes), que se deslizan de manera uniforme y lineal sobre un texto escrito; es el proceso mental mediante el cual el lector establece la relación entre los aspectos morfo-sintácticos, lexicales y gráficos contenidos en el material escrito para establecer el nexo entre lo leído y el nuevo contenido.

Un lector retrocede o avanza en su lectura, de acuerdo con su acervo sociocultural. También es importante que el lector reconozca las costumbres y aspectos socioculturales del sujeto emisor del texto escrito. Por tanto, en la lectura, como proceso mental, ocurren diferentes operaciones del pensamiento tales como inferencias, asociaciones, análisis, síntesis, inducción, deducción,

comparación, entre otros. Cuando todas estas operaciones del pensamiento se producen, entonces se logra el proceso de comprensión.

Con un enfoque de competencia para la enseñanza de lenguas extranjeras la lectura gana nuevas aristas, donde el lector adquiere nuevos conocimientos para luego interactuar con los mismos de manera oral o escrita o ponerlos en práctica en la realización de otras acciones y operaciones mentales y/o físicas y autoevaluar su proceso mental. En la actualidad la lectura dejó de ser un ente unipolar para convertirse en una competencia que se integra con la expresión oral, expresión escrita y comprensión como un todo armónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y poder autocriticar su manera de hacer relaciones entre las diferentes expresiones de comunicar.

Componentes, indicadores, criterios de evaluación y manifestaciones

- 4.1 Leer diferentes tipos de textos
 - 4.1.1 Reconocer el propósito del autor
 - 4.1.2 Comprender diferentes tipos de textos escritos
 - 4.1.3 Planificar la lectura del texto de acuerdo con el propósito del lector.
 - 4.1.4 Utilizar diferentes estrategias de lectura
 - 4.1.5 Construir la significación de un texto
 - 4.1.6 Demostrar la comprensión e integración del contenido de un texto de acuerdo con su nivel, sus intereses, y sus necesidades
 - 4.1.7 Inferir significados implícitos y explícitos

Componente: Leer diferentes tipos de textos			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A1	A2	B1
4.1.1 Reconocer el propósito del autor	Identificación de la intención del autor en textos sencillos y cortos	Análisis de la intención del autor en textos simples	Análisis y valoración de la intención del autor en cualquier texto redactado y registro
<p>Manifestaciones</p> <p>A1: Identifica la intención del autor en textos como pequeños anuncios, cartas de invitación, de felicitación y postales relacionadas con la vida cotidiana, personal y actividades de tiempo libre. Ejemplo: Reconoce el significado de un anuncio de trabajo.</p> <p>A2: Analiza la intención del autor en textos de mediana complejidad como so las cartas personales, cartas formales, comerciales turísticas, menús, recetas, textos narrativos o descriptivos simples sobre actividades cotidianas, vacaciones, viajes, comida, ciudades, transporte, etc. Ejemplo: Analiza el significado y la intención del autor de una fábula.</p> <p>B1: Analiza y valora la intención del autor en cualquier texto redactado, registro cotidiano o relacionado con el trabajo o problemáticas sociales y medioambientales. Ejemplo: Juzga y compara la violencia de género en su sociedad y otras.</p>			
4.1.2 Comprender diferentes tipos de textos escritos	Comprensión general de textos relacionados con la vida cotidiana	Comprensión amplia de textos sobre temáticas de la vida cotidiana y el medio ambiente	Comprensión integral de textos de diversa naturaleza incluyendo: los mundanos, académicos y profesionales
<p>Manifestaciones</p> <p>A1: Demuestra una comprensión, de forma general y superficial, de textos sencillos y cortos relacionados con la vida cotidiana, sus gustos e información personal. Puede tener dificultad con vocabulario poco común o fuera de estas áreas, y puede llegar a resultarle muy complejo hallar equivalentes o inferir según el contexto, lo cual puede llegar a impedir su comprensión general. Ejemplo: Reformula un texto sobre pasatiempos y rutinas.</p> <p>A2: Demuestra una comprensión amplia de textos de mediana complejidad con temáticas generales y variadas como la vida cotidiana y el medio ambiente. Puede resultarle algo difícil encontrar el equivalente de algunos términos o de extraer el significado de ellos por el contexto, pero ello no dificulta su comprensión general. Ejemplo: Analiza un texto sobre especies en peligro de extinción debido a la contaminación ambiental.</p> <p>B1: Demuestra una comprensión integral de textos complejos de diversa naturaleza incluyendo los mundanos, académicos y del ámbito profesional haciendo uso de inferencias o hallando equivalentes, entre otras estrategias de lectura. Ejemplo: Valora un texto sobre estrategias de desarrollo local en su provincia.</p>			

Componente: Leer diferentes tipos de textos			
	Criterios de evaluación según los niveles		
Indicadores	A1	A2	B1
<p>4.1.3</p> <p>Planificar la lectura del texto de acuerdo con el propósito del lector</p>	<p>Realización de lectura de búsqueda con el fin de confirmar información</p>	<p>Realización de lectura rápida con el fin de buscar información específica o definir la idea central del texto</p>	<p>Realización de lectura rápida con el fin de buscar, elaborar, procesar y valorar información específica o definir la idea central del texto</p>
<p>Manifestaciones</p> <p>A1: Lee un texto corto y sencillo, lentamente, para confirmar una información determinada. Ejemplo: Busca en un correo electrónico los datos del autor y el receptor, así como la relación entre ambos.</p> <p>A2: Lee textos sencillos y de mediano tamaño, a una velocidad moderada, con el propósito de buscar información específica. Define la idea central de un texto de mediana longitud. Ejemplo: Determina el tema central en un ensayo corto.</p> <p>B1: Busca rápidamente, procesa, elabora y valora información general y específica de un texto determinado, sea este simple o complejo, largo o corto... Discierne entre ideas subordinadas e ideas centrales. Ejemplo: Argumenta su posición con respecto al tema de un artículo sobre conflictos internacionales.</p>			
<p>4.1.4</p> <p>Utilizar diferentes estrategias de lectura</p>	<p>Empleo de algunas estrategias de lectura para incrementar su vocabulario y fijar estructuras gramaticales</p>	<p>Empleo de varias estrategias de lectura para cumplir con tareas académicas</p>	<p>Empleo de diversas estrategias de lectura de acuerdo con la tarea y sus intereses académicos o profesionales</p>
<p>Manifestaciones</p> <p>A1: Emplea algunas estrategias de lectura para comprender un texto corto y sencillo en aras de buscar información general, ampliar su vocabulario y fijar determinadas estructuras gramaticales. Ejemplo: Realiza una búsqueda general para sugerir un título a un texto corto sobre un destino vacacional.</p> <p>A2: Emplea varias estrategias de lectura para realizar una búsqueda con el propósito de cumplir tareas académicas como seleccionar ideas centrales y subordinadas, extraer datos específicos dentro de un texto de mediana complejidad. Ejemplo: Hace una búsqueda centrada en puntualizar detalles específicos de un ensayo sobre problemas medioambientales.</p> <p>B1: Emplea una amplia gama de estrategias de lectura teniendo en cuenta sus intereses académicos, profesionales y personales, así como la tarea asignada, el tiempo disponible, etc. Ejemplo: Analiza y valora la información de un artículo sobre la superación de los profesionales universitarios en su localidad.</p>			

Componente: Leer diferentes tipos de textos			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A1	A2	B1
4.1.5 Construir la significación de un texto	Identificación de la idea principal y los detalles de un texto sencillo	Distinción entre ideas principales, secundarias y detalles y elabora un boceto del texto	Comprensión e indicación de la idea principal y sus argumentos en textos complejos
<p>Manifestaciones</p> <p>A1: Identifica la idea principal y los detalles de un texto sencillo, aunque se le dificulta usarlos para reconstruir el mismo de forma general. Ejemplo: Hace el recuento irreflexivo y escueto del menú de un restaurante.</p> <p>A2: Distingue entre ideas principales, secundarias y detalles y elabora un boceto del texto. Reconstruye el mensaje del texto de forma general y con algunos detalles que le facilitan ser comprendido con poca dificultad. Ejemplo: Esboza brevemente la idea central y algunos detalles de un cuento corto.</p> <p>B1: Comprende e indica la idea principal y sus argumentos. Identifica los detalles complementarios y realiza un esquema exacto del mismo a partir del cual puede reconstruir el mensaje, el contenido y dar suficientes detalles para convencer a su interlocutor y dar su opinión acerca del mismo. Ejemplo: Resume el mensaje de un artículo periodístico sobre las elecciones en su país. Realiza un esquema del texto leído.</p>			
4.1.6 Demostrar la comprensión e integración del contenido de un texto de acuerdo con su nivel, sus intereses, y sus necesidades	Comprensión del contenido de un texto sencillo	Interpretación del contenido de un texto, comparación con su realidad	Empleo eficaz de la información obtenida de un texto y su contextualización a la realidad, de acuerdo con sus vivencias, intereses y necesidades
<p>Manifestaciones</p> <p>A1: Comprende el contenido de un texto sencillo de manera superficial. Ejemplo: Presenta en sus palabras el contenido de un comercial.</p> <p>A2: Interpreta el contenido de un texto y lo compara con su realidad para emitir una opinión si no bien definida, al menos acertada. Ejemplo: Descifra y compara el contenido de dos folletos turísticos.</p> <p>B1: Emplea de forma eficaz la información obtenida de un texto y la contextualiza a la realidad de acuerdo a sus vivencias, intereses y necesidades. Emite juicios y valoraciones del tema en cuestión. Ejemplo: Expone su criterio acerca de un texto sobre un proyecto de desarrollo turístico en su localidad.</p>			

Componente: Leer diferentes tipos de textos			
	Criterios de evaluación según los niveles		
Indicadores	A1	A2	B1
4.1.7 Inferir significados implícitos y explícitos	Identificación de ideas y conceptos generales presentes en el texto	Identificación y relacionamiento de ideas, términos y conceptos generales	Inferencia y definiciones de términos a partir del contexto
Manifestaciones A1: Identifica ideas y conceptos generales presentes en el texto, pero se le dificulta captar los detalles, establecer nexos entre las ideas o identificar los mensajes explícitos o implícitos. Ejemplo: Escribí en su manera el mensaje escrito en una postal, de forma general. A2: Identifica y relaciona ideas, términos y conceptos presentes en el texto. Infiere el mensaje explícito, aunque puede pasar por alto el significado implícito de un texto. Ejemplo: Muestra la comprensión de un mensaje explícito de un chiste de doble sentido escrito en un cuento. B1: Infiere y define términos a partir de un contexto determinado. Infiere tanto el mensaje implícito como el explícito de un texto, a menos que se encuentre ante particularidades idiomáticas específicas de determinados ámbitos o aspectos socioculturales con los que no está familiarizado. Reconoce la intención del autor. Ejemplo: Elabora su propio concepto de desarrollo cultural, a partir de lo leído en diversos textos.			

Componentes, indicadores, criterios de evaluación y manifestaciones

- 4.1 Integrar los aspectos socioculturales en la lectura
 - 4.2.1 Reconocer sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios expresados por el autor con el uso de elementos socioculturales propios de su comunidad parlante.
 - 4.2.2 Incorporar al acervo cultural conocimientos de las tradiciones y costumbres de otras culturas a través del proceso de lectura de textos escritos en la lengua extranjera.
 - 4.2.3 Comprender los aspectos socioculturales de la cultura de referencia (la lengua) en textos escritos.
 - 4.2.4 Comprender textos de diferentes culturas.
 - 4.2.5 Comprender los intereses, las costumbres, puntos de vistas y las tradiciones del autor de acuerdo con su cultura.
 - 4.2.6 Decodificar el mensaje transmitido por el autor al integrar los aspectos socioculturales al proceso de lectura.

Componente: Integrar los aspectos socioculturales en la lectura			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A1	A2	B1
4.2.1 Reconocer sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios expresados por el autor con el uso de elementos socioculturales propios de su comunidad parlante	Identificación de sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios expresados por el autor con el uso de elementos socioculturales propios de su comunidad parlante	Comparación de sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios expresados por el autor con el uso de elementos socioculturales propios de su comunidad parlante	Ejemplificación de sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios expresados por el autor con el uso de elementos socioculturales propios de su comunidad parlante
Manifestaciones A1: Distingue los sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios expresados por el autor con el uso de elementos socioculturales propios de su comunidad parlante. Ejemplo: Distingue el uso de expresiones de despedida características de la lengua meta al final de una carta. A2: Equipara los sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios expresados por el autor con el uso de elementos socioculturales propios de su comunidad parlante. Ejemplo: Contrasta el uso de distintos saludos al comienzo de cartas oficiales y amistosas en diferentes contextos socioculturales. B1: Ilustra ejemplos de sentimientos, estados anímicos, posiciones y criterios expresados por el autor con el uso de elementos socioculturales propios de su comunidad parlante. Ejemplo: Ilustra el uso de diferentes elementos socioculturales usados para comunicar que una persona está embriagada en una cultura dada.			
4.2.2 Incorporar al acervo cultural conocimientos de las tradiciones y costumbres de otras culturas a través del proceso de lectura de textos escritos en la lengua extranjera	Reconocimiento de tradiciones y costumbres de otras culturas localizadas en el texto a través del proceso de lectura en la lengua extranjera	Caracterización de tradiciones y costumbres de otras culturas localizadas en el texto a través del proceso de lectura en la lengua extranjera	Explicación de tradiciones y costumbres de otras culturas localizadas en el texto a través del proceso de lectura en la lengua extranjera
Manifestaciones A1: Identifica las tradiciones y costumbres de otras culturas localizadas en el texto a través del proceso de lectura en la lengua extranjera. Ejemplo: Identifica las expresiones equivalentes en su lengua materna, sin afectar el sistema lingüístico de la lengua de partida. A2: Detalla las características principales de las tradiciones y costumbres de otras culturas localizadas en el texto a través del proceso de lectura en la lengua extranjera. Ejemplo: El uso de preguntas por sus preferencias antes de invitar a una persona de una cultura dada. B1: Justifica los sustentos del uso de elementos socioculturales de acuerdo con las tradiciones y costumbres de las culturas localizadas en el texto a través del proceso de lectura en la lengua extranjera. Ejemplo: El aporte de las razones del uso de tú, usted, compañero y seño en un texto escrito.			

Componente: Integrar los aspectos socioculturales en la lectura			
Criterios de evaluación según los niveles			
4.2.3 Comprender los aspectos socioculturales de la cultura de referencia en textos escritos	Identificación de los aspectos socioculturales de la cultura de referencia en textos escritos	Comparación de los aspectos socioculturales de la cultura de referencia en textos escritos	Explicación de los aspectos socioculturales de la cultura de referencia (la lengua) en textos escritos
<p>Manifestaciones</p> <p>A1: Reconoce los aspectos socioculturales propios de la cultura de referencia en textos escritos. Ejemplo: Reconoce las diferentes manifestaciones de una cultura dada en las celebraciones propias de una comunidad lingüística.</p> <p>A2: Contrasta aspectos socioculturales propios de la cultura de referencia con distintas connotaciones en textos escritos. Ejemplo: Contrasta celebraciones similares en diferentes comunidades lingüísticas.</p> <p>B1: Justifica el uso de aspectos socioculturales propios de la cultura lingüística de referencia para comunicar similares y distintas connotaciones en textos escritos. Ejemplo: Explica las distintas motivaciones culturales que ocasionan la celebración de conmemoraciones similares en diferentes comunidades lingüísticas.</p>			
4.2.4 Comprender textos de diferentes culturas	Identificación de textos de diferentes culturas	Caracterización de textos de diferentes culturas	Explicación de textos de diferentes culturas
<p>Manifestaciones</p> <p>A1: Reconoce textos de autores procedentes de diferentes culturas lingüísticas. Ejemplo: Reconoce textos de diferentes países e lenguas con sus respectivas variantes socioculturales. Distingue las variantes latinoamericanas del español en el proceso de lectura.</p> <p>A2: Determina las características sociolingüísticas de textos de autores procedentes de diferentes comunidades lingüísticas. Ejemplo: Caracteriza textos de diferentes países con el mismo idioma con sus respectivas variantes socioculturales de la lengua escrita. Se puede hacer con la lengua española y sus variantes.</p> <p>B1: Justifica las características sociolingüísticas de textos de autores procedentes de diferentes comunidades lingüísticas. Ejemplo: Detalla las características sociolingüísticas de textos de diferentes países que usan el mismo idioma con sus respectivas variantes socioculturales de la lengua. Se puede hacer en español y sus variantes si se trata de esta lengua de estudio.</p>			
4.2.5 Comprender los intereses, las costumbres, puntos de vista y las tradiciones del autor de acuerdo con su cultura	Identificación de los intereses, las costumbres, puntos de vista y las tradiciones del autor de acuerdo con su cultura	Comparación de los intereses, las costumbres, puntos de vista y las tradiciones del autor de acuerdo con su cultura	Explicación de los intereses, las costumbres, puntos de vista y las tradiciones del autor de acuerdo con su cultura.
<p>Manifestaciones</p> <p>A1: Reconoce los intereses, las costumbres, puntos de vista y las tradiciones del autor del texto de acuerdo con su cultura. Ejemplo: Reconoce, a través de la lectura, los intereses, puntos de vistas y tradiciones de autores de distintos tipos de textos y estratos culturales en una misma lengua.</p> <p>A2: Contrasta los intereses, las costumbres, puntos de vista y las tradiciones del autor del texto de acuerdo con su cultura. Ejemplo: Contrasta intereses, puntos de vista y tradiciones de autores de distintos tipos de textos y estratos culturales en una misma lengua.</p> <p>B1: Justifica los intereses, las costumbres, puntos de vista y las tradiciones del autor del texto de acuerdo con su cultura. Ejemplo: Relaciona los intereses, puntos de vista y tradiciones de autores de distintos tipos de textos y estratos culturales en una misma lengua.</p>			

Componente: Integrar los aspectos socioculturales en la lectura			
Criterios de evaluación según los niveles			
4.2.6 Decodificar el mensaje transmitido por el autor al integrar los aspectos socioculturales al proceso de lectura	Reconocimiento del significado del mensaje transmitido por el autor al integrar los aspectos socioculturales al proceso de lectura	Valoración del significado del mensaje transmitido por el autor al integrar los aspectos socioculturales al proceso de lectura	Construcción del significado del mensaje transmitido por el autor al integrar los aspectos socioculturales al proceso de lectura
Manifestaciones			
A1: Identifica el significado del mensaje transmitido por el autor al integrar los aspectos socioculturales al proceso de lectura. Ejemplo: Identifica el significado verdadero, falso o no expresado en el mensaje de una carta de reclamación (de negocios) en una cultura dada.			
A2: Valora el significado del mensaje transmitido por el autor al integrar los aspectos socioculturales al proceso de lectura. Ejemplo: Emitir juicios de valor sobre el significado del mensaje de una carta de reclamación (de negocios) en determinada cultura.			
B1: Explica el significado del mensaje transmitido por el autor al integrar los aspectos socioculturales al proceso de lectura. Ejemplo: Explica el significado del mensaje de una carta de reclamación (de negocios) en las diferentes culturas y lenguas sopesando su alusión a los aspectos positivos y negativos del servicio recibido por el emisor.			

Componentes, indicadores, criterios de evaluación y manifestaciones

4.3. Reflexionar sobre su práctica de lectura

- 4.3.1 Actuar en consonancia a sus intereses y costumbres.
- 4.3.2 Conocer sus estrategias de lectura y debatirlas.
- 4.3.3 Comparar su comprensión lectora con la de otras personas.
- 4.3.4 Autoevaluar y autocriticar la eficacia de su lectura.
- 4.3.5 Hacer un balance de sus progresos y puntos a mejorar en lectura.
- 4.3.6 Evaluar la eficiencia de su proceso de lectura.

Componente: Reflexionar sobre su práctica de lectura			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A1	A2	B1
<p>4.3.1</p> <p>Actuar en consonancia con sus intereses y costumbres</p>	<p>Definición de propósitos al leer para actuar de acuerdo con sus intereses y costumbres</p>	<p>Evaluación de la manera de reaccionar de acuerdo con el logro o no de sus propósitos, intereses y costumbres en relación con el texto leído</p>	<p>Evaluación crítica de su reacción ante lo leído, teniendo en cuenta los propósitos, intereses y costumbres que le permita hacer cambios en sus posturas como lector</p>
<p>Manifestaciones</p> <p>A1: Definir sus propósitos anteriores a la lectura para actuar de acuerdo con sus intereses y costumbres. Ejemplo: A1 leer postales y cartas de felicitación, busca similitudes y diferencias en cuanto a aquellas costumbres de la segunda lengua y el de la suya propia.</p> <p>A2: Reacciona de forma negativa o positiva ante el logro o no de sus propósitos, intereses y costumbres en relación con el texto leído. Ejemplo: Observa los puntos tratados en el texto, así como la forma en que las ideas se fundamentan, de acuerdo con sus costumbres y las de la nacionalidad del texto leído.</p> <p>B1: Valora de forma crítica cómo ha sido su reacción de lo leído, de acuerdo con los propósitos trazados previos a la lectura, así como a sus intereses y costumbres. Ejemplo: De acuerdo con las similitudes y diferencias encontradas en el texto escrito en la lengua extranjera, realizará cambios en sus posturas como lector. Si se trata de un texto donde se traten quejas y sugerencias, asumirá una postura teniendo en cuenta el establecimiento de la empatía de acuerdo con las costumbres y modos de actuar en el país donde se estableció la crítica para que le permita, por ejemplo, establecer la empatía.</p>			
<p>4.3.2</p> <p>Conocer sus estrategias de lectura y debatirlas</p>	<p>Reconocimiento de sus estrategias básicas como lector para debatir con otros aprendices</p>	<p>Conocimiento de sus estrategias al enfrentar un texto escrito para profundizar en la comprensión y debatir con otros compañeros</p>	<p>Aplicación de estrategias en nuevos contextos comunicativos, para debatir logros en colectivo</p>
<p>Manifestaciones</p> <p>A1: En un nivel elemental de aprendizaje, reconoce sus estrategias como lector cuando se enfrenta a textos sencillos, tales como cartas, postales, o pequeños párrafos descriptivos o narrativos. Somete esas estrategias a debate con otros aprendices. Ejemplo: Una de las estrategias es la valoración de similitudes y diferencias a tener en cuenta en el texto escrito, digamos, en la forma de despedida de una carta, si se trata de una carta formal o menos formal, o si las personas son conocidas o no.</p> <p>A2: Partiendo de sus estrategias establecidas al enfrentar un texto escrito para profundizar en la comprensión del mismo de debatir con otros compañeros. Ejemplo: Observa las diferencias existentes en la elaboración de una carta de solicitud de un trabajo. Debate en pequeños colectivos las estrategias seguidas para la comprensión del texto</p> <p>B1: Valora la forma de aplicar el contenido aprendido y la estrategia aplicada en nuevos contextos comunicativos. Comparte sus logros o fracasos con miembros de su colectivo. Ejemplo: Si ha logrado desarrollar rapidez en su lectura mediante la observación de palabras clave, entonces generaliza esta experiencia como un logro; de lo contrario, recurrirá a otras experiencias más efectivas.</p>			

Componente: Reflexionar sobre su práctica de lectura			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A1	A2	B1
4.3.3 Comparar su comprensión lectora con la de otras personas	Selección de parámetros para comparar su desempeño como lector con la de otras personas	Establecimiento de comparaciones para la determinación de logros e imprecisiones relacionadas con su comprensión lectora y la de otras personas	Valoración de las imprecisiones y logros derivados de las comparaciones para así aplicar experiencias positivas y rectificar aspectos negativos
Manifestaciones A1: Establece parámetros para comparar su desempeño como lector con el de otras personas. Ejemplo: Al analizar la lectura, pudiera preguntarse cómo está organizado el material, o cómo están relacionadas las ideas del texto, etc. A2: Compara cómo ha sido su nivel de comprensión de acuerdo con estrategias trazadas previamente y, en conjunto con otros compañeros de estudio o de la clase, determina cuáles han sido los logros y/o imprecisiones relacionadas con su comprensión lectora y la de los otros compañeros. Ejemplo: Identifica el propósito del autor y realiza una comparación de criterios con el resto de la clase. B1: A este nivel valora cuáles fueron las imprecisiones y logros derivados de las comparaciones con el fin de aplicar las experiencias positivas y rectificar aspectos negativos. Ejemplo: En lo relacionado con la valoración crítica de un texto.			
4.3.4 Autoevaluar y autocriticar la eficacia de su lectura	Reconocimiento del nivel de eficacia de lo leído	Autoevaluación de su eficacia en la comprensión de lo leído	Autoevaluación y aplicación de estrategias en relación con su desempeño eficaz en la comprensión de lo leído
Manifestaciones A1: Reconoce hasta dónde ha sido eficaz en lo que ha leído. Ejemplo: Si se trata de seguir una instrucción, autoevalúa hasta qué nivel puede seguir esa instrucción, de acuerdo con el texto. A2: Autoevalúa su eficacia en la comprensión de lo leído partiendo de una valoración de cómo se cumplieron sus expectativas y sus propósitos al leer. Ejemplo: Preliminarmente, de acuerdo con el título, o con las ilustraciones gráficas del texto, predice el resto del contenido, lo que espera que suceda. Finalmente, compara sus expectativas con lo que en realidad contiene el texto en su totalidad y así valora su pensamiento crítico. B1: A partir del reconocimiento de su eficacia como lector, realiza una autoevaluación para la aplicación de nuevas estrategias que le permitan mejorar su desempeño, y hacerlo más eficaz. Ejemplo: Suele mejorar su reacción hacia el texto y valora si el autor del mismo ha dado suficientes evidencias para apoyar su punto de vista. Valora otros tipos de evidencias que pudiera necesitar, etc.			

Componente: Reflexionar sobre su práctica de lectura			
Criterios de evaluación según los niveles			
Indicadores	A1	A2	B1
4.3.5 Hacer un balance de sus progresos y puntos a mejorar en lectura	Realización de inventario de los conocimientos, progresos y puntos a mejorar en su competencia como lector	Búsqueda de estrategias para un mejor desempeño de los conocimientos y progresos y los puntos a mejorar	Evaluación de su eficacia relacionada las estrategias aplicadas y explicación de sus mejoras
Manifestaciones <p>A1: Hace un inventario de los conocimientos, progresos y puntos a mejorar en su competencia como lector. En un nivel inicial la lectura tiende a ser oral lo que impide un poco la rapidez del lector. Ejemplo: Pudiese buscar ayuda al respecto; una pudiera ser poner un lápiz en la boca mientras valora la lectura en silencio para lograr su interpretación sin necesidad de articular sonidos involuntarios.</p> <p>A2: Además de ganar en velocidad al leer busca otras estrategias que le permita reconocer las ideas principales del texto, el tono del autor, su propósito, etc. Ejemplo: Para ganar en rapidez al leer identifica estrategias para evitar la simulación de una lectura oral, leer la primera parte del párrafo y la última, etc. Contesta varias preguntas en un periodo corto de tiempo. Explica sus estrategias para trabajar rápidamente.</p> <p>B1: Evalúa hasta qué punto las estrategias aplicadas han contribuido a ser más eficaz en su proceso de lectura. Determina cuáles continuar utilizando, cuáles eliminar o mejorar y cómo aplicarlas de mejor manera. Ejemplo: Busca palabras clave en el texto leído que permitan sintetizar la información del mismo. Hace una síntesis y explica su proceso mental para preparar la síntesis.</p>			
4.3.6 Evaluar la eficiencia de su proceso de lectura	Reconocimiento de los elementos que limitan la eficiencia de su proceso de comprensión lectora	Concientización de pasos en su proceso y búsqueda de estrategias para la mejora de su comprensión lectora	Autoevaluación de la eficiencia y estrategias aplicadas para mejorar el proceso de comprensión lectora
Manifestaciones <p>A1: Busca el significado correcto de vocablos contenidos en la lectura mediante su inferencia de acuerdo con el contexto en cuestión. Esto le permite ganar en rapidez y eficiencia como lector. Ejemplo: Dentro de un contexto dado, identifica diferentes palabras que tienen una significación precisa en diferentes contextos. Identifica estrategias para ayudarse a reconocer esas situaciones.</p> <p>A2: Al concientizar los pasos en su proceso y búsqueda de estrategias para la mejora de su comprensión lectora, se traza un algoritmo de pasos lógicos tales como la observación en el texto de las palabras subrayadas y la relación del título del texto con su desarrollo. Ejemplo: Observa la posición donde se ubican las palabras e ideas más importantes del texto para ganar en énfasis, etc.</p> <p>B1: Como resultado de su autoevaluación de su eficiencia, derivado de las estrategias aplicadas con el propósito de mejorar su proceso de comprensión lectora, desarrolla habilidades para diferenciar los aspectos o puntos esenciales planteados por el autor en su texto escrito, así como los argumentos propuestos para apoyar sus puntos de vista. Reconoce la estructura lógica de la tipología de textos para seguir la lógica de los mismos. Ejemplo: Hace la descripción física con un orden de organización lógica, como también lo tiene la descripción de un proceso o el texto expositivo.</p>			

Conclusiones

El marco de competencias aquí presentado supone cambios en las prácticas pedagógicas que lleven de un enfoque por objetivos a un enfoque por competencias. Para la propuesta del marco de competencias para el aprendizaje de lenguas se tienen en cuenta los principios siguientes:

- el hecho de que un marco de competencia es un proceso en constante evolución;
- la necesidad de preparar los cursos con la intención de desarrollar competencias;
- la importancia de preparar estrategias para integrarlas en el proceso de enseñanza;
- la concepción de un proceso de evaluación en concordancia con el marco y la enseñanza.

Las etapas que faltan en este proceso consisten en una experimentación que incluyen una investigación para evaluar el proceso y mejorar el marco. También, falta la elaboración de un marco de competencias profesionales para la enseñanza de lenguas. Finalmente, falta un guía pedagógico de estrategias para implementar el marco de competencias para el aprendizaje de lengua.

Bibliografía

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. En J. Dolz y E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp 77-94). Bruxelles: De Boeck.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1(1-47).
- Finocchiaro, M. y Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach*. OUP: UK.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics* (pp. 269-293). J.B. Pride y J. Holmes. Londres: Penguin Books.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles: De Boeck.
- Lafortune, L. y St-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montreal: Ediciones Logiques.
- Lafortune, L. con la colaboración de Lepage, C. y Persechino, F. (2008a). *Compétences professionnelles à l'accompagnement. Un référentiel*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. con la colaboración de Lepage, C., Persechino, F. y Bélanger, K. (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Quebec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. con la colaboración de Lepage, C. (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*. Quebec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (dir.) (2004). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. con la colaboración de Lepage, C., Persechino, F., Bélanger, K. y Aitken, A. (2009a). *Professional Accompaniment Model for Change. For innovative leadership* Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. con la colaboración de Lepage, C., Persechino, F. y Aitken, A. (2009b). *Professional Competencies for Accompanying change. A frame of reference. Un référentiel*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. con la colaboración de Lepage, C. y Aitken, A. (2009c). *Guide for Accompanying Change*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires: d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. En P. Jonnaert y D. Masciotra (dir.), *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld* (pp. 51-91). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Niño, V. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Páez Pérez, V. (2012). Breve descripción histórica sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. *Zoilo Marinello Vidaurreta*. www.ltu.sld.cu/revista/index.php 39(7).
- Páez Pérez, V. (2012). La formación por competencias del profesor de lenguas extranjeras. Publicado en Memorias: *VIII Conferencia Internacional sobre Lenguas Extranjeras, Comunicación y Cultura*, WEFLA 2012. Holguín: Universidad de Holguín.
- Páez Pérez, V. (2005). *Modelo pedagógico flexible de autodesarrollo por competencias para profesores de lenguas extranjeras*. Tesis presentada en opción al Grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, Cuba.
- Perrenoud, Ph. (1996). Formation continue et développement de compétences professionnelles. *L'Éducateur*, (9), 28-33
- Roméu, A. (2005). *El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa, sociocultural*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.
- Savignon, S.J. 1997. *Communicative Competence: Theory and Practice*, Segunda edición. Nuevo Yorke: McGraw Hill.

TERCERA PARTE

Desarrollo de competencias profesionales

CAPÍTULO 3

El perfeccionamiento de las competencias profesionales de los futuros profesores de lenguas extranjeras: la contribución no verbal

Mariane Gazaille

Universidad de Quebec en Trois-Rivieres

Vilma Páez Pérez.

Universidad de Holguín

Aprender una lengua extranjera que propicie un nivel de comunicación real constituye un imperativo de la vida moderna. El manejo de fuentes de información orales o escritas, el uso de las TICs¹, la interacción con el entorno y la inserción en un mundo cada vez más globalizado, hacen del dominio de la lengua extranjera una necesidad para la vida. De ahí que el desarrollo profesional de los futuros profesores² de inglés como lengua extranjera o segundo idioma sea de suma importancia para garantizar la excelencia en la instrucción, dada la importancia del inglés como idioma global (Crystal 1997; Graddol, 2006); el aumento de aulas culturalmente diversas, la escasez de maestros y la tasa de deserción (p. ej., Ashiedu y Scott-Ladd, 2012; Dove, 2004; Karsenti y Collin, 2013; Parks, 2017), así como el aumento del interés en los enfoques³ basados en la atención plena en la capacitación de maestros (p. ej., Crane, Kuyken, Williams, Hastings, Cooper, y Fennell, 2012; Meiklejohn y al.⁴, 2012). La investigación ha identificado una variedad de estrategias efectivas para mejorar la calidad de la instrucción (p. ej., Bissonnette, Richard, y Gauthier, 2006; Talbot. 2012), que incluyen, entre otras, el establecimiento de metas y objetivos, la planificación, la claridad de las instrucciones y la implementación de un clima

de aprendizaje positivo, recurriendo al aprendizaje activo y significativo posterior a la evaluación de las lecciones.

Si se acepta normalmente que las habilidades pedagógico-didácticas, la planificación y el conocimiento adecuado del idioma que se enseña contribuyen a la enseñanza exitosa de la lengua extranjera (en adelante LE), otro factor que puede ayudar significativamente a estimular el aprendizaje y el éxito en el aula de LE es la manera en que se comunica el profesor con sus estudiantes. De hecho, y “[m]ucho más que los profesores en las denominadas asignaturas de contenido, los profesores de idiomas tienen que usar señales no verbales para expresar diversos aspectos de un discurso, matices para la implicación del significado, ironía, énfasis, etc.” (Soudek y Soudek, 1985, p. 112). Sin embargo, al contrario de su contraparte verbal y aunque en realidad son los aspectos visibles de los procesos de enseñanza, la capacitación para los aspectos no verbales de la comunicación parece ser una dimensión subestimada en la capacitación de docentes de LE (Gazaille, Plouffe, Gauthier, Gagnon, y McClintock, 2009). Si bien los docentes en activo son conscientes de la importancia de la comunicación no verbal (CNV) para la enseñanza, el aprendizaje y la gestión del aula (Barabar y Caragana, 2015), aprender a moverse, a jugar con la voz o para usar la mímica y actuar en el aula no forman parte de las actividades típicas en el aula universitaria tradicional y académica. De hecho, los programas de capacitación docente siguen siendo en gran medida intelectualizados y centrados en las “cosas serias” y parece difícil convencer a los profesores para que integren el drama y las estrategias de CNV en sus programas de capacitación docente. Tomando una postura que contrasta con aquellos que han visto la CNV como un aspecto marginal de la profesionalización de la capacitación docente, este capítulo examina la contribución de la dimensión no verbal de la comunicación al desarrollo de las competencias profesionales (CP) de los futuros maestros y profesores de lenguas extranjeras.

1. El enigma de la enseñanza de lenguas extranjeras

Los maestros, en general, se comunican todo el tiempo. Se comunican para expresar pensamientos e ideas, para explicar, para conducir el aula, para transmitir información y facilitar el proceso de aprendizaje, para establecer contacto con sus alumnos, etc. Cuando entran al aula, se espera que los maestros y profesores de LE utilicen la lengua extranjera para comunicarse y sean comprendidos por sus estudiantes. El idioma que se enseña es el idioma de comunicación, por lo que la calidad y la accesibilidad del mensaje transmitido son, por lo tanto, de suma importancia en el aula de LE ya que esa calidad y accesibilidad del mensaje determinan cómo los estudiantes comprenderán y responderán a las instrucciones, explicaciones y solicitudes. Por supuesto, los maestros de LE deben tener una pronunciación inteligible, un conocimiento adecuado del vocabulario y la gramática; para que su mensaje sea asequible también deben ajustar su nivel de lenguaje al de sus alumnos, es decir hacer uso del *teacher-talk*⁵ de una manera adecuada y oportuna.

Debido a su uso extensivo en el proceso de comunicación, las señales no verbales⁶ resultan ser un componente crucial de la comunicación en el aula de LE. Según Ali (2011), el uso efectivo de las señales no verbales ayuda en una amplia gama de prácticas en el aula. Entre otras, y expresadas desde la perspectiva del profesor, recurrir a CNV ayuda a:

- reducir el tiempo innecesario de hablar el maestro, informa;
- aumentar y fomentar la participación de los estudiantes;
- construir confianza;
- favorecer la claridad de las instrucciones;
- contribuir a la gestión eficiente del aula;
- conducir a un ambiente de aula que facilite la enseñanza y el aprendizaje;
- evitar malentendidos.

2. Comunicación eficiente

En términos generales, comunicar es “transmitir conocimiento o información sobre; para dar a conocer [o] transmitir información, pensamiento o sentimiento para que sea recibido o entendido satisfactoriamente” (Merriam-Webster, 1993). Más concretamente, comunicarse es transmitir, decodificar o intercambiar símbolos verbales (V) y no verbales (NV) pertenecientes a un contenido determinado. Los símbolos V (es decir, palabras y oraciones) corresponden al contenido del mensaje. La comunicación V incluye formas de comunicación habladas y escritas. Por lo general, es producido voluntariamente por personas con fines claros. Por el contrario, la CNV se refiere a una forma de comunicación sin palabras. Los símbolos NV incluyen gestos, movimientos corporales, posturas, contacto visual, tono de voz, proximidad, expresión facial, tacto y apariencia (Knapp, Hall, y Horgan, 2014); la CNV es a menudo inconsciente o involuntaria.

Para comunicarse de manera eficiente, las personas necesitan expresarse claramente tanto verbalmente como no verbalmente, así como para poder decodificar las señales V y NV enviadas por su audiencia. Desde la perspectiva del receptor, un mensaje claro implica que las señales V y NV emitidas por el remitente se refuerzan mutuamente. De hecho, incluso la menor distancia entre los aspectos V y NV del mensaje enviado puede crear confusión o malentendidos por parte del receptor (Tremblay, 2003; McCroskey, Richmond, y McCroskey, 2006; Knapp, Hall, y Horgan, 2014). El uso apropiado de palabras, gestos y comportamientos NV para expresar y respaldar los pensamientos e ideas de uno es importante ya que, si el mensaje NV contradice o no está completamente de acuerdo con su contraparte V, es el mensaje NV el que se decodificará y recordará como el mensaje “verdadero” en oposición al mensaje V (Quentin, 2004; McCroskey, Richmond, y McCroskey, 2006; Knapp, Hall, y Horgan, 2014).

Las señales NV funcionan como marcadores del discurso, lo que repercute directamente en la claridad y accesibilidad del contenido emitido. Las señales NV confirman, complementan, acentúan, regulan o incluso sustituyen al mensaje V (Stam y McCafferty, 2008); también proporcionan redundancia y matices (Stam y McCafferty, 2008) útiles, que a menudo permiten representar significados que son difíciles de expresar solo con palabras. Aunque las habilidades V y NV se consideran esenciales para una comunicación eficiente, la dimensión NV parece ser de suma importancia ya que la comunicación más efectiva se produce cuando los mensajes V y NV están sincronizados (McCroskey, Richmond, y McCroskey, 2006). En este sentido, el lenguaje corporal, los gestos, el contacto visual y los movimientos desempeñan un papel muy importante en el aula de LE (Negi, 2009; Wei, 2013).

3. La comunicación no verbal (CNV) en el aula de lenguas extranjeras.

Una enseñanza exitosa puede definirse como una instrucción que conduce a un aprendizaje efectivo, lo que a su vez significa una adquisición completa y duradera de conocimientos, y desarrollo de habilidades y competencias (Felder y Brent, 1999). Los maestros son un factor clave para hacer que el aprendizaje sea efectivo; esto parece ser aún más real en el aula de LE, donde el aprendizaje de los estudiantes depende mucho de la enseñanza de los maestros (Wen y Clément, 2003). La CNV puede influir en la eficacia de la enseñanza de LE a través de cuatro aspectos: 1) acceso al significado, 2) motivación de los estudiantes, 3) gestión del aula y 4) inmediatez del docente. Cada uno de estos aspectos son analizados en las siguientes secciones.

3.1 Codificación para el aprendizaje de idiomas extranjeros

Las señales NV ayudan a los oyentes a recibir, decodificar e interpretar los mensajes de los remitentes (Knapp, Hall,

y Horgan, 2014). De hecho, los gestos de los hablantes, las expresiones faciales y el movimiento constituyen representaciones visuoespaciales de conceptos que, como tales, transmiten un significado basado en imágenes visuales y miméticas (McNeill, 1992), que facilita el acceso al significado y la recuperación léxica por parte del aprendiz de la LE (Stam y McCafferty, 2008). Más específicamente, al hablar nos acompañamos de gestos que se producen durante el habla, lo que contribuye, al igual que las palabras, a la expresión del significado. Los gestos constituyen recursos a los que los hablantes pueden recurrir para ayudarlos en su intención comunicativa (Kendon, 2004; Stam y McCafferty, 2008).

Se sabe que la instrucción que incluye el gesto facilita el aprendizaje (Church, Ayman-Nolley, y Mahootian, 2004; Singer y Goldin-Meadow, 2005; Wagner Cook, Mitchell, y Goldin-Meadow, 2008). La gestualidad apoya el aprendizaje de LE, “quizás al darles a los alumnos una forma alternativa y personificada de representar nuevas ideas” (Wagner Cook, Mitchell y Goldin-Meadow, 2008, p. 1048). Los gestos son beneficiosos para la comprensión oral (Hostetter, 2011); proporcionan información contextual a los alumnos, facilitando su comprensión de la lengua que aprende (Kellerman, 1992; Salvato, 2015). Gracias al uso de los comportamientos NV, las representaciones de los maestros de LE se hacen visibles y accesibles para los alumnos. El uso de gestos, expresiones faciales y movimientos corporales facilita la introducción de nuevo vocabulario, gramática, referencias de tiempo y espacio (Stam y McCafferty, 2008). Movimientos y posturas tales como caminar, moverse e imitar pueden llevar connotaciones emocionales (Castellano, Villalba, y Camurri, 2007; Crane y Gross, 2007; Dael, Mortillaro, y Scherer, 2012) así como mostrar dudas o indecisión (Stam y McCafferty, 2008).

Por ejemplo, el profesor de LE puede proporcionar información más específica sobre la manera de actuar a través de los movimientos del cuerpo (p. ej., correr vs caminar, saltar alto

vs bajo, comer rápido vs lentamente, etc.). Al leer una historia, el profesor de LE puede variar y exagerar sus expresiones faciales para revelar o resaltar la personalidad, las actitudes o los sentimientos y las emociones de un personaje, como la alegría, la tristeza, el aburrimiento, la emoción, el miedo o el nerviosismo. Puede imitar la acción (p. ej., sostener o lanzar un objeto, pasar la aspiradora o barrer el piso) o apuntar detrás o delante de él para indicar cuándo o dónde tiene lugar la acción. Al enseñar vocabulario nuevo, el profesor de LE puede hacer que las palabras y el significado sean fácilmente comprensibles para los estudiantes mediante gestos y movimientos (p. ej., los dedos se reúnen para representar un triángulo, las manos forman la forma de un jarrón, etc.).

Cuando los maestros de LE gesticulan, se mueven o imitan, no solo facilitan el acceso al significado, sino que también ayudan a sus alumnos a organizar y codificar esta información visuoespacial en la memoria, lo que lleva a una mayor retención por parte de los alumnos. Dicho de otra manera, la enseñanza de LE es más eficiente y exitosa, si los maestros y profesores de LE son comunicadores NV eficaces. Esto es especialmente cierto en las clases en las que solo se usa la LE, lo que implica que la comunicación V debe ir acompañada de gestos, expresiones faciales, accesorios, etc.⁷ para que el maestro sea comprendido y eficiente. En la clase de LE, la comunicación NV constituye una herramienta didáctica⁸ esencial que los maestros utilizan para ilustrar sus mensajes V y hacerlos comprensibles sin tener que recurrir a la lengua materna de sus alumnos.

En resumen, el cuerpo puede desempeñar un papel importante en la interpretación del significado (Barsalou, 1999; Glenberg y Robertson, 2000), resolviendo malentendidos y para dar las instrucciones en el aula de LE. Un profesor de LE que sea competente en la CNV ayudará a sus estudiantes entender y comprender más fácilmente lo que está tratando de enseñar (Barabar y Canagana, 2015). Al estar conscientes de las señales

NV que envía, el profesor se convertirá en mejor codificador y emisor de señales NV que reforzarán el aprendizaje de LE. En consecuencia, sus instrucciones y explicaciones serán más claras y accesibles y su enseñanza de la LE será más eficiente.

3.2. El manejo del aula

Es responsabilidad del maestro construir y mantener un clima propicio para el aprendizaje productivo en el aula. La CNV de profesor de LE "desempeña un papel fundamental en el manejo del aula" (Barabar y Caganana, 2015). La gestión o el manejo del aula incluye los procedimientos y prácticas que los maestros utilizan para controlar el comportamiento de los estudiantes y para crear un clima propicio para el aprendizaje en el aula. Los maestros pueden usar las señales NV para comunicar los comportamientos esperados al alumno o para indicar que se requiere un cambio de comportamiento sin tener que intervenir verbalmente e interrumpir su curso.

Según Savage y Savage (2010), el 90% de la disciplina sería el lenguaje corporal. Las señales NV se pueden usar para redirigir el comportamiento, dar opciones a los estudiantes, enviar señales de atención, fomentar el buen comportamiento, prevenir, monitorear y manejar el comportamiento inapropiado. Por ejemplo, los maestros pueden usar el contacto visual para demostrar su descontento a través de una manera estricta (Malathi, 2013), acercarse a un estudiante indisciplinado mientras hablan con el grupo; levanta la vista para hacer que uno se dé cuenta de que su comportamiento se interpreta como perturbador, apunta a una tabla de reglas para reforzar las reglas o a los estudiantes individuales para que asistan a la tarea o presten atención, pedir silencio solo levantando una mano (Scrivener, 2012), mira a los estudiantes para aumentar su participación (Tai, 2014) y atención.

Cuando el mal comportamiento es menor, las mejores respuestas son aquellas que tienen un perfil bajo y no coercitivo⁹ (Savage

y Savage, 2010). La comunicación NV de bajo perfil y no coercitivas del maestro incluyen expresiones faciales (p. ej., fruncir el ceño, cara que no sonríe), mantener el contacto visual (hasta que se modifique la conducta), gestos (p. ej., Levantar una mano, señalar la tabla de reglas) y conductas de proximidad (p. ej., poniendo la mano sobre la mesa o silla del alumno). Además, los gestos se pueden utilizar para crear un ambiente cálido y positivo en el aula (Tai, 2014).

Las malas conductas toman tiempo de enseñanza y afectan no solo la calidad del aprendizaje de los alumnos con mal comportamiento, sino también la de todos los alumnos de la clase. Al desarrollar y adoptar comportamientos de NV de bajo perfil para hacer disciplina, futuros docentes (FD) podrá hacer mejor la gestión del aula y detener las conductas disruptivas de los estudiantes sin tener que interrumpir su clase. Aprender a comunicarse de manera no verbal ayudará a FD a implementar y mantener un clima facilitador del aprendizaje y, por consiguiente, será más competente en lo que respecta a la gestión eficiente y al manejo del aula.

3.3. Motivación del estudiante

La motivación de los estudiantes es importante para que ocurra el aprendizaje. Un elemento más influyente en la motivación del estudiante es el comportamiento del maestro (Hein, 2012). Sin embargo, el discurso o la demostración de conocimiento más grande y elocuente no alcanzará ni mantendrá el interés de los estudiantes, y por lo tanto su motivación, si falta entusiasmo y dinamismo en el uso de la voz, el contacto visual es evasivo y la postura corporal es pésima. De la misma manera, los gestos sin restricciones, los tics invasivos y las contracciones innecesarias actuarán como elementos de distracción que desvían, disminuyen o incluso alejan la atención de los estudiantes. Para estimular y mantener el interés de los estudiantes, los maestros pueden usar su voz, moverse y gesticular, o improvisar “de manera realista

pero creíble” para transmitir información y “vender su mensaje académico”. En términos de usar la CNV para motivar, los maestros pueden hacer contacto visual (Malathi, 2013), moverse por la sala a medida que enseñan, ser expresivos y sonreír, variar la voz (tono, volumen y / o frecuencia) o usar gestos específicos o señales NV (p. ej., pulgar arriba, mover la cabeza, etc.).

La tecnología, dentro y fuera del aula, es un competidor directo del atractivo del docente. En otras palabras, los comunicadores de hoy, incluidos los maestros, pueden ser “afectados” con facilidad y rapidez si no pueden “presentar una charla informativa, entretenida y pulida” (Shaughnessy y Márquez, 1991, p. 9). Los docentes deben, como comunicadores, proyectar su personalidad, así como ser entusiastas y dinámicos para obtener y mantener la atención de sus audiencias, así como para motivar a sus estudiantes. Además, la motivación y la gestión del aula pueden considerarse como las dos caras de una misma moneda. De hecho, cuando los estudiantes están motivados, se comportarán; cuando no lo estén, no participarán y pueden interrumpir la clase. Recurrir a comportamientos adecuados de comunicación NV puede mejorar la atmósfera en la clase de LE y aumentar el interés y la motivación de los estudiantes.

3.4. Presencia del maestro

“La buena enseñanza no puede reducirse a la técnica; la buena enseñanza proviene de la identidad e integridad del maestro” (Palmer, 1998, p. 10). De hecho, con el fin de tener un impacto educativo, los maestros y profesores deben tener algún tipo de “encuentro total” con sus alumnos (Noddings, 2003). En otras palabras, los maestros necesitan tener “presencia” mientras enseñan. La presencia en la enseñanza se ha definido como “un estado de alerta consciente, receptividad y conexión [...] tanto con el individuo como con el grupo [...] y la capacidad de responder a un [...] mejor paso” (Rodgers y Raider-Roth, 2006, p. 266). Desde el punto de vista del maestro, la presencia del maestro es

“la experiencia de atraer la atención plena para percibir lo que está sucediendo en el momento” (Rodgers y Raider-Roth, 2006, p. 267). Dicho brevemente, la presencia del maestro es el estado de estar totalmente en el aquí y el ahora.

La presencia del maestro abarca los conceptos de inmediatez del maestro (Gazaille, Charles, Wagener, Casanovas Catalá, Aminzadeh, Szubko, Spagnoli, y Páez Pérez, 2017), o el grado de cercanía¹⁰ psicológica percibida entre el maestro y el alumno (Mehrabian, 1972). La inmediatez del docente se ha relacionado positivamente con la eficacia de la enseñanza y los resultados del aprendizaje (p. ej., Christensen y Menzel, 1998; Christophel, 1990; Menzel y Carrell, 1999; Neuliep, 1997; Rodriguez, Plax, y Kearney, 1996; Witt y Wheelless, 2001). Ya sea que las expectativas y normas culturales para la inmediatez del maestro sean altas (p. ej., en los Estados Unidos) o bajas (p. ej., en China y Japón), la cercanía del maestro debería influir y lograr un mejor aprendizaje de los estudiantes. Una gran parte de la inmediatez del maestro se transmite de manera no verbal.

Los comportamientos inmediatos se refieren a aquellos comportamientos que mejoran la cercanía y la interacción no verbal con otros (Mehrabian, 1972). Al reflejar simpatía y afecto, los comportamientos inmediatos pueden reducir la distancia entre comunicadores (Mehrabian, 1972). Por ejemplo, establecer contacto visual demuestra a los estudiantes que participan que reconocemos que son una parte importante de la clase. El contacto visual también muestra que el maestro tiene confianza lo que hace que los estudiantes se sientan cómodos y puedan, a su vez, confiar en el maestro. La postura corporal (inclinándose hacia el estudiante con el que está hablando, adoptando una postura relajada pero no cruzando los brazos de manera rígida, etc.) les demuestra a los estudiantes que el maestro está abierto a la discusión y que le da la bienvenida a los diferentes puntos de vista que los estudiantes pudieran tener.

Al ser conscientes de la importancia de la comunicación NV y poder usarla en su clase, los maestros podrán “percibir mejor lo que está sucediendo en el momento”, “aquí y ahora”. En otras palabras, la cercanía del profesor mostrará una mayor presencia del maestro y conciencia mental. Al ser más conscientes de lo que sucede en el aula, los FD podrán intervenir de manera más eficiente y “responder con el siguiente mejor paso” para guiar el aprendizaje de la LE.

4. Conclusión parcial

Obviamente, un conocimiento adecuado del idioma que se enseña y una buena preparación son cruciales para la enseñanza de LE; sin embargo, y como se mencionó anteriormente, no son los únicos elementos cruciales. De hecho, algunos estudiantes de LE pueden no entender las instrucciones de su maestro cuando se usa el idioma que aprenden todo el tiempo. En este sentido, los mensajes NV son un componente esencial de la comunicación en el aula de LE. De hecho, los gestos, las expresiones faciales, las imitaciones, la postura del cuerpo, etc., se convierten en herramientas eficientes para resolver malentendidos e instrucciones, y ayudan al alumno a interpretar el significado.

Aprender a usar sus habilidades de CNV de manera eficiente permitirá al FD instalar y mantener un clima positivo en el aula, divulgar la inmediatez de sus maestros, facilitar el acceso al significado y el aprendizaje de la LE (léxico, gramática y otras estructuras lingüísticas) así como dar instrucciones y explicaciones claras que eviten los malentendidos. Además, al convertirse en mejores remitentes de mensajes, FD también se convertirá en mejores receptores de la comunicación NV de los estudiantes, lo que los hará más conscientes y listos para la “próxima mejor intervención”. Capacitar a FD para estar al tanto de su comunicación NV y desarrollar habilidades relacionadas les ayudará a desarrollar sus competencias profesionales en términos de pilotar sus lecciones y administrar la disciplina.

5. La formación en CNV y el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros docentes de LE: un estudio

Una competencia, además de habilidad, es conocimiento, capacidad y cualidad del sujeto que le permite realizar sus acciones profesionales de manera trascendente. El uso de una competencia implica la aplicación de conocimiento construido y habilidades “dominadas” que le permiten a uno realizar una tarea o producir algo, mientras que el desarrollo de la competencia se refiere a la noción de progreso hacia el dominio total de una habilidad. En el caso específico de los profesores de LE es imprescindible que tengan desarrolladas sus competencias profesionales en especial su competencia comunicativa, entre otras que también son muy importantes, para lograr su desempeño docente de calidad.

Lograr la comunicación efectiva con sus estudiantes es condición imprescindible para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE sea exitoso. Savignon (1997), enfatiza la naturaleza dinámica de la comunicación y con ella de la competencia comunicativa del profesor de LE y refiere que la comunicación ocurre en una variedad infinita de situaciones, por lo que el éxito que se tenga en el desempeño de un rol determinado depende de la comprensión del contexto y de la experiencia previa sobre una situación similar. En ese proceso de comunicación cobra importancia la competencia estratégica que se refiere al manejo de estrategias de comunicación verbal y no verbal que el hablante utiliza para lograr la comunicación efectiva o para optimizar la efectividad de esa comunicación.

La comunicación puede no estar completa si no está acompañada por el *lenguaje corporal* que añade infinidad de intenciones y significados a la palabra. En el lenguaje corporal se tiene en cuenta que su característica no verbal también aporta mucho significado al acto de la comunicación. Incluso el silencio total o la inexpresividad del rostro, puede transmitir emociones y sentimientos tales como: tristeza, desinterés, ira contenida, etc. El uso del lenguaje corporal en el aula, le permite al profesor establecer relaciones y viabiliza la comunicación interpersonal con

sus alumnos, a la vez que le facilita la transmisión de significados. Los gestos, la entonación, la expresión facial pueden explicar el significado de una palabra, un estado de ánimo, una acción.

El lenguaje corporal desempeña un papel crucial en los niveles de credibilidad (Georget, 2008) y confianza en sí mismo (Briñol, Petty, y Wagner, 2009) atribuidos al orador. Ser creíble es una función de cómo uno utiliza la voz, cómo se mueve, interpreta, improvisa, actúa en su discurso para llegar a la audiencia, para transmitir su mensaje y para mantener a su audiencia interesada. Los estados de ánimo, los miedos y las emociones pueden tener repercusiones fisiológicas en el hablante. Estas repercusiones fisiológicas (estremecimientos, transpiración, sonrojo, etc.) pueden ser descodificadas por el receptor y utilizadas para juzgar la competencia comunicativa del hablante. Controlar estas pistas fisiológicas, es decir, controlar el cuerpo y las señales NV que emanan de él, contribuirá a la calidad y eficiencia de la comunicación (Justen, 1984). Los maestros a menudo no son conscientes de transmitir estas señales o los impactos que estas señales pueden transmitir a su audiencia. Por lo tanto, el conocimiento y la práctica de la comunicación deben incluir no solo la capacidad de hablar con corrección y fluidez, sino también la habilidad para la utilización de los componentes físicos de la comunicación NV, el conocimiento de la CNV apropiado y la capacidad de usar el lenguaje corporal para mejorar la comunicación.

5.1. Antecedentes

El interés por recurrir a las técnicas de drama para capacitar a futuros maestros de LE en CNV reside en las similitudes que se pueden hacer entre la actuación y el discurso público profesional. Primero, tanto artistas como profesionales como comunicadores intentan transmitir un mensaje, en un espacio y tiempo circunscritos, frente a una audiencia, utilizando su cuerpo como su principal instrumento de trabajo (Smigiel y Merritt, 1999). El uso consciente de las técnicas de drama ha demostrado afectar la

postura corporal, la presencia en la audiencia, la concentración, la relajación mental, la voz y la confianza en sí mismo (Quentin, 2004). Después de tomar un curso de técnicas dramáticas, las personas son diferentes, con voces mejor ubicadas, mayor conciencia de su cuerpo y la forma en que se mueven y, lo que es más importante, la autoconfianza verdadera (Quentin, 2004), mientras que la capacitación en CNV ha resultado efectiva el desarrollo de la competencia docente y la eficiencia en el aula (Love y Roderick, 1971; Gazaille, 2010; Gazaille, Plouffe, Gauthier, Gagnon, y McClintock, 2009). Por ejemplo, los maestros en servicio muestran una mejora definitiva en la calidad de la comunicación en el aula después de la capacitación en CNV (Cooper y Simonds, 2007).

La investigación sugiere que “los métodos actuales utilizados en los programas de capacitación no están desarrollando el nivel de habilidades de comunicación necesarias en el lugar de trabajo de hoy” (Smigiel y Merritt, 1999, p. 629), mientras que sigue preocupando la calidad de los nuevos profesionales como comunicadores (Heaven, Clegg, y Maguire, 2006). Esto también parece ser una preocupación en el Proceso de Capacitación Docente de los futuros profesores de LE según lo observado por el personal docente universitario, los supervisores de prácticas y los maestros cooperativos (Gazaille, Plouffe, Gauthier, Gagnon, y McClintock, 2009). La comunicación eficiente según los aspectos de comunicación V y NV (McCroskey, Richmond, y McCroskey, 2006), la preparación de estudiantes de pregrado para comunicarse de manera eficiente debe integrar la enseñanza de las habilidades V y NV. Sin embargo, nuestra lectura de los diferentes programas universitarios de Quebec reveló que, si la enseñanza de la comunicación oral es claramente identificable, las habilidades de CNV se tienen muy poco en cuenta por no decir que casi nada. Por lo tanto, nuestro objetivo de investigación se convirtió en evaluar, desde la perspectiva del alumno, el potencial de los talleres de CNV como una estrategia pedagógica para enseñar habilidades de CNV.

5.2. Metodología

La sección actual informa sobre los resultados de dos estudios con el objetivo de verificar el potencial de los talleres de CNV: el estudio piloto original y su replicación. Recurrimos al mismo diseño y herramientas en ambas pruebas (previa y después de los talleres) para verificar el potencial de los talleres en CNV ofrecidos. En aras de la brevedad y el espacio asignado, los datos y los resultados de ambos estudios (piloto y replicación) se combinan a partir de entonces y se conocen como el estudio.¹¹

Un total de 52 estudiantes de pregrado se inscribieron en los talleres ofrecidos durante los cuatro semestres; 31 de estos participaron en el estudio ($n_{\text{otoño-2008}} = 8$, $n_{\text{otoño-2009}} = 9$, $n_{\text{otoño-2009}} = 7$, y $n_{\text{invierno-2010}} = 7$). Estos 31 participantes procedían de los siguientes programas de licenciatura: formación de profesores en segundas lenguas (12), educación física (5), educación secundaria (2), artes y drama (2), educación preescolar y primaria (6) y recreología (4).

Basándonos en la investigación en comunicación, técnicas de teatro y en las premisas de enfoque basadas en competencias, construimos y ofrecimos 7 talleres de CNV. El objetivo de los talleres era desarrollar las habilidades CNV de los participantes y su sensibilidad a la dimensión NV de la comunicación. Los talleres se organizaron para 2 horas una vez a la semana por un total de 7 semanas. Para estimular el desarrollo de las habilidades de comunicación y lenguaje NV de los participantes, cada taller comprendió la práctica de uno o más comportamientos NV (expresión facial, voz, movimiento y gestos, postura, contacto visual, etc.) así como ejercicios de comunicación inspirados en contextos de comunicación de la vida real. El número máximo de participantes por grupo se mantuvo en 12, como lo sugiere Quentin (2004). Aunque solo se dieron pocas o ninguna explicación teórica durante los talleres, los análisis reflexivos y los periodos de intercambio se integraron sistemáticamente en todos los talleres con el objetivo de aumentar la atención de los participantes.

Se utilizó un cuestionario y una entrevista semidirigida para medir la opinión de los participantes sobre los talleres, su percepción sobre su aprendizaje y su progreso, y las señales sobre la transferencia de significado. El cuestionario aplicado después de los talleres consistió de 8 ítems con sus correspondientes comentarios y la entrevista consistió en 8 preguntas abiertas. Se optó por el cuestionario de 4-puntos en la escala de Likert sin ninguna escala intermedia neutra, tal como “indeciso” o como “ni uno ni otro” y sin opciones extremas. Se tomaron estas opciones porque la escala de Likert pudiera ser objeto de distorsión partiendo de una tendencia central y preconcepciones sociales deseadas.

Se sostuvo un encuentro con cada participante de manera individual para completar el cuestionario y la entrevista post-taller. Mirar las dos tareas filmadas, hechas por cada uno de los participantes al principio y al final de los talleres, sirvió como incitación para completar el cuestionario y la entrevista semiestructurada. Las tareas filmadas eran idénticas en cuanto a las instrucciones, extensión, y contexto para las tareas pre y post talleres para todos los participantes. Luego de observar sus actuaciones antes y después de los talleres, los participantes contestaron el cuestionario post-test y respondieron a la entrevista final. Se sumaron los resultados de cada aspecto y se compararon los resultados promedio de los grupos, así como se realizó el análisis de las respuestas obtenidas en las entrevistas.

5.3. Resultados

En general, los participantes de todos los grupos informaron que estaban satisfechos con los talleres porque habían aprendido de ellos. También informaron que había aumentado su dinamismo, la confianza en sí mismos y la capacidad percibida para hablar frente a un grupo. Más específicamente, los participantes mencionaron que se sentían más en control y/o más cómodos frente a un grupo y que se expresarían de una manera más natural y “comunicativa, dinámica”. Los resultados revelaron mejoras en

las habilidades de CNV de los participantes, mayor conciencia de la importancia de la dimensión de NV en la comunicación y disminución de la percepción de estrés al hablar frente a una audiencia. Los resultados también mostraron que el aprendizaje realizado se mantuvo y transfirió, a corto plazo, en una variedad de situaciones de comunicación (p. ej., presentaciones académicas en la universidad, talleres pedagógicos que los estudiantes dieron, práctica e incluso durante la comunicación diaria).

Conclusiones

Como se discutió en este capítulo, no es solo el componente verbal de la comunicación el que determina la calidad de la comunicación del maestro de LE. En otras palabras, “no solo lo que dices en el aula es lo importante, sino que la forma en que lo dices puede marcar la diferencia para los alumnos” (Ali, 2011). La competencia en CNV impacta inevitablemente la forma en que los maestros de LE se entienden en el aula, así como la forma en que los alumnos acceden al significado de la LE en el aula.

Los alumnos de LE que vienen a la universidad para formarse como profesores de LE, deben aprender y comprender la pedagogía y la didáctica de la enseñanza LE. Por un lado, el progreso de DF en aprender a enseñar depende en gran medida de la atención que se le dé al proceso de formación y desarrollo de a los futuros maestros de LE. Por otro lado, el desarrollo de la CNV con un sistema de gestos permitirá a los maestros de LE desempeñar más eficientemente una variedad de aspectos relacionados con la instrucción, la motivación, el manejo del aula, etc. El desarrollo de competencias en el proceso de formación y desarrollo de los futuros maestros de LE debe tener en cuenta la importancia y el rol de la comunicación no verbal en el salón de clases. Por un lado, conocer la dimensión NV de la comunicación permitirá a los profesores de LE convertirse en mejores receptores de los mensajes de los estudiantes; también les permitirá facilitar el acceso a la LE (léxico, semántico, espacio, etc.), implementar y hacer un

manejo del aula mucho más eficiente, influir en la motivación de los estudiantes y aumentar la percepción por los alumnos de la inmediatez del profesor. Por otro lado, las investigaciones han demostrado que las normas culturales sobre la enseñanza varían según las naciones (Kissau, Rodgers y Haudeck, 2014). Si bien una buena cantidad de señales no verbales son universales e innatas, el FD de diferentes culturas puede interpretar señales no verbales y comportamientos de inmediatez de manera diferente (Gazaille et al., 2017¹²). Por lo tanto, el contexto es crucial y aunque la capacitación en CNV es prometedora para el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros maestros de LE, lo que funciona en un medio puede no funcionar en otro si los contextos sociales y educativos son muy diferentes.

¹TIC: Tecnología de la información y de la comunicación.

²Aclaración: Generalmente llamamos *maestros* a los que trabajan en la escuela primaria y secundaria y *profesores* a los que trabajan en el nivel universitario. En este capítulo se usan ambos términos *indistintamente* sin que conlleven alguna diferencia según los niveles de enseñanza en el que trabajen. (Las autoras)

³La atención plena es “el cultivo intencional de la atención y la conciencia centradas sin juzgar a cada momento” (Meiklejohn et al., 2011, p. 291). La investigación sugiere que “la capacitación en habilidades de atención plena puede aumentar la sensación de bienestar de los docentes y la autoeficacia de la enseñanza, así como su capacidad para controlar el comportamiento en el aula y establecer y mantener relaciones de apoyo con los estudiantes” (Meiklejohn et al., 2011, p. 291).

⁴Meiklejohn, Phillips, Freedman, Griffin, Biegel, Roach, Frank, Burke, Pinger, Soloway, Isberg, Sibinga, Grossman, y Saltzman.

⁵*Teacher-talk*: El ‘Teacher-Talk’ (*lenguaje del profesor en el aula*), es la variable socio-lingüística utilizada por el maestro/profesor de LE para hacerse comprender en el aula por sus estudiantes. Cuando el profesor hace un uso efectivo de su ‘Teacher-Talk’ está produciendo para sus estudiantes una lengua que es más simple, breve y pronunciada con mucho más cuidado, que la que se produciría en una situación de comunicación normal. Wang,H. (2014:11-20).

⁶Se dice que los mensajes no verbales son más generalizados e importantes que los verbales, aunque las opiniones sobre su importancia varían ampliamente (Mehrabian, 1972). Dependiendo de los autores, entre 30 y 90% de la comunicación es revelada por los comportamientos de NV. Ali (2011:1097) advierte que algunos hallazgos de investigación sugieren que “solo el 7% de un mensaje se envía a través de las palabras, y el 93% restante se envía a través de las expresiones faciales (55%) y la entonación vocal (38%”).

⁷Generalmente se reconoce que la comprensión oral es mucho más difícil cuando no va acompañada de un soporte visual (p. ej., conversación telefónica, escuchar la radio, un CD, etc.).

⁸La expresión herramienta didáctica, en esta sesión está en concordancia con la expresión *gesticulación pedagógica* que incluye una gran variedad de otros tipos de gestos que usa el profesor como lo son aquellos que se hacen para alentar y motivar la participación de los estudiantes.

⁹Las respuestas de bajo perfil incluyen respuestas V y NV. Las respuestas de bajo perfil permiten proteger la dignidad de los estudiantes y detener las luchas por el poder, ya que de esta manera los estudiantes tienen la oportunidad de corregir sus propios comportamientos.

¹⁰La Cercanía del profesor implica que este debe establecer una comunicación abierta con sus estudiantes en las que la simpatía y la empatía siempre estén presentes. La buena comunicación es un factor esencial para incentivar el interés y la comprensión de las realidades individuales de cada estudiante lo que hará que el maestro se acerque más a ellos, con beneficios a corto y medio plazo, no solo en el plano educativo, sino también personal y social.

¹¹Para mayor información se invita al lector a consultar *Non-verbal communication training: An avenue for university professionalizing programs?* (Gazaille, 2010).

¹²Gazaille, Charles, Wagener, Casanovas Catalá, Aminzadeh, Szubko, Spagnoli, y Páez Pérez.

Bibliografía

- Ali, S. A. M. (2011). The Use of Non-verbal Communication in the classroom. Documento presentado en la 1ª Conferencia Internacional sobre Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Lingüística Aplicada, Sarajevo. Recuperado de: http://eprints.ibu.edu.ba/587/1/FLTAL%202011%20Proceed%C4%B1ngs%20Book_1_p1096-p1099.pdf
- Ashiedu, J. A. y Scott-Ladd, B. D. (2012). Understanding teacher attraction and retention drivers: Addressing teacher shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11), 17-35.
- Barabar, A. y Caganaga, C. K. (2015). Using Nonverbal Communication in EFL Classes. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 10(2), 136-147.
- Barsalou, L.W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences* 22, 577-660.
- Bissonnette, S., Richard, M. y Gauthier, C. (2006). *Comment enseigner-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Saint-Nicolas, Quebec : Les Presses de l'Université Laval.
- Briñol, P., Petty, R.E. y Wagner, B. (2009). Body posture effects on self-evaluation: A self-validation approach. *European Journal of Social Psychology*, 39(6), 1053-1064.
- Castellano, G., Villalba, S. y Camurri, A. (2007). Recognising human emotions from body movement and gesture dynamics. In A. Paiva, R. Prada, R. W. Picard (Eds.), *Affective Computing and Intelligent Interaction, Lecture Notes in Computer Science* 4738, 71-82.
- Christensen, L. J. y Menzel, K. E. (1998). The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective, and behavioral learning. *Communication Education*, 47(1), 82-90.
- Christophel, D. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 396, 323-340.
- Church, R. B., Ayman-Nolley, S. y Mahootian, S. (2004). The role of gesture in bilingual education: Does gesture enhance learning? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(4), 303-319.
- Cooper, P. J. y Simonds, C. J. (2007). *Communication for the classroom teacher* (octava edición). Montreal: Pearson.

- Crane E. y Gross M. (2007). Motion Capture and Emotion: Affect Detection in Whole Body Movement. In A.C.R. Paiva, R. Prada, R.W. Picard (dir), *Affective Computing and Intelligent Interaction. Lecture Notes in Computer Science 4738*. Berlin: Springer.
- Crane, R. S., Kuyken, W., Williams, J. M. G., Hastings, R. P., Cooper, L. y Fennell, M. J. V. (2012). Competence in Teaching Mindfulness-Based Courses: Concepts, Development and Assessment. *Mindfulness* 3(1), 76-84.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dael, N., Mortillaro, M. y Scherer, K.R. (2012). Emotion expression in body action and posture. *Emotion*, 12(5), 1085-1101.
- Dove, M. K. (2004). Teacher Attrition: A Critical American and International Education Issue. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 71(1), 8-30.
- Felder, R. y Brent, R. (1999). How to improve teaching quality. *Quality Management Journal*, 6(2), 9-2
- Gazaille, M. (2010). Non-verbal communication training: an avenue for university professionalizing programs? *Education, Knowledge y Economy*, 4(3), 207-219.
- Gazaille, M., Charles, M., Wagener, A., Casanovas Catalá, M., Aminzadeh, R., Szubko, W., Spagnoli, F. y Páez Pérez, V. (2017). *Foreign Language Teacher Candidates' Representations of Teacher Presence: An International Comparative Study*. Comunicación presentada en la XV Conferencia Internacional de Educación en Hawai. Estados Unidos.
- Gazaille, M., Plouffe, M.-J., Gauthier, K., Gagnon, D. y McClintock, E. (2009). *Impact d'ateliers de techniques de jeu sur la préparation à communiquer devant un groupe : le cas de futurs enseignants d'anglais langue seconde*. Ponencia presentada en el 77a conferencia de la *Association francophone pour le savoir*, Ottawa, Canada.
- Georget, P. (2008). L'orateur e(s)t le geste. Les effets de l'expressivité non verbale des leaders politiques. *C@hiers de psychologie politique* [en línea]. Recuperado de lodel.irevues.inist.fr/cahierpsychologiepolitique/index.php?id=612.
- Glenberg A. M. y Robertson D. A. (2000). Symbol Grounding and Meaning: A Comparison of High-Dimensional and Embodied Theories of Meaning. *Journal of Memory and Language*, 43, 379-401.

- Graddol, D. (2006). *English next*. London: British Council.
- Heaven, C., Clegg, J. y Maguire, P. (2006). Transfer of communication skills training from workshop to workplace: The impact of clinical supervision. *Patient Education and Counseling*, 60(3), 313-325.
- Hein, V. (2012). The Effect of Teacher Behaviour on Students Motivation and Learning Outcomes: A Review. *Acta Kinesiologica Universitatis Tartuensis*, 18, 9-19.
- Hostetter, A. B. (2011). When do gestures communicate? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 137(2), 297-315.
- Justen, E. F. (1984). The Missing Link in ESL Teacher Training. *MEXTESOL Journal*, 8(2), 49-62.
- Karsenti, T. y Collin, S. (2013). Why are New Teachers Leaving the Profession? Results of a Canada-Wide Survey. *Education*, 3(3): 141-149.
- Kellerman, S. (1992). "I see what you mean": The role of kinesic behavior in listening and implications for foreign and second language learning. *Applied Linguistics*, 13, 239-258.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kissau, S., Rodgers, M. y Haudeck, H. (2014). Effective foreign language teaching: An international comparison of teacher beliefs. *Research in Comparative and International Education*, 9(2), 227-242.
- Knapp, M. L., Hall, J. A. y Horgan, T. G. (2014). *Nonverbal Communication in Human Interaction* (8th ed.). Boston, MA: Wadsworth.
- Love, A. M. y Roderick, J. A. (1971). *Teacher Nonverbal Communication: The Development and Field Testing of an Awareness Unit. Theory Into Practice*, 10, 295-299.
- Malathi, P. (2013). Nonverbal Communication in Classroom Management. *International Global Research Analysis*, 81-82
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P. y McCroskey, L. L. (2006). *An Introduction to Communication in the Classroom: The Role of Communication in Teaching and Training*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago: Aldine Atherton.

- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L. y Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- Menzel, K. E. y Carrell, L. J. (1999). The impact of gender and immediacy on willingness to talk and perceive learning. *Communication Education*, 48, 31-40.
- Merriam-Webster's collegiate dictionary. (1993) (10a edición). Springfield, MA: Merriam-Webster.
- Negi, J. S. (2009). The Role of teachers' non-verbal communication in ELT classroom. *Journal of NELTA*, 14(1-2), 101-110.
- Neuliep, J. W. (1997). A cross-cultural comparison of teacher immediacy in American and Japanese college classrooms. *Communication Research*, 24, 431-451.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Parks, P. (2017). Understanding the connections between second language teacher identity, efficacy, and attrition: A critical review of recent literature. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity*, 1(1), 75-91.
- Quentin, G. (2004). *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*. Lyon: Chronique Sociale.
- Rodgers, C. R., Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265-287.
- Rodriguez, J. I., Plax, T.G. y Kearny, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication Education* 45, 293-305.
- Salvato, G. (2005). *Looking Beyond Words: Gestures in the Pedagogy of Second Languages in Multilingual Canada*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Savage, T. V. y Savage, M. K. (2010). *Successful classroom management and discipline: teaching self-control and responsibility* (tercera edición). Los Angeles, CA: Sage.
- Savignon, S. (1997). *Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning* (segunda edición). New York, NY: McGraw-Hill.

- Scrivener, J. (2012). *Classroom Management Techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shaughnessy, M. F. y Marquez, M. (1991). *Thirty Days and Thirty Ways towards Better Public Speaking*. Recuperado de: www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED331108.pdf.
- Singer, M. A. y Goldin-Meadow S. (2005). Children learn when their teacher's gestures and speech differ. *Psychological Science*, 16(2), 85-89.
- Smigiel, H. y Merritt, L. (1999). A New Approach to Communication Training in the Workplace. *Journal of Vocational Education and Training: The Vocational Aspect of Education*, 51(4), 629-640.
- Soudek, M. y Soudek, L. I. (1985). Non-verbal channels in language learning. *ELT Journal*, 39(2), 109-114.
- Stam, G., y McCafferty, S. G. (2008). Gesture Studies and Second Language Acquisition: A Review. En S. G. McCafferty y G. Stam (Dir), *Gesture. Second Language Acquisition and Classroom Research*. New York, NY: Routledge.
- Tai, Y. (2014). The application of body language in English teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1205-1209.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives. *Questions vives*, 6(18), 129-140.
- Tremblay, M. B. (2003). *La communication chez les enseignants: savoir-être et savoir-faire pédagogiques*. Montréal: Guérin universitaire.
- Wagner, Cook, S., Mitchell, Z. y Goldin-Meadow, S. (2008). Gesturing makes learning last. *Cognition*, 106(2): 1047-1058.
- Wang, H. (2014). The Analysis of Teacher Talk in "Learner-Centered" Teaching Mode. *International Journal of Social, Behavioural, Educational, Economic, Engineering*, 8(4), 11-20.
- Wei, Y. (2013). A Study on the Functions of Western Cultural Non-Verbal Behavior in English Classroom in China. *English Language Teaching*, 6(12), 189-196.
- Wen, W. P. y Clément, R. (2003). A Chinese conceptualization of willingness to communicate in ESL. *Language, Culture and Curriculum*, 16, 18-38.
- Witt, P.L, y Wheelless, L. R. (2001). An experimental study of teachers' verbal and nonverbal immediacy and students' affective and cognitive learning. *Communication Education*, 50, 327-342.

CAPÍTULO 4

Enseñanza del lenguaje de las emociones en las clases de idiomas: temas y método

Françoise Berdal-Masuy
Universidad Católica de Louvain

El interés por las emociones en el campo del aprendizaje de idiomas extranjeros es relativamente reciente. (Claire Kramsh 1993, 2009), (Aneta Pavlenko 2005) y (Jean-Marc Dewaele 2008, 2010 y 2011) fueron las primeras en cuestionar la relación entre emociones y lenguas¹. Pero no fue hasta el 2010 que la didáctica del lenguaje como tal se volvió hacia las emociones como objeto de investigación, gracias en particular a los enfoques humanistas-afectivos (Piccardo, 2013).

En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje-enseñanza y evaluación (MCER), publicado en 2001, observamos que el lugar dejado a las emociones es relativamente adecuado ya que se encuentra de manera implícita a través del “saber-hacer”. El enfoque funcional preconizado por los autores del MCER persigue un objetivo de estandarización y utilitarismo, en un contexto de movilidad profesional europea (búsqueda de empleo) en el que la dimensión afectiva está completamente oculta.

En este capítulo, se presentan las razones por las que es esencial integrar la enseñanza del lenguaje de las emociones en las clases de idiomas. A continuación, se propone un enfoque interdisciplinario del tema presentando las perspectivas de neurocientíficos, psicólogos y lingüistas, así como el impacto de su trabajo en la didáctica del lenguaje. Finalmente, veremos cómo integrar las emociones en las clases de idiomas, antes, durante y después de una actividad, tanto escrita como oral, en los diferentes niveles del MCER.

1. ¿Por qué enseñar el lenguaje de las emociones en las clases de idiomas?

Todo ser humano que vive en sociedad debe ser capaz de gestionar las emociones, de reconocerlas en sí mismo y en su interlocutor, de comunicarlas adecuadamente (Dewaele, 2015). Para ello, no basta con enseñar las palabras que expresan emociones (Cavalla y Berdal-Masuy, 2015). En efecto, los conceptos emocionales funcionan como verdaderos “guiones prototipo” (Pavlenko, 2008), compuestos de muchos conceptos implícitos o expresados tanto física como verbalmente. Las emociones son dominadas por los hablantes de una lengua, pero deben ser objeto de un verdadero aprendizaje por aquellos que deseen adquirir todas las habilidades comunicativas en la lengua de destino. Es mucho lo que está en juego, porque los errores en la interpretación o producción de estos códigos emocionales pueden tener consecuencias negativas en la gestión de la relación con los demás y causar serios malentendidos, mucho más impactantes que los errores de lenguaje. Por ejemplo, la dificultad que tienen algunos estudiantes asiáticos para expresar su enojo en francés (con las palabras, expresiones faciales y gestos correspondientes) puede ponerlos en una posición difícil cuando desean expresar su insatisfacción o su fuerte desacuerdo en una situación dada en presencia de francófonos. No percibirán la “urgencia” de la situación y no reaccionarán como se esperaba. La capacidad de entender y comunicar emociones en un idioma extranjero contribuye en gran medida al éxito de la interacción social.

El punto de vista de neurocientíficos, psicólogos y lingüistas y el impacto de sus descubrimientos en la didáctica del lenguaje

El interés reciente por las emociones tiene su origen en la investigación neurocientífica llevada a cabo en los años noventa, principalmente en la obra de (Antonio Damasio 1995, 1999, 2003), que desafió seriamente la disociación secular entre razón y emoción². Desde entonces, las tomografías del cerebro han demostrado que existe una integración de la emoción y la cognición en el funcionamiento del cerebro: la emoción y

la cognición contribuyen, de forma conjunta e igualitaria, al control de los pensamientos, los afectos y los comportamientos (Swain 2013, Berdal-Masuy 2014)³. Según el neurólogo Antonio Damasio, “la percepción de las emociones interviene en todo lo que ocurre en el cerebro y en particular en el campo de los procesos cognitivos. Su influencia es inmensa” (Damasio, 1995). Como dice LeDoux, citado por J. Arnold y Dougals Brown “La emoción y la cognición son compañeros en la mente” (Arnold, 2000). La emoción precede al pensamiento, la cognición está *anclada* en todo el cuerpo que ocupa (Piccardo, 2013).

En el campo de la psicología, emoción es un término comúnmente usado y polisémico, representativo de varios fenómenos más o menos independientes. Para describir las emociones, se pueden aplicar dos enfoques diferentes: el enfoque categórico apunta a identificar las emociones universales (también llamadas emociones básicas o emociones primarias) (Ekman, 1984), mientras que el enfoque dimensional resume las emociones en dos, tres o cuatro dimensiones principales según el principio del análisis factorial (Botella, 2015). Así, (Watson y Tellegen 1985) describen las emociones en dos dimensiones: valencia (agradable o agradable/desagradable o desagradable) y nivel de excitación (compromiso o activación/desconexión o desactivación). La dimensión de la valencia puede dividirse en un eje de afecto-negativo (NA) y un eje de afecto-positivo (PA) (Barrett y Russell, 1998). Cada eje está definido por un polo de alta intensidad emocional y un polo de baja intensidad emocional. La posición del individuo en cada eje define su estado emocional: una activación fuerte y agradable correspondería a un estado de excitación y una activación fuerte y desagradable correspondería a un estado de estrés (Botella, 2015). El enfoque categórico permite describir las emociones con más detalle, mientras que el enfoque dimensional favorece una descripción global.

Además, estas definiciones varían según la perspectiva elegida, los psicólogos coinciden en que la emoción es un proceso dinámico en el que intervienen tres componentes:

- el componente cognitivo (la experiencia subjetiva del individuo, la evaluación cognitiva de la situación)

- el componente comportamental (las manifestaciones expresivas de una emoción, dirigidas hacia el exterior, así como expresiones faciales, postur corporal o el tono de voz, y tendencias de acción o intenciones de comportamiento)
- el componente fisiológico (todas las manifestaciones fisiológicas que aparecen de manera simultánea a un evento emocional).

En cuanto a los lingüistas, sus investigaciones han llevado a una mejor comprensión de cuántos léxicos de las emociones funcionan. Algunas obras, como las de (Christian Plantin 2012, 2015), se centran en la interacción de las emociones y proponen un enfoque lingüístico e interactivo de la emoción, considerada 'como un recurso al que los interactuantes recurren a la gestión de situaciones disruptivas'.⁴ Desde esta perspectiva, el lenguaje 'juega un papel irreductible' tanto en la construcción como en la gestión de las emociones (Plantin, 2015). Otros investigadores están interesados en el funcionamiento de las lexias emocionales (Baider y Cislaru, 2013; Blumenthal, Novakova y Siepmann, 2014). En francés, la herramienta Emotaix (Piolat y Bannour, 2009) fue creada para identificar automáticamente el léxico emocional y afectivo de la lengua francesa (el llamado fondo, emociones y sentimientos primarios y sociales), ya sean sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, locuciones o expresiones, etc.⁵ Por último, desde 2005, el vocabulario de los afectos se ha introducido en las clases de francés como lengua extranjera gracias al libro *Emociones-sentimientos* de Cristelle Cavalla y Elsa Crozier. Este léxico de emociones está, gradualmente, encontrando su lugar en los libros de texto de enseñanza de la lengua francesa en todos los niveles de la educación.

Este interés creciente por las emociones en la investigación y la educación, se manifiesta por el aumento —durante los últimos cuatro años— del número de publicaciones dedicadas completamente a la conexión entre emoción y aprendizaje de idiomas. Desde 2013, cinco revistas francesas han dedicado un número completo al tema⁶.

2. ¿Cómo enseñar el lenguaje de las emociones en clases de idiomas?

Sensibilizar a los estudiantes con el lenguaje de las emociones se puede hacer antes, durante y después de una actividad. Antes de iniciar una actividad, es importante hacer surgir colectivamente las representaciones, actitudes y emociones relacionadas con esa actividad o aspecto del lenguaje. Al hacerlo, los alumnos notan que las representaciones o emociones varían de un individuo a otro y, por lo tanto, les permite tomar conciencia de que existen otras percepciones y poner en perspectiva su propia percepción. Cuando este tipo de enfoque se aplica a la actividad de hacer una presentación oral, se encuentra que, para algunos, hacer una presentación oral es una fuente de vergüenza o preocupación, para otros, es una fuente de placer (Lafortune y Robertson, 2005). El poder compartir estas diferentes emociones, ligadas a diferentes creencias, permite distanciarse de la propia representación de la actividad y descubrir otras formas de abordarla. Es lo mismo para la pronunciación, algunos sonidos pueden ser percibidos como agradables para algunos, repulsivos para otros, asociados a imágenes positivas o negativas⁷... (Claire Kramsch, 2013) también insiste en el aspecto eminentemente perceptivo de los lenguajes, extremadamente ligado al oído, tacto, gusto, como un “*contacto de la lengua sobre la piel desnuda*”.⁸

Este enfoque, que consiste en desarrollar colectivamente representaciones, actitudes y emociones relacionadas con una actividad o aspecto del lenguaje, forma parte de la competencia emocional, definida como el conjunto de capacidades para procesar emociones y/o información emocional en general (Mikolajczak, 2009, Mikolajczak y Deseilles, 2012).

El concepto de *meta-emoción* utilizado en pedagogía por (Louise Lafortune 2005), se acerca al de *competencia emocional* utilizado en psicología (el conjunto de capacidades para tratar las emociones y/o la información en general). La meta-emoción consiste en identificar la emoción, entenderla cuestionando las creencias subyacentes, expresarla, regularla y utilizar las creencias para estabilizarla. Para ayudar a identificar las creencias que subyacen a las actividades propuestas durante el aprendizaje en general, Louise

Lafortune propone establecer actividades interactivas-reflexivas con el fin de fomentar la expresión de los afectos, promover su comprensión mediante la identificación de las creencias que están en la raíz de los mismos, e incluso filosofar sobre los afectos. Tomar conciencia de las emociones que se sienten al aprender un idioma es un primer paso. El segundo paso es identificar y contrarrestar creencias y prejuicios para desarrollar actitudes positivas hacia la disciplina. Esta conciencia de los sentimientos es tan importante para el control real de una tarea como los procesos de pensamiento que acompañan la realización de esa tarea (Berdal-Masuy, 2014).

Sensibilizar al lenguaje de las emociones también puede ser el tema de la actividad en clase, oralmente o por escrito. A continuación describiremos tres vías para la escritura, la primera es aplicable a los niveles A2 y B1 del MCER (vía idéntica, sólo la longitud del texto producido diferencia un nivel de otro, 3 líneas para A2 y 10 a 15 líneas para el nivel B1) y las otras dos están destinadas al nivel B2⁹.

3. Propuesta de una actividad de expresión escrita

Para completar el curso A2-B1 sobre las emociones, en el caso de la escritura deben seguirse los siguientes pasos:

- 1) proponer un tema o actividad desencadenante (ejemplo: la canción “La tristitude” de Oldelaf, imagen de una tira cómica que expresa alegría u otra emoción, un vídeo¹⁰),
- 2) identificar las emociones presentes en este material presentado dando primero el vocabulario necesario para expresarlas,
- 3) dar una instrucción precisa para llevar a cabo la tarea,
- 4) mostrar ejemplos,
- 5) proporcionar herramientas lingüísticas (palabras que expresen emoción, términos fijos y palabras para expresar sentimientos físicos) (Cavalla 2005 y 2006) (ver ejemplos en apéndices 1 y 2) y finalmente,
- 6) compartir producciones¹¹.

Ejemplo de instrucciones:

Desde tu llegada a Bélgica, has tenido muchas aventuras, agradables o desagradables. Decides compartir una anécdota en un blog como 'Maldita vida' (<http://www.viedemerde.fr/>) o 'Pequeños milagros de la vida' que te ha causado una emoción desagradable / agradable.

Elige tu historia y contesta las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la situación? (¿Dónde, cuándo, quién, qué, cómo?)
- ¿Cuál es la emoción?
- ¿Qué lo causó?
- ¿Cómo te sentiste físicamente?
- ¿Cómo te sentiste al reaccionar en pensamientos y palabras?

Ejemplo de un texto escrito por Annamarie (curso LFRAN 1304, objetivo B1, ILV, abril de 2014), sobre el tema "Maldita vida". N.B.: texto publicado en su estado original sin corregirlo.

Hier après-midi, je suis allée faire les courses à l'Aldi, avec mon amie Cindy.

Chaque fois j'emporte avec moi deux sacs de plastique et mon sac à dos, parce que j'achète toujours beaucoup de choses, du moment que ce n'est pas cher de faire des achats là-bas.

Lorsque je suis allée à la caisse pour payer, j'ai ouvert mes sacs et j'ai découvert que dans le sac plus grand il y avait une chaussette que ne sentait pas bon. Pas bon du tout ! J'étais vraiment embarrassée, j'avais les joues rouges. Je me sentais chaud, comme un feu. Je ne savais pas ce que je devais faire. J'essayais de ne pas respirer, mais l'odeur était trop forte !! En deux secondes j'ai pris la chaussette et je l'ai jetée dans mon sac à dos. J'ai gardé les yeux baissés tout le temps, je me sentais observée. Je ne savais pas où me mettre, tellement j'avais honte!

Après être sortie du supermarché, je voulais retourner rapidement chez moi pour jeter la chaussette dans la poubelle et sauver mon sac à dos de cette odeur terrible !!! Mais le long du chemin, nous avons rencontré deux de nos amies, une fille chilienne et une fille canadienne. Comme nous parlions en

anglais, une femme belge s'est arrêtée pour nous demander notre nationalité. C'était une question fatale! Nous avons parlé avec elle pendant une heure !! J'ai dû lui dire que j'étais en retard pour un rendez-vous, pour être en mesure de réussir à rentrer à mon kot. Mais c'était déjà trop tard, mon sac à dos avait une odeur répugnante !!

J'étais dégoûtée, j'avais l'estomac retourné! J'étais sur le point de vomir! J'ai dû le laver à la main dans mon lavabo !

Mais ce n'est pas encore terminé !! En le lavant, j'ai senti sous mes mains qu'il y avait quelque chose de dur et rectangulaire. J'ai contrôlé rapidement et j'ai trouvé mon lecteur MP3!! J'eus envie de pleurer et de crier en même temps !! C'était un cadeau de ma tante !! J'étais irritée et en colère après mes cokoteuses, parce que je suis sûre qu'elles ont laissé la chaussette dans le sac !! Mais j'ai contenu ma colère !!

J'ai essayé de sécher mon mp3 avec le sèche-cheveux, à intervalles de cinq minutes, mais il perdait trop d'eau. Je suis vraiment inquiète et nerveuse, J'ai demandé à tout le monde comment je pouvais résoudre ce problème. Maintenant, suite à la suggestion d'un de mes amis, mon MP3 est dans une boîte de riz !! J'espère que cela va fonctionner rapidement.

Ayer por la tarde, fui de compras al Aldi con mi amiga Cindy.

Cada vez llevo dos bolsas de plástico y mi mochila conmigo, porque siempre compro muchas cosas, siempre y cuando sea barato comprar allí.

Cuando fui a la caja para pagar, abrí mis maletas y descubrí que en la bolsa más grande había un calcetín que no olía bien. ¡Nada bueno en absoluto! Estaba muy avergonzada, mis mejillas estaban rojas. Me sentí caliente, como el fuego. No sabía lo que se suponía que tenía que hacer. Intenté no respirar, pero el olor era demasiado fuerte. En dos segundos tomé el calcetín y lo tiré en mi mochila. Mantuve la vista baja todo el tiempo, me sentí vigilada. No sabía dónde ponerme, estaba tan avergonzada.

Después de salir del supermercado, quería irme a casa rápidamente para tirar el calcetín a la basura y salvar mi mochila de ese terrible olor. Pero en el camino, conocimos a dos de nuestros amigos, una chilena y una canadiense. Mientras hablábamos en inglés, una belga se detuvo a preguntarnos nuestra nacionalidad.

¡Era una pregunta fatal! ¡Hablamos con ella durante una hora! Tuve que decirle que llegaba tarde a una cita, para poder volver a mi casa. ¡¡Pero ya era demasiado tarde, mi mochila olía asqueroso!!

¡Estaba disgustada, mi estómago estaba revuelto! ¡Estaba a punto de vomitar! ¡Tuve que lavarla a mano en mi fregadero!

¡¡Pero aún no ha terminado!! Mientras la lavaba, sentí bajo mis manos que había algo duro y rectangular. Lo comprobé rápidamente y encontré mi reproductor de MP3! ¡Quería llorar y gritar al mismo tiempo! ¡Fue un regalo de mi tía! Estaba irritada y enojada con mis cocineras, porque estoy segura de que dejaron el calcetín en la bolsa. ¡Pero contuve mi ira!!

Intenté secar mi mp3 con el secador de pelo cada cinco minutos, pero estaba perdiendo demasiada agua. Estoy muy preocupada y nerviosa, les pregunté a todos cómo podía resolver este problema. Ahora, siguiendo una sugerencia de un amigo mío, ¡mi MP3 está en una caja de arroz! Espero que funcione rápido.

En el nivel B2 se pueden proponer dos tipos de cursos, en torno a dos emociones, una desagradable (miedo) y otra agradable (alegría)¹².

La primera (actividad) consiste en escribir una historia fantástica. El comienzo consiste en hacer que la gente escuche bandas sonoras de películas de terror y pedirles que asocien cinco palabras a cada fragmento, los fragmentos de dos películas también se miran para observar las reacciones físicas del miedo (La guerra de los mundos por O. Welles, A vifs por N. Jordan). Los estudiantes descubren entonces una historia fantástica ('August Heat' de William Fryer Harvey) e identificarán los elementos lingüísticos que crean el clima de angustia que es único en el género fantástico. Finalmente, los alumnos se dividen en grupos pequeños. Cada grupo recibe una foto enigmática en blanco y negro de la cual se les pide a los estudiantes que imaginen tres preguntas. Remitirán la foto al grupo vecino que deberá responder a las preguntas planteadas. Cada grupo recibe la foto con las preguntas y respuestas de los grupos anteriores y debe escribir una historia fantástica a partir de estos datos. Como la restricción es muy fuerte, da a los estudiantes la oportunidad de

dar rienda suelta a su creatividad, como lo demuestra el comienzo de la historia de un grupo de estudiantes B2¹³.

Il était minuit à Manchester. C'était l'année 1972. Il neigeait, quelque chose qui arrivait rarement dans la ville. Le manteau de neige a transformé la ville. Elle est devenue un lieu étrange et lointain, inconnu pour les habitants. La nuit était foncée et tranquille, sauf les petits flocons de neige, qui tombaient doucement du ciel sombre. Les nuages épais cachaient la pleine lune, qui pesait sur les rues vides.

(Stéphanie, cours LFRAN1404, objectif B2, ILV, année 2013-2014).

Era medianoche en Manchester. Era el año 1972. Estaba nevando, algo que raramente ocurría en la ciudad. La capa de nieve ha transformado la ciudad. Se ha convertido en un lugar extraño y lejano, desconocido para los habitantes. La noche era oscura y tranquila, excepto por los pequeños copos de nieve, que caían suavemente del cielo oscuro. Las densas nubes escondían la luna llena, que pesaba en las calles vacías.

(Stéphanie, curso LFRAN1404, objetivo B2, ILV, año 2013-2014).

Para abordar las emociones y su contexto en la clase de idiomas, es imprescindible favorecer la multiplicación de canales de entrada: imágenes, vídeos, textos literarios, recuerdos personales, textos de la web, orales, escritos. En la escritura, el objetivo es claramente de despertar emociones, no necesariamente a partir de lexías, sino gracias a un 'marco emocional' (ME): "Utilizamos el término marco emocional para recordar el hecho de que, en la narrativa ficticia, los lugares descritos son frecuentemente invertidos, 'psicologizados' y juegan de alguna manera el papel de actor, en el sentido de semiótica narrativa." (Grossmann, Boch y Cavalla, 2008, citado por Cavalla 2015).

El segundo recorrido centrado en la alegría, está inspirado en la autoalabanza (tradición oral de Africa)¹⁴. Aquí están las reglas de la escritura: decir siempre "Yo soy", para ser consciente de su riqueza interior (tengo derecho a decir que soy Marie Curie o Mozart, nadie sabe si lo soy 0,1 o 99%). No se trata de pensar

en lo pequeño, o en lo estrecho, pensamos a lo grande (como, por ejemplo, “soy un genio escondido bajo el traje de hábito resignado”). Otra condición esencial es que todo sea verdadero, auténtico. Se anima a los estudiantes a utilizar metáforas, expresar emociones, poner humor y a no dudar en ser redundantes dando muchas explicaciones.

Una colega¹⁵ ha vuelto a visitar la autoalabanza y propone una versión mixta, tomando como punto de partida dos canciones Soulman, cantada por el artista francés Ben L’Oncle Soul y Désert por el artista belga Saule. Aquí están las instrucciones dadas:

- ¿Qué celebridades oyes en la canción Soulman?
- Elige 5 celebridades que te inspiren. Asocia cada celebridad con un sustantivo o adjetivo que la defina. Exagera su comparación encontrando una segunda imagen que amplifique la línea que ha elegido.

Ejemplo: Superman: fuerte, un héroe = Un Salvador todopoderoso, una montaña de coraje...

- Escribe un texto que te introduzca “entre el cielo y la tierra”. Tu trabajo incluye una foto tuya y una imagen que te inspire. Escribe dos párrafos donde hagas tu retrato “en negativo” como la canción “Soulman” (Yo no soy..... Yo no canto... Pero). Escribe un párrafo donde te mires amablemente como la canción “Desert” (Esta mañana me encuentro hermosa...). Termina con un párrafo (o más) donde haces tu autoestima (donde amplificas tus cualidades).

Exemple de texte “Entre ciel et terre”

Je n’ai pas la créativité de Sanna

Ni la patience de mes amis

Je ne cuisine pas comme Ferran Adrià

Et je n’ai pas le talent de Messi.

Non, je n’ai pas ces choses-là.

*Peu importe tout ça, car je me trouve super sociable,
une qualité qui pour l’être humain, est indispensable.*

*Je salue tout le monde le matin,
et en profite pour bavarder jusqu'au lendemain.
Je chante comme l'oiseau quand le soleil brille
avec une voix harmonieuse et douce comme le miel.
Un miel qui peut tout soigner de façon naturelle
et je laisse mes paroles voler dans le ciel.*
(Mar, 2015)

Ejemplo del texto

“Entre el cielo y la tierra”

No tengo la creatividad de Sanna.

Ni la paciencia de mis amigos

Yo no cocino como Ferran Adrià.

Y no tengo el talento de Mesi.

No, no tengo esas cosas.

No importa porque creo que soy súper sociable,
una cualidad indispensable para el ser humano.

Saludo a todos por la mañana,

y aprovecha la oportunidad para charlar hasta el día
siguiente.

Canto como un pájaro cuando el sol brilla

con una voz tan armoniosa y dulce como la miel.

Miel que puede curar todo naturalmente

y dejo que mis palabras vuelen en el cielo.

(Marzo, 2015)

4. Propuesta de una actividad en clase de expresión oral

El objetivo de este recorrido emocional oral es permitir que el hablante reconozca las emociones (las suyas o las de sus interlocutores) y las comunique de manera adecuada en el entorno en el que se encuentra¹⁶. Oralmente, el primer paso es identificar bajo qué circunstancias puede ocurrir esta emoción específica. Se invita a los alumnos a observar e identificar las situaciones que desencadenan tal o cual emoción, ya sea como espectadores o actores de la escena. A continuación, los hacemos preguntarse sobre los aspectos culturales de la emoción y a ver hasta qué punto las emociones frente a un evento similar se manifiestan de manera diferente o no de acuerdo a una cultura dada. Este

trabajo, esencial sobre la representación de los sentimientos de los demás, es importantísimo. En clase, sólo se tiene que mostrar una imagen que exprese claramente una de las emociones básicas y preguntar a los alumnos qué piensan que puede haber desencadenado esta reacción. Las respuestas permiten que las creencias y representaciones relacionadas con las emociones surjan en diferentes países y culturas. Después de este intercambio, se pueden proponer uno o varios vídeos que muestren una emoción, tal como podría ser expresada por un francófono¹⁷. Luego viene la etapa de identificación, que proporciona a los estudiantes las herramientas para identificar las emociones en el idioma de destino, comenzando por el elemento más fundamental y, sin duda, más fácilmente identificable para un francófono: las expresiones faciales. Una vez que este trabajo de concientización sobre el impacto de las expresiones faciales de las emociones se ha completado, el trabajo de expresión de emociones puede comenzar. Se puede integrar en las clases de una manera muy sencilla pidiendo, durante los bocetos normalmente propuestos en una secuencia dedicada a lo oral, dar una coloración emocional a los personajes puestos en escena por medio de mímicas faciales. Así, un empleado en una reunión puede estar enojado, feliz, triste o sorprendido, de la misma manera que el panadero, al servir al cliente, puede haberse levantado con el pie derecho o izquierdo.

En clase, por lo tanto, se pide a los alumnos que observen un vídeo que muestre una de las seis siguientes emociones (ira, miedo, alegría, tristeza, sorpresa, asco), que identifiquen la emoción, que intercambien entre sí sobre las manifestaciones de la emoción a nivel individual y cultural, que identifiquen sus características (lenguaje corporal y expresiones lingüísticas), que imiten la situación observada y que jueguen una situación similar. Este curso se amplía con una actividad fuera del aula: en parejas, se invita a los alumnos a producir un vídeo con una emoción y a publicarlo en la plataforma del curso¹⁸.

Después de una actividad un tanto atípica, podemos añadir a la clásica pregunta de autoevaluación “¿He hecho la tarea? Todavía no / Casi / Exactamente”; una pregunta sobre el sentimiento: “¿Cómo me sentí antes, durante y después de la actividad?”. Este

ejercicio de reflexividad se llevó a cabo durante una actividad de lectura de historia para niños de la primera clase de primaria (6-7 años) en la escuela, una sesión que cerró en la vida real el curso realizado tanto en torno a las emociones como a las técnicas del lenguaje en la clase de expresión oral, objetivo B2. Los comentarios escritos expresan bien la evolución de las emociones a medida que avanza el proyecto: la emoción, el estrés y la preocupación que preceden, el nerviosismo que se siente justo antes de la sesión y el placer compartido en el momento, el alivio, la calma y la alegría, incluso el entusiasmo, justo después de la sesión de lectura con los niños. Esta conciencia de las diferentes emociones a través de las cuales pasamos en una fase de aprendizaje puede ayudar al estudiante a aprehender con más confianza los retos que tendrá que afrontar en la continuación de su aprendizaje del idioma.

Además, la dimensión del grupo es fundamental: “el hecho de valorar lo que cada uno tiene que ofrecer anima a todos los miembros (profesor incluido) a aceptar los desafíos de su propio aprendizaje [...] los grupos son como trampolines, pistas de entrenamiento para el aprendizaje autónomo y continuo” (Dörnyeu et Malderez, 2000).

Conclusión

Como ya se ha anunciado al principio de este capítulo, la emoción está en todas partes, por lo que es esencial integrarla en los cursos de idiomas para que se “encarnen” en la realidad. Los profesores de idiomas han sido legitimados científicamente desde los numerosos estudios sobre los vínculos entre las emociones y el multilingüismo, así como por la investigación neurocientífica que demuestra que la emoción y la cognición están íntimamente ligadas.

Después de llamar la atención sobre la importancia de las representaciones vinculadas a una actividad y la necesidad de desarrollar la competencia emocional en relación con la realización de la tarea, se propusieron tres caminos para los niveles A2 a B2, escrito y oral. Los dispositivos siguen la misma lógica: proponen uno o más elementos desencadenantes (multiplicando los canales

de entrada), identifican emociones, dan instrucciones precisas, muestran ejemplos, dan las herramientas para realizar la tarea (lingüísticas y otras), comparten producciones.

Tanto por escrito como oralmente, hemos visto la importancia del marco emocional (ME): las emociones aparecen incluso independientemente del léxico que las caracteriza. Para la escritura, este ME se compone de palabras que describen no sólo la emoción, sino también sus manifestaciones físicas, su sentimiento y el contexto en el que aparece (su puesta en escena). Para la expresión oral, este ME se compone de la situación escénica, las palabras, la entonación, las expresiones faciales, los gestos y los elementos externos que contribuyen a crear un cierto clima propicio para la aparición de la emoción (sonido de fondo, luz, escenario). Las emociones se describen sin necesariamente ser lexicalizadas, se sugieren con la ayuda de otros elementos que llevan representaciones de emociones como, por escrito, los lobos en el bosque cuando cae la tarde (= miedo) o elementos de contextualización como la sangre que sube a la cabeza viendo un jarrón de valor roto (= ira) o, oralmente, una música agonizante, una luz tenue. Se trata, en definitiva, de crear un clima emocional que involucre universos léxicos y paraverbales apropiados, que pueden/deben ser objeto de un trabajo de aprendizaje específico, partiendo de los estereotipos asociados a la creación de un clima específico.

Sería interesante multiplicar los ejemplos de ME, tanto lingüística como culturalmente. En efecto, aunque las emociones primarias son reconocidas por todos, su representación no es universal” (Cavalla 2015: 125). Por lo tanto, la ira puede o no expresarse en diferentes contextos dentro de la misma cultura o dentro de diferentes culturas. Si el evento que desencadena la emoción puede ser identificado relativamente universalmente, la expresión de esta emoción variará de una cultura a otra¹⁹. Estimular y fomentar las comparaciones, para sacar a la luz los diversos ME de varias emociones dentro de las diferentes culturas sería, por lo tanto, particularmente enriquecedor en un enfoque de enseñanza-aprendizaje de un idioma dado.

¹El primero destacó la dimensión simbólica de la comunicación (“Hablo, tengo sueños, por lo tanto existo”) y subrayó la tendencia actual a volver a la subjetividad y a las cosas perceptivas, como reacción a la invasión tecnológica e informática que caracteriza a la sociedad del siglo XXI. El segundo se refiere a los lenguajes como medios (o no) de expresar emociones, pero también como objetos de emoción. Este último considera que la capacidad de entender y comunicar emociones en un idioma extranjero es la clave para una interacción social exitosa (Berdal-Masuy 2014: 33-34)

²Este neurocientífico, observando pacientes con daño cerebral, encontró que algunos tenían emociones perturbadas. Así, uno de sus pacientes llamado Elliot ya no sentía emociones como miedo, ira o alegría. Aunque sus capacidades intelectuales seguían intactas, ya no era capaz de tomar decisiones adecuadas o a largo plazo. Es al constatar que las emociones y capacidades estratégicas estaban perturbadas (o interrumpidas) al mismo tiempo, que Antonio Damasio supone que existe un vínculo entre la emoción y la razón.

³Vygotsky compara el funcionamiento del cerebro con el agua. Señala el hecho de que no podemos entender cómo el agua extingue el fuego al descomponer sus elementos que son el hidrógeno y el oxígeno. De hecho, el oxígeno alimenta el fuego, en lugar de destruirlo. Es la unión de oxígeno e hidrógeno que debe ser considerada para entender su capacidad (del agua) para extinguir el fuego. (Swain, 2013).

⁴“Se dice que una situación es disruptiva en la medida en que no forma parte del curso normal del escenario de acción actual” (Plantin 2016, p. 3).

⁵Enumeramos tanto los términos figurativos (o frases), muy numerosos (58,09% de los árbitros) como, por ejemplo, hacerse tinta sangre (ansiedad), estar destruido (fracaso), sentirse perdido (sentir el desarraigo), estar endandilado (admiración) y las palabras de las emociones, así como las colocaciones asociadas como, por ejemplo, para la admiración: dedicar su admiración, generar un fuerte interés, ejercer una fascinación sobre... Combinado con el software TROPES, Emotaix permite identificar los temas emocionales, la valencia positiva (agradable) o negativa (desagradable), la intensidad y el significado literal o figurativo de los términos emocionales utilizados por los editores.

⁶*Le langage et l'homme* (2015, L1 et L2), *Transversales (Langues, sociétés, cultures et apprentissages*, 2013, n°33), *Etudes en Didactique des Langues, EDL*. Toulouse (2014): Université de Toulouse. *Lidil* (2013, n°48).

⁷En su artículo sobre el ego fonético, G. Briet (2014) dice que, en el aprendizaje de la lengua materna, la percepción de la imagen sonora del lenguaje está intrínsecamente ligada a la sensualidad, a lo físico y las emociones, donde el niño imagina el significado de cada elemento sonoro.

⁸Entrevista durante el encuentro de Françoise Berdal-Masuy y Jacqueline Pairon con Claire Kramsch en París, 22 de abril de 2013.

⁹Para el nivel A1, la única actividad que se propone es, al comienzo de la clase, preguntarse “¿Cuál es tu clima interior?” Los estudiantes responden a esta pregunta con frases típicas para describir el tiempo (Es agradable, está lloviendo, hay sol, hay una tormenta, es malo, hace frío, hay nubes, hace calor, etc...).

¹⁰Pour la joie: BD www.chroniquesetcrottesdebique.blogspot.be/2013/03/quand-chat-sen-va.html, video del actor Jean Dujardin que recibe un Oscar www.public.fr/Dossiers/Oscars-2012/Les-news-sur-les-Oscars-2012/Video/Video-Oscars-2012-Jean-Dujardin-sacre-meilleur-acteur-Wouaou-Putain-Merci-genial-201865, video puesta en escena de las emociones en los países francófonos en la siguiente dirección: echos.onf.ca

¹¹Algunos textos se comparten en el blog del ILV: ainsivalavieilv.blogspot.be

¹²Ejemplos encontrados en la web. Vie de merde (VDM): Hoy, mi madre apaga sus 76 velas. Mi hija de 7 años le regaló su muñeca más hermosa. Cuando su abuela le dio las gracias, mi hija le dijo: “No te preocupes, abuela, te la devolveré cuando estés muerta” (www.viedemerde.fr).

Petits miracles de la vie (PMV): Hoy mi novia y yo pasamos un día excepcional en un parque de animales en el sur de Francia. Casi sola en un parque de más de 30 hectáreas con tigres, jirafas, leones, osos gatos, sol a voluntad y fanfarronear, una bailarina elefante cuyo video pronto estará en youtube! A todos los que huyen de nuestras ciudades llenas de malas noticias y encuentran un poco de naturaleza, fuente de PMV!

¹³Para una descripción detallada de la actividad y sus resultados, véase C. Cavalla (2015)

¹⁴La autoalabanza encuentra su origen en África donde esta práctica se llama “Kasàlà”, el arte de la conexión y el asombro (celebrar la vida en la persona). Transmitido por Jean Ngo Semzara Kabuta, fue objeto de numerosas publicaciones de Maris Milis, que lo presentó a los jóvenes en dificultad, a los que enseñó matemáticas (2008, 2009, 2010, 2016).

¹⁵Actividad imaginada por Valérie Collige, profesora de francés en el Institut des langues vivantes (Université catholique de Louvain, Bélgica).

¹⁶Este curso se impartió por primera vez en septiembre de 2013 a los alumnos del curso de expresión oral LFRAN1403, objetivo B2, en el Instituto de Lenguas Modernas de la UCL.

¹⁷Se pueden encontrar en línea cortometrajes inusuales de emociones universales en 12 países del mundo francófono, en un solo idioma, el francés, coloreado por diferentes acentos franceses (echos.onf.ca).

¹⁸Para un análisis detallado de los vídeos realizados por los estudiantes, lea el artículo “La enseñanza de la expresión oral de las emociones en francés como lengua extranjera: qué léxico y qué dispositivo” (Berdal-Masuy 2015).

¹⁹Cristelle Cavalla (2015, p. 215) da el ejemplo de la tristeza: “Utilizando el ejemplo de la tristeza, las palabras alrededor de las lágrimas y los gritos de dolor serán honradas en algunas culturas mientras que las palabras que describen el silencio y el recogimiento serán honradas en otras”.

Bibliografía

- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid : Cambridge University Press.
- Arnold, J. y Brown, H.D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (dir), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp 19-48). Madrid : Cambridge University Press.
- Baidier, F. y Cislaru, G. (2013). *Cartographie des émotions. Propositions linguistiques et sociolinguistiques*. Paris : Presses Universitaires de la Sorbonne.
- Barrett, L. F. y Russell, J. (1999). The structure of current affect: controversias and emerging consensus. *Current directions in psychological science*, 8(1), 10-14.
- Berdal-Masuy, F. (2015a). Pour une professionnalisation de la compétence émotionnelle en classe de langues. *Le langage et l'homme*, L(1), 29-42.
- Berdal-Masuy, F. (2015b). Enseigner l'expression orale des émotions en classe de FLE : quel lexique et quel dispositif. *Le langage et l'homme*, L(2), 129-146.
- Blumenthal, P., Novakova, I. y Siepmann, D. (2014). *Les émotions dans le discours - Emotions in Discourse*. Francfort: Peter Lang.
- Botella, M. (2015). Les émotions en psychologie. Définitions et descriptions. *Le langage et l'homme*, L (2), 9-22.
- Briet, G. (2014). Développer l'égo phonétique. Pour une didactique de l'émotionnel. *Le Langage et l'Homme*, XLIX (1), 23-33.
- Cavalla, C. (2015). Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ? *Le langage et l'homme*. L (2), 115-128.
- Cavalla, C. y Crozier, E. (2005). Expérience d'enseignement de l'expression des émotions-sentiments en classe multiculturelle de FLE. En Olivier Bertrand (dir), *Diversités culturelles et apprentissage du français*, 57-70.
- Cavalla C. (2006). Lexique et représentation des sentiments. En V. Louis, N, Auger y I. Belu (dir), *Former les professeurs de langues à l'interculturel. À la rencontre de différents publics* (pp. 185-198). Louvain-la-Neuve, Belgique: Cortil-Wodon: E.M.E.
- Cavalla, C., Loiseau, M., Lascombe, V. y Socha J. (2014). Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement. En P. Blumenthal, I. Novakova y D. Siepmann (dir), *Les émotions dans le discours. Emotions in discourse* (pp. 327-341). Francfort: Peter Lang..
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes - La raison des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Paris: Odile Jacob.
- Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- Dewaele, J.-M. (2008). Dynamic Emotion Concepts of L2 Learners and L2 Users: A Second Language Acquisition Perspective. *Bilingualism: Language and Cognition*. 11 (2), 173-175.
- Dewaele, J.-M (2010). *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke (Royaume-Uni) : Pallgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M (2011), Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign Language Learning and Use. *Anglistik: International Journal of English Studies* 22(1), 23-42.
- Dewaele, J.-M (2012). L'acquisition et l'usage de scripts dans les différentes langues de multilingues adultes. En N. Auger, C. Béal, y F. Demougin (dir), *Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches, Transversales*, 31, 195-222.
- Dewaele, J.-M (2015). Les émotions au cœur de toute activité langagière. *Le langage et l'homme*. L2, 199-201.
- Dörnyei, Z. y A. Malderez. (2000). El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. En J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 173-187). Madrid: Cambridge University Press.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. En K. Scherer y P. Ekman, *Approaches to emotion* (p. 319-344). Hillsdale : Erlbaum.
- Grossmann, F, Boch, F. y Cavalla, C. (2008). Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour intégrer le lexique des sentiments dans la production de textes. En F. Grossmann y S. Plane, *Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux* (pp. 191-218). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experiences and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Lafortune, L. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*. Québec : Presses de l'université du Québec

- Lafortune, L. y Robertson, A. (2005). Une réflexion sur les liens entre émotions et pensée critique. En L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons y O. Albanese, *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle* (pp. 61-86). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Mikolajczak, M. y Desseilles, M. (2012). *Traité de régulation des émotions*. Bruxelles : De Boeck.
- Mikolajczak, M. (2009) (dir). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Millis, M. (2008). *Souviens-toi de ta Noblesse*. Paris : Le Grand Souffle.
- Millis, M. (2010). *Exercices pratiques d'autolouange*. Paris : Editions Payot.
- Millis, M. (2009). *Je parie que tu peux*. Lyon : Editions Chroniques sociales
- Millis, M. (2016). *Loué Soit Je*. Paris : Le grand souffle.
- Pavlenko, A. (2008), Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 147-164.
- Piccardo, E. (2013). Evolution épistémologique de la didactique des langues: la face cachée des émotions. *LIDIL*, 48, 17-36.
- Piolat, A. y Bannour R. (2009). EMOTAIX : Un Scénario de Tropes pour l'identification automatisée du lexique émotionnel et affectif. *L'Année Psychologique*, 109, 657-700.
- Plantin, C. (2012). Les séquences discursives émotionnées : Définition et application à des données tirées de la base CLAPI. III Congreso Mundial de Lingüística Francesa, Lyon. Sección *Discours, Pragmatique et Interaction*, L. Rosier (Pres.), J. Bres (coord.) <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20120100218>
- Plantin, C. (2015). Micro-émotions en interaction : “*ah merde, ya rien pour maman*”. En Veiras Sophie (dir) *Les émotions et leurs implications dans le discours, les interactions et l'apprentissage*. *Voix Plurielles*, 12, (1), 5-21.
<http://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles>
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language teaching*, 46(2), 195-207.
- Watson, D. y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological bulletin*, 98, 219-235.

CAPÍTULO 5

El aprendizaje de un lenguaje profesional, un instrumento para la construcción de la identidad y del liderazgo pedagógico

Reinelde Landry

Una investigación efectuada en equipos directivos de instituciones educativas (Landry, 2012) contribuyó a analizar cómo el aprendizaje de un lenguaje profesional facilita la construcción de la identidad y el ejercicio de liderazgo de dichas instituciones y su equipo de profesores y maestros. Luego de precisar el significado de los conceptos de identidad profesional y de liderazgo pedagógico, expondremos nuestro punto de vista haciendo referencia a las competencias a desarrollar para el aprendizaje de la lengua materna o de la segunda lengua, según el marco de referencia propuesto por Lafortune y su equipo (2019) que comprende cuatro competencias. Consideramos que estas competencias son parte de la formación de todo estudiante, alumno, profesor o equipo directivo: 1) comunicarse oralmente integrando los aspectos socioculturales pertinentes; 2) escuchar y comprender la cultura y el contexto social a través del discurso de los estudiantes e integrarlo en el contenido a impartir o a recibir; 3) escribir textos variados para compartir información y su cultura y para argumentar, teniendo en cuenta a los lectores; 4) comprender diferentes tipos de texto. Al desarrollar estas competencias comunicativas, la reflexión sobre sus prácticas aporta una visión crítica en cuanto a sus formas de actuar y cómo regularlas, y para lograrlo es necesario tener un dominio satisfactorio de la apropiación del lenguaje profesional. En conclusión, desarrollaremos algunas de las estrategias de aprendizaje del lenguaje profesional que aparecen en el texto.

1. Identidad profesional

Landry (2012) definió la identidad profesional como un proceso dinámico, interactivo y evolutivo, lo que permite adaptar, integrar y denominar la visión que tiene la persona de su función

profesional y cómo la perciben los demás individuos del medio en el cual ella ejerce esta función. Este proceso contribuye a crear, con los demás, una representación de uno mismo y cómo se desarrolla dicha representación en la orientación profesional que adopta en su reflexión, sus interacciones, sus actitudes y su acción. La función de la dirección de la institución educativa, así como de los profesores, refleja el conocimiento de sí mismo, en el desarrollo de habilidades y de competencias profesionales y permite la apropiación de un lenguaje común entre los otros agentes del proceso educativo. La dirección y el personal educativo deben poner en práctica sus competencias en la acción, de estas una sería el ejercicio del liderazgo en diferentes contextos (Kaddouri, 2006). El lenguaje es un instrumento que da paso a un diálogo activo entre el individuo y su medio, que propicia el encuentro de personas para conocerlas, además de propiciar el enriquecimiento y la adaptación al medio. Al utilizar el lenguaje verbal y no-verbal, los símbolos, los textos, el saber, la información y las tecnologías de manera interactiva; los equipos directivos de las instituciones educativas y los demás miembros del personal se nutren de nuevas maneras de desarrollarse a través de su relación de servicio en su lugar de trabajo y en la sociedad. Progresivamente, la toma de conciencia de una identidad propia facilita el diálogo interno y externo.

2. Liderazgo pedagógico

Landry (2012) afirma que el liderazgo es un proceso de influencia que comprende una búsqueda y un reconocimiento de la excelencia personal y colectiva, y de la práctica reflexiva. Es el resultado de un aprendizaje constante en la acción, sustentado por formaciones calificadas y análisis prácticos adecuados. Gracias a la práctica reflexiva, los equipos directivos de las instituciones educativas y su personal son capaces de construir saberes formales sobre la base de la reflexión, para luego pasar a la acción. Ellos tienen la posibilidad de validar estos saberes por medio de la experimentación y la verificación con otros colegas, los que propiciarán la oportunidad de cuestionarse en la acción y de cuestionar los modelos de acción colectivamente, de ahí la importancia de desarrollar un lenguaje propio de su profesión.

A partir de estos modelos, debatirán la situación o escogerán experimentarla. Se puede analizar cada situación para comprobar cuáles competencias individuales y colectivas requiere y cómo se puede lograr una transformación de la práctica. Por lo tanto, las nuevas representaciones denominadas especifican el significado de las acciones que deben tomarse o que se toman a partir de la experiencia profesional. El personal educativo que ejerce su liderazgo pedagógico “dirige la acción y la intención de la acción con coherencia y cohesión para el éxito educativo de los estudiantes y el desarrollo de la identidad profesional de todos los miembros del personal de la institución “(Landry, 2012, p. 53)”. El liderazgo pedagógico se implementa a través del lenguaje verbal y no verbal para fomentar la comunicación entre los individuos en formación, en la organización, en y sobre las prácticas, y en las relaciones de la administración con los diversos actores de la institución, es decir, los profesores, alumnos, padres y el personal técnico.

3. Comunicarse en un diálogo oral

La apropiación de un lenguaje transita por la interacción, el intercambio de diálogo entre individuos (Cuq, 2003). Según Moirand (2002), la competencia para la comunicación integra los siguientes componentes: 1) la lingüística, compuesta por sistemas fonéticos, léxicos y gramaticales; 2) el discursivo, según las situaciones de comunicación; 3) el conocimiento sociocultural y la apropiación de reglas sociales y normas de interacción entre individuos de una cultura determinada; 4) el referencial, vinculado al conocimiento enciclopédico.

Para crear y mantener el diálogo con el personal de la escuela, el lenguaje verbal o no verbal, tanto en forma como en contenido, debe inspirar confianza y credibilidad, así como la utilidad para la persona acompañada. El diálogo contribuye a la construcción de la identidad profesional en la medida en que proporciona un mejor conocimiento de sí mismo y capacita a la persona para progresar profesionalmente. La administración podrá cuestionar la organización de su tiempo, la elección del calendario, las acciones llevadas a cabo con uno o más efectos percibidos.

Podrá responder las preguntas planteadas, dialogar con respecto a los efectos observados dentro de uno mismo en términos del grado de estrés o bienestar, el tiempo de reflexión antes, durante y después de la acción con los efectos esperados o percibidos. Entonces puede determinar la relevancia de las reacciones en contexto, por ejemplo:

En el informe para la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), Pont, Nusche y Moorman (2008) consideran que la afirmación del liderazgo pedagógico de los equipos directivos de instituciones educativas depende, entre otras cosas, del conocimiento y la preocupación por la cultura pedagógica del entorno, que se traduce a través de la información compartida y el acompañamiento pedagógico del personal, además de la capacidad de la administración de la institución de apoyar con convicción el proyecto institucional con estudiantes, maestros, padres y la comunidad en general. Esto requiere un diálogo, en un discurso simple que toma en cuenta la cultura del medio en el que intervienen, las figuras de autoridad proporcionan puentes relacionales y crean apertura para la expresión de las personas acompañadas. Las expresiones, las imágenes conocidas, los puntos de referencia geográficos e históricos facilitan la atención y la comprensión, y agregan una referencia emocional al mensaje. De ahí la importancia de la elección del lenguaje en la comunicación interpersonal verbal.

4. La comunicación y la construcción de la identidad profesional

Para facilitar la concientización y enriquecer el diálogo reflexivo, la administración escolar y el personal docente se dan la oportunidad de comparar sus prácticas con modelos teóricos, individualmente o con otros colegas. Algunos departamentos, en la investigación de Landry (2012), consideran que la afirmación de su liderazgo pedagógico, incluso en el contexto de oposición a ciertas ideas presentadas por la institución, contribuye a la construcción de su identidad profesional. Tener que confrontar y aclarar las ideas de uno a otros, ya sean autoridades o colegas, ayuda a construir la identidad. En tal situación, la administración

o los maestros se ponen en posición de cuestionar sus propias estrategias, su comprensión de lo que está en juego en los cambios que deben realizarse y las perspectivas de regulación, incluso en un contexto en su mayoría reactivo. Tal como lo expresaron los equipos directivos de las instituciones educativas (Landry, 2012), la adversidad sería un escalón para aumentar la autoestima siempre que haya un fuerte apoyo de la comunidad.

5. La comunicación y los diferentes tipos de lenguaje

Al transmitir mensajes, la palabra revitaliza la relación entre las personas y facilita la comprensión de las expresiones, de acuerdo con la forma en que se habla y se modula la voz. La pronunciación, el tono, el flujo, la entonación, el ritmo, el acento, el timbre y el volumen son elementos clave en la comunicación (Fisher, 2007, Ministerio de Educación, 2001, 2009; Préfontaine, Lebrun y Nachbauer, 1998).

La forma de pronunciar palabras proviene del contexto en el que se aprendieron. Sin cambiar su significado, pueden ser más o menos comprensibles. De ahí la importancia de articular para percibir todas las sílabas. El tono en la comunicación está relacionado con la intención y los sentimientos de la persona que se expresa. Puede ser neutral, elogioso, burlón, altivo, familiar, irónico, distante, seco, sarcástico y solemne. El vocabulario y el giro de la frase ayudan a marcarlo en el discurso, de acuerdo con el mensaje deseado. La velocidad puede variar según la intención que se tiene. Si es para insistir en la comprensión, el emisor hablará lentamente; adoptará una velocidad rápida para estimular o capacitar a los alumnos; si desea informar, precisar los elementos de su mensaje, el emisor hablará con una velocidad promedio. De acuerdo con su intención, el profesional, al igual que los alumnos, determina su intención de declarar, insistir, ordenar, interrogar o exclamar mientras varía la intensidad de la entonación. La buena entonación ayuda a mantener el interés de los oyentes. Al variar el ritmo y usar pausas para señalar las partes más importantes que se deben recordar, se facilita la asimilación del mensaje. Existe un posible enriquecimiento al dar relieve acústico a ciertas sílabas, ya sea el acento tónico que

marca el ritmo del discurso o el acento de énfasis que ayuda a expresar una emoción o a dirigir la atención hacia un elemento en particular. Para ser escuchado y entendido, el orador ajusta el volumen de su voz, teniendo en cuenta la audiencia y los elementos de sonido circundantes. Otro elemento que influye en el mensaje es el timbre de la voz, cómo se expresa, si es en una voz clara o ronca. De manera similar, la postura, el mimetismo y los gestos del hablante influyen en el interés y la comprensión del mensaje, incluso sin su conocimiento.

De acuerdo con su intención, el profesional, al igual que los alumnos, determina su intención de declarar, insistir, ordenar, interrogar o exclamar mientras varía la intensidad de la entonación. La buena entonación ayuda a mantener el interés de los oyentes. Al variar el ritmo y usar pausas para señalar las partes más importantes que se deben recordar, se facilita la asimilación del mensaje y los gestos del hablante influyen en el interés y la comprensión del mensaje, incluso sin su conocimiento. (Béland y Levac, 2015; Ministerio de Educación (MEQ), 2009; Plessis-Bélaïr, Lafontaine y Bergeron, 2007).

Finalmente, una comunicación respetuosa que facilite el habla y el diálogo es la herramienta esencial para comprender los mensajes en la acción colectiva. Las interacciones son, entonces, una preocupación constante para el desarrollo de todo grupo humano en relación con el entorno en el que se desarrolla la acción. El intercambio de conocimientos es necesario para generar nuevos conocimientos, nuevas soluciones para los cambios que se realizarán (Durand, 2012). Será facilitado por la composición de los equipos de trabajo, sustentados en la complementariedad de las competencias, el reconocimiento de las fortalezas de cada uno y la armonización de los diferentes intereses. La capacidad de adaptación dentro de los equipos es un activo para la construcción de saberes. La necesidad de una estructura parece evidente para lograr una movilización eficiente de recursos.

6. La comunicación y su relación con la práctica reflexiva

Según Chartier (2003), el intercambio oral con los compañeros también contribuye al proceso de la práctica reflexiva, incluso si no conduce siempre a un texto escrito. Algunas entrevistas cara a cara, intercambios o debates entre colegas o con los formadores, son importantes o relevantes y al menos dejan huellas en la memoria (Landry, 2012). El silencio y la escucha son recursos que proporcionan un espacio reflexivo para el propio pensamiento y la forma de compartirlo. Gather Thurler (2000) y Sergiovanni (1994, 1999) insisten en que los equipos directivos den a conocer el porqué de su forma de actuar, precisamente antes de lanzarse a la acción, y busquen el significado que se crea en la situación y las intenciones de dicha acción relacionadas con funciones y roles para un liderazgo efectivo, entre otros. Los maestros y maestras se encuentran en ciertas situaciones a la par de sus estudiantes. Los argumentos claros y detallados, las demostraciones relevantes y contextualizadas y las respuestas apropiadas a diferentes preguntas que puedan crear ambigüedad suscitan el interés en las personas con las que están comprometidos.

La administración y los maestros necesitan verificar constantemente si se entiende su mensaje y cómo pueden hacerlo más fluido y más estimulante para el aprendizaje. El diálogo interno permite analizar las fortalezas de sus comunicaciones, su grado de facilidad en la intervención individual y grupal, y movilizar recursos internos y externos para controlar mejor sus habilidades de comunicación.

El análisis de las prácticas por parte de la administración escolar o entre colegas es un cuestionamiento real del significado de la acción realizada colectivamente (Altet, 2000). Al igual que Schön (1994), Lafortune y Deaudelin (2001) van más allá al enfatizar la necesidad de una mirada crítica y una postura consciente en acción, siguiendo esta visión:

La reflexión sobre las acciones profesionales está orientada a la acción, ya que conduce a una adaptación de la práctica individual para hacerla más efectiva y elaborar sus propios modelos.

7. Comprender el discurso oral que se ha escuchado

Además de saber quiénes son, el equipo directivo y su personal docente tienen la ventaja de conocer a las personas con quién y a quién intervienen, conocer su visión y a qué cultura pertenecen. Al demostrar una escucha activa que demuestra la disponibilidad del otro y sus observaciones, se crea un espacio de diálogo que facilita la recepción, la toma en cuenta de los sentimientos del otro o del grupo y una recepción favorable de los mensajes para un intercambio eventual. El equipo directivo y los maestros se permiten esta comprensión interpersonal y, por lo tanto, el reconocimiento de la persona por parte de otros cuando toman en cuenta las aptitudes, habilidades, creencias y valores de los individuos a través de sus mensajes.

Los objetos tecnológicos de moda pueden ser obstáculos para la recepción y concentración en el mensaje presentado. Ya sea en una intervención individual o en un grupo, debe evitarse el ruido parasitario del ambiente. Centrarse en la persona que habla facilita la concentración al eliminar elementos que pueden perjudicar la atención.

Con el fin de conocer y comprender a los empleados para comunicarse de manera efectiva, el personal de la escuela mostrará empatía. Es un proceso complejo que involucra un intercambio afectivo sin dejar de ser emocionalmente independiente. La flexibilidad mental que requiere le permite a uno adoptar el punto de vista del otro y regular sus emociones para identificar y representar el funcionamiento mental y emocional de los interlocutores. La empatía facilita el conocimiento y la comprensión de las emociones de los demás; le permite a uno sentir una emoción sobre sí mismo y transmitir conocimiento sobre el mundo a través de la observación de los demás (Pacherie, 2004). Facilita la autoconciencia al experimentar emociones vividas en la sociedad. Esta actitud profesional en la comunicación verbal y no verbal es, por lo tanto, una competencia social que refleja una buena adaptación a los demás y una integración exitosa en la relación con una persona o grupo. (Decety, 2010; Pacherie, 2004). Además, esta competencia desecha la violencia en la relación con los demás.

Para tener un liderazgo pedagógico efectivo y eficiente, el equipo directivo de las instituciones educativas y los maestros realizarán el reconocimiento de la autoimagen y en las relaciones de reconocimiento mutuo con los pares para ejercer la influencia deseada (Bennis, 1991). Además de manifestarse en el discurso de los individuos, esta influencia debe reflejarse, no solo en el discurso con el individuo como persona, sino también como par en la institución, su contribución al progreso de la comunidad por sus cualidades, sus fortalezas, su originalidad, su trabajo efectuado y los esfuerzos realizados diariamente en la organización.

8. Escribir diferentes tipos de textos

La escritura profesional ofrece la oportunidad de compartir el conocimiento experiencial con otros miembros de la comunidad profesional, ya sea información, descripciones, prescripciones, informes, argumentos o reflexiones que facilitan dialogar con uno mismo, con el personal, los colegas y otros actores de la comunidad. Según Cardinal-Picard y Bélisle (2009), la escritura promueve la progresión en la articulación del pensamiento y el intercambio de ese pensamiento. Se genera una toma de conciencia, tanto en términos de las herramientas elegidas para redactar sus prácticas como el marco propuesto para llevarlas a cabo (Champy-Remoussenard, 2009; Daunay y Morisse, 2009; Lafortune, 2009; Morisse, Lafortune y Cros, 2011).

Además, la escritura se utiliza para mantener registros de los archivos de la escuela o para compartirlos en el ámbito escolar para el cuestionamiento, la transformación de sus prácticas y las del personal de su comunidad. Para un liderazgo pedagógico eficaz y eficiente, los equipos directivos y los maestros primero desarrollan un clima de confianza y credibilidad. La autenticidad, que resulta en un discurso coherente con sus valores, contribuye grandemente a reforzar la confianza y el interés de los equipos de trabajo. Deben comprender los mensajes que se les dirigen en un lenguaje claro y sentirse personalmente aludidos por el contenido. Incluso, si a veces el mensaje requiere humildad por parte de la persona que lo recibe, la administración de la escuela se basa en el reconocimiento de las fortalezas, cualidades y originalidad de todos los miembros de su equipo y moviliza a aquellos en el

desarrollo e implementación de proyectos institucionales. Es lo mismo para los profesores con respecto a sus alumnos. Al prestar mucha atención al efecto de sus palabras y gestos en los demás, será más fácil generar el interés y el compromiso de los demás para construir un proyecto común en la escuela y en cada clase.

Esto requiere que se observen a sí mismos observando, al menos en términos, la intención y el proceso que la escritura desencadena (Riffault, 2003). El texto escrito sobre su práctica se refiere a un enfoque analítico e interpretativo para mejorarlo. Sigue siendo un elemento que lleva a la persona a deconstruir los cimientos para reconstruirlos a partir de un cuestionamiento subjetivo y ético sobre su acción (Kaddouri, 2006). Escribir es una disposición de la mente, un movimiento interno que motiva al individuo a comunicarse consigo mismo y con los otros, un lenguaje para sí mismo y para compartir con otros. Para otros profesionales, equipos directivos o profesores, esta es una manera de mantener una mayor proximidad con las personas. Algunos dirán que la escritura facilita su comprensión de los problemas relacionados con los cambios en sus instituciones causados por la renovación del currículo, el personal docente o la elección de estrategias educativas o puramente administrativas y ejercen su liderazgo en consecuencia. Para algunos, la escritura ayuda a estructurar el pensamiento, mientras que para otros es una forma de comparar las etapas de su viaje. Cuando no hay registros escritos, puede ser difícil recordar las razones de un cambio en el curso de la acción. Por esta razón, en la cultura de las profesiones de la educación, sería apropiado introducir la escritura de sus prácticas, en sus prácticas (Lafortune, 2009, Landry, 2012).

Una presencia visible de los equipos directivos de las instituciones educativas, tanto por escrito como en la acción, impulsada por la práctica reflexiva, contribuye, según la mayoría de los equipos directivos escolares reunidos, a la construcción de su identidad profesional a través del ejercicio de su liderazgo pedagógico, al tiempo que señalan que no siempre es fácil asegurar la presencia física (Landry, 2012). Si el contacto visible refuerza el mensaje transmitido, el mensaje escrito refuerza el mensaje verbal. Los vínculos establecidos entre ellos, a través de la práctica reflexiva

efectiva con los estudiantes y el personal dentro y fuera de la comunidad, ayudan a establecer la coherencia entre hacer, decir y ser para identificar su sentido y significación. El diálogo reflexivo puede llevar a la práctica reflexiva actual con el personal escolar (Lafortune, 2008) en una perspectiva de educación continua (Savoie-Zajc, Landry y Lafortune, 2007). De ahí la importancia para el individuo de traducir lo que hace y lo que es a través del lenguaje.

Conclusiones

Para concluir estos comentarios, recordemos la importancia de la elección del lenguaje verbal y no verbal en la acción del equipo directivo de la institución escolar y del personal docente, lo cual contribuye a construir y revelar la autodefinición en sus interacciones grupales. Esta auto-relación con los demás es esencial en el desarrollo de la identidad profesional que se construye a partir de valores compartidos, el compromiso con el trabajo colectivo y la toma de responsabilidades en proyectos escolares que contribuyen al reconocimiento de los compañeros. (Landry 2012; Perez-Roux 2011). Como equipo directivo, docente o alumno, algunas estrategias pueden facilitar el aprendizaje de una lengua y del lenguaje profesional.

1) Tener una motivación o una necesidad de aprender:

Participar en actividades que despierten interés a través de la interacción, el lugar dado a la expresión de las necesidades, la curiosidad, la novedad, la capacidad de experimentar, la comprensión de los desafíos y resultados, el placer de realizar tareas o de anticipar éxitos.

2) Comunicar:

En un proceso natural del aprendizaje de un idioma; el alumno establece prioridades porque no puede controlar todo a la vez. Al principio, se centra en lo que permite o impide la comunicación. Luego fija lo que entiende, el significado de las palabras y los giros desconocidos; ofrece ayuda para alcanzar el objetivo del diálogo; posteriormente se involucra en un proceso de mejora para lograr dominar el idioma.

3) Comprender y facilitar la comprensión de los mecanismos de la lengua:

Apartir de su lenguaje, para emitir hipótesis sobre las estructuras de un mensaje, por ejemplo. A modo de prueba, encontrar, descubrir la estructura que asegurará que el mensaje sea comprendido por otros. Cuanto más pueda el alumno o el profesional dominar las estructuras de su lenguaje en comparación con las de los demás o los del otro, más podrá progresar en su aprendizaje, tanto en la comunicación como en el desarrollo progresivo de su sistema lingüístico personal.

4) Tener en cuenta la cultura de los individuos en la comunicación:

La comunicación debe conducir al personal educativo y a los alumnos a comprender mejor sus diferentes modos de vida para entender mejor el mensaje que transmiten y así enriquecerse mutuamente en el plano individual y social.

5) Desarrollar el conocimiento de la lengua:

La comprensión del sistema gramatical requiere un nivel de madurez intelectual que no siempre se adquiere, incluso en la adultez. Por eso es bueno familiarizarse con el idioma, jugando con él, explorando ensayos de comunicación, usándolo para ingresar a la cultura a través de diferentes puertas: el diálogo, la lectura y la escucha de diferentes tipos de textos, acompañados o no de imágenes, la canción, la prosa, la poesía, el cómic, el boceto, el caligrama. También es bueno hacer comparaciones con el lenguaje hablado cuando se está en una situación de mejora o dominio del idioma para integrar las estructuras del mismo.

6) Adquirir habilidades de comunicación en situaciones reales:

Comprometerse con las interacciones que nos llevan a actuar, reaccionar y negociar; expresar lo que es importante para uno: presentarse a sus colegas, en una situación ficticia, a sus compañeros de clases como uno u otro personaje; decir sus preferencias y aversiones; crear una historia o un sketch con tema libre. El profesor se desempeña como persona-recurso, guía lingüístico o metodológico. En una situación real, asimilamos lo que vivimos con mayor eficacia ya que es una respuesta a una necesidad.

Bibliografía

- Altet, M. (2000). L'analyse des pratiques, une démarche de formation professionnalisante. *Recherche et formation*, (35), 25-41.
- Argyris, C. y Schön, D.A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bennis, W. (1991). *Profession: Leader*. Paris: InterÉditions.
- Béland, B. y Levac, G. (2015). *Guide de communication orale et écrite*, segunda edición, Montreal: Chenelière, Modulo.
- Cardinal-Picard, M. y Belisle, R. (2009). Traces de cheminement soumises à des tiers: des défis de l'écriture professionnelle en relation d'aide: une étude de cas. En F. Cros, L. Lafortune y M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 97-123). Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Champy-Remoussenard, P. (2009). Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle: l'éclairage des pratiques de VAE en France. En F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 73-96). Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Chartier, A.-M. (2003). Écrire les pratiques professionnelles: réticences et résistances des praticiens. En C. Blanchard-Laville y D. Fablet (dir.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture* (pp. 17-56). Paris-Budapest-Torino: L'Harmattan.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Daunay, B. y Morisse, M. (2009). Les écrits professionnels des enseignants: entre prescrit et réel, entre individuel et collectif. En F. Cros, L. Lafortune y M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 47-71). Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Decety, J. (2010). Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie. *Revue de neuropsychologie*, 2, 133-144.
- Durand, C. (2012). L'art de faire émerger l'intelligence collective comme processus de changement émergent. En I. Mahy y P. Carle (dir.), *Theorie U Changement émergent et innovation. Modèles, applications et critique* (pp. 163-195). Quebec: Presses de l'Université du Québec.

- Fisher, C. (2007). L'évaluation des compétences orales en formation à l'enseignement. En G. Plessis-Bélaire, L. Lafontaine y R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (pp. 219-243). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.
- Kaddouri, M. (2006). Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle. En F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 241-253.
- Lafortune, L., Céspedes Álvarez, E., Faedo Borges, A., Fonseca Aliaga, A.B., Hechavarría Creach, Y., Jaramillo Campos, Y., Labrada Rodríguez, C.B., Pupo Ferrás, S., Ramírez Guetón, P.M., Páez Pérez, V. (2019). Marco de competencias para el aprendizaje de lenguas: Dimensiones cognitivas, sociocultural y reflexiva. En L. Lafortune, V. Paez Perez y M. Gazaille (dir.), *Competencias y aprendizaje de lenguas en Cuba: perspectivas de acompañamiento y formación* (Capítulo 2). Ottawa: Editorial Mapale.
- Lafortune, L. (2009). Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante. En F. Cros, L. Lafortune y M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 13-39). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. en colaboración con Lepage, C., Persechino, F. y Bélanger, K. (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel: pour un leadership novateur*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. y Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Landry, R. (2012). *Processus de construction de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire à travers leur leadership pédagogique par une méthodologie axée sur une pratique réflexive guidée*. Tesis de doctorado Universidad de Quebec en Trois-Rivieres. www.Archipel.uqam.ca
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2009). *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2e cycle Domaine des Langues. Français langue d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Monnin, C. y Perret, F.L. (2006). Le facteur humain au coeur de l'intelligence collective. *Journal international des sciences de l'information et de la communication*. Revista electronica.
- Morisse, M., Lafortune, L. y Cros, F. (2011). Écriture et professionnalisation: notions et orientations épistémologiques. En M. Morisse, L. Lafortune y F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements?* (pp.1-13). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pacherie, E. (2004). L'empathie et ses degrés. En A. Berthoz y G. Jorland (dir.) *L'empathie*. Paris: Odile Jacob.
- Perez-Roux, T. (2011). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil: la réflexivité conjointe au coeur du développement professionnel. En I. Vinatier (dir.), *Développement professionnel et réflexivité*. Toulouse: Octares.
- Plessis-Belair, G., Lafontaine, L. y Bergeron R. (2007). *La didactique du français oral au Québec*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pont, B., Nusche, P. y Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Politiques et pratiques, I*. Documento electronico. Paris: OCDE.
- Prefontaine, C., Lebrun, M. y Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montreal: Ediciones Logiques.
- Riffault, J. (2003). Écrire en situation professionnelle: un dispositif pédagogique et format ouvert à la question du sens. En C. Blanchard-Laville y O. Fablet (dir.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture* (pp. 111-145). Paris, Budapest y Torino: L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L., Landry, R. y Lafortune, L. (2007). Représentations de directions d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes. En C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (pp. 257-281). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montreal : Ediciones Logiques.

- Sergiovanni, T.J. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 214-226.
- Sergiovanni, T.J. (1999). Refocusing leadership to build community, *High School Magazine*, 7(1), 10-15.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Françoise Berdal-Masuy

Amable Faedo Borges

Ercys Céspedes Álvarez

Adalberto Buenaventura Fonseca Aliaga

Mariane Gazaille

Yunelsys Hechavarria Creach

Yanelis Jaramillo Campos

Carmen Beatriz Labrada Rodríguez

Louise Lafortune

Reinelde Landry

Vilma Imilce Páez Pérez

Pedro Manuel Ramírez Guetón

Françoise Berdal-Masuy enseña francés como lengua extranjera (FLE) en el Instituto de Lenguas Modernas (ILV) de la Universidad Católica de Lovaina (Louvain-la-Neuve, Bélgica). Autora de una conferencia TED (Bélgica en el escenario), ha estado interesada durante varios años en el lugar de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Autora del libro *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues* (2018), que ofrece al público los últimos descubrimientos en este campo. francoise.masuy@uclouvain.be

Dr. C. Amable Faedo Borges es profesor Titular del Centro de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Holguín. Doctor en Ciencias Pedagógicas y Licenciado en Educación, especialidad Lengua Inglesa. Tiene 41 años de experiencia en la Educación Superior, con énfasis en la formación de profesores de lenguas. Investigador del proceso de enseñanza-aprendizaje en segundas lenguas. Ha sido tutor de múltiples doctores y masters cubanos y extranjeros. faedo@uho.edu.cu

Ercys Céspedes Álvarez, licenciada en Educación Superior en Lenguas Extranjeras. Está interesada en investigar sobre estrategias pedagógicas para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés. ecespedes@uho.edu.cu

Adalberto Buenaventura Fonseca Aliaga, licenciado en Educación. Máster en Ciencias de la Educación, Inglés, Ciencia Técnica y Profesional. Es profesor auxiliar con 42 años de experiencia. Sus intereses de investigación están en la redacción de diferentes textos, tanto profesionales como académicos. Entre los textos profesionales trabaja la correspondencia de negocios entre los directivos del turismo en Holguín. Ha impartido cursos de redacción científica. Se interesa de igual forma en trabajar el pensamiento reflexivo y crítico, sobre todo al redactar y al interpretar textos escritos. afonseca@uho.edu.cu

Mariane Gazaille es profesora en el Departamento de Lenguas Modernas y Traducción de UQTR desde 2007, donde asume la dirección de los programas, así como la dirección pedagógica de los cursos para los programas de enseñanza de inglés, español y francés como segunda lengua. Su trabajo de investigación e intereses giran en torno a la comunicación no verbal en la formación docente, la presencia docente, el uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y el pensamiento pedagógico docente. Mariane.gazaille@uqtr.ca

Yunelsys Hechavarria Creach es licenciada en Educación con la especialidad en inglés. Tiene una Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Profesora de inglés en el Centro de Idioma de la Universidad de Holguín. Su interés de investigación está en el área de diseño curricular, en el campo de la formación y superación profesional de profesores de inglés. yunelsys@uho.edu.cu

Yanelis Jaramillo Campos graduada de licenciatura en Lengua Inglesa con segunda lengua, francés. Cursa una Maestría en Historia y Cultura en Cuba. Trabaja en el Centro de Idiomas de la Universidad de Holguín. Su interés de investigación es la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Superior. jcanel@uho.edu.cu

Carmen Beatriz Labrada Rodríguez es profesora asistente del Centro de Idiomas de la Universidad de Holguín. Ella es licenciada en Educación con la especialidad en inglés (Instituto Superior Pedagógico Holguín). Su área de investigación está en relación con un marco común de referencia para lenguas extranjeras. cblr60@uho.edu.cu

Louise Lafortune Ph.D. (doctorado en ciencia de educación) es profesora emérita y asociada del departamento de ciencia de educación de la Universidad de Quebec en Trois-Rivieres. Es investigadora, profesora y consultante en los ámbitos de educación y de la salud particularmente para el acompañamiento de un cambio, la elaboración de marcos de competencias, de formación y de evaluación. Sus intereses de investigación son: la dimensión afectiva en matemática, la afectividad y la metacognición, la equidad sociopedagógica, el pensamiento reflexivo y la práctica reflexiva, el trabajo en equipo de colegas, el juicio profesional, el liderazgo profesional, el desarrollo de competencias profesionales y un acompañamiento socioconstructivista. Louise Lafortune ha publicado más de 70 libros y muchos artículos y capítulos de libros. louise.lafortune@uqtr.ca

Reinelde Landry, Ph.D., directora de escuela y coeditora de programas de jubilación activa. Sus intereses de investigación están en relación con el proceso de construcción de la identidad profesional del personal escolar en la formación inicial y continua, en el acompañamiento socioconstructivista y también en la innovación en educación con una perspectiva ética y colaborativa del desarrollo de la inteligencia colectiva. reineldel2011@gmail.com

Vilma Imilce Páez Pérez, Doctora en Ciencias Pedagógicas. Es profesora titular de lengua inglesa. Sus investigaciones están en el campo de didáctica de las lenguas extranjeras y en formación y desarrollo de competencias profesionales de los profesores de Lenguas. Tiene cerca de 60 publicaciones en revistas nacionales y extranjeras. También, ella colabora con el Consejo Británico en Cuba en acciones de superación de los profesores de inglés y organiza la Conferencia Internacional sobre enseñanza de lenguas extranjeras, comunicación y cultura (WEFLA), con carácter internacional.

www.wefla.org

vpaez@fh.uho.edu.cu

Pedro Manuel Ramírez Guetón es profesor auxiliar del Centro de Idiomas de la universidad de Holguín en Cuba. Él es licenciado en Educación con la especialidad en inglés (Instituto Superior Pedagógico Holguín). Máster universitario en Bioética (Universidad San Martín de Valencia, España) con un certificado TKT, por el Consejo Británico (U.K.). Sus áreas de investigación son el aprendizaje autodirigido, la autonomía del aprendizaje y un marco Común de Referencia para Lenguas Extranjeras. pgueton@uho.edu.cu

Invitación a participar en la colección
Formación, Sociedad y Cultura
dirigida por Louise Lafortune y Vilma Páez Pérez
Editorial Mapalé (Ottawa, Canadá)

Esta colección está dedicada a libros que tienen relación con Formación, Sociedad y Cultura. Se pueden presentar proyectos de libros casi terminados o terminados que traten sobre estos temas. Así mismo la colección tiene un proceso de evaluación de los textos en el que pueden participar los autores y las autoras.

Puede ser un libro de un autor o una autora, de un equipo o de un colectivo de autores.

Para hacer una propuesta, es necesario completar la siguiente información:

1. Nombre completo de los autores y autoras
2. Dirección(es)
3. Institución(es)
4. Correos electrónicos
5. Título actual del libro
6. Objetivo del proyecto de libro
7. Plan del contenido del libro
8. Calendario (depósito del manuscrito, proceso de evaluación propuesto, previsión del depósito final)
9. Propuesta de presupuesto con el que se cuenta para el proceso de publicación, promoción y difusión del libro.

Enviar todo a:

Louise Lafortune: louise.lafortune@uqtr.ca

Vilma Páez Pérez: vpaez@uho.edu.cu

Editorial Mapalé: www.editorialmapale.com

Copyright © 2019 by Louise Lafortune,
Vilma Páez Pérez and Mariane Gazaille

Published in Canada

by

Art and Literature Mapalé & Publishing Inc.

www.editorialmapale.com

Competencias y aprendizaje de lenguas en Cuba: perspectivas de acompañamiento y formación

¿Cómo lidiar con los cambios actuales en la educación? ¿Cómo satisfacer las demandas del mercado laboral? ¿Qué habilidades podemos desarrollar en el mundo cambiante de hoy?

En un mundo en constante evolución, las organizaciones en educación, salud, trabajo, y servicio comunitario deben adaptarse y anticiparse al cambio continuo para que puedan ayudar a su personal a aprender y a aceptar los cambios que se generan en sus prácticas.

Este libro presenta proyectos desarrollados en Cuba y otros países para desarrollar competencias para el aprendizaje de lenguas sobre temas como: acompañamiento y formación; dimensiones cognitivas, afectivas, socioculturales, reflexivas; formación docente; comunicación no verbal; lenguaje de las emociones; identidad profesional; y liderazgo pedagógico.



Louise Lafortune Ph.D., profesora emérita y asociada del departamento de ciencia de educación de la universidad de Quebec en Trois-Rivieres. Es investigadora, profesora y consultante en los ámbitos de educación y de la salud sobre competencias, formación y evaluación y sobre la situación de las niñas y mujeres en el campo de las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM).



Vilma Páez Pérez Ph.D., profesora titular de Lengua Inglesa en la Universidad de Holguín, Cuba. Sus intereses de investigación están en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y la formación de competencias profesionales. Organiza la Conferencia Internacional sobre Lenguas Extranjeras, Comunicación y Cultura, (WEFLA) con carácter internacional.



Anne Roy es profesora y directora del Comité de Programas de Posgrado en Educación y directora pedagógica en ortopedagogía en el departamento de Ciencia de Educación de la Universidad de Quebec en Trois-Rivieres. Investiga la situación de las niñas y mujeres en el campo de las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM), así como en la enseñanza de español y francés como segunda lengua.



CAD \$20.00 • USD \$15.00

www.EditorialMapale.com