

**UCLV**  
Universidad Central  
"Marta Abreu" de Las Villas



**FH**  
Facultad de  
Humanidades

Departamento de Lingüística y Literatura

## **TRABAJO DE DIPLOMA**

El tratamiento del léxico en la clase de ELE mediante textos  
literarios cubanos

Autora: Daniela Barrera Paredes

Tutora del trabajo: Dra. C. Darlén Méndez Lloret

2023

Santa Clara  
Copyright©UCLV

**UCLV**  
Universidad Central  
"Marta Abreu" de Las Villas



**FH**  
Facultad de  
Humanidades

Department of Linguistics and Literature

## **DIPLOMA THESIS**

The treatment of the lexicon in the ELE class through Cuban literary

Author: Daniela Barrera Paredes

Thesis director: PhD. Darlén Méndez Lloret

2023

Santa Clara  
Copyright©UCLV

Este documento es Propiedad Patrimonial de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, y se encuentra depositado en los fondos de la Biblioteca Universitaria «Chiqui Gómez Lubián» subordinada a la Dirección de Información Científico Técnica de la mencionada casa de altos estudios.

Se autoriza su utilización bajo la licencia siguiente:

**Atribución- No Comercial- Compartir Igual**



Para cualquier información contacte con:

Dirección de Información Científico Técnica. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

Carretera a Camajuaní. Km 5½. Santa Clara. Villa Clara. Cuba. CP. 54 830

Teléfonos: +53 01 42281503-1419



## **DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS**

No he podido separar una de otro, le dedico este trabajo precisamente a quienes estuvieron involucrados, a quienes les agradezco con el alma.

A mi mamá primeramente, por todo el apoyo, la comprensión, y por el infaltable café.

A mi familia, ya que todo empieza y acaba aquí.

A mis hermanos que no son de sangre también, por las incontables horas de terapia emocional y su ayuda de tantas maneras durante el proceso.

A mi tutora, profesores y mis compañeros de curso. Porque la tesis, aunque no tenga ni tema escogido, empieza desde que entramos a primer año. Y no me di cuenta hasta el final.

En fin, a todos los que en algún momento o circunstancia me ayudaron, aun sin saberlo.

**Gracias mil.**

## **RESUMEN**

El presente trabajo destaca la relevancia del español como lengua extranjera, un idioma con más de 24 millones de estudiantes. Se enfoca en la enseñanza del léxico español mediante textos literarios cubanos, subrayando la importancia de la competencia léxica para estudiantes con nivel B2. Se comentan diversos estudios y enfoques internacionales, así como investigaciones cubanas. Además, es señalada la falta de actividades específicas para el desarrollo léxico en el nivel B2 en el aula de ELE. La propuesta incluye un enfoque intercultural y destaca el uso de la literatura para mejorar la competencia comunicativa y conocer la cultura cubana.

## **ABSTRACT**

This work highlights the relevance of Spanish as a foreign language, a language with more than 24 million students. It focuses on the teaching of the Spanish lexicon through Cuban literary texts, highlighting the importance of lexical competence to student's with B2 level. Various international studies and approaches are discussed, as well as Cuban research. Furthermore, the lack of specific activities for lexical development at level B2 in the ELE classroom is noted. The proposal includes an intercultural approach and highlights the use of literature to improve communicative competence and learn about Cuban culture.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: APUNTES TEÓRICO METODOLÓGICOS SOBRE EL TRATAMIENTO DEL LÉXICO MEDIANTE LA LITERATURA EN LA CLASE DE ELE PARA ESTUDIANTES CON NIVEL B2 .....	5
1.1 Evolución de la literatura como recurso didáctico en la clase de ELE: vínculo entre la literatura y el tratamiento del léxico en la clase de ELE .....	5
1.2 El tratamiento del léxico mediante la literatura en la clase de ELE utilizando el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.....	13
CAPITULO 2: LA IMPORTANCIA DE LA LITERATURA CUBANA PARA EL TRATAMIENTO DEL LÉXICO EN LA CLASE DE ELE .....	18
2.1 Determinación de necesidades .....	18
2.2 Los textos literarios cubanos como herramienta para el tratamiento del léxico en estudiantes con nivel B2.....	20
2.3 Conjunto de actividades para potenciar el tratamiento del léxico en la clase de ELE para estudiantes con nivel B2.....	23
CONCLUSIONES.....	41
RECOMENDACIONES.....	42
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

## INTRODUCCIÓN

El Instituto Cervantes ha registrado mediante estudios demográficos que el español es una lengua hablada por aproximadamente 591 millones de personas en el mundo. De estas, más de 24 millones lo estudian como lengua extranjera, exactamente 24.069.206. Se estima que hay un alto número de estudiantes no contabilizados a causa de la falta de datos universales, completos y comparables. Aun así, constituye el segundo idioma de comunicación internacional (Instituto Cervantes, 2021).

En el caso de este tipo de estudiantes, se conoce que poseen una concepción previa del mundo, leen y escriben en su lengua materna y quizás dominan otros idiomas. Por tanto, cuando se les enseña una nueva lengua deben comprender no solo el significado de las competencias lingüísticas, sino también un nuevo bagaje sociocultural que los haga capaces de leer, escribir e incorporar una nueva forma de ver el mundo.

Lógicamente se pueden realizar asociaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, la globalización y a la interculturalidad. Los objetivos de quienes quieren aprender el idioma español son variados pero la imperiosa necesidad de comunicarse en más de un idioma es innegable. Esto hace que sea inminente, el estudio de nuestra lengua materna en el siglo XXI.

La importancia de las lenguas extranjeras es cada vez mayor y en el mundo surgen cada vez más investigadores dedicados a replantearse viejos métodos de enseñanza o desarrollar los propios. Esto facilita que cada docente de español como lengua extranjera (ELE) desarrolle la creación de manuales de enseñanza y didácticas útiles en función de las diversas ventajas o carencias relativas a los materiales pedagógicos existentes.

Leer textos literarios en su idioma original fue hace años una meta para quienes aprendían nuevas lenguas. Posteriormente con el enfoque estructuralista, la inclusión de textos literarios en la clase de ELE fue visto como algo superfluo e innecesario. Sin embargo, hoy en día se vuelve a insertar y se reivindica la lectura por placer (o *extensive reading*) ya que la literatura constituye un material auténtico de la lengua en uso y esto proporciona situaciones comunicativas contextualizadas, así como patrones de interacciones reales.

Sobre los disímiles métodos y enfoques de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del ELE, se plantea que

Los estudios en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario adquieren gran relevancia en la didáctica del español como lengua extranjera, puesto que ahondan en el desarrollo cognitivo del individuo de acuerdo con su interacción en la cultura meta que permite ampliar el conocimiento léxico o lexicón mental, entendido como el almacén de piezas léxicas disponibles para que el hablante las use según sus necesidades, forma parte de la competencia lingüística y es la base del desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas en la enseñanza de lenguas extranjeras (Baralo, 2006).

Es por esto que, partiendo del concepto dado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL) sobre la competencia léxica, la cual se refiere al «conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo» (MCERL, 2002), se pretende analizar cómo a través de textos literarios cubanos, se pueden desarrollar las habilidades, capacidades, destrezas y los objetivos correspondientes al nivel B2 en la clase de ELE.

En el ámbito internacional se encuentran valiosas referencias y asentamientos bibliográficos, uno de los más significativos es el MCERL (2002), pues explica diversos constructos imprescindibles para el estudiante y el docente involucrados en la clase de ELE.

Otras obras internacionales importantes son las de los docentes e investigadores Van Dijk (1978, 1980), Ubach (1998), Mendoza (2002), Lomas (2003), Albaladejo (2007), Guillain (2008), Cabrera (2014), Contreras (2017) y Granero (2017). En cuanto al estudio del nivel léxico en las lenguas extranjeras se encuentran Santos (1999) y Sanz (2000).

En Cuba se han desarrollado investigaciones relacionadas con este tema, entre las más citadas se encuentran: García (2008) y Berriel, Villavicencio y Fernández (2017), pertenecientes a la Universidad de Oriente.

A pesar de que existen varios antecedentes importantes directos e indirectos, en la universidad central no está recogido en los textos básicos que se utilizan para las clases de ELE, un conjunto de actividades que le permita al estudiante desarrollar su léxico en función de poseer la competencia comunicativa requerida para el nivel B2. Además, este conjunto de actividades que se propone, tiene como sello distintivo el

empleo de textos literarios cubanos, no solo para un mejor tratamiento del léxico en este tipo de estudiantes sino para el logro de la interculturalidad y el conocimiento de la cultura cubana.

A continuación, se presentan los elementos del diseño teórico-metodológico de la investigación:

**Problema científico:** ¿Cómo potenciar el tratamiento del léxico en la clase de ELE para estudiantes con nivel B2?

**Objetivo general:** Proponer un conjunto de actividades que permita potenciar el tratamiento del léxico en la clase de ELE para estudiantes con nivel B2 mediante textos literarios cubanos.

**Objetivos específicos:**

1. Analizar los fundamentos teórico-metodológicos sobre el tratamiento del léxico en la clase de ELE para estudiantes con nivel B2.
2. Determinar cuáles textos literarios cubanos se utilizarán para potenciar el tratamiento del léxico en la clase de ELE para estudiantes con nivel B2.
3. Elaborar un conjunto de actividades que permita potenciar el tratamiento del léxico mediante el uso de textos literarios cubanos en la clase de ELE para estudiantes con nivel B2.

### **Metodología**

Los métodos permitieron el logro de la correspondencia entre los elementos de la teoría, la metodología y la práctica investigativas.

Se utilizaron métodos del nivel teórico como la revisión bibliográfica, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo y el histórico-lógico.

Dentro del nivel empírico se utilizó la encuesta como técnica para el completamiento de la determinación de necesidades de la investigación.

### **Contribuciones**

La contribución teórica de esta tesis está dirigida hacia el enriquecimiento de los estudios sobre la didáctica de ELE y su contribución práctica se centra en la propuesta de un conjunto actividades que le permite al docente el tratamiento del léxico en la clase de ELE utilizando textos literarios cubanos. Estas actividades están dirigidas específicamente a los estudiantes de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las

Villas que se encuentran en el nivel B2 de acuerdo con los preceptos que presenta el MCERL.

### **Estructura de la investigación**

El informe de investigación mantiene la estructura de: resumen, índice, introducción, capítulos I y II, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

En el capítulo I se realiza la fundamentación teórico-metodológica acerca del tratamiento del léxico en la clase de ELE mediante la literatura para estudiantes con nivel B2; asimismo, la investigadora asume criterios en cuanto al tema objeto de estudio y/o se acoge a determinados postulados.

En el capítulo II se muestra básicamente la propuesta de un conjunto de actividades para el tratamiento del léxico utilizando textos literarios cubanos y se presentan los resultados esperados si se aplicaran estas actividades a estudiantes con nivel B2.

Finalmente se enuncian las conclusiones y las recomendaciones, asimismo, la bibliografía y los anexos de la investigación.

Es importante expresar que la investigación es teórico-descriptiva, no se tiene en cuenta la muestra de estudiantes porque actualmente no tenemos presencia de estudiantes extranjeros con nivel B2, solo se enuncian los resultados esperados teniendo en cuenta la aplicación futura del conjunto de actividades debido a la necesidad existente.

Para un mejor desarrollo de la tesis, la autora empleó el gestor bibliográfico Zotero.

Los resultados de este trabajo de diploma forman parte de una de las líneas del proyecto institucional *Desarrollo de las competencias comunicativa y comunicativa intercultural para un desarrollo humano sostenible*, del cual son miembros la tutora y la autora de la presente investigación.

# **CAPÍTULO 1: APUNTES TEÓRICO METODOLÓGICOS SOBRE EL TRATAMIENTO DEL LÉXICO MEDIANTE LA LITERATURA EN LA CLASE DE ELE PARA ESTUDIANTES CON NIVEL B2**

## **1.1 Evolución de la literatura como recurso didáctico en la clase de ELE: vínculo entre la literatura y el tratamiento del léxico en la clase de ELE**

Hasta la segunda mitad del siglo XIX aproximadamente, en la enseñanza de lenguas extranjeras predominó lo que se conoce actualmente como método tradicional o método de gramática-traducción. Al ser el latín por aquel tiempo una de las lenguas más usadas en Occidente, este enfoque cumplía el objetivo de enseñarlo a través de la memorización de contenidos y de ejercicios gramaticales repetitivos, que resultarían en la traducción satisfactoria de textos de la segunda lengua a la materna. Dichos textos eran literatura, que se aspiraba leer en su lengua meta, en relación con el concepto que se tenía de la cultura. Esta era una «Cultura con «c» mayúscula; es decir, que se tenía un concepto elitista de ella al estar asociada a la historia, la literatura y las bellas artes de un pueblo» (cf. Paricio, 2014:216 Hoy en día, en cambio, la cultura es definida, con «c» minúscula, según A. Sánchez (2009) como «el conjunto de conocimientos, creencias, actitudes y expresiones de la actividad o quehacer de una sociedad o grupo determinados» (p. 308) (citado por Ortiz, M. (2013), p. 30). Es un error cuando, incluso en la actualidad, se mantienen las primeras manifestaciones culturales mencionadas como las únicas que exponen la identidad de un pueblo. Lo correcto es no discriminar y mantener una visión de cultura en toda su expresión y profundidad. Donde entran por supuesto la literatura y las bellas artes, pero también puede abarcar las formas de habla dialectal o vestimentas típicas.

En el siglo XX considerando que ya no cumplía las exigencias del momento el método tradicional, cambia la metodología y surgen los enfoques estructuralistas. Se desarrolló el método audio-oral y posteriormente con las bases sentadas surgió el audiolingüístico o audiolingüe que actualmente aun es usado. Sin embargo, la literatura no se encontraba por ninguna parte en aquellos planes didácticos. Pasa a ser superfluo el aprendizaje a través de ella ya que no existía una visión intercultural o un propósito más subjetivo del aprendizaje de lenguas extranjeras. Por interculturalidad el diccionario de términos del Centro Virtual Cervantes entiende que es «un tipo de relación que se

establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida».

Sin embargo, en palabras de Carlos Lomas «no basta con un saber gramatical que no es sino una caricatura de cierta lingüística aplicada» (Bruzual, (2008), p. 190). Entonces, en el s. XX también, pero a partir de la década de los 70, toma impulso la aplicación del enfoque comunicativo en los manuales de enseñanza de lenguas. Era inevitable con la globalización del mundo moderno que se le diera una mayor importancia a la utilidad del lenguaje que se enseña. A cómo lo van a usar los estudiantes en un contexto determinado que involucra a la sociedad. Vemos entonces que el aprendizaje de una lengua extranjera no es solo adquirir una competencia lingüística, sino también comunicativa (cf. Diccionario de términos clave de ELE, Enfoque comunicativo). «Para D. Hymes la competencia comunicativa no es solo conocimiento formal de la lengua, sino también su uso efectivo. Es saber cuándo, de qué, con quién dónde y en qué forma hablar, es decir, formar enunciados, además de lingüísticamente correctos socialmente adecuados (cf. Diccionario de términos clave de ELE, Competencia comunicativa)» (Ortiz, M. (2013), p. 23). Este enfoque integra el texto, aunque no suelen ser literarios, «(...) enseñar a leer, a comprender y a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y con diferentes destinatarios, es hoy una forma de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas». (Bruzual (2008), p. 194). Se refuerza aquí la concepción de cultura en toda su amplitud y la relevancia que tiene la lengua y el aprendizaje de lenguas extranjeras para esta. Sobre las distintas competencias que abarca el estudio se expondrá más adelante.

Se debe comentar que, derivado de los enfoques comunicativos, los enfoques interculturales resultan en una evolución fomentadora del desarrollo por parte de los estudiantes de una competencia intercultural; mejor dicho, de una competencia comunicativa intercultural, pues en la comunicación intervienen otros factores, además de los puramente lingüísticos (cf. Paricio, 2014: 216, citado por Ortiz, (2013), p. 30). Al adquirir una nueva lengua el estudiante desarrolla otra competencia comunicativa, «se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad» (MCERL, CA, 2002, p.47).

Por tanto, se entiende que este enfoque puede usar ampliamente los beneficios del texto literario en la clase de ELE ya que la literatura es material auténtico; con una carga semántica vinculada en mayor o menos medida a la sociedad y cultura que corresponde y un uso del lenguaje que difiere del referencial. Citando a Albaladejo (2006) sobre la inclusión de textos literarios en la clase de ELE: «Primeramente, nos hace pensar en una mayor dificultad lingüística, que, si bien puede constituir un obstáculo, también puede interpretarse como un modo de presentar al estudiante diferentes usos y formas lingüísticas, así como las convenciones del texto escrito de una forma natural», el mismo autor señala que temas como el amor, la muerte y la amistad son universales, característica unificadora que contribuye a la interculturalidad en la clase de ELE. Es por ello que el docente asume también un grado de mediador cultural, al resaltar la universalidad en los textos y explicitar las partes diferenciadoras de la lengua meta que pueden ser de complejidad para los alumnos; incluso, partiendo de aquí, también desmenuzar las estructuras léxico sintácticas que hayan resultado difíciles. (Sitman, R. & I. Lerner, 1996).

En un primer momento puede parecer que la literatura es algo complejo de llevar a la clase de ELE como recurso didáctico. Muchos docentes alegan que es más práctico trabajar con textos creados para ese mismo fin, adecuados a las necesidades y metas de cada nivel. Hay quien se opone al uso de textos literarios debido a la escasez de tiempo en la mayoría de los cursos, que no sería suficiente para una lectura extensiva. Esto consiste, según el diccionario de términos del Centro Virtual Cervantes, en leer textos completos de cierta extensión, con el fin de comprender su sentido general. Es una realidad que la dimensión de los textos literarios leídos en la clase o como actividad extra docente no suele ser larga debido a la corta duración de la mayoría de los cursos. No obstante, los beneficios de la literatura han sido señalados ya por una cantidad significativa de artículos, ensayos y trabajos investigativos, además de manuales de didáctica hechos por profesionales (por ejemplo, Krashen & Coady 1999, Savidou, 2004; Albaladejo 2006, Lazar, 2008).

A continuación, se demuestra con varios ejemplos:

Supaporn Yimwilai (2015, p. 15) "The most common approach to teaching literature in the EFL classroom is what Carter and Long (1991) refer to as the language-based

approach. This model helps EFL students enhance their knowledge of the target language by working on familiar grammar, lexical, and discourse categories, indirectly paving the way for a better understanding of a text and the formulation of meaningful interpretations. These will facilitate a sensible and aesthetic appreciation of a text. Such an approach enables students to access a text in a systematic and methodical way to study examples of specific linguistic features, literal and figurative language, and direct and indirect speech. This approach lends itself to the repertoire of activities used in EFL teaching—such as the cloze procedure, prediction exercises, jumbled sentences, summary writing, creative writing, and role play—that are used by teachers to deconstruct literary texts in order to serve specific linguistic goals”. Yimwilai sostiene que la forma más asequible de introducir la literatura en la clase de ELE es apoyándose en el lenguaje para, partiendo de los conocimientos gramaticales y léxicos poco a poco hacer que los estudiantes aprendan a destripar un texto literario estructuralmente. Sin embargo, esta perspectiva puede resultar parcial e incompleta ya que no hace referencia al contenido semántico y lo vinculado a lo sociocultural que ofrece en la literatura para que los estudiantes de ELE adquieran nuevas y mejores herramientas comunicativas.

Selena Millares (2003, p. 41-41) «el texto literario constituye un marco natural para enriquecer el léxico dentro de un enfoque comunicativo y otorga al texto literario la capacidad de poner en contacto al lector, de forma natural, con los dialectalismos, arcaísmos, cultismos, etc. Esto en concordancia con lo antes planteado sobre el bagaje de vocabulario y la riqueza cultural que solo ofrece un texto auténtico». De forma contundente y breve la autora mantiene la importancia de que los textos incluidos en planes de estudio con enfoque comunicativo, intercultural o léxico sean textos literarios, partes auténticas de la identidad cultural de la que la lengua es parte.

Según Antonio Garrido y Salvador Montes (2010) estas son las tareas que se logran a partir de un adecuado trabajo con el texto literario:

1. Placer;
2. Autoafirmación indirecta pero eficaz de los niveles morfosintáctico, léxico y semántico de la segunda lengua;

3. Acceso a un universo de mundos posibles donde los componentes del texto se ofrecen como reales y sugeridores de otros universos, resultado del desdoblamiento del primero;
4. Acceso a un universo cultural de referentes generales y peculiaridades específicas;
5. Acceso a las tipologías de disposición textual y realización genérica en cada lengua.

Especialmente el punto 2 coincide con los intereses del presente trabajo ya que está orientado a desarrollar dichos niveles de la lengua con estudiantes en nivel B2 (según los parámetros del MCERL del que se hablará posteriormente). El punto 3 se puede atender relacionado al concepto de competencia intercultural y el aprovechamiento que se le da a la literatura para su respectiva potenciación.

Marta Sanz Pastor (2008, p. 349) «...la línea que va desde la adquisición de una lengua no nativa hasta la construcción de la competencia literaria en esa misma lengua y de la competencia literaria general también se puede plantear como un continuum, ya que parece evidente que la competencia discursiva, cultural o el desarrollo de destrezas son requisitos para el aprendizaje de una lengua —nativa o extranjera— y también constituyen factores que integran la competencia literaria. La lengua y la cultura, la lengua y la literatura han de abordarse de un modo integrado; la capacidad lingüística y la literaria son directamente proporcionales y se proyectan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de muchas otras áreas de conocimiento». Efectivamente, la lengua no está separada de la cultura como mismo al enseñar idiomas extranjeros no deben separarse las capacidades lingüísticas de las literarias ya que esta está sujeta a su propia cultura.

Ángela Gracia (2006, p. 151) «Habría que subrayar que rara vez los aprendices comprenden la totalidad del contenido, lo que demuestra cuán ardua es esa tarea. Resulta obvio que la carencia del dominio lingüístico es un impedimento significativo a la hora de comprender textos ya que a veces los estudiantes hacen asunciones incorrectas. Por ello, el docente en ELE deberá dedicarle cierto tiempo al procesamiento léxico y sintáctico con diversos ejercicios. En ese sentido, William Grabe manifiesta que el saber leer en lengua extranjera es considerado una de las habilidades más importantes y una de las más difíciles». Lo anterior reafirma que un programa

educativo sin alguna carencia es algo realmente difícil de lograr, no obstante, la inclusión de la habilidad de lectura es indispensable para desarrollar las demás de forma certera.

Stephen Krashen (2019) realiza un estudio compilatorio donde reúne evidencias variadas sobre cómo se adquiere vocabulario y habilidades de pronunciación a través de la lectura, mediante el aprendizaje incidental. "The Input Hypothesis (IH) assumes that we acquire language by understanding messages (73,75). More precisely, comprehensible input is the essential environmental ingredient -a richly specified internal language acquisition device (16) also makes significant contribution to language acquisition... competence in spelling and vocabulary is most efficiently attained by comprehensible input in the form of reading". A continuación, se toman dos de sus ejemplos utilizados para defender la misma hipótesis. Ya que no han sido pocos los resultados obtenidos usando este método de forma similar: se les pide a los sujetos de estudio que lean, a veces pequeños pasajes de textos literarios e incluso en un caso conocido, una novela. El texto contendrá palabras que los sujetos no conocen y se comprobará al inicio y al final si adquirieron o no vocabulario a través de la lectura que aparentemente busca entender el significado.

- El primer trabajo de campo que menciona fue realizado en la Universidad de California del Sur: "In Dana Ferris's study, university level students of English as a second language (international students) read George Orwell's novel Animal Farm. They were given a multiple-choice test of seventy-five words, including fifty words used in Animal Farm, before and after reading the book, words that students at their level typically do not know. The students made significantly better gains on the test than control students who did not read the book".
- El segundo trabajo, realizado en Japón: "Emiko Kiyoshi asked nine advanced acquires of Japanese as a second language to read a science fiction story in Japanese containing twelve invented words representing concepts assumed to be familiar to the readers. (Subjects were told they were participating in market research and were evaluating the text for its entertainment value and comprehensibility). After reading the story, the subjects were given a multiple-choice test on the meaning of the invented words; the average number acquired

was about seven, significantly better than chance”. Entonces ambos obtuvieron resultados positivos y no son los únicos de este tipo. Incluso de forma indirecta se sostiene que leer es una actividad de gran importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Albaladejo utiliza la siguiente cita de López Valero y Encabo Fernández en su libro *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*: «La defensa de un enfoque comunicativo en la enseñanza de la Lengua y de la Literatura origina la necesidad de aproximación a las distintas modalidades textuales que la persona es capaz de manejar. Evidentemente, no todo van a ser actuaciones comunicativas comunes, sino que el individuo va a tener que enfrentarse en muchas ocasiones a estructuras de corte literario que poseen un mayor grado estético en su elaboración, y que difieren en gran medida de las estructuras lingüísticas cotidianas. Eso no quiere decir que lo literario esté abstraído de la realidad, sino que es otro modo de explicar esa realidad, a través de una serie de recursos retóricos y estilísticos. En el área de la didáctica de la lengua y la literatura, esta última se convierte en un excelente recurso a la hora de trabajar las habilidades lingüísticas, ya que enriquece el uso del lenguaje y confiere nuevos modos de ver la realidad. Por tanto, debemos apostar por el desarrollo de la competencia literaria dentro del entorno comunicativo que por nosotros es defendido (2002: 86-7)». Reflejando que el lenguaje empleado en los textos literarios es a menudo más enrevesado, pero no siempre difícil, esto no constituye motivo suficiente para no incluirlos en la enseñanza de lenguas puesto que los estudiantes a menudo encontrarán situaciones lingüísticas que exigirán de ellos la comprensión del lenguaje no referencial. Estos textos aportan una riqueza lingüística superior, además de presentar construcciones sintácticas y sintagmáticas muy variadas lo que ayudara al estudiante a ampliar su bagaje léxico y cultural.

Ken Benson (2004, p. 77-78) «La literatura hispánica actual es un medio inmejorable de transmitir la identidad cultural dentro del vasto mundo hispánico contemporáneo precisamente por su capacidad de asimilar distintas expresiones culturales a través del lenguaje. El lenguaje es el vehículo que, en efecto, tienen que llegar a dominar los estudiantes para relacionarse con la cultura hispánica. El lenguaje es el sistema humano más sofisticado de comunicación, mientras que la ficción constituye la forma más sofisticada de recrear artísticamente las experiencias del ser humano». Una de las

mayores motivaciones para muchos estudiantes de lenguas es llegar a vincularse a otra cultura. Sería desaprovechar la riqueza intercultural de Hispanoamérica desechar la literatura que nos identifica. Especialmente la ficción en formato de cuentos o relatos cortos.

Para Barriel, Villavicencio, Fernández (2017) es considerado como algo importante que el vocabulario se enseñe y aprenda mediante unidades léxicas, ya que las mismas se consideran unidades de sentido léxico mental que sirven como elemento vehicular de la cultura de la lengua que se estudia, pues ambas están estrechamente interrelacionadas y una no se puede enseñar, ni aprender desligada de la otra. Se ha demostrado que el cerebro no almacena el vocabulario como lexemas individuales o aislados, sino que también almacena fragmentos de frases o partes largas de un enunciado como un todo que se pone en práctica según la situación comunicativa lo requiera. Se ha considerado en el presente, que esto debe llevarse más allá. Si, como se plantea, el cerebro no aprende unidades léxicas solamente, sino que las asocia a contenidos lingüísticos más extensos. ¿Por qué no introducir nuevo lexicón mental a través de textos literarios donde estará cada lexema asociado a otros de forma coherente y variada? Vale aclarar, que en este trabajo se considera el lexicón mental como el almacén de piezas léxicas disponibles para que el hablante las use según sus necesidades, forma parte de la competencia lingüística y es la base del desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Distinguiendo además que, según los criterios de Olivares, 1992; Byram, 1997 (citado por Barriel, Villavicencio, Fernández, 2017), el léxico de una lengua refleja los valores culturales de una comunidad lingüística (...) Este desempeña una función primordial en el aprendizaje de lenguas maternas y extranjeras, de manera que sin el conocimiento del léxico es imposible alcanzar el objetivo de la comunicación. La competencia léxica es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad. Combinando entonces el léxico y la literatura se obtiene un plan de estudios considerablemente útil para el desarrollo de las habilidades del nivel léxico semántico de estudiantes nivel B2.

## 1.2 El tratamiento del léxico mediante la literatura en la clase de ELE utilizando el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

Se pretende trabajar en la potenciación de la competencia comunicativa de los estudiantes tomando el MCERL como guía. Se debe comenzar entonces por aclarar que la competencia se compone de conocimientos, destrezas, actitudes y estrategias. No es un saber estático sino dinámico, está en constante desarrollo. Hablando específicamente de la competencia comunicativa se define como: «el conjunto interrelacionado e interdependiente de saberes (=conocimientos requeridos para desempeñar adecuadamente una actividad y/o generar nuevo conocimiento), habilidades (= saber cómo hacer, ya sea para resolver problemas o para realizar cualquier tipo de tarea), aptitudes (=saber cómo estar para adaptarse, participar y contribuir al desarrollo sostenible de su entorno) valores (= saber cómo ser, asumiendo los valores de percibir a los otros y de vivir en un contexto social y ambiental como parte integrante) ». (Santamaría, 2013). Dicha competencia integra la lingüística, que a su vez se divide en léxica y semántica. La sociolingüística, que involucra las condiciones sociales y culturales. Y la competencia pragmática donde se ven las funciones comunicativas, la organización y estructura del discurso. Nuevamente, resalta la practicidad de usar textos literarios (competencia sociolingüística) para la enseñanza y aprendizaje del léxico (competencia lingüística). Trabajando así coherentemente al mismo tiempo la competencia gramática, ya que no solo los estudiantes desarrollarían dichas habilidades, sino que también las verían en el contexto, o sea, en su entorno lingüístico y social de cual depende el significado de una palabra o un enunciado.

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, *lingüísticos* [énfasis añadido] y culturales que los puramente estudios. (MCERL, CA, 2002, p. 60). Claramente se habla allí del contexto europeo ya que uno de los objetivos principales del MCERL es crear un manual capaz de unificar la enseñanza de lenguas en ese continente respondiendo a sus propios intereses económicos políticos, socioculturales y de integración en general. ¿Sin embargo, no es esta visión aplicable al contexto hispanoamericano de la misma forma? A pesar de que el español es la lengua oficial en España y la mayor parte de

Latinoamérica, el referente cultural se amplía enormemente debido a la variedad de dialectos y subculturas dentro de este. «Siendo la lengua española patrimonio de tantos países y pueblos [ibid.], la literatura como recurso se vuelve mucho más útil pues, dadas las circunstancias, el docente de ELE se convierte tanto en un mediador idiomático como cultural, y no solamente de un país, sino que se desempeña como una suerte de "embajador" del mundo hispanoamericano en general». (Sitman y Lerner).

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos [énfasis añadido] y culturales que los puramente estudios. (MCERL, CA, 2002, p. 60). Claramente se habla allí del contexto europeo ya que uno de los objetivos principales del MCERL es crear un manual capaz de unificar la enseñanza de lenguas en ese continente respondiendo a sus propios intereses económicos políticos, socioculturales y de integración en general. ¿Sin embargo, no es esta visión aplicable al contexto hispanoamericano de la misma forma? A pesar de que el español es la lengua oficial en España y la mayor parte de Latinoamérica, el referente cultural se amplía enormemente debido a la variedad de dialectos y subculturas dentro de este. «Siendo la lengua española patrimonio de tantos países y pueblos [ibid.], la literatura como recurso se vuelve mucho más útil pues, dadas las circunstancias, el docente de ELE se convierte tanto en un mediador idiomático como cultural, y no solamente de un país, sino que se desempeña como una suerte de 'embajador' del mundo hispanoamericano en general». (Sitman y Lerner).

En el volumen complementario del MCER 2021 se incluyen muchos de los conceptos que aparecen en la literatura especializada, así como descriptores para la competencia intercultural, como, por ejemplo:

- La necesidad de gestionar la ambigüedad ante situaciones de diversidad cultural, regulando reacciones, modificando el lenguaje, etc.;
- La necesidad de entender que culturas diferentes pueden tener prácticas y normas diferentes, y que las personas que pertenecen a otras culturas pueden percibir las acciones de manera diferente;

- La necesidad de tener en cuenta las diferencias en el comportamiento (incluidos gestos, tonos y actitudes), analizando las sobregeneralizaciones y los estereotipos;
- La necesidad de reconocer similitudes y usarlas como base para mejorar la comunicación;
- La voluntad de mostrarse sensible a las diferencias;
- La disposición para ofrecer y pedir aclaraciones, anticipándose a posibles malentendidos.

En cuanto a las capacidades del estudiante para trabajar con textos literarios en la clase de ELE, el objetivo de esta investigación son estudiantes que estén certificados en nivel B2. Según el MCERL, en este nivel, el estudiante se considera un usuario independiente y, por tanto: Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Es necesario señalar que es un punto de gran importancia el momento de escoger el o los textos literarios para trabajar en este tipo de clase. Esta decisión minuciosa recae en el docente y si se realiza con consciencia puede no solo ayudar al aprendizaje sino también a motivar a los estudiantes hacia la lectura extensiva de obras literarias y no solo cuentos cortos como casi siempre se orienta trabajar en clases.

En el MCERL (2021) figuran entre las estrategias comunicativas «Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios)» y «Analizar textos creativos (incluidos los literarios)».

Se presenta a continuación, el ejemplo que aparece en el MCERL, de cómo redactar un objetivo educativo más amplio que involucre la interacción con un texto mediante descriptores provenientes a diferentes escalas:

- Sigue el argumento de historias, novelas sencillas y cómics con clara línea argumental y escritos en un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente, siempre que pueda hacer un uso frecuente del diccionario («Leer por placer»);
- Explica brevemente los sentimientos y opiniones que le provoca una obra («Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios)»);
- Analiza en términos sencillos sobre cómo determinadas cosas de otro contexto sociocultural le pueden parecer «extrañas» mientras que a las otras personas les pueden parecer «normales» («Aprovechamiento del repertorio pluricultural»).

Se puede añadir también: Identifica elementos lingüísticos recurrentes, aprende nuevo vocabulario de forma incidental o trabaja con elementos de un mismo campo semántico, cualquiera de estas opciones contribuyen al análisis de textos creativos y al aprendizaje del nivel léxico semántico del estudiante.

Además, se plantea que los textos creativos suelen provocar reacciones, lo que generalmente se fomenta en las clases de lengua. Esta reacción se puede expresar en una clase o en alguno de los círculos de aficionados a la literatura que a menudo se asocian con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Quizá se podrían distinguir cuatro tipos de reacciones clásicas:

- La implicación: expresar una reacción personal sobre el tipo de lenguaje, el estilo o el contenido, sentirse atraído/a por algún aspecto de la obra, por un personaje o por alguna de sus características;
- La interpretación: atribuir un significado o un valor a algún aspecto de la obra tales como el contenido, los temas, las motivaciones de los personajes, las metáforas, etc.;
- El análisis de ciertos aspectos de la obra como son el tipo de lenguaje, los recursos literarios, el contexto, los personajes, las relaciones entre estos, etc.;
- La evaluación: ofrecer una valoración crítica sobre la técnica, la estructura, la visión del artista, la importancia de la obra, etc.

Por ello se sostiene la tesis de que la inclusión de textos literarios auténticos contribuye al incremento del interés y de la participación en clases de ELE. Específicamente en el nivel B2 se aprecia que el estudiante:

- Presenta con claridad sus reacciones a una obra y desarrolla sus ideas apoyándose en ejemplos y argumentos.
- Proporciona su interpretación personal del desarrollo del argumento, los personajes y temas de una historia, una novela, una película o una obra de teatro.
- Describe su respuesta emocional a una obra y explica en detalle cómo la obra le ha provocado esta respuesta.
- Expresa con cierto detalle sus reacciones a la forma de expresión, el estilo y el contenido de una obra, explicando qué apreció y por qué.

Habiendo establecido que un estudiante de lenguas extranjeras en nivel B2 debe poseer dichas capacidades. Es solamente lógico que no se trabaje solamente en enseñarles más gramática u obligarles a aprender vocabulario a través de recursos nemotécnicos. Este estudiante está preparado para comprender más que conocimientos estructurales y teóricos sobre la lengua que aprende. Una forma de poner en práctica la creatividad que el estudiante ha adquirido, es precisamente la inclusión de textos literarios en las clases. Como se ha mencionado, quizás el tiempo de la clase no sea suficiente para analizar lecturas extensivas, de ahí que se plantee el uso de cuentos y microrrelatos de ficción.

#### Conclusiones parciales

Aunque la inclusión de textos literarios en la clase de ELE sea un procedimiento más complicado que el método de la enseñanza tradicional o estructuralista; se debe tener en cuenta las ventajas que ofrece a los estudiantes: es multifuncional para los propósitos de enseñanza de las lenguas extranjeras, sin encasillarse en la gramática o la traducción; se evidencia la importancia de desarrollar la competencia léxica en los estudiantes con nivel B2, los cuales no son estudiantes de los niveles básicos; estos estudiantes no desconocen las estructuras semánticas por completo o requieren únicamente memorizar el vocabulario, se les debe preparar para entender palabras en distintos contextos y en diversas situaciones comunicativas.

## **CAPITULO 2: LA IMPORTANCIA DE LA LITERATURA CUBANA PARA EL TRATAMIENTO DEL LÉXICO EN LA CLASE DE ELE**

### **2.1 Determinación de necesidades**

Este trabajo tiene carácter dialéctico-materialista, lo cual facilitó a la investigadora la obtención de resultados significativos con la aplicación del diagnóstico de necesidades.

Para el desarrollo efectivo de la presente investigación se utilizó el método analítico-sintético, mediante el cual se analizaron y sintetizaron los principales preceptos acerca del tratamiento del léxico en estudiantes con nivel B2, así como se determinaron los textos literarios cubanos que conformarían la propuesta elaborada; el método inductivo-deductivo se utilizó para esclarecer el por qué se propuso un conjunto de actividades y cuáles son sus particularidades en el momento de aplicación del mismo.

La revisión bibliográfica le permitió a la investigadora profundizar en el estudio del tratamiento del léxico en estudiantes con nivel B2 utilizando textos literarios cubanos.

Es válido aclarar que no se analizó la muestra en esta tesis porque actualmente no existen estudiantes matriculados con nivel B2 en la universidad central, prestando atención a este particular se decidió aplicar una encuesta (Ver anexo 1) a siete Profesoras Titulares de gran experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Los resultados fueron los siguientes:

Las profesoras plantearon que las principales habilidades desarrolladas en los estudiantes que alcanzan el nivel B2 en la universidad central son:

- Entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización;
- Relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores;
- Producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones;
- Disponer de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.

Estos resultados se han tenido en cuenta para conformar la propuesta del conjunto de actividades.

## **2.2 Los textos literarios cubanos como herramienta para el tratamiento del léxico en estudiantes con nivel B2**

Teniendo en cuenta lo que se ha explicado anteriormente, es una realidad que cada vez más docentes utilizan textos literarios en la clase de ELE con una triple finalidad, según lo expresado por Sequero (2014): enseñar lengua, enseñar literatura y enseñar cultura hispánica. Al mismo tiempo esta práctica se puede apreciar como recurso didáctico para desarrollar diversas competencias, entre ellas: la lingüística, la pragmática, la cultural, la literaria y la comunicativa.

Siguiendo esta línea de pensamiento y las anteriormente desarrolladas en el primer capítulo de este trabajo, se propondrá un conjunto de actividades para potenciar dichas habilidades y tomar el texto literario como herramienta para la enseñanza de ELE.

Se ha hablado sobre la influencia del criterio de cada docente sobre este aspecto, ya que cada grupo de estudiantes es único y por tanto, diferente. Por ello se propone un conjunto de actividades sin pretender crear un férreo manual didáctico a seguir cuando se habla de incluir la literatura en el aula de ELE.

Se han escogido textos literarios cubanos para esta propuesta. Lo primero que se ha tenido en cuenta es que sean -estos textos- verdaderamente exponentes de la riqueza cultural de nuestro país. Lo segundo se refiere a que el grado de dificultad léxica y semántica de estos textos, no sobrepase la competencia léxico-semántica de los estudiantes con nivel B2, según el MCERL. Lo tercero que se tuvo en cuenta fue la extensión de los textos, por este motivo, en algunos casos, solo aparecen fragmentos del texto original. Se le recomienda al docente que oriente con anticipación a la clase, la lectura completa del texto que no aparezca íntegro, como tarea o como parte de un taller literario adicional.

Cada uno de los textos está pensado para ser leído de dos a tres veces en el aula de ELE. Se les presentará a los estudiantes el vocabulario con las palabras que puedan resultar de mayor complejidad o que pertenezcan a la variante cubana del español específicamente. Dichas medidas se toman para ayudar a los estudiantes a «[...] obtener un mejor entendimiento de la forma de vida del país, pues, aunque el mundo de una novela, obra de teatro o historia corta sea un mundo creado, ofrecen un vívido contexto en el que personajes de diversos extractos sociales pueden ser representados. De esta forma el lector puede descubrir sus pensamientos,

sentimientos, costumbres y hasta posesiones, lo que compran, en qué creen, qué temen, con qué disfrutan, cómo hablan y se comportan a puerta cerrada, en resumen, pueden dar rápidamente al lector extranjero una apreciación de los códigos y preocupaciones que estructuran una sociedad real, y en concreto de la sociedad del país donde se habla la lengua que están aprendiendo» (Albaladejo, 2007).

*La Edad de Oro* de José Martí es paradigma de la literatura y del arte cubano. Cinco de los textos escogidos fueron fragmentos tomados de cuentos escritos por el apóstol nacional. En la primera dedicatoria de la revista él señala: «Para eso se publica *La Edad de Oro*: para que los niños americanos sepan cómo se vivía antes, y se vive hoy, en América, y en las demás tierras; y cómo se hacen tantas cosas de cristal y de hierro, y las máquinas de vapor, y los puentes colgantes, y la luz eléctrica; para que cuando el niño vea una piedra de color sepa por qué tiene colores la piedra. Y qué quiere decir cada color; para que el niño conozca los libros famosos donde se cuentan las batallas y las religiones de los pueblos antiguos». Considerando a un estudiante de lenguas extranjeras como, un niño –metafóricamente hablando- por su nivel de conocimiento de la lengua y la cultura que aspira a dominar; solo se necesita sustituir términos, niño americano por estudiante de lengua extranjera.

También se escogieron cuatro cuentos extraídos del libro *Cuentos populares de humor*, del villaclareño Samuel Feijóo. Sobre su trabajo Carpentier opina: «Samuel Feijóo hizo mucho más que regalarnos un extraordinario libro de cuentos criollos. Nos ha revelado cuán honda, universal, ecuménica, puede ser, en ciertos casos, la sabiduría de nuestros pueblos». Nuevamente se está en presencia de una obra literaria hondamente cubana. Es una obra como su título dice medularmente popular y, por tanto, quizás en cuanto a vocabulario resulte más útil para los estudiantes que conviven entre hablantes nativos. Para la clase de ELE también se ha considerado la brevedad de estos cuentos (mayormente) como una ventaja. Se pueden derivar diversas e interesantes actividades de dichos textos.

*Francisca y la muerte* es un cuento infaltable en casi cualquier antología de la narrativa cuentística cubana o, siendo específicos, de Onelio Jorge Cardoso. Este texto ha sido usado para manuales didácticos de lenguas en disímiles ocasiones. Su trama interesante, el tema universal que es «la muerte», la ironía en su tono y la cubanía que desprende su vocabulario y ambientación, son algunos de los motivos para llevarlo

también al aula de ELE en esta propuesta. «Con voz singular, su obra no solo representa la áspera existencia de sus pescadores, sus campesinos y sus obreros agrícolas, sino que reclama el derecho y la necesidad de esos hombres al pleno disfrute de otras vertientes de la realidad gracias a los fueros de la poesía y la imaginación». (Sarusky, <http://es.m.wikipedia.org>). Es por ello que, aunque sea el más extenso que aparece para leer en las actividades que a continuación se presentan, es necesario no mutilar este cuento, se debe explotar para la enseñanza, aprendizaje y disfrute de los estudiantes en el aula de ELE.

### **2.3 Conjunto de actividades para potenciar el tratamiento del léxico en la clase de ELE para estudiantes con nivel B2**

La propuesta de este conjunto de actividades se ha elaborado teniendo en cuenta el modelo didáctico diseñado por Gómez Molina (1997), tomado de la propuesta de Sanz Álava (2000) en su trabajo «El léxico en la enseñanza de ELE: una aplicación práctica para el nivel intermedio». Dicho modelo permite explotar las posibilidades de las unidades léxicas en el proceso comunicativo. Se ha combinado con ciertos objetivos, contenidos y metodología hallados en «Los textos literarios como material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en el aula universitaria» de Zúñiga (2015). Ya que aporta una visión de la cultura hispanoamericana además del trabajo con el léxico. Por último, se tomaron como paradigmas, actividades diseñadas por Albaladejo (2007) en el artículo «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica», por la intención comunicativa que proyectan.

Han sido utilizados como referencia para la elaboración de la propuesta de actividades el *Cuaderno de ejercicios* de Virgilio Borobio (2012), la *Guía didáctica Nuevo español en marcha* de Rodero, Castro, y Sardinero (2014) y el texto básico de la universidad central *Aprendamos español*, de un colectivo de autores (2007).

Los fragmentos de textos y cuentos escogidos cumplen los estándares planteados anteriormente, los cuales se deben tener en cuenta para el empleo de textos literarios en el aula de ELE. Por un lado, son breves, no poseen un vocabulario que esté por encima del nivel B2; por otro lado, poseen una riqueza cultural insuperable tanto los textos martianos publicados en *La edad de oro* como los variados cuentos populares recogidos por el villaclareño Samuel Feijóo y el cuento de Onelio Jorge Cardoso *Francisca y la muerte*.

La autora de la investigación se afilia al criterio de proponer un conjunto de actividades por todo lo anteriormente expuesto. El Diccionario de la lengua española en su vigesimotercera edición perteneciente a la Real Academia Española, define el término conjunto como una totalidad de los elementos o cosas poseedores de una propiedad común, que los distingue de otros. El término en relación con la propuesta realizada, es el adecuado para referirse a estas actividades por cuanto han sido elaboradas con un objetivo en común: potenciar el tratamiento del léxico en el aula de ELE mediante textos

literarios cubanos. El docente no está obligado a emplear estas actividades en orden jerárquico puesto que pueden utilizarse de manera independiente en las diversas clases.

El objetivo del conjunto de actividades es: Potenciar el tratamiento del léxico de los estudiantes con nivel B2 mediante textos literarios cubanos en el aula de ELE de la UCLV para el logro de una adecuada competencia comunicativa.

Los resultados esperados son los siguientes:

Teniendo en cuenta los objetivos que se plantean en el MCERL para estudiantes con nivel B2, después de aplicado este conjunto de actividades propuesto, los estudiantes deben ser capaces de:

- Entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización;
- Relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores;
- Producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
- Disponer de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.

A continuación se presenta el conjunto de las actividades:

### Actividad 1

Lee detenidamente el siguiente texto:

#### **El fin del amo cruel**

El negro Francisco era algo rebelde, por lo que, constantemente, desobedecía a su amo don Ramón. Don Ramón, cansado de regañar a Francisco, ideó la forma de castigarlo; para ello escribió una carta, la que dio al negro, para que la entregara al mayoral de la finca. Francisco, obedeciendo al amo, llevó la carta al mayoral. Este, al

leerla, azotó al negro, pues la carta le recomendaba dicho castigo. Un día, al realizar un viaje don Ramón en unión de Francisco, tenía que cruzar un río y, al intentarlo se cayó del caballo y fue arrastrado por la corriente. Don Ramón le gritaba a Francisco para que lo salvara. Pero el negro le contestó: «Cribí, cribí ahora pa mayorá.» Y el río se llevó a don Ramón.

- a) Localiza la palabra **mayoral** en un diccionario monolingüe. Empléala redactando una oración relacionada con el texto.
- b) Describe el aspecto de los tres personajes que aparecen en el texto. Utilice al menos tres adjetivos distintos.
- c) Crea una historia diferente de la original que se relacione con la frase señalada. Se leerá en voz alta y posteriormente se debatirá en la clase.

## Actividad 2

Lee detenidamente el siguiente texto:

### **El gallego inteligente**

Un gallego iba caminando muerto de hambre y llegó al bohío de unos interesaos. Ya era la hora de almorzar, y cuando llegó ya habían almorzao y el gallego se quedó en blanco.

Dijo que no había almorzao y la gente se quedó como si na.

Entonces el gallego le dio un billete de cinco pesos a un niñoito hijo del dueño y le dijo:

—Coge, pa que juegues.

Y cuando el dueño de la casa vio aquello, le dijo a la mujer:

—Coge, mata un pollo y haz un arroz con pollo, porque este gallego tiene dinero y lo podemos ordeñar un poco.

Y la mujer hizo un arroz con pollo muy bueno, y el gallego almorzó como un general y cuando acabó le dieron café y to. Y cuando al gallego se sintió satisfecho, se levantó del taurete y se acercó al niño que tenía el billete de cinco pesos y se lo quitó y le dijo:

—Dame el billete, que ya has jugado bastante.

Y siguió a viaje y se rió de los interesaos.

**Vocabulario:**

- Bohío. m. Cabaña de América, hecha de madera y ramas, cañas o pajas y sin más respiradero que la puerta.
- a) ¿Qué fenómeno lingüístico está presente en las siguientes palabras del cuento?
- Interesaos
  - Almorzao
  - Na
  - Pa
  - To
  - Taurete
- b) ¿Qué significado tienen las siguientes frases coloquiales:
- muerto de hambre
  - quedó en blanco
  - lo podemos ordeñar
  - almorzó como un general
- c) Escribe una receta cubana que podrías haberle dado al «gallego» en lugar de «los interesaos». Describe el posible efecto que para ti habría tenido en el personaje.

Actividad 3

Lee detenidamente el siguiente texto:

**Los sordos por conveniencia**

Un cura sospechaba que su monaguillo le robaba dinero del cepillo. Y cuando el monaguillo se estaba confesando, el cura lo aprovechó y le preguntó:

—¿Es verdad que tú te robas el dinero del cepillo del santo?

Y el monaguillo le dijo:

—No se oye nada desde aquí. ¿Qué usted dice?

Y el cura le gritó, más alto:

—¡Que si es verdad que tú te robas el dinero del cepillo del santo!

Y entonces le volvió a decir el monaguillo:

—¿Qué usted dice?... Aquí no se oye nada.

El cura, molesto, le dijo:

—A ver, vamos a cambiar a ver si es verdad. Entra tú, y yo voy pa fuera del confesionario.

Entonces el monaguillo le preguntó, gritándole:

—¿Es verdad que usted está viviendo con la hermana de Saturnino?

Y el cura le dijo al monaguillo:

—Es verdad lo que dices: ¡no se oye nada!

#### Orientación al docente

- El docente divide el aula en cuatro o cinco filas (en dependencia de la cantidad de estudiantes). Fragmenta la primera parte del texto en las mismas secciones y reparte una sección al primer estudiante de cada fila. Este la lee y le cuenta al estudiante de al lado lo que escribe y este al siguiente hasta llegar al estudiante que se encuentra al final de la fila. Los estudiantes que se encuentran al final de cada fila tienen que dar la versión recibida. Por último, se compara con la versión original.

#### Actividad 4

Lee detenidamente el siguiente texto:

#### **La jutia y el majá buscan tres testigos**

La jutía salió a pasear por el monte y encontró un majá metido en un hoyo. Aquel hoyo era una trampa, y el majá no podía salir.

—Jutía, sácame de aquí.

La inocente jutia lo sacó, y entonces el majá la agarro con la boca por el rabo y no la soltaba, porque quería comérsela.

La jutia le dijo:

—Conque después que te saque del hoyo donde ibas a morir, ¿ahora me vas a pagar así?

El majá respondió:

—Así es, porque un bien con un mal se paga.

—Eso no es así—dijo indignada la jutia.

—Pues así es— replico el majá.

—Bueno, vamos a buscar tres testigos—dijo la jutia—, y si ellos te dan la razón, me dejo comer.

El majá dijo:

—Vamos a buscar tres testigos.

Echaron a andar por el monte. La jutia iba delante, y detrás iba el majá, sujetándola con la boca por el rabo.

Llegaron adonde estaba un caballo viejo, y la jutia le dijo:

—Caballo, ¿un bien con un mal se paga? Yo salve al majá, y ahora en pago me quiere matar.

—Sí señor, así es —dijo el caballo—, porque a mí mi amo me domó a palos y yo lo serví llevándolo al lomo muchos años, y cuando ya no estuve de trote por viejo, me puso a tirar de un carretón, y ahora que ni eso puedo hacer, me enteré de que va a mandar a que me maten mañana para aprovechar mi piel y vendérsela a un zapatero. El bien que siempre le hice, me lo paga con un mal. Así es que un bien con un mal se paga.

—Ya tengo un testigo a mi favor—dijo el majá.

Y siguieron andando. Y la jutia iba triste.

Llegaron a donde estaba un buey, y la jutia le dijo:

—Buey, ¿un bien con un mal se paga? Yo salve al majá, y él ahora en pago me quiere matar.

—Asimismo es— dijo el buey—; un bien con un mal se paga, porque mi amo me tuvo toda la vida arando, y ahora que estoy viejo en lugar de dejarme morir en paz me va a mandar mañana al matadero. Un bien con un mal se paga, sí señor.

—Ya tengo dos—dijo contento el majá.

Y siguieron andando por el monte, y la jutía vio a su primo hermano, el ratón, y lo llamo. El ratón, que vio como el majá llevaba sujeta por el rabo a la jutía, salió como loco corriendo. Y la jutía le gritaba:

—¡Ratón, querido ratón, espera, que te necesito!

El ratón se detuvo al fin y fue acercándose con mucho cuidado a la jutía.

—¿Para qué me quieres?

—Para que me digas si un bien con un mal se paga. Yo salve al majá de un hoyo y ahora me quiere matar. ¿Se paga un bien con un mal?

—Bueno, según como sea— dijo el ratón—. Vamos a ver. ¿Cómo fue la cosa?

—Pues que estaba el majá en un hoyo sin poder salir, y yo lo saque—dijo la jutía.

—¿En un hoyo? ¿Cómo era ese hoyo? Vamos a verlo para que yo pueda hacer mi calculo bien—dijo el ratón.

—Ahora métete en el hoyo, majá—siguió diciéndole el ratón—, para que se vea bien cómo fue la cosa.

El majá se metió en el hoyo, y entonces el ratón le dio un palo de jiquí a la jutía y le dijo:

—Déjalo ahí, y si intenta salir ese malagradecido, revientalo de un macanazo.

(Cuentos populares recogidos por Samuel Feijóo)

- a) Busca en el diccionario qué es un jiquí.
- b) Extrae del texto todos los sustantivos referidos a animales y lléalos al género y al número opuestos. Por ejemplo: gato/gatas.

c) Escoge un animal que aparezca en el cuento y descríbelo.

d) Mosca en la pared (Orientación al docente)

- Se divide el texto en partes y se echan a suertes (4 partes, inicio y los fragmentos correspondientes a cada testigo). Cada estudiante es responsable de la sección que le corresponda y tiene que hacer comentarios y observaciones sobre lo que sucede como si estuviera dentro del libro, como si fuera 'una mosca en la pared'. Finalmente, se pueden exponer en la pared o en un 'libro' preparado para la ocasión con una sección reservada para cada estudiante.

### Actividad 5

Lee detenidamente el siguiente texto:

#### **Francisca y la muerte**

—Santos y buenos días —dijo la muerte, y ninguno de los presentes la pudo reconocer.

¡Claro!, venía la parca con su trenza retorcida bajo el sombrero y su mano amarilla en el bolsillo.

—Si no molesto —dijo—, quisiera saber dónde vive la señora Francisca.

—Pues mire —le respondieron, y asomándose a la puerta, un hombre señaló con su dedo rudo de labrador:

Allá por los matorrales que bate el viento, ¿ve? hay un camino que sube la colina. Arriba hallará la casa.

"Cumplida está" pensó la muerte, y dando las gracias echó a andar por el camino aquella mañana que, precisamente, había pocas nubes en el cielo y todo el azul resplandecía de luz.

Andando pues, miró la muerte la hora y vio que eran las siete de la mañana. Para la una y cuarto, pasado el meridiano, estaba en su lista cumplida ya la señora Francisca.

"Menos mal, poco trabajo; un solo caso", se dijo satisfecha de no fatigarse la muerte y siguió su paso, metiéndose ahora por el camino apretado de romerillo y rocío.

Efectivamente, era el mes de mayo y con los aguaceros caídos no hubo semilla silvestre ni brote que se quedara bajo tierra sin salir al sol. Los retoños de las ceibas

eran pura caoba transparente. El tronco del guayabo soltaba, a espacios, la corteza, dejando ver la carne limpia de la madera. Los cañaverales no tenían una sola hoja amarilla; verde era todo, desde el suelo al aire, y un olor a vida subía de las flores.

Natural que la muerte se tapara la nariz. Lógico también que ni siquiera mirara tanta rama llena de nidos, ni tanta abeja con su flor. Pero ¿qué hacerse?; estaba la muerte de paso por aquí, sin ser su reino.

Así pues, echó y echó a andar la muerte por los caminos hasta llegar a casa de Francisca.

—Por favor, con Panchita—dijo adúlona la muerte.

—Abuela salió temprano—contestó una nieta de oro, un poco temerosa, aunque la parca seguía con su trenza bajo el sombrero y la mano en el bolsillo.

—¿Y a qué hora regresa? —preguntó la muerte.

—¡Quién lo sabe! —dijo la madre de la niña—. Depende de los quehaceres. Por el campo anda, trabajando.

Y la muerte se mordió el labio. No era para menos seguir dando rueda por tanto mundo bonito y ajeno.

—Hace mucho sol. ¿Puedo esperarla aquí?

—Aquí quien viene tiene su casa. Pero puede que ella no regrese hasta el anochecer.

"¡Chin!", pensó la muerte, "se me irá el tren de las cinco. No; mejor voy a buscarla". Y levantando su voz, dijo la muerte:

—¿Dónde, de fijo, pudiera encontrarla ahora?

—De madrugada salió a ordeñar. Seguramente estará en el maíz, sembrando.

—¿Y dónde está el maizal? -preguntó la muerte.

—Siga la cerca y luego verá el campo arado detrás.

—Gracias —dijo secamente la muerte y echó a andar de nuevo.

Pero miró todo el extenso campo arado y no había un alma en él. Sólo garzas. Soltóse la trenza la muerte y rabió:

"¡Vieja andariega, dónde te habrás metido!" Escupió y continuó su sendero sin tino.

Una hora después de tener la trenza ardida bajo el sombrero y la nariz repugnada de tanto olor a hierba nueva, la muerte se topó con un caminante:

—Señor, ¿podiera usted decirme dónde está Francisca por estos campos?

—Tiene suerte —dijo el caminante—, media hora lleva en casa de los Noriega. Está el niño enfermo y ella fue a sobarle el vientre.

—Gracias —dijo la muerte como un disparo, y apretó el paso.

Duro y fatigoso era el camino. Además, ahora tenía que hacerlo sobre un nuevo terreno arado, sin trillo, y ya se sabe cómo es de incómodo sentar el pie sobre el suelo irregular y tan esponjoso de frescura, que se pierde la mitad del esfuerzo. Así por tanto, llegó la muerte hecha una lástima a casa de los Noriega:

—Con Francisca, a ver si me hace el favor.

—Ya se marchó.

—¡Pero, ¡cómo! ¿Así, tan de pronto?

—¿Por qué tan de pronto? —le respondieron—.

Sólo vino a ayudarnos con el niño y ya lo hizo. ¿De qué extrañarse?

—Bueno... verá —dijo la muerte turbada—, es que siempre una hace la sobremesa en todo, digo yo.

—Entonces usted no conoce a Francisca.

—Tengo sus señas —dijo burocrática la impía.

— A ver; dígalas —esperó la madre. Y la muerte dijo:

— Pues... con arrugas; desde luego ya son sesenta años...

—¿Y qué más?

—Verá... el pelo blanco... casi ningún diente propio... la nariz, digamos...

—¿Digamos qué?

—Filosa.

—¿Eso es todo?

—Bueno... además de nombre y dos apellidos.

—Pero usted no ha hablado de sus ojos.

—Bien; nublados... sí, nublados han de ser... ahumados por los años.

—No, no la conoce —dijo la mujer—.

Todo lo dicho está bien, pero no los ojos. Tiene menos tiempo en la mirada. Ésa, a quien usted busca, no es Francisca.

Y salió la muerte otra vez al camino. Iba ahora indignada sin preocuparse mucho por la mano y la trenza, que medio se le asomaba bajo el ala del sombrero.

Anduvo y anduvo. En casa de los González le dijeron que estaba Francisca a un tiro de ojo de allí, cortando pastura para la vaca de los nietos. Mas sólo vio la muerte la pastura recién cortada y nada de Francisca, ni siquiera la huella menuda de su paso.

Entonces la muerte, quien ya tenía los pies hinchados dentro de los botines enlodados, y la camisa negra, más que sudada, sacó su reloj y consultó la hora:

"¡Dios! ¡Las cuatro y media! ¡Imposible! ¡Se me va el tren!"

Y echó la muerte de regreso, maldiciendo.

Mientras, a dos kilómetros de allí, Francisca escardaba de malas hierbas el jardincito de la escuela. Un viejo conocido pasó a caballo y, sonriéndole, le echó a su manera el saludo cariñoso:

—Francisca, ¿cuándo te vas a morir?

Ella se incorporó asomando medio cuerpo sobre las rosas y le devolvió el saludo alegre:

—Nunca —dijo—, siempre hay algo que hacer.

(Texto de Onelio Jorge Cardoso)

- a) Observa cómo se utilizan en el texto las palabras de la izquierda y relaciónalas con las palabras y frases de la derecha.

A	B
labrador	camino
matorral	tallo nuevo que brota de un árbol o planta
aguacero	pasto para el ganado
retoño	campesino
sendero	lluvia impetuosa, repentina y de corta duración
filosa	maleza o arbusto
pastura	alguien que tiene buena disposición o conocimiento para hacer algo

b) ¿Qué crees que significa la expresión «a un tiro de ojo»?

c) ¿Qué tienen en común las palabras señaladas subrayadas en el texto?

d) Actividad: Protesta en rueda

- Se hacen equipos en grupos de a cinco. Se les explica a los estudiantes que tienen que resumir la historia en cinco frases. Cada estudiante del grupo escribe la primera frase y la pasa al estudiante de su derecha y así hasta terminar. Cada grupo tendrá cinco resúmenes que pasará a otro grupo. Este debe elegir el mejor resumen y explicar por qué.

### Actividad 6

Lee detenidamente el siguiente texto:

#### **Nené traviesa**

Esa noche que hablaron de las estrellas trajo el papá de Nené un libro muy grande: ¡oh, cómo pesaba el libro!: Nené lo quiso cargar, y se cayó con el libro encima: no se le veía

más que la **cabecita rubia** de un lado, y los **zapaticos negros** de otro. Su papá vino corriendo, y la sacó de debajo del libro, y se rió mucho de Nené, que no tenía seis años todavía y quería cargar un libro de cien años. ¡Cien años tenía el libro, y no le habían salido barbas!: Nené había visto un viejito de cien años, pero el viejito tenía una **barba muy larga**, que le daba por la cintura. Y lo que dice la muestra de escribir, que los **libros buenos** son como los viejos: «Un libro bueno es lo mismo que un amigo, viejo»: eso dice la muestra de escribir. Nené se acostó muy callada, pensando en el libro. ¿Qué libro era aquél, que su papá no quiso que ella lo tocara? Cuando se despertó, en eso no más pensaba Nené. Ella quiere saber qué libro es aquél. Ella quiere saber cómo está hecho por dentro un libro de cien años que no tiene barbas.

El libro no tiene barbas: le salen muchas cintas y marcas por entre las hojas, pero esas no son barbas: ¡el que sí es barbudo es el gigante que está pintado en el libro!: y es de colores la pintura, unos colores de esmalte que lucen, como el brazalete que le regaló su papá. ¡Ahora no pintan los libros así! El gigante está sentado en el pico de un monte, con una **cosa revuelta**, como las nubes, del cielo, encima de la cabeza: no tiene más que un ojo, encima de la nariz: está vestido con un blusón, como los pastores, un **blusón verde**, lo mismo que el campo, con **estrellas** pintadas, **de plata** y **de oro** y la barba es muy larga, muy larga, que llega al pie del monte: y por cada mechón de la barba va subiendo un hombre, como sube la cuerda para ir al trapecio el hombre del circo. ¡Oh, eso no se puede ver de lejos! Nené tiene que bajar el libro de la silla. ¡Cómo pesa este **pícaro libro**! Ahora sí que se puede ver bien todo. Ya está el libro en el suelo.

Son cinco los hombres que suben: uno es un blanco, con casaca y con botas, y de barba también: ¡le gustan mucho a este pintor las barbas!: otro es como indio, sí, como indio, con una corona de plumas, y la flecha a la espalda: el otro es chino, lo mismo que el cocinero, pero va con un traje como de señora, todo lleno de flores: el otro se parece al chino, y lleva un sombrero de pico, así como una pera: el otro es negro, un negro muy bonito, pero está sin vestir: ¡eso no está bien, sin vestir! ¡por eso no quería su papá que ella tocara el libro! No: esa hoja no se ve más, para que no se enoje su papa. ¡Muy bonito que es este libro viejo! Y Nené está ya casi acostada sobre el libro, y como si quisiera hablarle con los ojos.

a) Analiza qué tipo de construcción sintagmática tienen las palabras **señaladas** en el texto.

b) El fragmento subrayado describe cinco sujetos, escoge uno y amplía su descripción con la imagen que desees. Describe cómo luce físicamente y la vestimenta que lleva.

c) Adaptación para otra audiencia:

Los estudiantes deben reescribir el texto para dirigirse a otro tipo de audiencia, por ejemplo, para un director de películas de terror, acción o drama.

### Actividad 7

Lee detenidamente el siguiente texto:

#### **Bebé y el señor Don Pomposo**

Y entonces sí que está lindo Bebé, a la hora de acostarse con sus medicitas caídas, y su color de rosa, como los niños que se bañan mucho, y su camisola de dormir: lo mismo que los angelitos de las pinturas, un angelito sin alas. Abraza mucho a su madre, la abraza muy fuerte, con la cabecita baja, como si quisiera quedarse en su corazón. Y da brincos y vueltas de carnero, y salta en el colchón con los brazos levantados, para ver si alcanza a la mariposa azul que está pintada en el techo. Y se pone a nadar como en el baño; o a hacer como que cepilla la baranda de la cama, porque va a ser carpintero; o rueda por la cama hecho un carretel, con los rizos rubios revueltos con las medias coloradas. Pero esta noche Bebé está muy serio, y no da volteretas como todas las noches, ni se le cuelga del cuello a su mamá para que no se vaya, ni le dice a Luisa, a la francesita, que le cuente el cuento del gran comelón que se murió solo y se comió un melón. Bebé cierra los ojos; pero no está dormido, Bebé está pensando.

La verdad es que Bebé tiene mucho en qué pensar, porque va de viaje a París, como todos los años, para que los médicos buenos le digan a su mamá las medicinas que le van a quitar la tos, esa tos mala que a Bebé no le gusta oír: se le aguan los ojos a Bebé en cuanto oye toser a su mamá: y la abraza muy fuerte, muy fuerte, como si quisiera sujetarla. Esta vez Bebé no va solo a París, porque él no quiere hacer nada solo, como el hombre del melón, sino con un primito suyo que no tiene madre. Su primito Raúl va

con él a París, a ver con él al hombre que llama a los pájaros, y la tienda del Louvre, donde les regalan globos a los niños, y el teatro Guiñol, donde hablan los muñecos, y el policía se lleva preso al ladrón, y el hombre bueno le da un coscorrón al hombre malo. Raúl va con Bebé a París. Los dos juntos se van el sábado en el vapor grande, con tres chimeneas. Allí en el cuarto está Raúl con Bebé, el pobre Raúl, que no tiene el pelo rubio, ni va vestido de duquecito, ni lleva medias de seda colorada.

a) Utiliza las palabras que se brindan a continuación y sustitúyalas en el texto sin alterar el significado del mismo:

- pijama
- rojas
- aves
- golpe

b) ¿Cuál es la diferencia entre Bebé y su primo Raúl?

c) Escritura de conversación creativa

Se elige una escena de la lectura sin diálogo (la frase subrayada). Cada estudiante escribe la primera frase del personaje A en un trozo de papel y lo pasa al estudiante de su derecha. Este escribe la contestación del personaje B y lo pasa de nuevo al estudiante de su izquierda, y así sucesivamente. Como resultado se tiene que cada estudiante participa en dos diálogos, uno como personaje A y otro como B. Por último, se representan y comentan los diálogos en la clase.

### Actividad 8

Lee detenidamente el siguiente texto:

#### **Las ruinas indias**

No habría poema más triste y hermoso que el que se puede sacar de la historia americana. No se puede leer sin ternura, y sin ver como flores y plumas por el aire, uno de esos buenos libros viejos forrados de pergamino, que hablan de la América de los indios, de sus ciudades y de sus fiestas, del mérito de sus artes y de la gracia de sus costumbres. Unos vivían aislados y sencillos, sin vestidos y sin necesidades, como pueblos acabados de nacer; y empezaban a pintar sus figuras extrañas en las rocas de

la orilla de los ríos, donde es más solo el bosque, y el hombre piensa más en las maravillas del mundo. Otros eran pueblos de más edad, y vivían en tribus, en aldeas de cañas o de adobes, comiendo lo que cazaban y pescaban, y peleando con sus vecinos. Otros eran ya pueblos hechos, con ciudades de ciento cuarenta mil casas, y palacios adornados de pinturas de oro. y gran comercio en las calles y en las plazas, y templos de mármol con estatuas gigantescas de sus dioses. Sus obras no se parecen a las de los demás pueblos, sino como se parece un hombre a otro. Ellos fueron inocentes, supersticiosos y terribles. Ellos imaginaron su gobierno, su religión, su arte, su guerra, su arquitectura, su industria, su poesía. Todo lo suyo es interesante, atrevido, nuevo. Fue una raza artística, inteligente y limpia. Se leen como una novela las historias de los nahuatlés y mayas de México, de los chibchas de Colombia, de los cumanagotos de Venezuela, de los quechuas del Perú, de los aimaraes de Bolivia, de los charrúas del Uruguay, de los araucanos de Chile.

- a) Nombra una obra de arte famosa de tu país y los demás estudiantes dirán lo que saben de esta.
- b) Responde:
  - a. ¿Cómo describe Martí a los habitantes autóctonos de América?
  - b. ¿Por qué dice el autor que la historia de América es un poema triste?
  - c. ¿De qué manifestaciones artísticas habla Martí en el texto?
  - d. ¿Solamente las manifestaciones del arte forman parte de la cultura de un país? Explica tu respuesta.
- c) En el texto se mencionan los nahuatlés, mayas, chibchas, cumanagotos, quechuas, aimaraes, charrúas, araucanos. Escoge una de estas culturas e investiga sobre ella. En la próxima clase se comentará en el aula esta actividad.

### Actividad 9

Lee detenidamente el siguiente texto:

#### **Historia de la cuchara y el tenedor**

Y ya vamos contando la Historia de la Cuchara y el Tenedor. Antes hacían de plata pura todo lo de la mesa, y las jarras y fruteras que se hacen hoy en máquina: no más que para darle figura de jarra a un redondel de plata estaba el pobre hombre dándole

con el martillo alrededor de una punta del yunque, hasta que empezaba a tener figura de jarrón, y luego lo hundía de un lado y lo iba anchando de otro, hasta que quedaba redondo de abajo y estrecho en la boca, y luego, a fuerza de mano, le iba bordando de adentro los dibujos y las flores. Ahora se hace con máquina todo eso, y de un vuelo de la rueda queda el redondel hecho un jarro hueco, y lo de mano no es más que lo último, cuando va al dibujo fino de los cinceladores. De esto se puede hablar aquí, porque donde hacen los jarros, hacen los cubiertos; y el metal, lo mismo tienen que hervirlo, y mezclarlo, y enfriarlo, y aplastarlo en láminas para hacer un jarrón que para hacer una cuchara de té. En un horno se cocinan las piedras, que dan humo y se van desmoronando, y parecen cera que se derrite, y como un agua turbia. En una caldera hierven juntos el níquel, el cobre y el zinc, y luego enfrían la mezcla de los tres metales, y la cortan en barras antes que se acabe de enfriar. No se sabe qué es; pero uno ve con respeto, y como con cariño, a aquellos hombres de delantal y cachucha que sacan con la pala larga de un horno a otro el metal hirviente; tienen cara de gente buena, aquellos hombres de cachucha: ya no es piedra el metal, como era cuando lo trajo el carretón, sino que lo que era piedra se ha hecho barro y ceniza con el calor del horno, y el metal está en la caldera, hirviendo con un ruido que parece susurro. Sin saber por qué, se calla uno, y se siente como más fuerte, en el taller de las calderas.

- a) Resume el contenido del cuento en una línea.
- b) Localiza en el texto el fragmento donde se narra el proceso de la fabricación de los cubiertos.
- c) Extrae del texto el vocabulario referente a 'materiales usados en la fábrica'.
- d) Describe con tus palabras cómo es el funcionamiento actual de una fábrica. Puede ser de cualquier industria.

### Actividad 10

Lee detenidamente el siguiente texto:

#### **Un juego nuevo y otros viejos**

Los indios de México tenían, cuando vinieron los españoles, esa misma danza del palo. Tenían juegos muy lindos los indios de México. Eran hombres muy finos y trabajadores, y no conocían la pólvora y las balas como los soldados del español Cortés, pero su

ciudad era como de plata, y la plata misma la labraban como un encaje, con tanta delicadeza como en la mejor joyería. En sus juegos eran tan ligeros y originales como en sus trabajos. Esa danza del palo fue entre los indios una diversión de mucha agilidad y atrevimiento; porque se echaban desde lo alto del palo, que tenía unas veinte varas, y venían por el aire dando volteos y haciendo pruebas de gimnasio sin sujetarse más que con la soga, que ellos tejían muy fina y fuerte, y llamaban metate. Dicen que estremecía ver aquel atrevimiento; y un libro viejo cuenta que era «horrible y espantoso, que llena de congojas y asusta el mirarlo».

Los ingleses creen que el juego del palo es cosa suya, y que ellos no más saben lucir su habilidad en las ferias con el garrote que empuñan por una punta y por el medio; o con la porra, que juegan muy bien. Los isleños de las Canarias, que son gente de mucha fuerza, creen que el palo no es invención del inglés, sino de las islas; y sí que es cosa de verse un isleño jugando al palo, y haciendo el molinete. Lo mismo que el luchar, que en las Canarias les enseñan a los niños en las escuelas. Y la danza del palo encintado; que es un baile muy difícil en que cada hombre tiene una cinta de un color, y la va trenzando y destrenzando alrededor del palo, haciendo lazos y figuras graciosas, sin equivocarse nunca.

(Fragmentos de textos tomados de *La edad de Oro*, José Martí)

a) Busca en un diccionario monolingüe las siguientes palabras:

- indio
- congoja
- garrote
- isleño

b) ¿Por qué alguien retrataría la danza del palo como ‘horrible y espantoso, que llena de congojas y asusta el mirarlo’? ¿Cuál es tu opinión al respecto?

c) Describe tu juego favorito de la niñez, lo compartirá oralmente en el aula.

## CONCLUSIONES

Después de realizada la investigación, la autora enuncia las siguientes conclusiones:

- La propuesta de un conjunto de actividades para potenciar el tratamiento del léxico en la clase de ELE, en estudiantes con nivel B2 mediante textos literarios cubanos, permitirá el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de la UCLV.
- El análisis de los fundamentos teórico-metodológicos sobre el tratamiento del léxico en la clase de ELE para estudiantes con nivel B2, permitió a la autora de la tesis emitir sus criterios sobre la literatura como herramienta para el logro de la interculturalidad.
- La selección de los textos literarios cubanos condujo a la investigadora a la elaboración satisfactoria del conjunto de actividades propuesto. Estos textos no solo están en función del tratamiento del léxico en la clase de ELE para estudiantes con nivel B2, sino que mediante el trabajo con los mismos, se potenciará el interés por la cultura cubana.

## **RECOMENDACIONES**

Aplicar la propuesta del conjunto de actividades elaborado a estudiantes con nivel B2 en las clases de ELE de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, R. (2005). *Didáctica Desarrolladora para Lenguas Extranjeras*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Aguado, J. y Baralo M. (2007). Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2. *Revista de Educación*, 343: 113-132.
- Aguilar, M. E. (2000). Aprender del léxico en la lectura y comprensión de textos lengua extranjera. Recuperado de <http://www.geocities.com/urgencias/didácticas/competencia.doc>
- Albaladejo, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *Revista de didáctica ELE* (pp. 1-14). Marco ELE. Estambul: Instituto Cervantes.
- Alfaro, H. (2010). La lectura como proceso de comprensión y conocimiento científico. *Investigación Bibliotecológica*, 24 (50), 35-47.
- Antich, R., Gandarias, D. y López, E. (1986) *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Arnáez, P. (2013). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: Una línea de investigación. [letras-ivillab@cantv.net](mailto:letras-ivillab@cantv.net)
- Banús, E. (1998). Apuntes sobre una Centienta: la Didáctica de la Literatura en la enseñanza para extranjeros. *Rilce*, 14/2, 403-430.
- Baralo, M. (2006). Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE. Recuperado de [http:// www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo](http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo)
- Barriel, M. T. (2017). La enseñanza y aprendizaje del vocabulario en las clases de español como lengua extranjera en situación de inmersión sociocultural. 137-149.
- Bruzual, R. (2008). La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas. 12(40), 189-194.
- Caamaño, A. (2019). Lectura, comprensión lectora y el nivel léxico-semántico. 30, 157-177.
- Colectivo de autores. (2002). Instituto Cervantes. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Consejo de Europa. España.

- Colectivo de autores. (2014) Libro de texto octavo grado secundaria básica. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2016). Diccionario de la lengua española. España, Madrid: Real Academia Española.
- Colectivo de autores. (2023). Diccionario de términos clave de ELE-Centro Virtual Cervantes. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es>
- Colectivo de autores. (s. f.). Español en Cuba —¡Clave para el futuro! - Nivel B2.
- De Miguel, M. L. (2005). La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera: Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula. Revista Marco ELE, 1-5.
- Erazo, J. (s. f.). La importancia de los enfoques, comunicativo y cooperativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. 2019-06-07, 6(1).
- Falcon, R. R. (2015). Incidental Vocabulary Learning in Second Language Acquisition: A Literature Review. 17(1).
- Feijóo, S. (1981). Cuentos populares de humor. Editorial Letras Cubanas.
- Fernández, Y. C. (2021). El método de Greg Thomson para desarrollar la comprensión auditiva en la clase de ELE en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. (Trabajo de diploma). Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Cuba, Santa Clara.
- Francisco, C., Ignacio, R., y Carmen, S. (2014). Nuevo Español en Marcha 4. SGEL.
- Gallardo, N. A. (2009). La minificción en ELE-Aplicación didáctico-literaria y su recepción por parte de los alumnos (nivel avanzado). Institutionen för språk och litteratur. Göteborgs universitet.
- García, E. (2015). Visión práctica del enfoque comunicativo de la lengua.
- García, O. (2008). La enseñanza del español como lengua extranjera. 423-428.
- Garrido, A. y Montesa S. (1991). La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta. En III Jornadas Internacionales del Español como lengua extranjera, 73-85. Madrid: Ministerio de Cultura-Dirección General de Cooperación Cultural.
- Gómez, J. R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. En Sánchez Laboto, J. y Santos, I. (2022), Enseñar español como segunda lengua y lengua

- extranjera. Vademécum para la enseñanza de profesores (pp. 491-510). Madrid: España.
- Granero, A. (2017). La literatura en el aula de ELE. Secciones Bilingües, Consejería de Educación de España.
- Hansson, M. (2021). Literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) Un estudio del papel de la literatura como una herramienta didáctica.
- Huckin, T. & Coady, J. (1999). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: a Review. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 181-193.
- Izquierdo, S. (1998). La comunicación no verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera. 271-276.
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, 440-464.
- Labrador, M. J. (2000). El enfoque comunicativo en la enseñanza del español para fines específicos.
- Lazar, G. (2008). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lomas, C. (2003). Aprender a comunicar(se) en las aulas. 5.
- Martí, J. (2014). *La Edad de Oro*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (2017). El español como lengua extranjera. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia126>
- Méndez, D. (2009). Actividades para el desarrollo de la habilidad escuchar en estudiantes de décimo grado de preuniversitario. (Tesis presentada para optar por el título académico de Máster en Ciencias de la Educación), Universidad de Ciencias Pedagógicas «Félix Varela», Cuba, Santa Clara.
- Méndez, D. (2010). La comprensión auditiva en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista de Semiótica Adversus*. ISSN-e 1669-7588, diciembre 2009-abril 2010, número 16-17. 217-229. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>
- Méndez, D. y Helguera, M. G. (2011). [El desarrollo de la competencia comunicativa en los profesionales de las Ciencias Pedagógicas].
- Mendoza, A. (2008). La utilización de los materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 113-166.

- Ortiz, M. (2013). Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras. (Trabajo de Grado). Universidad de Cádiz, España.
- Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum*, 11, 33-50.
- Paran, A. (2008). "The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching: An Evidence-based Survey". *Language Teaching* 41:4, 465-496.
- Pascale, E., Ramos, A. y Vallejo, S. (2009). El estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. Elaboración de materiales para B1/B2 del plan curricular del Instituto Cervantes, 9.
- Roig-Marín, A. (2015). El papel de la literatura en la enseñanza y aprendizaje de léxico en inglés.
- Santamaría, I. (2014). La competencia léxico-semántica. Material digital PowerPoint.
- Santos, I. (1999). Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. España, Madrid: Arco Libros.
- Sanz, I. (2000). El léxico en la enseñanza de ELE: una aplicación práctica para el nivel Intermedio. ASELE. Actas XI Centro Virtual Cervantes. España.
- Sanz, M. (2005). El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas. En *Anuario Cervantes 05. La enseñanza de español como lengua extranjera*, 349-354. Madrid: Instituto Cervantes, Círculo de lectores, Plaza & Janés.
- Savvidou, C. (2004). An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 10(12), 1-6.
- Sequero, J. M. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, 21, 30-53.
- Sequero, M. y Jorge, V. (2014). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Material impreso.
- Sitman, R. & I. Lerner (1996). Literatura hispanoamericana: herramientas de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. En *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*.
- Ubach, A. (1998) La literatura contemporánea en la clase de español. En *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*.

- Ubach, A. (2000). El texto teatral: sugerencias para su utilización. En ¿Qué español enseñar?
- Van Dijk, T. A. (1978). La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. Barcelona, España: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1980). Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso. Madrid, España: Cátedra.
- Violetta, K. (2015). The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims. International Journal of Information & Education Technology, 5(1), 74-79.
- Virgilio, B. (s. f.). Curso de Español para Extranjeros: Cuaderno de ejercicios. Grupo Editorial SM Internacional.
- Virgilio, B., & Ramon, P. (s. f.). Curso de Español para Extranjeros: Guía didáctica. (Estudio SM). [www.sm-ele.com](http://www.sm-ele.com)
- Wikipedia. (2022). Recuperado de <http://es.m.wikipedia.org>
- Zúñiga, A. (2015). Los textos literarios como material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en el aula universitaria. 49-74.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Encuesta

Objetivo: Detectar las principales habilidades que comúnmente tienen desarrolladas los estudiantes en el aula de ELE con nivel B2 en nuestra universidad.

1. Marque con una cruz(X) las habilidades que usted considere que están presentes en los estudiantes de la clase de ELE con nivel B2 en nuestra universidad.

\_\_\_Entiende las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización;

\_\_\_Se relaciona con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores;

\_\_\_Produce textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defiende un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

\_\_\_Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.

2. Si usted considera que existen otras habilidades que se aprecian en estos estudiantes, méncionelas.