


## **La interacción oral en el marco de la interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera**


### ***Oral interaction in the framework of interculturality in the Spanish as a foreign language classroom***

### ***A interação oral no âmbito da interculturalidade na sala de aula de espanhol como língua estrangeira***


Yessy Villavicencio Simón<sup>1</sup>

 0000-0001-9006-7775

Lizandra Rivero Cruz<sup>2</sup>

 0000-0001-6373-2338

Ivan Gabriel Grajales Melian<sup>3</sup>

 0000-0002-4163-112X

**RESUMEN:** El objetivo es profundizar en la necesidad de potenciar la interacción oral para la formación de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado de la disciplina Práctica Integral del Español como Lengua Extranjera del Centro de Idiomas de la Facultad de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Oriente, Cuba. Partiendo de la metodología cualitativa de corte exploratorio, se lleva a cabo un estudio de revisión bibliográfica. Retomamos las propuestas teóricas y metodológicas sobre la relevancia de la interacción oral en la didáctica de lenguas extranjeras (Madrid, 2002; Jette, 2017; Simón *et al.*, 2021), la competencia comunicativa intercultural (Villegas, 2016; Jovanović, 2018) y la programación de unidades didácticas en la enseñanza del español como lengua extranjera (Rodríguez, 2015; Rivero; Tardo, 2019; Socorro; Villavicencio; Ducass, 2018). Se muestran dos unidades didácticas con la intención de ampliar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes en el nivel de referencia C1 del idioma español en el contexto mencionado. Concluimos que la programación de las unidades didácticas posibilita la contextualización de aspectos socioculturales para fomentar la interacción oral, en función de conseguir la comprensión cultural del entorno cubano de inmersión por parte del alumnado.

**PALABRAS CLAVE:** Competencia Comunicativa Intercultural; Español como Lengua Extranjera; Interacción Oral.

<sup>1</sup> Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Oriente, Cuba. Estudiante de doctorado en el Programa de Posgraduación en Lingüística y Literatura de la Universidad Federal del Norte de Tocantins (PPGLLIT), Universidad Federal del Norte de Tocantins (UFNT), Araguaína, Tocantins, Brasil. villavicencioys69@gmail.com.

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oriente, Cuba. Profesora en la Universidad de Oriente, Cuba. lizandra@uo.edu.cu.

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias Literarias por la Universidad de Oriente, Cuba. Profesor en la Universidad Federal de Río Grande del Sur (FURG), Brasil. melian.ivan77@gmail.com.

**ABSTRACT:** The objective is to study in depth the need to promote oral interaction for the development of intercultural communicative competence in students of the Integral Practice of Spanish as a Foreign Language course at the Language Centre of the Faculty of Foreign Languages at the Universidad de Oriente, Cuba. Based on an exploratory qualitative methodology, a literature review study was conducted. We draw upon the theoretical and methodological proposals regarding the relevance of oral interaction in the didactics of foreign languages (Madrid, 2002; Jette, 2017; Simón et al., 2021), intercultural communicative competence (Villegas, 2016; Jovanović, 2018), and the planning of didactic units in the teaching of Spanish as a foreign language (Rodríguez, 2015; Rivero; Tardo, 2019; Socorro; Villavicencio; Ducass, 2018). Two didactic units are presented to enhance students' intercultural communicative competence at the C1 reference level of Spanish in the aforementioned context. We conclude that the programming of the didactic units enables the contextualization of socio-cultural aspects to promote oral interaction, aiming to achieve students' cultural understanding of the Cuban immersion environment.

**KEYWORDS:** Intercultural Communicative Competence; Spanish as a Foreign Language; Oral Interaction.

**RESUMO:** O objetivo é estudar em profundidade a necessidade de promover a interação oral para a formação da competência comunicativa intercultural nos alunos da disciplina Prática Integral de Espanhol como Língua Estrangeira do Centro de Idiomas da Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidad de Oriente, em Cuba. Com base em uma metodologia qualitativa exploratória, foi realizado um estudo de revisão da literatura. Retomamos as propostas teóricas e metodológicas sobre a relevância da interação oral na didática das línguas estrangeiras (Madrid, 2002; Jette, 2017; Simón *et al.*, 2021), a competência comunicativa intercultural (Villegas, 2016; Jovanović, 2018) e a programação de unidades didáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira (Rodríguez, 2015; Rivero; Tardo, 2019; Socorro; Villavicencio; Ducass, 2018). Duas unidades didáticas são apresentadas com a intenção de ampliar a competência comunicativa intercultural dos alunos do nível de referência C1 do espanhol no contexto mencionado. Concluímos que a programação das unidades didáticas permite a contextualização de aspectos socioculturais para promover a interação oral, a fim de alcançar a compreensão cultural dos alunos no ambiente de imersão cubano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competência Comunicativa Intercultural; Espanhol como língua estrangeira; Interação oral.

## Introducción

El objetivo de la comunicación intercultural como proceso de interpretación es posibilitar el entendimiento mutuo en la interacción entre los sujetos que viven en mundos distintos, lo cual será propicio para una toma de conciencia, comprensión y aceptación de las diferencias (Jovanović, 2018). La investigadora declara al respecto:

La comunicación intercultural es [...] un acto de construcción creativa acompañado por la “asimilación de los contrarios” (Harris, 1973, en Bhabba, 1994: 59), una disposición a entrar en el espacio ajeno que “puede abrir el camino a la conceptualización de una cultura *internacional*, basada no en el exotismo del multiculturalismo o la *diversidad* de las culturas, sino en la inscripción y articulación de la *hibridez* de la cultura” (Jovanović, 2018, p. 251, énfasis original).

Si bien la creación de una atmósfera que promueve las relaciones comunicativas tanto entre los propios estudiantes como entre ellos y el docente en el aula de lenguas extranjeras, favorece un intercambio de ideas, valores, afectos y experiencias, se percibe que el contacto entre culturas puede dividir o agravar las discrepancias que existan entre los estudiantes en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje (Fernández; Villavicencio; Rivero, 2015). El docente puede aprovechar las contradicciones interculturales para reflexionar y dialogar sobre las divergencias y similitudes en cuanto a creencias y actitudes, relativas a los hablantes de la otra lengua-cultura.

De este modo, es posible minimizar las barreras comunicativas y aprender unos con otros de una manera respetuosa por medio de prácticas interactivas que fomentan los valores de la interculturalidad, a fin de viabilizar el entendimiento cultural entre el alumnado y el profesor durante la interacción oral en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, es preciso la sistematización de la capacidad de entender, asimilar e intercambiar la experiencia de ser diferente, sin que esto resulte un desencuentro, o sea, incompreensión, estereotipificación, discriminación y rechazo.

En específico, la comunicación intercultural en la didáctica del español como lengua extranjera (ELE, en adelante) ha sido objeto de análisis recurrente en investigaciones previas (Socorro, 2019; Barriel, 2015; Fernández; Villavicencio; Rivero, 2015, 2019; Villegas, 2016; Simón *et al.*, 2021; Simón; Cruz; Domecq, 2022). En condiciones de inmersión lingüística y sociocultural en el aula de ELE, los malentendidos culturales se originan debido a un insuficiente conocimiento de los valores lingüísticos y culturales de la lengua y culturas en interacción, a causa de las diferencias ocultas en el contexto, la situación y la intencionalidad comunicativa del hablante.

Ello implica erróneas interpretaciones relacionadas con los comportamientos

durante las prácticas interactivas de aproximación a una cultura nueva y la aceptación a las expresiones, las acciones y los distintos puntos de vista por los alumnos, según la idiosincrasia del país donde aprenden la lengua (Fernández; Villavicencio; Rivero, 2015, 2019; González, 2019; Simón *et al.*, 2021; Simón; Cruz; Domecq, 2022). En este punto, es importante señalar que las personas utilizan dos o más lenguas, por separado o conjuntamente, con distintos fines en varios ámbitos de la vida en una sociedad. A pesar de su nivel de competencia en cada lengua, los sujetos las usan para comunicarse, por lo que hoy en día las instituciones educativas suelen contar con alumnos que poseen un rico bagaje lingüístico (Failasofah *et al.*, 2022).

Sin embargo, muchos estudiantes se insertan en el contexto de inmersión sin tener una preparación intercultural adecuada (Root; Ngampornchai, 2013), por ende, los malentendidos se producen a causa de los errores pragmáticos que están dados por la interferencia pragmalingüística o transferencia de estrategias de actos de habla de la lengua de origen a la lengua meta, y por otro, la interferencia sociopragmática o transferencia de ciertos comportamientos y expectativas sociales de la lengua y cultura de origen a la lengua meta (Escandell, 1996; Villegas, 2016; Simón *et al.*, 2021; Simón; Melian, 2023).

En la disciplina Práctica Integral del Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, se evidencian “inconformidades y discusiones que se superan con la orientación del profesor hacia una planificación, orientación y ejecución de las máximas conversacionales que deben respetarse mayormente en el aula, para lograr un apropiado entendimiento intercultural entre alumnos” (Fernández; Villavicencio; Rivero, 2015, p. 264).

Ante la interrogante de cómo mejorar el entendimiento cultural y la gestión del conflicto para lograr la autonomía comunicativa del estudiante de ELE, este trabajo profundiza sobre las posibilidades de fomentar la competencia comunicativa intercultural en los alumnos en el contexto educativo cubano de inmersión, desde un acercamiento a algunos aspectos socioculturales en el proceso formativo. Proponemos dos unidades didácticas con la intención de ampliar la competencia

comunicativa intercultural de los aprendices en el nivel de referencia C1 (dominio operativo eficaz) en la disciplina Práctica Integral del Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Oriente.

## **Dinámica interactiva conversacional en ELE: implicaciones didácticas en el proceso de interculturalidad en inmersión lingüística**

La dimensión sociocultural constituye uno de los rasgos principales dentro de la competencia comunicativa intercultural en todo el aprendizaje (Villegas, 2016). Esta competencia posibilita una capacidad de crear vínculos afectivos y cognitivos entre lo conocido y lo desconocido o poco conocido y, por ende, una mejor comprensión del otro (Jovanović, 2018). De ahí que el análisis de la competencia comunicativa intercultural se lleva a cabo a partir de distintas competencias que afectan el plano cognitivo, afectivo y comportamental del sujeto.

La adquisición de una lengua extranjera siempre está unida a la adquisición de la cultura, ya que la adquisición de la competencia comunicativa va más allá del dominio de las estructuras gramaticales y su fonología, también supone la apropiación del conocimiento de una nueva cultura y determinadas restricciones culturales del comportamiento lingüístico (Reyes, 2011). Concordamos al respecto, sobre la necesidad de una intervención didáctica en lenguas extranjeras que involucra componentes de índole lingüístico, social, cultural e ideológico, a partir de la expresión de opiniones, comentarios e interrogantes abiertas sobre las creencias, los valores, las costumbres, los comportamientos y las normas de cortesía de los estudiantes en relación con la cultura meta de manera crítica y comparativa (Simón; Cruz; Domecq, 2022). Desde una arista semiótica e interactiva, la cultura es vista como una tarea de interpretación surgida en una comunidad a raíz de que sus miembros tienen conocimiento de las formas de codificar y descodificar los símbolos exteriorizados, según afirman Domínguez y González (2015).

Por lo anterior, es necesario orientar el estudio de la lengua española a partir de la contextualización de aspectos socioculturales que propicien desarrollar la

consciencia intercultural del alumnado desde un enfoque sociocultural. El conocimiento y la comprensión de las semejanzas y diferencias entre la cultura de origen y la cultura meta producen una consciencia intercultural, que incluye la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos y posibilita situarlas en su contexto (Madrid, 2002; Domínguez; González, 2015; Medialdea, 2023).

El enfoque sociocultural facilita el acercamiento, el descubrimiento y análisis de los contenidos culturales, los valores y las creencias, teniendo en cuenta los factores afectivos, cognitivos y situacionales, en virtud de la formación de la competencia intercultural con la que el sujeto puede ejercer la convivencia en un clima psicoafectivo e interpersonal de asentimiento y empatía, y al mismo tiempo, perfeccionar las habilidades culturales según su experiencia vivencial. Para ello es fundamental ampliar la competencia sociocultural del alumnado a partir del tratamiento de elementos significativos de la cultura cubana de acuerdo con la experiencia de los estudiantes en el entorno de inmersión lingüística y sociocultural, de modo que consigan alcanzar un grado óptimo de competencia intercultural. Como explican varios autores, la competencia sociocultural se refiere al conocimiento, la comprensión y el dominio de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales del hablante nativo, las cuales permiten que las intervenciones lingüísticas sean apropiadas a las diversas situaciones comunicativas (Socorro, 2019; Roses; Villavicencio; Barriel, 2017; Villavicencio; Grajales, 2019, 2021; Simón *et al.*, 2021).

Por otro lado, la competencia intercultural se refiere a la habilidad del hablante de una lengua extranjera de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas. Abarca la competencia sociolingüística, la pragmática y la estratégica (Oliveras, 2000). Así pues, la competencia intercultural posibilita que el usuario de la lengua compare, interprete y valore los nuevos patrones culturales, a partir del análisis de los propios, con lo cual conseguirá abrirse al sistema cultural que rige en la lengua meta y entender la variedad como fuente de enriquecimiento personal y social, como explica Villegas (2016).

El estudiante debe aprender las variaciones culturales entre su lengua materna y la lengua meta, y saber comportarse en un contexto pluricultural para

alcanzar la competencia intercultural y convertirse en un hablante intercultural, que es capaz de mediar entre la cultura de origen y la cultura meta, reconociendo, explicando y aceptando las diferencias entre un comportamiento individual y uno colectivo (Madrid, 2002; Pellicer, 2013; Domínguez; González, 2015). Según enfatiza Pellicer (2013, p. 700-701), “tener competencia intercultural consiste en disponer de una serie de estrategias que nos permiten negociar el significado de una situación o comportamiento concretos y que a la vez nos predisponen para una percepción de la actuación del otro de forma diferente”.

Sin lugar a dudas, es conveniente analizar algunos contenidos pragmático-discursivos en correspondencia con el tratamiento de la pragmática intercultural como los actos de habla, los contenidos implícitos, las estrategias conversacionales, el lenguaje no verbal, y otros que posibilitan superar las interferencias pragmáticas y desarrollar la competencia pragmática y discursiva, vinculada con el uso funcional de los recursos lingüísticos en la conversación (Villegas, 2016).

En concordancia con esta postura, la inclusión de los contenidos culturales permite que el estudiante “pueda interpretar la comunicación verbal y no verbal en los mismos parámetros que los hablantes nativos con el fin de que la comunicación sea más efectiva, no para que los estudiantes valoren los hechos culturales de la misma manera que la comunidad de la cultura meta” (Domínguez; González, 2015, p. 30). La integración de la cultura comunicativa en las clases de ELE posibilita la comprensión de ciertos acontecimientos distintivos de una comunidad cultural que inciden en la eficacia comunicativa en sus interacciones, al decir de Domínguez y González (2015).

Para los investigadores, la cultura comunicativa está vinculada a varios procesos interpretativos dependientes de la cultura de origen del individuo y se expresa fundamentalmente en la interacción y por medio de esta se negocia la conducta: “Los individuos de cada cultura, [...] tienen su forma característica de gestualizar, de intercambiar los turnos de palabra, de organizar las conversaciones, de dirigirse a sus interlocutores, de abordar los temas delicados, etc. [...]” (Domínguez; González, 2015, p. 26). De este modo, subrayan que es necesario

incorporar la cultura comunicativa en la práctica docente, en cuanto facilita la organización de los contenidos culturales al depender de procesos cognitivos inconscientes y vinculados con la cultura de origen, y al relacionarse con otras competencias, es integradora, por lo que su conocimiento ayuda a los alumnos en gran medida, a aprender a determinar “los significados de la cultura meta y no de su cultura de origen para evitar malentendidos” (Domínguez; González, 2015, p. 28).

La perspectiva sociocultural del desarrollo de la interacción oral propicia que se socialicen los conocimientos, intereses, las experiencias e inquietudes del alumnado, así como la sistematización de los contenidos lingüístico-comunicativos impartidos mediante actividades planificadas, con la finalidad de contribuir al desarrollo de su competencia comunicativa, cognitiva y sociocultural (Fernández; Villavicencio; Rivero, 2015). De acuerdo con Roméu (2007, p. 17), esta competencia se concibe como “[...] una configuración psicológica que comprende las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las habilidades y capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos”.

Para la formación del pensamiento y los valores, la interacción, las competencias, habilidades y estrategias desde un enfoque interactivo, median los principios de comunicación, cooperación y cortesía en función de una eficiente interacción oral en el aula de lenguas extranjeras. Asimismo, el contexto como factor determinante en la comprensión, el análisis y la construcción de mensajes; el intercambio de significado y su relación con la cultura; y la integración de las habilidades lingüísticas y las dimensiones de la competencia comunicativa, constituyen los principios metodológicos de la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Acosta; Hernández, 2007; Simón *et al.*, 2021).

La relevancia de la interacción en la didáctica de lenguas extranjeras está dada en las ventajas de las prácticas interactivas que combinan lo cognitivo y lo sociocultural de la lengua meta (Acosta; Hernández, 2007; Obis, 2014; Albelda; Briz, 2017; Jetté, 2017; Doehler, 2019; Simón; Cruz; Domecq, 2022). En lo relativo a los elementos ligados a la interacción oral, la gestión de turno, la gestión de los temas,



en qué situaciones y el modo en el que se produce la reparación y la escucha activa o qué aspectos de la comunicación no-verbal adquieren valor en la dimensión pragmática, de acuerdo con Acosta y García (2023).

El discurso de una conversación como tipo de interacción en el aula, brinda oportunidades a los estudiantes de defender las ideas propias en un ambiente de cooperación entre ellos, en concordancia con Obis (2014). De ahí que se incentiva un pensamiento dialógico, distinguido por la aptitud de analizar un tema desde varios ángulos. La interacción fortalece las situaciones de uso de la lengua en las cuales se puede construir, reelaborar y compartir el conocimiento metalingüístico y metadiscursivo. Por tanto, el diálogo producido en la interacción implica que los alumnos activen, negocien y expliciten sus conocimientos lingüísticos. Y en esta línea, apunta:

Pero esta interacción, además de ayudar a activar procesos de construcción de significado y conocimiento sobre los contenidos de aprendizaje o el uso de la lengua, ayuda también a pasar de un estadio a otro de conocimiento dentro de la *zona de desarrollo próximo* del alumno (Vygotsky, 1978) según sean más o menos expertos los participantes y según sea más o menos exploratoria la conversación (Obis, 2014, p. 137-138).

Es necesario crear actividades de interacción centradas en tareas que contribuyan a la interpretación y el intercambio sobre la experiencia práctica en contextos auténticos de inmersión, y brinden oportunidades creativas al aprendiz para desarrollar estrategias interculturales que satisfagan la resolución de dificultades y mejorar la comunicación intercultural en la búsqueda de superar los malentendidos de forma constructiva y cooperativa, así como desarrollar la consciencia intercultural (Simón *et al.*, 2021; Medialdea, 2023). Esto supone el tratamiento de la competencia comunicativa intercultural como “una actividad de interpretación sistemática realizada en un contexto de interacción” (Jovanović, 2018, p. 251-252). Como refiere la autora, dicha competencia no se circunscribe al aprendizaje de la información sociocultural, sino que pone énfasis en el cuestionamiento de la óptica de la sociedad y reconsideración de los valores.

Algunas deficiencias en la comunicación intercultural se originan por la cultura de una comunidad en las formas de significar, por lo que es rentable en este orden,

trabajar la cultura comunicativa antes de la inmersión lingüística, a partir del reconocimiento y la adecuación de los patrones comunicativos de la cultura meta y la creación de estrategias de predicción de conducta de la comunidad, de acuerdo con Domínguez y González (2015). La cultura concebida como la suma de conocimientos necesarios para el progreso de la interacción comunicativa conforme los patrones de actuación de una comunidad, se encuentra interrelacionada a las estructuras y estrategias pragmáticas en cada situación, retomando su punto de vista. “No se trata de un conocimiento acumulativo sino interpretativo e interactivo. [...], que sufre variaciones en función del contexto de uso” (Domínguez; González, 2015, p. 41).

Sostienen que el tratamiento de la cultura comunicativa como parte del subcomponente pragmático y de la dimensión sociopragmática, reduce el choque cultural, la ansiedad y la incertidumbre, aumenta la confianza del usuario de la lengua, disminuye las actitudes de minorización e influye en la comunicación eficaz, al propiciar el desarrollo de la competencia pragmalingüística propia de los hablantes nativos y la competencia estratégica e intercultural; y a su vez, sirve de referencia para el profesorado nativo. La competencia pragmalingüística se concibe como una dimensión de la subcompetencia pragmática, junto a la sociopragmática o filtro cultural (Domínguez; González, 2015, p. 33):

Mientras que la primera se refiere a las estructuras y los exponentes lingüísticos utilizados en los diferentes actos de habla, la segunda se ocupa de aquellos aspectos del uso y la interpretación de las formas lingüísticas que están determinados social y culturalmente, tratando de identificar cuáles son las normas que regulan el comportamiento lingüístico (Escandell Vidal, 2006: 239).

En coherencia con esta delimitación, asumimos la propuesta de Beacco (2003 *apud* Jovanović, 2018), quien distingue cinco componentes de las competencias de carácter cultural: (i) la dimensión accional o sociopragmática ligada a saber hacer en una comunidad poco conocida; (ii) la dimensión etnolingüística que integra los comportamientos comunicativos e inciden en el éxito de la comunicación; (iii) la dimensión relacional involucra las actitudes y los conocimientos socioculturales para

una comunicación intercultural; (iv) la dimensión interpretativa en lo relativo a las formas en las que el usuario otorga sentido a la comunidad ajena con la cual no comparte normas culturales; y (v) la dimensión educativa o intercultural vinculada al aspecto cultural ya sea para movilizar las reacciones de intolerancia o en cambio, hacia la aculturación y la dependencia cultural partiendo de un enfoque reflexivo acerca de las actitudes en el contacto con otras sociedades.

Se reconocen los principios didácticos de carácter flexible del enfoque por competencias orientado a la acción, tales como el desarrollo de las competencias lingüísticas y pragmáticas; el desarrollo del conocimiento explícito y del conocimiento implícito; la exposición a un *input* comprensible y variado en la lengua meta; la elaboración de oportunidades para la producción (*output*) por medio de tareas comunicativas, es decir, para interactuar (Madrid, 2002) con la finalidad de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural de una segunda lengua o lengua extranjera, y determinan la tarea docente y la autogestión del aprendizaje sobre las bases teóricas del constructivismo, como manifiesta Barriel (2015).

## Metodología

Se desarrolla un trabajo de revisión bibliográfica con un enfoque cualitativo de corte exploratorio dentro del paradigma interpretativo, que puntualiza algunos fundamentos teóricos y metodológicos interrelacionados con las nociones de competencia comunicativa intercultural, interacción oral y la programación de unidades didácticas en la enseñanza del español como lengua extranjera, y su función en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. De este modo, los trabajos ponen énfasis en el potencial de la interacción oral en el proceso para el desarrollo de las distintas competencias (Queraltó, 2005; Fernández; Villavicencio; Rivero, 2015, 2019; Jette, 2017; Cerezo; Guitart; Korecki, 2019; Rivero; Tardo, 2019; Simón *et al.*, 2021; Acosta; García, 2023).

Reconocemos los aportes de los estudios con enfoque intercultural y pragmático en el marco de la didáctica de lenguas extranjeras y segundas lenguas,

concretamente en ELE en situación de inmersión lingüística y sociocultural. Estos coinciden en la aplicación de forma flexible de una programación sobre contenidos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos que posibiliten la identificación de las similitudes y divergencias entre el nuevo entorno sociocultural y el de origen, con la intención de mitigar las interferencias o errores pragmáticos durante la comunicación intercultural (Fernández; Villavicencio, 2011; Solís, 2012; Barriel, 2015; Villegas, 2016; Simón *et al.*, 2021; Socorro, 2019; Domínguez; González, 2015; Fernández; Villavicencio; Rivero, 2015; 2019; Socorro; Villavicencio; Ducass, 2018; González, 2019; Rivero; Tardo, 2019; Villavicencio; Melian, 2019; Simón; Melian, 2021; Simón; Cruz; Domecq, 2022; Medialdea, 2023; Simón; Melian, 2023).

Particularmente, en la Universidad de Oriente de Santiago de Cuba, se destacan trabajos como los de Socorro (2019), quien aporta un sistema de conocimientos socioculturales para el nivel avanzado C1 de ELE; por otro lado, Socorro, Villavicencio y Ducass (2018) exponen algunas pautas metodológicas más significativas del diseño curricular de algunas unidades didácticas centradas en la enseñanza de la cultura cubana, siguiendo el anterior sistema de conocimientos socioculturales. Además, Rivero y Tardo (2019) ofrecen la programación de unidades didácticas para el desarrollo de la competencia conversacional en los niveles de referencia A1 y A2. El análisis de las propuestas centradas en el escenario de la Universidad de Oriente revela la significación práctica de contenidos ligados a la realidad cubana para la programación de unidades didácticas, que contribuyan al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

## Análisis

Teniendo en cuenta las consideraciones teóricas y metodológicas de los trabajos y las orientaciones del MCER (Madrid, 2002) y el PCIC (Madrid, 2006), a modo ilustrativo, presentamos dos unidades didácticas destinadas a aquellos estudiantes que quieren alcanzar el nivel de usuarios competentes (C1) en contexto de inmersión, retomando la programación de contenidos ya presentados en Socorro,

Villavicencio y Ducass (2018). Se describen los objetivos específicos, los contenidos socioculturales, los contenidos pragmáticos-discursivos (funciones y recursos discursivos), la estrategia, los géneros y productos textuales, contenidos léxicos y contenidos gramaticales. Se presta atención a aspectos relevantes de la cultura cubana, tradiciones y costumbres, creencias y valores que delimitan los rasgos identitarios nacionales. Es por ello que el docente deberá tratar estos rasgos que consolidan a Cuba, país latinoamericano y caribeño, con una identidad supranacional. Asimismo, es esencial la explicación de las similitudes y/o diferencias con otros países hispanos, caracterizados por múltiples factores históricos, ideológicos, culturales y lingüísticos (Socorro; Villavicencio; Ducass, 2018).

Para el tratamiento didáctico a cada componente de las unidades, estructuradas en diferentes áreas temáticas, el profesor también puede usar distintos tipos de textos que se inscriban en el marco de lo cotidiano, como son: el texto literario de diversos géneros, el texto cinematográfico, conversacional, periodístico, informativo, entre otros, los que deberán facilitar el desarrollo de las destrezas que indica el MCER para el nivel C1. Conforme estos textos y los contenidos, el docente podrá crear y realizar en la dinámica de la clase una gran variedad de actividades orales y escritas para valorar, interpretar, opinar, reflexionar y comparar nuevas referencias de identidad nacional durante las relaciones de intercambio cultural. El nivel de aplicabilidad de dichas unidades puede valorarse para los niveles inferiores, aunque se reconoce que es preciso adecuarlos en correspondencia con los mismos.

El objetivo general de las unidades didácticas es que los alumnos sean capaces de interactuar con fluidez, espontaneidad, precisión y corrección de forma estratégica tanto oral como escrita acerca de los contenidos socioculturales relacionados con el ámbito hispano. Persigue objetivos no solo de un aprendizaje lingüístico, sino de un aprendizaje contextualizado para desarrollar la perspectiva sociocultural y pragmática de uso de la lengua.

Esto determina centrar la atención del estudiante en la actuación a partir de nuevos conceptos, procedimientos y actitudes que potencian la interacción oral desde el enfoque formativo de la competencia comunicativa intercultural. Las unidades didácticas que se presentan seguidamente se caracterizan por ser

independientes, de manera que, para su implementación, pueden seleccionarse de acuerdo con las necesidades, los intereses y las motivaciones del estudiante, de ahí, su flexibilidad.

<b>Unidad 1. Juventud en contexto</b>
<b>OBJETIVO</b>
Argumentar el punto de vista sobre los comportamientos relacionados con actividades de ocio de carácter social de los jóvenes en Cuba.
<b>CONTENIDOS SOCIOCULTURALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Convenciones sociales y comportamientos vinculados con actividades de ocio de carácter social de los jóvenes cubanos.</li> <li>● Hábitos socioculturales. La lectura en los jóvenes, el deporte, las fiestas, la forma de vestir, entre otros.</li> <li>● Acontecimientos y fechas para la compra de libros: la Feria del Libro.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS PRAGMÁTICOS- DISCURSIVOS</b>
<b>Funciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dar y pedir información: <i>¿qué cosa?, ¿cómo ves/valoras...?, ¿coincides/con mi afirmación?</i></li> <li>● Expresar opiniones, actitudes y conocimientos: <i>soy de los/las que, me impresiona que, veo que, según mi apreciación/punto de vista</i></li> <li>● Expresar gustos, deseos y sentimientos: <i>lo que más feliz me hace es, no soportaría nunca, me importa/interesa, lo importante</i></li> </ul>
<b>Recursos discursivos</b>
Marcadores para organizar la información: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Iniciadores: <i>para empezar, ante todo, antes que nada, primero que todo...</i></li> <li>● Distribuidores: <i>para unos, para otros; por un lado, por otro; por una parte, por otra (parte); estos, aquellos...</i></li> <li>● Ordenadores: <i>en primer lugar, primero, primeramente, en segundo (tercer) lugar...</i></li> <li>● De transición: <i>por un/otro lado, por una/otra parte, en otro orden de cosas...</i></li> <li>● Continuativos: <i>pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo esto...</i></li> </ul>
<b>CONTENIDOS LÉXICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Formas de tratamiento más usadas entre los jóvenes: <i>socio, asere, chico/a, mijo/a, compadre/compay</i></li> <li>● Frases coloquiales referidas al trabajo, al estudio y a acciones ilícitas como el robo: <i>cruzarse de brazos, arrimar el hombro, quemarse las pestañas, no mover (ni) un dedo, tener las manos largas, poner manos a la obra, doblar el lomo, meter la mano...</i></li> </ul>
<b>GÉNEROS DISCURSIVOS Y PRODUCTOS TEXTUALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Textos periodísticos de opinión (en periódicos o revistas).</li> <li>● Textos argumentativos (artículos, ensayos).</li> <li>● Textos cinematográficos.</li> <li>● Programas televisivos.</li> <li>● Canciones.</li> </ul>
<b>ESTRATEGIA</b>
Caracterizar a los jóvenes cubanos
<b>CONTENIDOS GRAMATICALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contraste de los tiempos del pasado de indicativo: pretérito perfecto / pretérito indefinido / pretérito imperfecto / pretérito pluscuamperfecto del modo indicativo.</li> <li>● Usos de ser y estar. Adjetivos que pueden ir con <i>ser</i> y <i>estar</i>: cambio de significado. <i>Es</i></li> </ul>

- |  |
|--|
| <p>alegre. / <i>Está alegre.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos de cambio: <i>ponerse, quedarse, hacerse, volverse</i></li> </ul> |
|--|

Cuadro 1: Unidad didáctica 1. Juventud en contexto.

<b>UNIDAD 2. ¿Mi hermano?, el vecino más cercano</b>
<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar y valorar las relaciones sentimentales familiares y extrafamiliares.</li> <li>• Profundizar en la información sobre los comportamientos y las convenciones entre padres mayores e hijos, amigos y vecinos.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS SOCIOCULTURALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflictos en las relaciones sentimentales familiares, de amistad.</li> <li>• Comportamientos y relaciones paterno-filiales. Vínculos entre hijos y padres u otros familiares mayores.</li> <li>• Convenciones sociales y comportamientos en el trato en las relaciones entre familiares y amigos. El amigo, consejero sentimental.</li> <li>• Actividades en las que los cubanos se reúnen preferentemente con familiares, amigos y vecinos: celebraciones, cumpleaños, fines de año, graduaciones, días significativos.</li> <li>• Relaciones entre vecinos del barrio. Normas de convivencia fraternal en la comunidad santiaguera. La solidaridad entre vecinos. ¿Todos somos iguales? La ostentación.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS PRAGMÁTICOS- DISCURSIVOS</b>
<b>Funciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar: <i>Es / Me parece de buen / mal / pésimo gusto, Me parece de pésimo gusto su comentario.</i></li> <li>• Expresar opinión: <i>(A mí) me da la sensación / impresión de que. A mi entender / parecer. A mi juicio. En mi modesta / humilde opinión.</i></li> <li>• Presentar un contraargumento: <i>No te falta razón, pero / sin embargo / ahora bien / por el contrario Yo no digo que (no)..., pero / sin embargo / ahora bien...</i></li> <li>• Expresar acuerdo/ desacuerdo: <i>Si, yo también, no, yo tampoco, comparto tu idea / postura, coincido en lo (de) que. Acuerdo parcial: (Yo) no digo que..., pero... no coincido contigo + en (lo de) + inf.</i></li> <li>• Expresar desacuerdo rotundo: <i>Eso sí que no. Eso no tiene ningún sentido. Eso no tiene ni pies ni cabeza</i></li> <li>• Describir discusiones.</li> <li>• Expresar miedo, ansiedad y preocupación: <i>Me inquieto, Me horroriza, Me da un miedo...</i></li> <li>• Expresar nerviosismo: <i>Me saca de quicio. Tengo los nervios de punta. Estoy ansioso/a.</i></li> <li>• Expresar enfado o indignación: <i>¡Maldita sea! Me pongo / Me pone enfermo / de un humor de perros...</i></li> <li>• Expresar aversión: <i>Me desagrada / Me repugna. Es repugnante / aborrecible / abominable...</i></li> <li>• Expresar hartazgo: <i>Estoy hasta la coronilla / las narices...</i></li> </ul>
<b>Recursos discursivos</b>
<p>Conectores argumentativos y contraargumentativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Justificativos: <i>debido a, a causa de, gracias a, en virtud de, dado que...</i></li> <li>• Consecutivos: <i>de ahí, pues, así pues, por consiguiente...</i></li> <li>• Introducción de un argumento contrario: <i>pese a, ahora bien...</i></li> <li>• Estructuradores de la información: Ordenadores: de inicio: <i>antes que nada, bien.</i> De continuidad: <i>de igual forma / manera / modo.</i> De cierre: <i>a modo de conclusión.</i></li> <li>• Reformuladores: Explicativos: dicho de otro modo. Resumitivos: en resumidas cuentas, a fin de cuentas, al fin y al cabo, después de todo...</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rectificativos: <i>más bien...</i></li> <li>• Disgresores: a este respecto, de todas (las) maneras...</li> <li>• Atenuación: el disentimiento en un debate o discusión, la mitigación. Incertidumbre al expresar la opinión divergente: <i>Me parece que te equivocas</i>. El disentimiento como conformidad parcial: <i>yo no digo que eso esté mal, pero yo no lo haría</i>. Enfocar la disconformidad desde el punto de vista impersonal: <i>se podría sugerir que la teoría carece de originalidad</i>.</li> <li>• Fórmulas estereotipadas para mitigar el disentimiento: <i>no quiero interrumpir, pero..., siento tener que molestarte, pero..., en mi modesta opinión..., Puede que me equivoque...</i></li> </ul>
<b>CONTENIDOS LÉXICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico relacionado con las relaciones paternas filiales y de amistad.</li> <li>• Fórmulas de tratamiento referidas a relaciones extrafamiliares (<i>salvaje, compadre, asere, mijo, brother, nagüe...</i>)</li> <li>• Léxico relacionado con los comportamientos en el vecindario: <i>casa sola, chismoso (a), bretero (a), estar pendiente a la vida ajena...</i></li> <li>• Expresiones idiomáticas cargadas de afectividad propias de las relaciones sentimentales familiares y extrafamiliares. El insulto.</li> <li>• Gestos culturales emblemáticos, de agresividad y otros (la burla, el manoteo, la sonrisa).</li> </ul>
<b>GÉNEROS DISCURSIVOS Y PRODUCTOS TEXTUALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto conversacional (diálogos de novelas)</li> <li>• Texto cinematográfico</li> <li>• Texto de canción</li> <li>• Documento de video</li> </ul>
<b>ESTRATEGIA</b>
Analizar y comentar un video
<b>CONTENIDOS GRAMATICALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El imperfecto del indicativo. Valores y significado: descriptivo. <i>Ya él lo sabía</i>; de sorpresa: <i>Anda, estabas aquí</i>; de censura: <i>¿Tú no tenías que hacer los deberes?</i></li> <li>• El imperativo: Valores y significado. Valor condicional: <i>Atrévete a hacerlo y verás (matiz de amenaza)</i>. <i>Aprueba y te compro la bici (promesa)</i> Matiz irónico: <i>¡Mira qué bien!</i> De molestia o irritación: <i>¡Dale!</i> De ruego o petición: <i>Anda... ve tú</i>.</li> <li>• Adverbios relativos e interrogativos y locuciones adverbiales: <i>cómo</i> seguido de <i>que</i>. Valor de sorpresa o reproche: <i>¿Cómo que no vas a comer?</i></li> <li>• Oraciones subordinadas adverbiales: Causales: nexos y conectores de causalidad: <i>A causa de que, Gracias a que, Por culpa de que</i>. Consecutivas: nexos y conectores consecutivos: <i>pues, así pues, de ahí, de ahí que</i>.</li> </ul>

Cuadro 2: Unidad didáctica 2. ¿Mi hermano?, el vecino más cercano.

Reconocemos que la aplicabilidad de los contenidos socioculturales aportados persigue promover acciones didácticas que posibilitan la interrelación de los contenidos léxicos, pragmáticos-discursivos, gramaticales y socioculturales ligados a determinada área temática de cada unidad, con vistas a facilitar la planificación y la ejecución de las actividades de interacción. De este modo, el tratamiento del componente sociocultural a partir de la sistematización de los contenidos



fundamentados en las unidades, se convierte en la vía más idónea para proveer del conocimiento sociocultural necesario en el desarrollo de la interacción oral y las estrategias interculturales, en función de posibilitar la toma de conciencia intercultural en la inmersión lingüística y, por ende, minimizar los malentendidos culturales.

Desde una dimensión sociocultural de la competencia comunicativa intercultural, los contenidos apuntan al desarrollo de las destrezas comunicativas para interactuar de forma estratégica en la lengua española, así como argumentar el punto de vista sobre la temática sociocultural seleccionada en la búsqueda de una interpretación sobre las experiencias de los estudiantes en contextos reales tanto personal como público. Es conveniente estimular un proceso de negociación con los alumnos sobre los tópicos a trabajar en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, atendiendo a la socialización de sus necesidades, conocimientos, vivencias e intereses en el entorno cubano.

Se trata de llegar a acuerdos sobre lo conocido o desconocido de la nueva cultura y el comportamiento lingüístico de la comunidad, sobre la base del contacto afectivo y cognitivo, el cuestionamiento y la comparación, a fin de enriquecer el bagaje sociocultural en la lengua española. Por tanto, la implementación de las unidades es fundamental para incentivar la cooperación, la sensibilidad intercultural, la autocrítica, la tolerancia y la autonomía comunicativa en una apropiada dinámica interactiva conversacional en el aula de ELE.

## **Consideraciones finales**

Hemos enfatizado en la necesidad de potenciar la interacción oral para la formación de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje del nivel de referencia C1 de ELE, a partir de nuestra experiencia pedagógica en la disciplina Práctica Integral del Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Oriente. Como conclusión, se observa que la programación de las unidades didácticas mostradas posibilita la contextualización de aspectos socioculturales para fomentar

la autonomía comunicativa en el estudiante, según las necesidades reales del alumnado en el entorno cubano de inmersión.

Por consiguiente, la implementación de las unidades didácticas concebidas se convierte en una guía posibilitadora de reconocimiento, aprovechamiento y asimilación de un sistema de contenidos culturales vinculados con la realidad cubana, que favorece, además, el desarrollo de las distintas competencias de forma integrada. De esta manera, el alumno de ELE puede operar en función de construir empíricamente los saberes teóricos y las habilidades comunicativas interculturales para comprender, respetar las diferencias, superar los malentendidos y usar determinados recursos lingüísticos que les permitirán un mayor grado de funcionalidad en el entorno personal y público en que se encuentra durante la comunicación intercultural.

## Referencias

ACOSTA PADRÓN, R.; HERNÁNDEZ J. A. *Didáctica interactiva de lenguas*. La Habana: Editorial Félix Varela, 2007.

ACOSTA-ORTEGA, L.; GARCÍA-BALSAS, M. Establecer criterios para evaluar la interacción oral: desde la pedagogía de los géneros discursivos a la práctica en el aula. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, Madrid, v. 17, n. 35, 2023. DOI: 10.26378/rnlael1735549.

ALBELDA MARCO, M.; BRIZ GÓMEZ, A. Teaching Spanish pragmatics through colloquial conversations. *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE*, España, 25, julio-diciembre, 2017. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/25/albelda-briz-colloquial\\_conversations.pdf](https://marcoele.com/descargas/25/albelda-briz-colloquial_conversations.pdf). Acceso en: 26 nov. 2023.

BARRIEL GUEVARA, M. T. Algunas consideraciones para el desarrollo de un proceso de enseñanza/aprendizaje del español como L2 en grupos multiculturales y multilingües. *redELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, Madrid, n. 27, 2015. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ab0bf1f2-5b6f-4f98-863d-a06e78c38ac8/2015redele273mariateresabarriel-pdf.pdf>. Acceso en: 26 nov. 2023.

CEREZO HERRERO, E; GUITART ESCUDERO, M. P.; KORECKI RODRIGO, A. I. La expresión e interacción orales en la enseñanza de E/le en Noruega. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, Madrid, v. 36, n. 26,

2019, p. 72-97. Disponible en:

<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/302>. Acceso en: 26 nov. 2023.

DOEHLER, S. On the nature and the development of L2 interactional competence. State of art and implications for praxis. *En*: SALABERRY, R.; KUNITZ, S. (ed.). *Teaching and Testing L2 Interactional Competence: Bridging Theory and Practice*. London: Routledge, 2019, p. 25-59.

DOMÍNGUEZ GARCÍA, N.; GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. Hacia una visión integradora de la pragmática intercultural en el aula de ELE. *Estudios Humanísticos. Filología*, León, n.37, p. 23-49, 2015.

ESCANDELL VIDAL, Ma. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 1996.

FAILASOFAH, F. *et al.* Culture, language, and multilingual education. *Bordón, Revista de Pedagogía*, Madrid, v. 74, n. 3, p. 121-137, 2022. DOI: 10.13042/bordon.2022.90900.

FERNÁNDEZ DOMEQ, S.; VILLAVICENCIO SIMÓN, S. Propuesta de un manual de español para aprendices extranjeros. *En*: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL, XIII, 2011, Santiago de Cuba. *Actas Comunicación Social en el siglo XXI*, v. II, Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2011. p. 764-767.

FERNÁNDEZ DOMEQ, S.; VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; RIVERO CRUZ, L. Aplicación de técnicas participativas para facilitar la conversación en los cursos de ELE en el contexto de la Universidad de Oriente. *Revista Santiago*, Santiago de Cuba, Monográfico, p. 257-276, 2015. Disponible en: <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/viewFile/4839/4090>. Acceso en: 26 nov. 2023.

FERNÁNDEZ DOMEQ, S.; VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; RIVERO CRUZ, L. Dinámicas de grupo y comunicación intercultural en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *En*: SOARES MAIA F. P.; CAUSSE CATHCART, M. (Orgs.). *Lengua, Sociedad e Interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de portugués y español*. Foz do Iguazú: Editora Universitaria EDUNILA, Brasil, 2019, p. 57-64.

GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Berlín: Peter Lang, 2019.

JETTE, K. La evaluación interaccional en el aula de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE*, Madrid, n. 25, julio-diciembre, 2017. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/25/jette\\_evaluacion-interaccional.pdf](https://marcoele.com/descargas/25/jette_evaluacion-interaccional.pdf). Acceso: 26 nov. 2023.

JOVANOVIĆ, A. ¿Estandarizar lo diferente? El papel de los estándares de la competencia intercultural en la educación formal. *En: Verba hispánica XXVI*, Editorial Científica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana, Eslovenia, 2018, p. 249-263. DOI: 10.4312/vh.26.1.249-265.

MADRID. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA. 2002. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Acceso: 26 nov. 2023.

MADRID. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva, Instituto Cervantes, 2006.

MEDIALDEA GUERRERO, Alba. Consciencia intercultural y herramientas creativas en contexto de inmersión: el caso de Katie. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, Madrid, v. 17, n. 35, 2023. DOI: 10.26378/rmlael1735547.

OBIS MONNÉ, A. Incidencia de la interacción entre aprendices en el aprendizaje de los marcadores discursivos en el ámbito académico universitario. *RAEL. Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, Valencia, v. 13, n. 1, p. 133-156, 2014.

OLIVERAS VILASECA, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudio del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Universidad de Barcelona-Edinumen, 2000.

PELLICER PALACÍN, M. Vivencias socioculturales e históricas, emociones y competencia intercultural en aulas multilingües. *En: BLECUA, B.; BORREL, S; SIERRA, F. (Eds.) Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas de XVIII Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, 2013, p. 694-702.

QUERALTÓ HERNÁNDEZ, P. Materiales para fomentar la interacción en clase de ELE. *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, Centro Virtual Cervantes, 2005, p. 798-805. Disponible en [http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/160796.pdf](http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/160796.pdf). Acceso en: 26 nov. 2023.

REYES GUERRERO, T. La lingüística antropológica en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *En: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL, XIII*, 2011, Santiago de Cuba. *Actas Comunicación Social en el siglo XXI*, v. II, Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2011. p. 773-776.

RIVERO CRUZ, L.; TARDO FERNÁNDEZ, Y. Aproximación didáctica al desarrollo de

la competencia conversacional en los cursos de español como lengua extranjera. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, Santo Domingo, v.3, n. 1, 2019, p. 49-61. DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1>

RODRÍGUEZ MARTÍN, J. R. Mi pasaporte de español adoptivo. Gamificación de los contenidos socioculturales de un curso de ELE en inmersión para adolescentes. *redELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, Madrid, n. 27, 2015. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/revista/4773/A/2015>. Acceso en: 26 nov. 2023.

ROMÉU ESCOBAR, A. *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2007.

ROOT, E.; NGAMPORNCHAI, A. I Came Back as a New Human Being. *Journal Of Studies In International Education*, [S.I.], v. 17, n. 5, p. 513-532, 2013F. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315312468008>.

ROSES NIEVES, L.; VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; BARRIEL GUEVARA, M. T. Enseñanza y aprendizaje del componente sociocultural con el uso de materiales audiovisuales en la clase de español como lengua extranjera. *En: Nuevos Estudios sobre Comunicación Social*, v. 2. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2017. p. 479-483.

SIMÓN, Y. V. *et al.* En torno a la mediación intercultural en la interacción estudiante-profesor en el aula de español como lengua extranjera. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 26, p. 1-13, 2021. DOI: 10.18316/recc.v26i2.8684

SIMÓN, Y. V.; MELIAN, I. G. G. Competência fraseológica no ensino do espanhol como língua estrangeira: uma experiência metodológica. *Entretextos*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 113–132, 2021. DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n2p113

SIMÓN, Y. V.; CRUZ, L. R.; DOMECCQ, S. F. Propuesta de técnica participativa para la práctica de la interacción oral en español como lengua extranjera. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022. Disponible en: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/7365>. Acceso en: 26 nov. 2023.

SIMÓN, Y. V.; MELIAN, I. G. G. Actividades comunicativas para trabajar con películas cubanas: Una experiencia en el aula de Español como Lengua Extranjera. *EntreLinguas*, Araraquara, v. 9, n. 00, e023010, 2023. DOI: 10.29051/elv9i00.17761

SOCORRO CASTILLO, M. V.; VILLAVICENCIO; DUCASS ORUE, D. Aproximación a la cultura cubana desde una programación de unidades didácticas para el nivel C1

de ELE. *En*: VILLAVICENCIO SIMÓN, Y; RIVERO CRUZ, L. (Coords.). *La práctica pedagógica de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto santiaguero*. Santiago de Cuba: Ediciones UO. 2018, p. 66-79.

SOCORRO CASTILLO, M. V. El sistema de conocimientos socioculturales: un recurso didáctico para los estudiantes de español (Lengua Extranjera). *En*: SOARES MAIA, F. P.; CAUSSE CATHCART, M. (Orgs.). *Lengua, Sociedad e Interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de portugués y español*. Foz do Iguazú: Editora Universitaria EDUNILA, 2019, p. 33-39.

SOLÍS, L. C. La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, Madrid, v. 11, 2012. Disponible en: [https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo\\_528f51ec90d45.pdf](https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_528f51ec90d45.pdf). Acceso en: 26 nov. 2023.

VILLAVICENCIO SIMÓN, Y; RIVERO CRUZ, L; FERNÁNDEZ DOMEQ, S. Tareas de aprendizaje para el desarrollo de la competencia sociocultural en las clases de ELE. *En*: VILLAVICENCIO SIMÓN, Y; RIVERO CRUZ, L. (Coords.). *La práctica pedagógica de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto santiaguero*. Santiago de Cuba: Ediciones UO. 2018, p. 32-47.

VILLAVICENCIO SIMÓN, Y. V; GRAJALES MELIAN, I. G. Una visión didáctica de las yerberías como tipo de mercado en Cuba desde la enseñanza del español como lengua extranjera. *ISLAS*, Villa Clara, v. 61, n. 193, p. 50-62, 2019. Disponible en: <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1102>. Acceso en: 26 nov. 2023.

VILLEGAS PAREDES, G. La pragmática intercultural y la relevancia de la comunicación no verbal en el aprendizaje de ELE. *Lenguaje y Textos*, Valencia, n. 44, p. 73-82. DOI: 10.4995/lyt.2016.6949

*Presentado en: 11 mar. 2024*

*Acepto en: 04 abr. 2024.*

*Publicado en: 30 jun. 2024.*

*Revisora de língua portuguesa: Beatriz Grenzi*

*Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi*

*Revisora de língua espanhola: Beatriz Grenzi e Laura Marques Sobrinho*

