

SÍNTESIS

Título: Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de español como lengua extranjera.

Autora: Lic. Marisol I. Martínez Iglesias.

Tutoras: Dra. C. Lidia M. Lara Díaz.

Dra. C. Maritza Arcia Chávez.

La universidad cubana a partir de la última década del siglo XX asumió, dentro de sus retos, la formación de profesionales de diferentes países para su ingreso a los centros de Educación Superior en Cuba. Esto trajo consigo que los contextos educativos se matizaran de diversas culturas, lo que se conoce en la literatura con el nombre de multiculturalismo. Esta característica se hace muy marcada en las aulas de los cursos preparatorios de las universidades, dada la gran heterogeneidad cultural de los alumnos que integran los grupos, característica que al mismo tiempo puede constituir una fortaleza y una barrera para el aprendizaje de la lengua. En este trabajo se aborda la influencia que tiene *“el poco conocimiento de las culturas de los otros en un contexto multicultural en los grupos de la preparatoria afecta el desarrollo de las actividades de aprendizaje del español en el aula y por consiguiente el desarrollo de la comunicación en esta lengua”*. Para favorecer el aprendizaje de la lengua se desarrolla la investigación a partir del diagnóstico de las necesidades lingüísticas y sociolingüísticas generadas por este tipo de contexto y se hace una propuesta didáctica dirigida a disminuir este tipo de necesidades haciendo énfasis en el desarrollo de la competencia sociolingüística como parte esencial de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras. La propuesta se sustenta en el aprendizaje cooperativo desde una perspectiva histórico - cultural y del enfoque comunicativo en las clases de español como lengua extranjera. Durante la investigación se utilizaron varios métodos y técnicas de recogida y análisis de la información que contribuyeron a precisar el problema, la evaluación del diseño y su implementación. Los resultados corroboran la validez de la estrategia didáctica aplicada y la necesidad de su generalización en otros centros de educación superior cubanos.

ÍNDICE.	Pág.
Introducción	1-14
Capítulo 1. Concepciones teóricas acerca del proceso de enseñanza– aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de aulas multiculturales	15
1.1 Los contextos multiculturales en el marco educativo	16-20
1.1.1- El fenómeno de la multiculturalidad en los contextos educativos	20-22
1.1.2- El papel de la comunicación en los contextos multiculturales	22-24
1.2- Aportes de las teorías psicológicas y pedagógicas a la comprensión de los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras	24-29
1.2.1- Factores relacionados con los procesos psicológicos que intervienen en la enseñanza - aprendizaje de LE	29- 31
1.2.2- Modelos de adquisición y de aprendizaje de lenguas extranjeras. Factores que intervienen en tales procesos	31-33
1.3- La enseñanza de las lenguas extranjeras en contextos multiculturales	33-34
1.3.1- Atención a lo social en la enseñanza de lenguas extranjeras	34-36
1.3.2- El enfoque comunicativo y la enseñanza de lenguas extranjeras	36-41
1.3.3- La competencia sociolingüística dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera	41-45
1.4- El aprendizaje cooperativo como método de enseñanza	45-47
1.4.1 Aprendizaje cooperativo en los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras	48-51
Capítulo 2- Diagnóstico de necesidades de aprendizaje de los alumnos de los cursos preparatorios para desarrollar la competencia sociolingüística	53
2.1 El proceso de enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera en el curso preparatorio de la universidad de Cienfuegos. Diagnóstico	53-55
2.1.1- Los cursos preparatorios. Evolución y estado actual	56-58
2.1.2- El currículo del curso preparatorio	59-64
2.1.3- Caracterización del colectivo de profesores de español de la Universidad de Cienfuegos que asume el programa	64 -65
2.1.4- Caracterización de los alumnos de los cursos preparatorios. Diagnóstico	65-67
2.1.4.1- Resultados a partir de la entrevista a los alumnos	67-70
2.1.4.2- Resultados a partir de la encuesta	71
2-1.4.3- Observación a clases	72-73
2.2- Puntos de vista que permiten asumir la propuesta de una estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia sociolingüística.	73
2.2.1- Concepciones acerca de lo procesos de enseñanza de lenguas extranjeras en contextos multiculturales	73- 74
2.2.2- Reflexiones derivadas del colectivo de disciplina	74- 75
2.3-Generalizaciones que justifican la necesidad de la estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia sociolingüística	75- 78

Índice.	Pág.
Capítulo 3- Proceso de implementación y evaluación de la estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en el curso preparatorio de español	80
3.1- La estrategia didáctica: decisiones tomadas	80-82
3.1.1- Fundamentos teóricos de la propuesta de estrategia didáctica	82-87
3.1.2- Nexos entre las aportaciones teóricas que sustentan la estrategia didáctica propuesta	87
3.2- Fases seguidas en el diseño de la estrategia	87
3.2.1-Determinación de necesidades de los alumnos	87-88
3.2.2- Principios didácticos que sustentan la estrategia para desarrollar la competencia sociolingüística en un contexto multicultural	88-90
3.2.3- Concepción didáctica del diseño de la estrategia	90-101
3.2.4-Validación del diseño de la estrategia didáctica por criterio de expertos	101-103
3.2.4.1- Proceso reflexivo conjunto sobre el diseño de la estrategia didáctica	103-106
3.2.4.2- Resultados de las observaciones a clases	106-107
3.2.5- Implementación y evaluación de la estrategia	107-108
3.2.5.1-Evaluación de la implementación de la estrategia didáctica	109
3.2.4.1.1- Resultados sobre los niveles de conocimientos y habilidades de los alumnos	109-111
3.2.4.1.2- Criterios evaluativos de los alumnos sobre la implementación de la estrategia	111-112
3.2.4.1.3- Opiniones evaluativas del profesor sobre la implementación de la estrategia diseñada	112-114
3.3- Otros criterios de validez de la estrategia a partir de los modelos de evaluación de los alumnos	114-115
Conclusiones	117-118
Recomendaciones	119
Bibliografía	
Anexos	

INTRODUCCION

Una de las cuestiones que aborda la pedagogía moderna es la capacidad de los docentes para comprender a los alumnos, aceptar sus diferencias y prepararlos para ver el mundo tal como es, un auténtico pluralismo, y guiarlos hacia el desarrollo de estrategias que les permitan adaptarse a la diversidad dentro de un mismo contexto o en contextos distintos al propio.

En las universidades del mundo puede encontrarse gran diversidad y, al mismo tiempo, heterogeneidad de necesidades entre los estudiantes, que pueden estar expresadas en las diferencias individuales, en las motivaciones, en las formaciones culturales, en la procedencia social, en las maneras de expresarse, en los sistemas de valores, en los objetivos de aprendizaje, etc. En todos los casos, la implicación docente es esencial tanto para enseñar los contenidos, como para formar niveles de aceptación de las diferencias y buscar las formas de incidir en la comprensión para la aceptación mutua entre los miembros del grupo, pues vivir con los demás implica también comprenderlos.

Convivir implica respetar la identidad cultural, aceptar las diferencias y buscar los elementos comunes. Se puede vivir juntos desarrollando en los demás los conocimientos de la historia, de las tradiciones y costumbres y de la espiritualidad. Estos temas aparecen hoy como nuevas preocupaciones en los contextos educativos, sobre todo, en aquellos que involucran miembros de diferentes culturas.

En el ámbito educativo internacional existen múltiples factores condicionantes de la multiculturalidad. Entre ellos se puede destacar, como uno de amplia incidencia, el fenómeno de las migraciones, el que incide cada vez más en cantidad de alumnos de diferentes nacionalidades en los sistemas educativos de los diferentes países. La coincidencia de múltiples nacionalidades en un mismo contexto educativo ha generado nuevas interrogantes en el área de la pedagogía y la didáctica.

En la actualidad, en el lenguaje de la educación aparecen conceptos tales como exclusión, aislamiento, choques culturales, inadaptabilidad, entre otros, que forman parte de las realidades que se viven en gran parte de las instituciones educativas. Otro factor no menos determinante que incluye este fenómeno es la internacionalización de los estudios superiores. Se aprecia un aumento en las oportunidades de becas a través de convenios internacionales de intercambios estudiantiles en el área de educación superior. En muchos

casos, haber recibido estudios en otros países constituye un requisito indispensable en algunas carreras universitarias.

En el caso de Cuba, el fenómeno de la multiculturalidad en los contextos universitarios surge como resultado de la solidaridad con otros pueblos del mundo. Acerca de este fenómeno, Juan Vela (2007), Ministro de Educación Superior de Cuba, indicó que el camino de la educación superior es la integración con otros pueblos en la formación de los recursos humanos que hoy necesita la humanidad, y recalcó que ese contexto se logra mediante el desarrollo de un sentido común de colectividad que vaya más allá de la nación y sea un mensaje de unidad dentro de la diversidad de culturas. Para ello, la educación ha de encargarse de formar sentimientos de internacionalismo abierto y real.

Si se analiza la estructura que hoy existe en las universidades cubanas para lograr la verdadera integración en la aulas formadas por alumnos de diversas culturas, nacionalidades, lenguas maternas y costumbres, tendremos que buscar el punto de partida en las facultades preparatorias, cuyo objetivo fundamental es la formación de habilidades comunicativas en la lengua objeto de interacción con el medio y los miembros de la comunidad universitaria. En este sentido, uno de los propósitos fundamentales de esta investigación es encontrar las vías de desarrollo de una convivencia armónica dentro de la multiculturalidad de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los cursos preparatorios del español como el instrumento esencial de comunicación común entre los alumnos de las diferentes nacionalidades. Por tanto, dentro de la disciplina Idioma español para extranjeros será necesario el desarrollo de la competencia sociolingüística en la búsqueda de elementos que contribuyan al respeto de sí y de los otros, mediante el entendimiento y la aceptación de lo diferente.

A lo largo de su historia, el Ministerio de Educación Superior de Cuba ha ido incorporando mayor cantidad de alumnos procedentes de culturas, nacionalidades, lenguas, etnias e intereses profesionales diferentes. Entre los finales de los años 60 y principios de los 70 la formación de profesionales de otros países en Cuba aparece como una necesidad a partir de la ampliación de las relaciones internacionales. En esos momentos se desarrolló un grupo de programas de enseñanza de carácter preparatorio, que hacía énfasis en el desarrollo de habilidades lingüísticas del español como lengua extranjera, para que los estudiantes procedentes de los países asiáticos, árabes y africanos, fundamentalmente, pudieran

incorporarse a los diferentes niveles de formación educativa en Cuba. Estos cursos comenzaron con estudiantes árabes, matrícula que fue aumentando a medida que se fueron incorporando alumnos de diferentes países, quienes, una vez terminado el año preparatorio, se incorporaban en estudios de nivel medio superior o universitario, según fuera el caso. Así, la cifra de estudiantes de preparatoria llegó a alcanzar alrededor de 3000 jóvenes procedentes de 90 países, con diferentes culturas, idiomas, credos, ideologías e intereses. Por otra parte, los planes de estudio por los que se formaban en sus países diferían grandemente del currículo cubano. (1976-1980)

Con la reducción de los convenios con el CAME fue disminuyendo la matrícula de estudiantes cubanos en las preparatorias y de esa misma manera aumentaron las matrículas de estudiantes procedentes de otros países en los cursos preparatorios de español en las universidades cubanas. Alrededor de la década de 1990, se incrementó el número de universidades involucradas en la enseñanza de esta lengua como extranjera para propiciar el ingreso de estudiantes procedentes de diferentes países a la educación superior cubana. Se incorporan en esta tarea las universidades de Matanzas, Cienfuegos y posteriormente, las de Ciego de Ávila, Granma y otras, dada la creciente incorporación de países en los convenios de cooperación en el área de la educación superior. En estos momentos podemos encontrar grupos de estudiantes conformados por alumnos árabes, asiáticos, africanos, caribeños, etc. En este sentido, será una tarea urgente responder al llamado de la UNESCO (2002) acerca del tratamiento a la diversidad cultural, cuando llamó a modificar los sistemas educativos en aras de lograr la comunicación y la transmisión del saber. Al respecto Vecino, (2004), en la conferencia inaugural del evento *Universidad 2004*, también nos llamó la atención al respecto cuando se refirió al carácter internacionalizador de la Educación Superior y el papel de Cuba en la colaboración para la formación de más de 17 000 profesionales provenientes de diferentes países de África, de América Latina y del Caribe.

Por su parte, el titular cubano de la Educación Superior, Dr. C Juan Vela Valdés, en su intervención en el evento Pedagogía 2007, hizo referencia a los retos de la nueva universidad cubana y sobre el tema de la diversidad cultural la caracterizó como: “... *más internacionalista que nunca, más multicultural, multilingüe y multiétnica que nunca, porque cuenta con una matrícula de más de 27 000 estudiantes provenientes de 120 países.*” (Vela, 2007:7)

En las observaciones anteriores se valora, significativamente, la formación de profesionales integrales, en contextos de aulas multiculturales. Aprovechar estos contextos, fomentando el entendimiento y el verdadero reconocimiento de las culturas y sus valores, puede ser una vía para garantizar la paz y entendimiento internacional.

Teniendo en cuenta tales propósitos se requiere que los profesores profundicen en cuanto a las concepciones teóricas y metodológicas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. De ahí que se tenga que hacer referencia a la necesidad de entender, primero las especificidades del contexto educativo multicultural en el que se desempeñan tanto los profesores como alumnos, para poder incidir positivamente en su formación. En este contexto el proceso de enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera, como el instrumento de comunicación común, cobra una importancia primordial.

Al tratar de ubicar el papel de la lengua extranjera dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, Lomas plantea que *“Concebir la educación lingüística como un aprendizaje de la comunicación exige entender el aula de lengua como un escenario comunicativo (como una comunidad de habla) donde alumnos y alumnas cooperan en la construcción del sentido y donde se crean y recrean textos de la más diversa índole e intención. Concebir la educación lingüística como un aprendizaje de la comunicación supone contribuir desde el aula de lengua al dominio de las destrezas comunicativas más habituales (hablar y escuchar, leer y escribir) en la vida de las personas y favorecer, en fin, la adquisición y el desarrollo de las habilidades discursivas que hacen posible la competencia comunicativa de los hablantes. Esta competencia es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques sociolingüísticos y pragmáticos más recientes, como la capacidad cultural (adquirida en la escuela y en ámbitos públicos de uso) de los hablantes y los oyentes para producir y comprender enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas.”* (Lomas, 1994: 21).

La finalidad principal de la enseñanza de la lengua extranjera es dotar al alumno de los recursos de expresión, comprensión y de reflexión sobre los usos lingüísticos-comunicativos para que le permitan utilizar adecuadamente los diversos códigos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferentes niveles de formalidad y la planificación y adecuación de tales códigos en sus producciones orales y escritas.

Todo lo anterior implica prestar atención, en las clases de español para extranjeros en los cursos preparatorios, a contenidos relacionados con las culturas de los pueblos hablantes de las lenguas objeto de aprendizaje y las culturas de los alumnos integrantes del grupo aula, de manera que las situaciones que se creen tengan implícitos elementos relacionados con el conocimiento de los otros y de sí, a fin de contribuir al respeto y a la aceptación de los otros para que la comunicación se desarrolle en un ambiente asertivo.

Uno de los aspectos a los que más atención se otorga en el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras es al desarrollo de las cuatro competencias fundamentales: la competencia lingüística, la que parece ser bien atendida en los cursos preparatorios; la competencia discursiva; la sociolingüística y la competencia estratégica. En el caso de los grupos multiculturales la competencia sociolingüística se convierte en una destreza esencial que facilita el desarrollo de las anteriores, siempre que todas se aborden de forma interdependiente.

No basta con declarar los fines comunicativos de la enseñanza de la lengua, es necesario también adecuar los contenidos, las formas de interacción en el aula, los métodos de enseñanza y las estrategias de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos puedan comunicarse entre ellos y con otras personas adecuadamente.

De lo anterior se deriva que el trabajo en un contexto multicultural es un reto para todos los docentes. Se debe atender, desde la lengua, lo social, lo cultural y lo afectivo. Hoy esta preocupación no es asunto sólo de los profesores de los cursos preparatorios de español, sino que se extiende al contexto general de la Educación Superior cubana actual.

En la temática sobre contexto multicultural se han realizado varias investigaciones en el ámbito internacional, donde Europa ha estado a la vanguardia en los conocidos estudios de educación multicultural, en algunos casos buscando la homogenización de alumnos en cada grupo-aula. Entre estas se destacan trabajos como los de Castillo,(2000); Iglesias, (2001); Trujillo, (2002); Jiménez, (2003); Vila, (2005); Vila, (2006); entre otros. Estos estudios están dirigidos al desarrollo de la competencia comunicativa en contextos multiculturales, que sirven como antecedentes de esta investigación. Sin embargo, sus fines difieren, pues tratan más bien el desarrollo de materiales didácticos que incluyen contenidos socioculturales, sin profundizar en los procedimientos necesarios para el desarrollo de

actitudes y comportamientos que favorezcan la convivencia y la cooperación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en grupos multiculturales.

En el ámbito de América Latina, las investigaciones se han dirigido al estudio de los efectos de etnicidad que caracterizan a los pueblos latinoamericanos, se han abordado también los dialectos indígenas y su impacto dentro del proceso educativo. En este caso, se encuentran los trabajos de autores como Díaz- Couder (2000); Rocha, (2005); Avilés, (2005); entre otros. En ellos, la preocupación del inmigrante continúa siendo una tendencia común y dentro de sus fines ofrecen alternativas, propuestas de intervención en su adaptación al contexto de acogida. Sin embargo no aportan elementos relacionados con el reconocimiento de la multiculturalidad como un fenómeno propio, necesario de tener en cuenta y como elemento aprovechable a favor del aprendizaje. De manera general, los conceptos más abordados oscilan entre reconocimiento y exclusión. En la mayoría de los casos, el fenómeno de la multiculturalidad se analiza de manera etnocentrista.

En el caso de Cuba, encontramos trabajos como González, (2003); Muñoz, (2003); Fernández, (2003); Puig, (2004); Pino, (2006); entre otros, los cuales buscan el acercamiento al componente sociocultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Estos estudios no abordan el tratamiento de elementos sociolingüísticos que contribuyan a la comprensión de las claves socioculturales de estas culturas.

En el contexto específico de la investigación, las Facultades Preparatorias, se observa que la preocupación de los docentes ha estado encaminada, más bien hacia la formación de habilidades lingüísticas en sentido general, para ello se han estudiado diversos contenidos (dirigidas al perfeccionamiento de los programas de enseñanza de la lengua y de la literatura) así como técnicas variadas (prácticas situacionales, toma de notas, exposiciones, entre otros). Tales son los casos de trabajos de Jiménez, (2002); Mainegra, (2002); Rosales, (2004) y Matos, (2004) de la Universidad de Cienfuegos. Es muy limitado el estudio hasta el momento el estudio de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera para los grupos preparatorios en Cuba. Específicamente, sobre el desarrollo de la competencia sociolingüística en contextos multiculturales como una vía para lograr la convivencia y cooperación en el proceso de aprendizaje de la lengua objeto de estudio no se aprecian resultados de investigaciones.

El tipo de contexto de grupo multicultural exige asumir estrategias diferentes a las acostumbradas en los procesos de enseñanza- aprendizaje en grupos constituidos por una única nacionalidad.

Al abordar el tema de la multiculturalidad, necesariamente aparece el concepto diversidad cultural como el que engloba en sí la multiculturalidad.

Las características de este tipo de contexto apuntan a ser estudiadas, con especial atención, desde el profesorado y las posibilidades que el mismo pueda tener para tratar de darle solución desde los procesos de enseñanza. De ahí que en la presente investigación se aborden estos contextos multiculturales (a través del reconocimiento de sus costumbres, tradiciones y sistemas de valores) en un mismo grupo de alumnos como elemento crucial para el desarrollo de tales procesos. Se resalta como necesidad esencial en la conformación de los grupos aula exigir que la conformación grupal cumpla dos requisitos fundamentales: unidos por el futuro perfil profesional de los estudiantes y la diversidad de lenguas maternas para aumentar la necesidad de uso del español.

En el ámbito de la Universidad de Cienfuegos, donde tiene lugar la presente investigación, en entrevistas realizadas a la comunidad científica, se pudo constatar que el contexto multicultural de aula constituye una oportunidad para trabajar en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua sustentada por un único elemento común entre los aprendices - la lengua española como el instrumento único y fundamental de comunicación. No obstante, en observaciones realizadas durante la práctica docente y en reflexiones con el colectivo de profesores de español, se ha apreciado que el desarrollo de las actividades de aprendizaje del español como lengua extranjera se ha visto afectado por elementos culturales que influyen negativamente en el aprendizaje de los alumnos y, por ende, en los procesos comunicativos de estos. Existe coincidencia de criterios en cuanto a que esta situación forma parte de un universo mayor de necesidades que presenta la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Superior Cubana actual y que deben buscarse vías de solución tanto en el plano subjetivo como en el objetivo del proceso de enseñanza –aprendizaje de la lengua.

Para atender una de estas interrogantes se realizó una investigación (Prendes, 2007), la cual ha establecido un grupo de regularidades que se consideran antecedentes de valor para esta investigación, pues se comprobó que los estudiantes de Ingeniería Mecánica procedentes de

otros países y del curso preparatorio, al llegar a la carrera presentan problemas de adaptación al nuevo grupo y a los procedimientos de los profesores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes asignaturas de la especialidad. Lo que corrobora que el contexto de las aulas integradas de alumnos diferentes culturalmente en los cursos preparatorios necesita que se preste atención a esa multiculturalidad y se busquen vías que favorezcan el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de las habilidades comunicativas.

De esta manera se ubica la situación problemática que dio origen a la investigación ***“el poco conocimiento de las culturas de los otros en un contexto multicultural en los grupos de preparatoria afecta el desarrollo de las actividades de aprendizaje del español en el aula y por consiguiente el desarrollo de la comunicación en esta lengua”***.

En estudios empíricos realizados con respecto a la situación expuesta en los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos se han podido constatar las siguientes cuestiones:

- ✚ Los estudiantes presentan varias dificultades en la comunicación en el grupo a causa del poco conocimiento que tienen de las culturas de los otros miembros que conforman los grupos-aula.
- ✚ Los alumnos poseen escasos conocimientos de las estructuras lingüísticas; así como les falta el desarrollo de estrategias comunicativas para el trabajo en equipos.
- ✚ Los alumnos sienten preferencia por el trabajo individual y cierto rechazo por las actividades en parejas o equipos con miembros procedentes de culturas diferentes de las propias.
- ✚ Se producen en las aulas discrepancias en los puntos de vista de los alumnos de otras culturas que afectan el desarrollo de la competencia comunicativa durante la realización de las actividades de aprendizaje de la lengua.
- ✚ Los materiales de enseñanza y los programas hacen un marcado énfasis en los contenidos lingüísticos destacando la información acerca de Cuba. Sin embargo, carecen del tratamiento de contenidos socioculturales dedicados a las diferentes nacionalidades que conforman los grupos-aula.
- ✚ Dentro de los contenidos de los programas no se hace referencia a las funciones comunicativas relacionadas con las frases que expresan respeto por las opiniones,

ofrecer sugerencias, establecer conformidad con las opiniones de los otros de manera respetuosa.

✚ Los profesores en las clases ofrecen poca atención al tratamiento de actitudes de aceptación y respeto de los demás y al desarrollo de la competencia comunicativa, sin embargo, se hace énfasis en el dominio de las estructuras formales de la lengua.

De ahí que el problema de investigación se plantee de la siguiente forma:

¿Cómo contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera en los alumnos del curso preparatorio de la Universidad de Cienfuegos en un contexto multicultural?

Objeto de la investigación:

La competencia comunicativa en la enseñanza del español como lengua extranjera en los cursos preparatorios en un contexto multicultural

Campo de acción:

El desarrollo de la competencia sociolingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera en los cursos preparatorios

Objetivo: Elaborar una estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos en un contexto multicultural.

Idea a defender: Una estrategia didáctica diseñada sobre la base del enfoque comunicativo y el aprendizaje cooperativo que involucre los contenidos socioculturales y lingüísticos favorece el desarrollo de la competencia sociolingüística en español como lengua extranjera en los alumnos de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos en un contexto multicultural y contribuye por tanto a perfeccionar la competencia comunicativa de estos estudiantes.

Para alcanzar el objetivo propuesto se trazaron las siguientes **tareas científicas:**

✚ Sistematización de las concepciones teóricas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras incluyendo los factores relacionados con los elementos culturales y sociolingüísticos.

✚ Diagnóstico de necesidades de los alumnos y caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en cursos preparatorios en contextos multiculturales.

✚ Propuesta de la estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en español como lengua extranjera en contextos multiculturales de alumnos.

✚ Implementación y evaluación de la estrategia didáctica.

De acuerdo a la clasificación que hace Arnal (1995) sobre métodos de investigación, se ubica el trabajo dentro de la investigación educativa aplicada.

Para el desarrollo de esta investigación fue asumida una complementariedad metodológica justificada por la necesidad de implementación de un grupo de técnicas donde se recurre a elementos cualitativos y cuantitativos, para recoger datos que pueden ser, algunos medibles mediante métodos matemáticos, otros que se encuentran en el ámbito de los comportamientos y de las concepciones de las personas, y otros elementos que pueden ser observables y difíciles de cuantificar.

Es necesario señalar que durante el proceso de recogida de datos se tuvo en cuenta el trabajo con varios grupos integrados por diferentes culturas en varios cursos consecutivos; haciendo un distanciamiento en el tiempo para luego de un curso académico hacer una nueva ronda de recogida y análisis de los datos.

✚ **Métodos del nivel teórico:**

El *analítico-sintético* permite penetrar en la esencia de cada una de las partes que conforman la estrategia didáctica basada en el enfoque comunicativo y el aprendizaje cooperativo, para el desarrollo de la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de la universidad de Cienfuegos en un contexto multicultural. El uso del método sintético facilita la interpretación y reducción de los datos para arribar a las generalizaciones y nuevos puntos de vista.

El *inductivo- deductivo* posibilita establecer las generalizaciones, razonamientos para explicar y solucionar problemas planteados en el proceso investigativo, se complementaron mutuamente en el proceso de desarrollo del conocimiento científico.

El *método histórico-lógico* permite el análisis de la trayectoria evolutiva de la fundamentación teórica de la investigación y la génesis de sus aportes teóricos, prácticos y la novedad científica.

La *Modelación* posibilita la representación esquemática de la estrategia didáctica para configurar contenidos, métodos y procedimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y el desarrollo de la competencia sociolingüística a partir del diagnóstico de necesidades.

Métodos del nivel empírico:

El *análisis de documentos* posibilita conocer el tratamiento que se les da en los libros de textos, programa de la disciplina, plan de estudio de los cursos preparatorios y prototipos de evaluaciones a los contenidos lingüísticos y socioculturales que influyen en el desarrollo de la competencia sociolingüística como elemento fundamental de la competencia comunicativa.

Los modelos de auto-evaluación y co-evaluación constituyen también documentos que se utilizan para recoger información sobre los conocimientos que poseen los alumnos con respecto a qué saben desde los puntos de vista lingüístico, sociocultural y sociolingüístico.

Las *entrevistas* aplicadas a docentes y estudiantes permiten obtener abundante información relacionada con la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera, los métodos y estrategias utilizadas.

La información brindada por los alumnos contribuye, además, a una caracterización más completa en cuanto a su composición cultural y sus conocimientos culturales y lingüísticos como elementos importantes a tener en cuenta en el diseño de la estrategia.

Las *encuestas* posibilitan identificar los intereses y preferencias, así como el nivel de satisfacción e insatisfacción de los alumnos con relación a la realización de las actividades comunicativas que conforman la estrategia didáctica.

La *observación* tiene lugar antes y durante la implementación de la estrategia para la caracterización integral de los alumnos, los métodos utilizados por los docentes, los procedimientos, el desempeño y el comportamiento de los alumnos en la realización de las actividades comunicativas en español.

El *método de criterio de expertos* posibilita evaluar el diseño de la estrategia para su perfeccionamiento teniendo en cuenta la interrelación de sus componentes y su concepción teórica en función del desarrollo de la competencia sociolingüística como parte esencial de la competencia comunicativa en contextos multiculturales.

Los *grupos de discusión* corroboran, a partir de las reflexiones hechas por los miembros de la comunidad científica y metodológica, la necesidad de la estrategia didáctica, la novedad de esta temática y la importancia de la implementación de la misma en los grupos de la preparatoria de Cienfuegos para contribuir al desarrollo de la competencia sociolingüística como necesaria para alcanzar la competencia comunicativa en contextos multiculturales.

Las *pruebas pedagógicas* facilitan comparar los conocimientos lingüísticos y socioculturales que poseen los alumnos antes y después de la aplicación de la estrategia para poder establecer el nivel desarrollo alcanzado en este sentido.

Técnicas de análisis de los datos

- ✚ Análisis e interpretación de la información en busca de las incidencias o ausencias de datos para establecer generalizaciones.
- ✚ *Delphi*, a través del criterio de expertos permite evaluar el diseño de la estrategia a partir de una serie de indicadores propuestos.
- ✚ La triangulación se utiliza para darle fiabilidad a los datos en los diferentes momentos del proceso de la investigación.

Una herramienta utilizada para el análisis e interpretación de los datos obtenidos como resultado de los métodos aplicados es el paquete estadísticos SPSS versión 11.0 para windows.

Los métodos y técnicas empleados permitieron penetrar en la esencia del problema, descubrir nuevos nexos lógicos, sus causas, además posibilitaron constatar la necesidad y validez de la propuesta de una estrategia didáctica para el español como lengua extranjera en contextos multiculturales con el fin de desarrollar la competencia sociolingüística.

En correspondencia con los resultados alcanzados, la autora defiende los siguientes **aportes**:

Contribuciones a la teoría: el enfoque didáctico que plantea la estrategia ofrece una visión integradora de los conocimientos que poseen los alumnos, los nuevos y los futuros, desde el punto de vista lingüístico y sociocultural para lograr la competencia sociolingüística.

El enriquecimiento a la Didáctica del español como Lengua Extranjera a partir del tratamiento a la competencia sociolingüística como aspecto esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales.

Los vínculos que se establecen entre los diferentes enfoques teóricos sobre los fenómenos tratados (competencia comunicativa, enfoque comunicativo, enfoque histórico-cultural, aprendizaje cooperativo, didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras).

La definición de competencia sociolingüística incorpora elementos nuevos que enriquecen este concepto a partir de las características propias del contexto de la investigación. Ello implica la incorporación de significados relevantes para los alumnos, dados en la relación de lo que se aprende con los conocimientos de lo propio y lo de los demás.

Aporte práctico: La estrategia didáctica en sí misma como herramienta de trabajo en manos del profesor y de los alumnos, los modelos de instrumentos de evaluación, las lecturas y otros materiales que se ofrecen para cada actividad constituyen también, elementos prácticos novedosos que se conforman en un manual útil para los cursos preparatorios con el fin de desarrollar la competencia sociolingüística.

La novedad científica:

La propuesta de estrategia didáctica que busca desarrollar la competencia comunicativa haciendo énfasis en el desarrollo de la competencia sociolingüística, así como se encamina al rescate de la esencia del enfoque comunicativo en la enseñanza del español como lengua extranjera, pues a pesar de que en los planes de estudio y programas se sugiere la adopción de este método, aún muchos profesores utilizan procedimientos estructuralistas, muy alejados de la naturaleza y los principios de este enfoque.

Los estudios lingüísticos desarrollados en el área de las lenguas extranjeras no profundizan en el valor de los contenidos que aportan los contextos multiculturales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La estrategia se apoya en los modelos sociales de adquisición de lenguas que tienen como fundamento la comprensión de los fenómenos socioculturales y su relación con los niveles de efectividad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La tesis se estructura en:

Introducción, tres capítulos, conclusiones y recomendaciones, bibliografía y anexos.

En el capítulo I se realiza un recorrido por las concepciones de contexto multicultural como parte de la realidad que afronta la enseñanza de lenguas extranjeras, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, los métodos y los enfoques para el aprendizaje de la lengua, la competencia comunicativa, competencia sociolingüística y el aprendizaje cooperativo como un método efectivo para el trabajo en contextos

multiculturales, entre otros aspectos de interés que conforman toda la fundamentación teórica de dicha investigación.

En el **capítulo II** se presenta el diagnóstico para obtener los elementos que constituyen la justificación, reconocimiento y constatación de la necesidad de la estrategia didáctica. Incluye además, el análisis del currículo para los contextos multiculturales en el aprendizaje de una lengua extranjera en el medio de la misma, los materiales que se utilizan para el desarrollo del currículo, los alumnos y el colectivo de los profesores que asumen la estrategia didáctica.

En el capítulo III se incluyen los fundamentos didácticos y psicopedagógicos que conforman la estrategia didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera, se discurre de manera sistémica la misma y se ofrece un grupo de materiales de apoyo a la estrategia que facilitan el desarrollo de la competencia sociolingüística y el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto multicultural. Se exponen los resultados obtenidos durante la implementación y evaluación de la estrategia con el fin de demostrar la validez de la estrategia didáctica propuesta.

CAPITULO 1. CONCEPCIONES TEÓRICAS ACERCA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

“Se trata de vivir con los demás desarrollando el conocimiento del otro, de su historia, de sus tradiciones y de su espiritualidad. Y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que, precisamente gracias a la percepción de nuestras interdependencias y a un análisis compartido de los riesgos y los desafíos del futuro, impulse la realización de proyectos comunes o una gestión pacífica e inteligente de los conflictos, a veces inevitables, que puedan producirse”.

(Jacques Delors. Forum Europeo de administradores de la Educación. Educación en el siglo XXI: Organizar y gestionar la diversidad. Oviedo, España, 2001).

En este capítulo se abordan los elementos teórico-conceptuales que sustentan la investigación. Se hace un acercamiento a la multiculturalidad como parte de los retos que asumen los sistemas de educación internacional actuales, de los que Cuba forma parte. En especial, se analiza el contexto en el que tiene lugar la enseñanza del español como lengua extranjera en aulas de composición multicultural y además multilingüe.

La multiculturalidad ha cobrado un amplio espacio en la atención para los estudiosos de los procesos educativos a nivel internacional como consecuencia del aumento de las relaciones de colaboración entre diferentes países en el ámbito de la formación profesional y académica. Una de las necesidades que aparece con el multiculturalismo en espacios educativos, es el desarrollo de conocimientos en lenguas extranjeras como herramientas de comunicación entre los miembros de las diferentes culturas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en los cursos preparatorios en Cuba se caracteriza por desarrollarse en un contexto multicultural, el cual puede favorecer o al mismo tiempo interferir el proceso de aprendizaje de los alumnos.

El fin de la enseñanza del español en el año preparatorio es contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta; para ello es necesario atender la competencia sociolingüística como esencial en los contextos multiculturales a fin de alcanzar comportamientos positivos hacia las otras culturas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para potencializar el desarrollo de la competencia comunicativa. Es por eso, que se profundiza en las características del enfoque cooperativo y las ventajas que este pudiera tener para el fin antes mencionado.

1.1 – Los contextos multiculturales en el marco educativo

En los albores del siglo XXI, la educación superior se enfrenta a demandas sin precedentes, acompañadas de una gran diversificación y una mayor toma de conciencia en cuanto a la importancia que esta educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico en la construcción de la sociedad del futuro.

En el proceso de expansión de las universidades como característica de la modernidad, la racionalidad científica ha buscado, a través de prácticas y mecanismos de clasificación, la supresión de la diversidad para reducir los desajustes que se provocan cuando un mundo diverso es sometido a un proyecto unitario propio de las instituciones normalizadoras.

En tal proceso se maneja el concepto de “Multicultura” que surge en los años sesenta del siglo XX en los Estados Unidos para dar respuesta a la diversidad cultural y a la impotencia de los sistemas educativos para responder a las necesidades propias de cada grupo étnico. Banks (1985) define el término como el conjunto de programas y prácticas diseñadas para ayudar a mejorar el rendimiento académico de las poblaciones étnicas e inmigrantes y para enseñar a los estudiantes del grupo mayoritario acerca de las culturas y experiencias de los grupos étnicos minoritarios existentes dentro de sus naciones.

El concepto cobra carácter de proceso en algunas de las publicaciones revisadas al respecto, apareciendo como un proceso democrático que exige el conocimiento de las culturas que participan en la convivencia para poder coexistir en un mismo territorio. Esto amerita una actitud abierta, flexible y de sincera voluntad de respeto a los derechos humanos de cada grupo.

Desde la perspectiva de las relaciones entre multiculturalismo y educación Jiménez (1997), se pueden considerar algunos tipos de ajustes que son posibles cuando dos o más culturas se manifiestan y se mezclan en una misma nación.

El filósofo argentino, Néstor García Canclini, acerca del tema afirma que *"la situación de la multiculturalidad crea nuevas exigencias de comprensión de los otros que antes eran menos imperiosas. Habrá que educar para vivir en sociedades multiculturales. Cada minoría cultural, étnica, religiosa, interacciona y exige vivir en la confrontación permanente con lo distinto. Habrá que aprender a tolerarlo, a entenderlo y aceptarlo como horizonte posible"*. (García, 2002: 67)

Desde esta perspectiva, la educación multicultural está llamada a garantizar la coexistencia de diferentes grupos que representan diferencias culturales muy definidas y, por tanto, los sistemas educativos habrán de revisar sus metas a fin de incluir, como parte de la educación de las nuevas generaciones, la formación de concepciones dirigidas a la convivencia en lo diverso.

Cuando se hace referencia a otras culturas en contextos multiculturales se pueden adoptar distintos tipos de actitudes, aunque suelen señalarse tres que se consideran prototípicos:

1. Etnocentrismo: Consiste en acercarse a otras culturas analizándolas desde la propia cultura, que aparece como medida de todas las demás culturas.

Esta categoría supone la valoración de lo propio como una categoría universal y la exclusión de lo ajeno como subproductos marginales, ya superados por la propia historia. Esta no es ni exclusiva ni prioritariamente un vicio, es más bien un mecanismo a veces sutil y otras inconvenientes de poder, y como tal se utiliza frecuentemente en los conflictos de intereses entre individuos, grupos y culturas.

“El etnocentrismo tampoco es exclusivamente una tendencia propia de la cultura dominante. Como instrumento de poder funciona de forma profusa dentro de cada cultura y de cada grupo humano para legitimar culturalmente, en la mayoría de los casos, la dominación de los más poderosos, y en otros muchos, para refrendar y blindar las propias posiciones.”(Pérez Gómez, 2000:27).

Cuando se establece la prioridad incuestionable de las propias representaciones, por ser el reflejo de la superioridad cultural adquirida a través del desarrollo histórico, se dan por zanjados, a priori, los problemas y cuestiones que habría que someter a estudio y a discusión. El etnocentrismo, a su vez, promueve tanto la exclusión injusta e injustificada de lo ajeno, como la cómoda conformidad con lo propio. En una misma tendencia se unen dos de los aspectos más disolventes para el desarrollo del conocimiento, la certeza y la ignorancia. La certeza incuestionable de lo propio y la ignorancia despectiva de lo ajeno.

2. Relativismo cultural: Propone el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores culturales, estableciendo además, la igualdad de todas las culturas. A esta actitud, en apariencia respetuosa y tolerante con las otras culturas, le falta la búsqueda del encuentro entre culturas: *“Yo te respeto, te comprendo, pero tú en tu casa y yo en la mía”* (Iglesias, 2001: 5)

Los riesgos más importantes de esta actitud son la segregación o separación, (no hay ningún interés en establecer contactos); el romanticismo (visión deformada de la realidad que nos hace exagerar los aspectos positivos de una cultura, pérdida de sentido crítico) y el conservadurismo (dado que es fundamental conservar las culturas).

“Una de las contradicciones fundamentales del relativismo cultural consiste en que el respeto a las culturas ajenas, y el reconocimiento del otro, llevan inevitablemente a adquirir culturas que no reconocen ni respetan al otro”. “El relativismo limita su igualitarismo a respetar las diferencias, pero olvida que esas diferencias pueden ser la consecuencia de la desigualdad...”
(Sebreli, 1992 Citado por Pérez Gómez, 2000: 29)

Ahora bien, para este autor, la crítica al relativismo no puede significar en modo alguno la vuelta a las esencias, el reconocimiento de una forma convencional y natural propia del ser humano, que puede universalizarse e internacionalizarse y, por tanto, exportarse desde la cultura hegemónica más desarrollada. Sin embargo, no puede significar ni la vuelta al etnocentrismo ni la negación del relativismo como conciencia de la contingencia histórica y social de toda formación cultural.

3. Interculturalismo: actitud que, partiendo del respeto a otras culturas, supera las carencias del relativismo cultural. Añade el respeto por las otras culturas.

Para el Marco de Referencia Europeo, es dotar a los alumnos de:

- ✚ La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura de los otros.
- ✚ La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- ✚ La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura de los otros y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- ✚ La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Teniendo en cuenta el delicado equilibrio que configura la relación de autonomía e interdependencia entre ellos tres, sin necesidad de caer en el extremo de afirmar el relativismo cultural absoluto, la indiferencia ética del “*todo vale*”, ni la identidad incuestionable de las diferentes culturas, parece necesario reconocer que la escuela no puede transmitir ni trabajar dentro de un único marco cultural, ni un único modelo de pensar sobre la verdad, el bien y la belleza. Por tanto, los docentes y la propia institución escolar se encuentran ante el reto de construir otro marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y

aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia tanto como la exigencia de elaborar la propia identidad individual y grupal.

De manera general, se puede afirmar que ninguna sociedad se encuentra alejada o excluida de la diversidad de necesidades, culturas, idiomas, credos, entre otros elementos, que conforman y constituyen el mundo en que vivimos. De tal manera, trabajar para convivir equitativamente en un mundo heterogéneo debe ser una meta de toda sociedad, incluyendo fundamentalmente en esta tarea a los sistemas educativos que respondan a las exigencias de los retos de este siglo.

En este contexto cada vez más diversificado, resulta indispensable garantizar una interacción armónica y una voluntad de convivir, personas y grupos, con identidades culturales al mismo tiempo plural, variado y dinámico. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural, inseparable de un contexto democrático. El pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.

La multiculturalidad es un hecho, tal como se ha venido tratando. El mundo mismo es multicultural, por lo que la concepción de la educación con función simplemente asimilacionista no tiene mucho sentido en este nuevo milenio. De ahí que asumir una actitud intercultural respondería a la interacción de culturas en un contexto multicultural para lograr niveles aceptables de convivencia en el respeto y la aceptación de los otros.

Dada la amplia ambigüedad terminológica con respecto al tema, para asumir una posición de entendimiento de los contextos educativos, caracterizados por diversas culturas y lenguas en un mismo espacio de aprendizaje, se analizan las definiciones de diferentes autores, entre ellos las de Gil Jaurena, (2002: 15), derivada, entre otras, de la propuesta por Teresa Aguado, (1996: 54), quien define la educación intercultural como *“un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/ discriminación/ exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social.”*

El multiculturalismo y la interculturalidad deben entenderse de acuerdo con González, (2003: 7) *“como procesos proactivos que en el escenario de la globalización y la postmodernidad exacerban tanto el multiculturalismo (como realidad y como valor), como también las dificultades para asumirlo proactivamente.”*

Este mismo autor entiende por multiculturalismo proactivo: “...la fuerza histórica positiva capaz de enriquecer el imaginario pluralista-democrático; avanzar hacia una mayor igualdad de oportunidades y al mismo tiempo hacia un mayor espacio para la afirmación de la diferencia”; por lo que una debilidad que otrora era considerada como una amenaza, se ha convertido en una fortaleza.

Desde el punto de vista pedagógico, al contexto multicultural hay que verlo como el espacio educativo donde coinciden varias necesidades a satisfacer, diferentes dialectos e idiomas, valores, tradiciones, diferentes interpretaciones culturales, para compartir todos en la búsqueda por mantener la singularidad de cada uno y de garantizar el entendimiento sustentado por el respeto hacia los demás y sus valores.

1.1.1- El fenómeno de la multiculturalidad en los contextos educativos

En diferentes países la diversidad de estudiantes y de las prácticas organizativas y metodológicas de las instituciones se ha vivido y se vive como una dificultad o un desorden inherente al orden que proponen e imponen tales instituciones educativas. De igual manera, por mucho tiempo se ha visto en el mundo una educación que fomenta la exclusión de la diversidad y que homogeneiza el aprendizaje. Esta regularidad ha sido respaldada por criterios segregacionistas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje que han sustentado que cada alumno debe situarse dentro del contexto de aula acorde a su diversidad o necesidad en pos de la homogeneización.

Sin embargo, el interculturalismo es concebido como la convivencia en la diversidad y se rige por tres principios:

- ✚ Principio de igualdad
- ✚ Principio de diferencia
- ✚ Principio de interacción positiva (relaciones inter-étnicas, inter.-religiosas).

De tal manera, la educación intercultural se traduce en:

- ✚ *Un currículo centrado en la diversidad cultural*, que propone incluir los contenidos de las diferentes culturas en el currículo desde una perspectiva más crítica, haciendo hincapié en lo que une a los alumnos y no en lo que los desune.
- ✚ *Un enfoque educativo centrado en la igualdad desde la diversidad*, que los planteamientos sean compensatorios. Además de las diferencias culturales, se consideran las desigualdades en las que viven las personas de las distintas culturas y se pretende enriquecer el currículo educativo. Se concibe el proceso educativo como marco para un diálogo igualitario que ayude a transformar el contexto, y no a adaptarse a él.

Siendo así, los educadores de este siglo están llamados a aprovechar la riqueza que imponen los contextos multiculturales en la búsqueda de nuevas fórmulas de adaptación a los mismos para contribuir al intercambio sobre la base del respeto a la identidad cultural de cada pueblo y de cada individuo.

A pesar de que muchas culturas nacionales se han nutrido de los aportes de otros a partir de las relaciones internacionales en las diferentes ramas del quehacer social, cada cultura posee un capital específico de creencias, ideas, valores y mitos propios, que ligan una comunidad singular a sus ancestros, a sus tradiciones y a su sistema de valores. En este ámbito se considera la educación como un recurso básico para el progreso de toda sociedad. Por eso, es necesario resaltar una serie de características generales que deben tenerse en cuenta en la educación, entre las que se pueden destacar las siguientes:

- ✚ La educación multicultural es relevante para toda la población y no debe limitarse solamente a la intervención de poblaciones subordinadas (pequeños grupos étnicos), debe considerarse como una concepción global de la educación.
- ✚ La educación multicultural no puede renunciar al desarrollo de actitudes y aptitudes comunes a todos los hombres. Es cierto que existe la percepción, aceptación y valoración de la diferencia, pero las propias diferencias tienen sentido en el contexto de la semejanza y de la comunalidad humana.
- ✚ La multiculturalidad supone una interacción entre culturas y grupos, y en la educación el diálogo como base del conocimiento y el respeto mutuo debe ocupar un lugar relevante.

Dentro de cualquier sistema educativo existe una representación del fenómeno de la multiculturalidad. En el caso específico de Cuba, a diferencia de otros países, la multiculturalidad en los centros de educación superior no está dada fundamentalmente por causas migratorias, sino más bien, relacionada con proyectos de cooperación internacional. En este sentido, la educación multicultural se caracteriza por una concentración creciente de múltiples culturas en el ámbito universitario, fenómeno que se muestra cada vez más, tanto en número de estudiantes, como en número de países participantes, lo que lleva en sí un incremento en el alcance de la dimensión de la multiculturalidad.

En tal contexto se asume *lo multicultural como el espacio de reafirmación y definición de los valores identitarios de cada individuo dentro de un mismo grupo social, que permite verse a sí mismo e identificarse con los aspectos comunes y diferentes de los*

miembros del grupo para encontrar los elementos que unen las diferencias y permiten utilizar formas de convivencia comunicativamente y socialmente favorables.

Este fenómeno genera, a su vez, la necesidad de encontrar instrumentos de comunicación común, en este caso el español, para insertarse tanto en el medio educativo como en el cultural cubano. Por tanto, ha de ser objetivo importante del proceso de formación en los cursos preparatorios de la Universidad Cubana, el desarrollo de estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua que impliquen tanto las necesidades lingüísticas como las socioculturales.

Como resultado de las reflexiones realizadas durante la investigación se puede justificar una serie de ejes de política educativa que pueden sustentar los criterios abordados anteriormente.

- ✚ Educar para la participación plena de los alumnos extranjeros en la vida social del país receptor.
- ✚ Educar para que valoren, conserven y amplíen su cultura de origen, con el fin de que mantengan su identidad.
- ✚ Educar para que conserven y amplíen el conocimiento y dominio de su lengua o variante dialectal.
- ✚ Educar para que comprendan y valoren la lengua y cultura del país receptor.

Todo lo anteriormente expuesto se sustenta a partir de diseños de programas educativos, materiales, objetivos, contenidos y actividades que integran las aportaciones de los miembros de distintos contextos, para conseguir una educación verdaderamente multicultural.

1.1.2- El papel de la comunicación en los contextos multiculturales

La formación de profesionales, de acuerdo con las exigencias actuales, incluye entre sus requisitos, el ser competente en al menos una lengua extranjera, lo que implicaría poder expresarse con fluidez y corrección. No obstante, esto no basta para que se pueda hablar de competencia comunicativa en una lengua, como el fin a alcanzar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Para llegar a ese nivel de realización, es necesario conocer la cultura del país o región hablante de la lengua objeto de estudio. En muchos casos se parte del diagnóstico de los conocimientos generales que poseen los estudiantes en sus lenguas maternas, como la lengua del pensamiento, de los sentimientos y de los sueños de cada individuo, y como el elemento fundamental de su identificación cultural.

Para Gumperz (1982), el lenguaje es un índice del conocimiento cultural compartido, que nos guía en la interpretación de las inferencias que tienen lugar en la interacción social. El lenguaje es uno de los mecanismos simbólicos que proporciona un valor indécimo a las identidades sociales y relaciones que se construyen durante la interacción. Goffman (2001). En este sentido, los procesos comunicativos no sólo evocan o activan las intenciones comunicativas de los participantes en la interacción y su trasfondo sociocultural, sino que también conllevan la posibilidad de que estos mecanismos simbólicos diseñen realidades en sí mismas, en la dirección de crear universos simbólicos, a través de los cuales los distintos actores puedan conseguir múltiples fines comunicativos y sociales.

En la interacción comunicativa-social, el que habla se refiere al mundo y al otro que está en ese mundo. Se tiene una realidad que se interpreta, es decir, que se construye, se negocia, y se mantiene a través del contacto participativo de los interlocutores.

El lenguaje, así entendido, no es ya un sistema semiótico abstracto y ajeno a las intenciones de los usuarios, sino un repertorio de usos comunicativos, cuya significación se construye, modifica y renueva mediante estrategias de cooperación y convicción.

Visto desde este ámbito, la lengua no sólo sirve para la comunicación, sino también para la representación del mundo de una manera determinada, que al mismo tiempo, regula la conducta. Esto, junto al hecho de que toda lengua es un producto/ proceso logrado a través de siglos de éxitos, fracasos, dudas y certezas por las múltiples generaciones de un pueblo, la convierte en la mayor riqueza de cada sociedad. Ninguna lengua es superior a otra, ni más adecuada, bella o funcional. Cada una es la mejor para sus hablantes. De ahí que cualquier iniciación en el aprendizaje de lenguas extranjeras debe partir del análisis de su papel fundamental en la sociedad. En este sentido, debe tenerse en cuenta, el contexto de aprendizaje como un factor esencial, pues muchas veces puede convertirse en un elemento a favor y otras en contra del proceso de enseñanza aprendizaje.

Contar con grupos de alumnos procedentes de culturas e idiomas diferentes en un aula lleva al estudio de fenómenos que a menudo desencadenan en manifestaciones de incomunicación, enfrentamientos culturales, así como interpretaciones diversas derivadas de formaciones culturales diferentes. Arcia(2006) reconoce una estrecha relación entre la lingüística, la antropología y la psicología cuando concuerda con otros autores en que la cultura, el pensamiento y la lengua son interdependientes. Las

peculiaridades de las distintas culturas y sus diferentes formas de vida han implicado diferenciaciones entre sus lenguas.

Se concuerda en que los aspectos sociales, culturales y pragmáticos de la lengua han de ser tenidos en cuenta en cualquier análisis relacionado con procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pues suponen un giro importante para los docentes en cuanto a la concepción de la lengua y el tratamiento metodológico que conlleva su enseñanza. En efecto, este proceso *“no puede ni debe limitarse a su proyección desde el punto de vista formal; implica, además, aprender los usos lingüísticos acordes con cada situación y contexto. Es decir, supone poner el acento en el habla, en los usos comunicativos propios del grupo social con la consiguiente carga cultural que conlleva”* (López Téllez, 1999: 25).

A partir del reconocimiento de la existencia de un estrecho vínculo entre los estudios etnográficos, sociológicos y los lingüísticos, no se puede ver la cultura alejada de la lengua de la sociedad que la practica, y la identifica, representa y la comunica y, por tanto, este aspecto en esta investigación se considera de obligado análisis. Es decir, aborda el proceso de enseñanza de una lengua extranjera para los alumnos en un contexto de aula en el que los miembros proceden de diversas culturas y lenguas y el español constituye, en este caso, la lengua objeto de aprendizaje. Por tanto, se ha de analizar tanto la diversidad de culturas de procedencia, como contenido de aprendizaje, así como los hábitos que los alumnos traen en su lengua materna, como elementos inherentes a cada miembro por separado, más los vacíos de conocimientos con respecto a la lengua objeto de aprendizaje y a las culturas nuevas (incluyendo el español en Cuba). Esta combinación de elementos ha sido poco tratada tanto en los estudios antropológicos como lingüísticos, pedagógicos y didácticos. En las teorías psicológicas que han tratado el fenómeno de la enseñanza aprendizaje de lenguas se pueden encontrar aportes valiosos en este sentido, por lo que se considera necesario profundizar en los mismos.

1.2- Aportes de las teorías psicológicas y pedagógicas a la comprensión de los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras

Las teorías de aprendizaje, desde el punto de vista psicológico, han estado asociadas a los métodos pedagógicos. El escenario en el que se lleva a cabo el proceso educativo determina los métodos y los estímulos con los que se lleva a cabo el aprendizaje. Desde un punto de vista orientado a la psicología en los procesos de enseñanza-aprendizaje de

lenguas extranjeras se pueden distinguir principalmente dos enfoques: el enfoque conductista y el enfoque cognitivista.

Para el **conductismo**, el modelo de la psiquis se comporta como una “caja negra” donde el conocimiento se percibe a través de la conducta, como manifestación externa de los procesos mentales internos. Desde el punto de vista de la aplicación de estas teorías en la didáctica de lenguas extranjeras, fueron los trabajos desarrollados por B. F Skinner en la búsqueda de medidas de efectividad en la enseñanza, los que lideraron el movimiento de los objetivos conductistas Skinner (1958), Skinner (1968) y Tyler (1975).

El aprendizaje basado en este paradigma sugiere medir la efectividad en términos de resultados, es decir, del comportamiento final, donde la efectividad está condicionada por el estímulo inmediato ante un resultado del alumno para proporcionar una realimentación o refuerzo a cada una de las acciones del mismo. Al mismo tiempo, se desarrollaron modelos para el diseño de la instrucción a partir de la taxonomía formulada por Bloom (1956) y los trabajos posteriores de M. D. Merrill.

Los conductistas explican los procesos de aprendizaje mediante la fórmula estímulo + respuesta + refuerzo = hábito. De esta concepción surgió la teoría de la formación de hábitos, aplicable al aprendizaje de lenguas, y en la que la imitación y el refuerzo eran los medios por los que el alumno identificaba la asociación estímulo – respuesta. A medida que se repetía la respuesta, se creaba el hábito en la lengua extranjera. Además de ofrecer una visión general de la formación de hábitos en la adquisición de la lengua extranjera (ALE)¹, se trataba de explicar por qué los alumnos cometen errores. Esta teoría ve a los alumnos como entes pasivos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

El cognitivism como teoría psicológica se opone a la comprensión conductista al reconocer al aprendizaje una dimensión individual y ubica el conocimiento en la psiquis de los individuos, quienes necesitan transcurrir por un proceso de construcción interna propia, denominado aprendizaje. A esta teoría se incorpora la dimensión social de la cognición, justificada en las ideas de Vigotsky (1978) y Bruner (1990) que dan lugar a la aparición de nuevos paradigmas educativos en la enseñanza.

El enfoque histórico-cultural, como una de las teorías derivadas del cognitivism interpretativo, da importancia a las interacciones con el mundo como aspectos fundamentales durante el aprendizaje, y otorga significado a lo que se aprende. En este

¹ ALE- Adquisición de lengua extranjera.

sentido, la cognición es vista como una internalización de lo aprendido como producto de la interacción social, en donde el individuo está sometido e inmerso en determinadas situaciones derivadas de la interacción con el medio social en el que se desenvuelve Vigotsky (1978). De esta forma, la realidad no es modelizable, sino interpretada. Por tanto, sugiere métodos basados en las situaciones sociales y de cooperación.

En la teoría histórico-cultural de Vigotsky se tiene en cuenta la existencia de una naturaleza cualitativa y cuantitativa entre el nivel que alcanza el sujeto y sus contactos sociales, lo que otorga gran importancia a la interacción social para alcanzar el desarrollo cognitivo. Derivado de este mismo enfoque, Vigotsky desarrolló su punto de vista acerca de la zona de desarrollo próximo que define como *“La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”*. (Vigotsky, 1985:133)

La zona de desarrollo próximo es un concepto útil precisamente por su carácter gradual como proceso ya que se mueve dentro de un cierto nivel de posibilidades. Se justifica en lo que los estudiantes logren en su “saber/ hacer”.

Desde una concepción dialéctica, el aprendizaje se encamina al desarrollo tanto social como personal del estudiante, ocurre primero en una zona conocida por “el desarrollo actual”, hasta alcanzar los niveles posibles en los que se basa la “zona de desarrollo próximo”. Es decir, se produce desarrollo y funcionamiento intrapsicológico, en lo que el individuo aprende en el ámbito de lo interpsicológico, aquello que necesita intrapsicológicamente para poder actuar independientemente.

La determinación de la zona de desarrollo actual permite trazar el futuro inmediato del estudiante sobre la base de su caracterización actual como punto de partida. Considerando sus posibilidades reales se proyecta su desarrollo futuro, primero con ayuda de otros individuos, para luego cooperar en su actividad independiente y garantizar así que el grupo cumpla con su actividad. Sin lugar a dudas, todo este intercambio significa un progreso en sus formas de pensar y de actuar, pues se convierte en sujeto activo de su propio aprendizaje.

El aprendizaje es un ente facilitador, catalizador y estimulante del desarrollo que va abriendo el camino a cada nuevo nivel de desarrollo. Este nivel de desarrollo debe ser reconocido como resultado y punto de partida para los continuos o permanentes aprendizajes que la persona realiza en su vida.

El cognitivismo ha contribuido, en gran medida, a dar respuesta a muchas interrogantes en el campo de las lenguas y, sobre todo, aborda una serie de factores que intervienen en el aprendizaje de lenguas. En este sentido se analizan los planteamientos de Vigotsky que constituyen los puntos de vista teóricos que aportan una comprensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo el desarrollo personal, sustentado por la interacción entre los miembros del grupo, a través de las relaciones y los intercambios entre otras personas.

Todo lo cual constituye un aspecto significativo para la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos multiculturales por los nexos de esta teoría psicológica con los enfoques comunicativo y cooperativo de enseñanza de lenguas extranjeras.

El reconocimiento que hace Vigotsky de la relación entre el sujeto y el objeto del conocimiento explica la forma en que cada individuo construye su psiquis y su personalidad a partir de la asimilación activa y personal de lo socio-cultural que hace suyo al dominar los objetos, los modos de actuar, de pensar, de sentir y el desarrollo de capacidades, al tiempo que establece relaciones con los otros. Estas relaciones son favorecedoras de los intercambios que tienen lugar durante la comunicación, la cooperación y la actividad conjunta.

Leontiev (1981) retoma, de la teoría de Vigotsky, el papel fundamental de la actividad en el desarrollo psíquico y elabora una teoría general de la actividad en la que explica los vínculos entre la actividad externa y la interna, asumiendo, a su vez, que la actividad externa se convierte en interna cuando sufre un proceso de interiorización. Además, declara como componentes funcionales de la actividad la orientación, la ejecución y el control.

Para Leontiev, una característica fundamental de toda actividad es su carácter objetual, es decir, que toda actividad se despliega sobre un objeto, orientada por un motivo. De la misma manera que las acciones como parte de la actividad, están relacionadas con el objetivo de la actividad.

Las acciones se realizan a través de operaciones, a las que el autor denomina métodos, por medio de los cuales se realiza la acción; por lo tanto, las operaciones corresponden a las condiciones en las cuáles está dado el objetivo. De ahí que es necesario tener en cuenta que una acción se puede convertir en actividad y viceversa, así como una operación se puede convertir en acción, según sea el caso.

Para Leontiev, *“las acciones mediante las cuales se realiza la actividad constituyen sus “componentes” fundamentales. Denominamos acción al proceso que se subordina a la*

representación de aquel resultado que habrá de ser alcanzado, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente”. (Leontiev, 1981 : 83)

“Toda actividad humana está dirigida a alcanzar un objetivo, el que a su vez se determina por un motivo o por un sistema de motivos. La actividad además incluye las fases de planificación u orientación, la de realización y la de control de los resultados” (Antich, López y Gandarias 1986: 26)

En la presente investigación los puntos de vista de Leontiev sobre la teoría de la actividad permiten precisar la estructura de la actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje para diseñar las acciones y operaciones que contribuyan al desarrollo de los conocimientos sociolingüísticos de los diferentes miembros del contexto multicultural en un ambiente de aprendizaje cooperativo en el aula. Todo lo anterior se esclarece mediante la explicación de la actividad verbal comunicativa.

Según Leontiev (1981), la actividad externa se interioriza y se convierte en interna que despliega acciones tales como la retención de palabras, la asimilación de los fenómenos gramaticales y la relación entre el aprendizaje de la lengua materna y la extranjera.

La teoría de la actividad verbal considera el habla como una actividad. En el aprendizaje de las lenguas extranjeras, la formación de las acciones y operaciones verbales pasa por las siguientes etapas:

- ✚ Actividad consciente (atención a la forma y al significado del material lingüístico)
- ✚ Control consciente (autoverificación de que se ha utilizado la forma correcta y se ha comprendido bien)
- ✚ Actividad automatizada (ejercitación)
- ✚ Dominio de la expresión espontánea

Para cada una de estas etapas se deben diseñar acciones y operaciones específicas.

La respuesta sólida a la interrogante de ¿cuál es la vía concreta de transformación de las acciones externas en internas?, la constituyó la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales, desarrollada por P. Ya Galperin (1982)y N. F. Talízina (1984).

La idea central de esta teoría de la formación por etapas de las acciones mentales explica que el proceso de formación de una acción mental comienza con las acciones objetales que el individuo realiza con el apoyo de objetos externos o su representación material para pasar luego por una serie de etapas hasta convertirse en la acción que se realiza en el plano mental. Talizina (1984) propone seis etapas de asimilación: 1) Motivación, 2) Formación de la base orientadora de la actividad, 3) desarrollo de las

acciones externas materializadas, 4) Las acciones en forma de lenguaje sin apoyo material, 5) Tránsito del control externo al interno, 6) Acción mental. A las últimas cuatro etapas, Talizina las denomina etapas de la participación activa de los alumnos. En la etapa de acciones materializadas, los alumnos deben recibir el sistema de tareas que exige la actividad.

Para Galperin (1982) el concepto de orientación se convierte en la piedra angular de su teoría y de su calidad dependerá la eficacia de la acción formada y, por tanto, del aprendizaje.

Si se habla de acciones y operaciones dentro de la actividad de aprendizaje de una lengua extranjera se tiene necesariamente que recurrir a las preguntas que hiciera Hymes con respecto a la competencia comunicativa: ¿qué aprenden?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿en qué momento? y ¿en qué contexto es apropiado el uso de lo aprendido?

Asimismo, estos elementos imbrican perfectamente con la teoría de Vigotsky sobre el aprendizaje y su carácter social. Es decir, las acciones y las operaciones que se diseñan deben estar montadas en un contexto que exija la interacción con otros. De igual manera, en las actividades se trabaja con acciones y operaciones para contribuir al desarrollo de las habilidades lingüísticas, socioculturales y comportamentales que permitan el desarrollo de la competencia sociolingüística como parte de la competencia comunicativa en los contextos multiculturales.

La actividad cognitiva es un proceso múltiple e interactivo que involucra armónicamente todas las funciones mentales: percepción, memoria, pensamiento, lenguaje, creatividad, imaginación, intuición, interés, atención, motivación, conciencia, creencias, valores, emociones, etc. El sujeto matiza de significado las partes de la realidad que más le signifiquen e interesen. Para la enseñanza de las lenguas extranjeras una actividad cognoscitiva es reconocida como una actividad verbal comunicativa. Antich, López y Gandarias (1986)

1.2.1- Factores relacionados con los procesos psicológicos que intervienen en la enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras

Tal como se viene tratando en las teorías psicológicas anteriores, dentro de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, interviene un grupo de factores que se consideran de tipo subjetivos y que adquieren gran significación para el aprendizaje de lenguas extranjeras y que están condicionados por otros factores de tipo objetivo.

En este trabajo se analizan algunos estudios psicolingüísticos que explican los procesos de adquisición de una lengua extranjera en contextos de la comunicación real, donde

interactúan con otros para producir y negociar significados y construir conocimientos. En estos estudios se reconoce el papel de la individualidad como un factor que no es igual para todos los estudiantes. Este factor es influenciado, a su vez, por factores cognitivos, interaccionales y socioafectivos. Vigotsky (1962), Luria (1976) y Wertsch (1985). Otros autores dividen estos factores en externos e internos (subjetivos y objetivos), los cuales forman parte de las características del aprendiz y del contexto. Los factores externos aparecen como las condiciones contextuales que influyen en el aprendizaje, independientemente de la voluntad de las personas que aprenden la lengua, van Ek et. al. (1986) los denominan como características ambientales, dentro de los que incluyen:

✚ **Factores sociales y culturales** - las diferencias lingüísticas entre grupos de procedencias sociales con distintas características socioeconómicas y culturales que pueden devenir actitudes divergentes hacia las lenguas, o hacia una segunda lengua específica. En este sentido, entender la cultura y las costumbres de los pueblos de la lengua objeto de estudio, para desarrollar sentimientos de respeto hacia las mismas, constituye un objetivo presente en gran parte de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras.

La necesidad de socialización y comunicación con la comunidad hablante de la lengua objeto de estudio constituye un factor relevante. Para el caso específico del español como lengua extranjera, que se estudia en un contexto nativo de la lengua es de vital significación, pues el alumno no sólo necesita del idioma extranjero dentro del contexto educativo, sino que lo necesita como medio de subsistencia dentro de la cultura y el país que lo acoge y como instrumento de apropiación de los conocimientos relacionados con su formación profesional.

✚ **Factores educacionales e institucionales:** La enseñanza de lenguas extranjeras está influenciada por gran variedad de circunstancias que incluyen políticas educacionales, sistemas educativos, características institucionales, metodologías, niveles de enseñanza de la lengua, la cantidad de horas clases dedicadas a la lengua en diferentes lugares y países, los programas, los materiales y medios, el profesor, la cantidad de alumnos en el grupo y otros, así como el marco comunitario donde se desarrolla dicho proceso.

En esta investigación, se toman en consideración tanto los factores sociales y culturales como los educacionales e institucionales. Teniendo en cuenta que el contexto de aula de los alumnos que aprenden español como lengua extranjera es multicultural el factor

social juega un papel determinante en el aprendizaje del idioma ya que *“la consideración social que tenga la lengua extranjera en el entorno del alumno, la forma de que el profesor presenta la realidad social y cultural, el sistema de valores del grupo que la habla no sólo modifican la visión del mundo de los estudiantes, sino que servirán de motivación o rechazo para su aprendizaje.”* (Schuman, 1985 citado por Gessa, 1998: 43).

En cuanto a los factores internos, se tienen aquellos que dependen únicamente de características personales del aprendiz. Dentro de los estudios relacionados con estos factores y su influencia en el aprendizaje de lenguas, se analizan interpretaciones, dependiendo de la perspectiva teórica, van Ek et. al. (1986), por ejemplo, establecen una relación estrecha entre los niveles de éxito en el aprendizaje y las características personales de los aprendices. Dentro de estos factores se pueden citar la edad, la aptitud, los estilos cognitivos, las actitudes, la motivación y la personalidad. En este trabajo se abordan, de forma general, las actitudes, los estilos cognitivos, la motivación y la personalidad, como aquellos que pueden influir en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, y los cuales se vuelven muy vulnerables en las características específicas del contexto de aula multicultural.

En este sentido, se coincide con los autores antes mencionados cuando argumentan que no se pueden separar las variables relacionadas con los estilos cognitivos de las relacionadas con la personalidad, o con las de la edad o la motivación. De la misma manera, las actitudes hacia el aprendizaje, en general y específicamente de una lengua, intervienen de forma relevante en el aprendizaje y, por tanto, en los niveles de producción de la lengua objeto de estudio. Estos factores se retomarán en la caracterización de los alumnos objeto de la investigación durante el Capítulo 2 (Pág. 64-65)

1.2.2- Modelos de adquisición y de aprendizaje de lenguas extranjeras. Factores que intervienen en tales procesos

Los estudios sociales, lingüísticos, sociolingüísticos, así como los factores que dentro de estos se han considerado influyentes en el desarrollo de nuevas concepciones con respecto a los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, han llevado a una subdivisión en el análisis de las formas de aprendizaje a partir de las condiciones en que se aprenden las lenguas. En este sentido, se encuentran teorías referidas al aprendizaje de lenguas y con los contextos socioculturales, dentro de los que se encuentran **los modelos sociales de adquisición de lenguas** (Inter-grupos y socio-educacional) como los que más se acercan al contexto de esta investigación.

Schumann (1978), al estudiar los factores sociales y culturales como elementos influyentes en el aprendizaje de lenguas extranjeras, hace mención al modelo de aculturación; el que entre otros factores; presta especial atención a los factores afectivos y socio-culturales, los que determinan el grado de integración a la nueva cultura y, por tanto, a la apropiación de la lengua nueva y su competencia. Schumann (1978) observa relación directa entre la distancia social y psicológica del aprendiz con respecto al contexto social de la nueva lengua.

Las distancias sociales y psicológicas con respecto a los hablantes de la lengua objeto de aprendizaje se manifiestan en la rapidez y efectividad con que se adquiera ésta. En este caso, la distancia social se relaciona con el dominio de la cultura del grupo hablante de la lengua objeto de aprendizaje, la facilidad con que los aprendices se integren a la misma, los contrastes entre la cultura materna y la nueva y la actitud con que la asuman. La distancia psicológica se refiere a factores afectivos, como el choque cultural y lingüístico, el grado de aceptación, la motivación y la receptividad del que aprende.

Ya en la introducción de este trabajo se hacía referencia a los factores que, a partir del diagnóstico, llevaron a determinar los que influyen negativamente en el aprendizaje del español en los grupos de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos, lo que lleva a establecer asociaciones entre estos factores y los que se refieren en la teoría de la aculturación.

Respecto a este mismo fenómeno, Freeman y Long (1991) analizan el aprendizaje como fenómeno individual, en el que intervienen elementos de otras lenguas además de la objeto de estudio, aunque otros que siguen la misma teoría consideran que el efecto social afecta el aprendizaje de lenguas de manera indirecta y valoran el contexto social como un punto sensible en las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras.

El modelo intergrupala desarrollado por Giles y Byrnes (1982) concibe y estudia la comunicación entre diferentes culturas, buscando la existencia de identidad etnolingüística que influye en el aprendizaje de nuevas lenguas; esta identidad se establece entre miembros de comunidades o grupos con diferentes lenguas. Durante el proceso comunicativo, los miembros de diferentes grupos culturales proporcionan variaciones en el estilo de los aprendices de la lengua extranjera como parte de su competencia comunicativa, favoreciendo así este proceso.

Otro punto de vista relacionado con la influencia sociocultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras se expresa en el modelo socio-educacional, el que se atribuye a Gardner (1985), quien considera que aprender una lengua extranjera es adquirir los

elementos simbólicos de una comunidad etno-lingüística diferente. Este autor plantea que el contexto socio-cultural del aprendiz permite o no que éste se identifique con la nueva cultura y la lengua objeto de aprendizaje (que denomina motivación integradora). De la misma manera, el desarrollo de una actitud positiva hacia la lengua, al aprendizaje de esta y a la cultura, influyen en la motivación.

Aunque no existe un estudio acabado en cuanto a la comprensión de los fenómenos socioculturales y su relación con los niveles de efectividad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, estas teorías proporcionan elementos que permiten comprender la existencia de vínculos entre sociedad – cultura y proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. De ahí que sea necesario, para resolver el problema de esta investigación, profundizar en las bases teóricas que sustentan la didáctica de la enseñanza de la lengua extranjera, donde se propicie el vínculo entre lo social, lo cultural, lo psicológico y lo metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera para los cursos preparatorios en grupos de aula multicultural de la Universidad de Cienfuegos.

1.3- El proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en contextos multiculturales

La característica fundamental de un grupo de aula multicultural es la existencia de alumnos procedentes de países de diferentes culturas. Este rasgo, para el caso específico de la enseñanza de las lenguas extranjeras, lejos de convertirse en un elemento desfavorable se convierte en una fortaleza, pues los alumnos aprenden la lengua como instrumento de comunicación común, indispensable para todos los miembros del grupo, lo que implica una motivación de tipo extrínseca, es decir es una necesidad para la convivencia. Por otro lado, es muy importante que los docentes potencien también el conocimiento de los aspectos socioculturales, desde una visión sociolingüística, es decir, aprovechando el desarrollo de esta subcompetencia para fomentar la colaboración en las actividades de aprendizaje. Para esto deben establecerse los puntos comunes entre las culturas, utilizando la lengua objeto de aprendizaje como el puente comunicativo entre todos los miembros. Los alumnos que aprenden el español como lengua extranjera, en el caso de este estudio, se insertan en un proceso sociocultural diferente, donde necesitan establecer debates sobre las actitudes culturales, acerca de los diferentes puntos de vista y su influencia en el aprendizaje de la lengua, siendo los alumnos los que aportan sus conocimientos socioculturales y utilizan las habilidades que poseen en su lengua materna para llevarlas a la nueva.

Al definir los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras es necesario volver a Vigotsky quien define estos como “*actividad social y no sólo un proceso de realización individual, una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante el cual la persona asimila los modos sociales de actividad y de interacción. En breves palabras, el individuo aprende modos de actuación humana, mediante la actividad y la comunicación.*” (Vigotsky,1985:36) En estas palabras de Vigotsky se resumen el papel y la necesidad del conocimiento de una lengua común en un grupo social para poder desarrollar nuevos conocimientos. A partir de esta concepción se concibe al alumno como sujeto activo de su propio aprendizaje, de manera consciente, orientado hacia un objetivo, en este sentido es muy importante la interacción con los otros, así como sus acciones y operaciones en la utilización de distintos medios, durante la actividad de aprendizaje en condiciones de diversidad cultural y lingüística.

El aprendizaje de una lengua extranjera exige, por sí misma, un planteamiento didáctico abierto y continuo, es decir, una metodología que ofrezca la posibilidad de enriquecer los conocimientos adquiridos con los anteriores y/o con los sucesivos, que contribuyan a la competencia sociolingüística del alumno. Desde el concepto educativo permanente, es necesario, además, integrar los contenidos socioculturales y lingüísticos en una perspectiva futura, no sólo por su aplicación a los diversos campos profesionales, sino para la actuación en diversos contextos culturales.

Al abordar la formación de las habilidades sociolingüísticas como elemento fundamental que facilitará tanto la comprensión y aceptación de las culturas miembros del grupo, habrá que pensar en estrategias para la convivencia y aceptación en contextos multiculturales que, lejos de producir rechazo e inhibición hacia las culturas diferentes, permita la comunicación fluida y, por tanto, el aprendizaje de la lengua. Además, será preciso abordar el tratamiento al aspecto social en la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.3.1- Atención a lo social en la enseñanza de lenguas extranjeras

Algunos autores consideran la clase social como un factor predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, tal es el caso de Bernstein (1985), Labor (1985) y Ellis (1991), quienes plantean las posibilidades que poseen determinadas clases sociales de contacto con la lengua. De igual manera, atribuyen significación a las diferentes manifestaciones que pueden afectar el bagaje de vocabulario y su variedad, así como las posibilidades de contacto con situaciones de comunicación.

Sin embargo, otros han abordado las relaciones entre el uso de la lengua, la clase social,

la educación y el desarrollo de habilidades en la lengua extranjera y han llegado a la conclusión de que “*no es la clase social la que marca las diferencias en el aprendizaje sino las experiencias del mundo que los niños y jóvenes tienen, cualquiera que sea su clase social*” (López Téllez, 1999: 16).

Krashen (1981), al referirse al papel del contexto social como elemento a tener en cuenta durante los procesos de aprendizaje de lenguas, hace una distinción entre *adquisición* y aprendizaje, colocando el contexto social nativo de la lengua como factor esencial para que se produzca la adquisición (ocurre en contextos naturales, libre de una atención marcada a las reglas y aspectos formales y organizativos del conocimiento lingüístico). Mientras que el *aprendizaje* ocurre en condiciones pedagógicamente manipuladas. Sin embargo, no es la clase social la que se impone sino el contexto social al que se somete el aprendiz.

En este caso, habría que poner a los alumnos de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos en ventaja con respecto a otros que aprenden lenguas extranjeras, pues cuentan con un contexto social favorable para la adquisición, el medio social de la lengua, y uno pedagógicamente establecido, el aula. Es decir, al mismo tiempo pueden adquirir y aprender la lengua. Aunque, según Krashen (1981), la adquisición ocurre solamente en contextos naturales de la lengua y el aprendizaje en contextos de aula, se entiende que cuando el contexto de aula tiene lugar en el medio nativo de la lengua, pueden ocurrir ambos procesos de manera simultánea a favor de la consolidación de las habilidades comunicativas de los alumnos.

Los alumnos además de enfrentarse a un contexto sociocultural diverso requieren de la lengua extranjera no sólo para su aprendizaje y para la comunicación con los otros, sino también para insertarse en el sistema educativo cubano como parte de su formación profesional, lo que exige de ellos un esfuerzo mayor.

De acuerdo con López Téllez (1999), es importante potenciar la adquisición subconsciente de la lengua a través de situaciones comunicativas semejantes a las de los contextos “naturales”, donde se haga uso de la lengua en transacciones informales mediante la negociación de significados, que gradualmente, mediante la guía del profesor, irán dando paso a otros centrados en la estructura formal de la lengua, hasta que el alumno se apropie de estas como parte de sus herramientas comunicativas. En las aulas de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos se mezclan diversas culturas, las que conjuntamente con la cultura de la lengua objeto de estudio, constituyen contenidos de aprendizaje necesarios para la adecuada adaptación al contexto de aprendizaje. De ahí que

el tratamiento de la competencia sociolingüística se convierta en una necesidad como parte de la competencia sociocultural. En este caso influyen, además, aspectos relacionados con las actitudes hacia las culturas presentes en el aula que pueden devenir actitudes hacia la lengua objeto de aprendizaje. Es preciso, entonces, abordar la enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera desde la sociolingüística, como uno de sus componentes esenciales para favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia las otras culturas y hacia la lengua.

1.3.2- El enfoque comunicativo y la enseñanza de lenguas extranjeras

Uno de los enfoques que más vigencia ha tenido después del de *gramática traducción* es el *enfoque comunicativo*, el cual surgió entre las décadas de 1960 y 1970, a partir de las consideraciones de Chomsky.

Las teorías estructuralistas de la lengua y los aportes de la lingüística aplicada, enfatizaron en la necesidad de enfocar la enseñanza hacia la producción comunicativa. Exponentes de la enseñanza comunicativa son Christopher Candlin y Henry Widdowson, así como los lingüistas funcionales británicos John Firth, M. A. K. Halliday, los sociolingüistas Dell Hymes, John Gumperz, y los filósofos John Austin y John Searle.

Dentro de las características fundamentales de este enfoque destacan las siguientes:

- ✚ La lengua es un sistema para la expresión de significados.
- ✚ La función primaria de la lengua es la interacción y la comunicación.
- ✚ La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
- ✚ Las unidades primarias de la lengua no son simples características estructurales y gramaticales, sino categorías de significado funcional y comunicativo, como se ejemplifica en el discurso.

El enfoque comunicativo se rige por una serie de principios, cuyo número varía de un autor a otro. En este trabajo se asumen los siguientes que resume Arcia (1999).

- ✚ Ser consciente de lo que está haciendo.
- ✚ El todo es más que la suma de las partes.
- ✚ Los procesos son tan importantes como las formas.
- ✚ Para aprender algo, hágalo.
- ✚ Los errores no siempre son errores.

La enseñanza comunicativa ha evolucionado para ganar en conocimientos teóricos y ha profundizado en los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de

lenguas extranjeras, para reconocer la importancia de tener en cuenta además de los elementos lingüísticos, otros relacionados con el proceso de aprendizaje. Así se conocen dentro de la enseñanza comunicativa; *el enfoque de proceso, la enseñanza por tareas, el enfoque pragmático, el enfoque holístico, la enseñanza por proyectos y el aprendizaje cooperativo; entre otros.*

En el enfoque comunicativo el desarrollo de la competencia comunicativa representa el fin a alcanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua. Para llegar a ella es preciso desarrollar, según Hymes, “*un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos, socioculturales y estratégicos) que el hablante-oyente-escritor-lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y el contexto de comunicación y al grado de formalización requerido*”. (Hymes, 1966: 15)

Durante esta investigación se hace un acercamiento a la distinción entre competencia comunicativa y competencia sociolingüística, que en este contexto implica añadirle una proyección intercultural.

El concepto “competencia comunicativa” aparece a partir de los estudios de Noam Chomsky (1959), quien se refirió a la existencia de una competencia lingüística que más tarde fue ampliada por los estudios de Hymes (1966), relacionados con la sociología y la antropología.

La noción de competencia comunicativa introducida por Hymes (1966) tiene que ver con lo que el hablante necesita para comunicarse apropiadamente dentro de una comunidad de habla específica y cómo adquiere nuevos conocimientos y habilidades para interactuar con hablantes de la lengua objeto de aprendizaje. Este autor busca comprender las lenguas en su contexto. Para él, la lengua no se puede separar del *cómo* y del *por qué* ésta se usa.

Al indagar en los procesos comunicativos, Saville-Troike (1994) concuerda con Hymes (1966) cuando plantea que la competencia comunicativa involucra no solamente saber el código de la lengua, sino también el tema objeto de comunicación, las personas, el modo y el tiempo. Es decir, que tiene que ver con el conocimiento social y cultural que permite a los hablantes interpretar las formas lingüísticas.

En reacción a estas consideraciones, Canale y Swain (1980) proponen una estructura teórica, primero de tres y después de cuatro componentes que describen la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica; a estos se agrega un quinto

componente, la competencia sociocultural a la que hiciera referencia antes van Ek, (1976). Estos autores reconocen la importancia del contexto al incluir reglas del uso sociocultural en el componente sociolingüístico. Hymes (1972), había ya hecho alusión a lo que es apropiado o no en un contexto sociocultural dado, pero es van Ek (1976) quien lo operacionaliza y lo incluye en el concepto junto a las cuatro dimensiones ya establecidas antes.

Los autores antes mencionados se han referido a la subcompetencia sociocultural de modo que algunos de ellos la asocian a la subcompetencia sociolingüística, o a la discursiva, y otros le atribuyen una identidad propia, como una subcompetencia más dentro de la competencia comunicativa.

Para Gumperz (1982), citado por Mohammed (2001), el término competencia comunicativa reconoce y enfatiza el carácter interaccional y cooperativo de la comunicación y su contextualización.

Canale (1996) profundizó en cuanto a las directrices para un enfoque comunicativo con el fin de lograr un enfoque integrador en el que el objetivo principal es preparar y animar a los aprendientes a explotar de una forma óptima su limitada competencia comunicativa de la segunda lengua con el fin de participar en situaciones reales de comunicación.

En su conjunto, todos estos cuestionamientos involucran el conocimiento cultural compartido en la comunicación como un aspecto importante a tener en cuenta en los estudios sobre lenguas. En este trabajo se consideran las subcompetencias antes mencionadas y se asumen las definiciones ofrecidas por Hymes.

Identificar la competencia sociolingüística y la sociocultural es establecer las conexiones lógicas entre lengua y cultura, sustentado por el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y culturales que hacen que las contribuciones sean apropiadas a los contextos.

El hecho de identificarlas está dado porque el componente sociocultural ha dejado de ser un mero concepto en el que se entrecruzan las aristas sociales y su más elevado producto, la cultura, para convertirse en una perspectiva práctica y transformadora de la realidad, donde la comunicación es decisiva. De igual manera, se ha valorado el caso de la competencia intercultural dentro de las lenguas extranjeras como una nueva aportación a la competencia comunicativa y a la cual se hará referencia más adelante.

Fernando Trujillo (2001), al referirse al tema, expresa que el uso de la lengua comprende las acciones que realizan las personas que como individuos y como agentes sociales desarrollan una serie de competencias tanto generales como comunicativas, en particular.

Las personas utilizan las competencias que desarrollan en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones con el fin de realizar actividades comunicativas que conllevan diferentes procesos para producir y comprender textos relacionados con determinados temas en ámbitos específicos, utilizando las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las acciones que han de realizar. Es decir que, para que una persona que aprende una lengua extranjera desarrolle determinadas competencias en este sentido deben tenerse en cuenta aspectos tales como el contexto, el texto y el ámbito.

El contexto: se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales tanto internos como externos a la persona, en el cual se producen los actos de comunicación.

El ámbito: se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales.

El texto: es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico.

Al respecto Cancio (1998), ve en el acto comunicativo un suceso de carácter eminentemente social, en que la lengua, además de contribuir al intercambio puramente lingüístico, conduce a la formación de valores y motivaciones condicionados culturalmente.

En la enseñanza de lenguas extranjeras la conducta comunicativa (tanto lingüística como cultural) constituye un elemento significativo del estudiante que entra en contacto con la cultura. Su comportamiento cultural, de aceptación o no, hacia la cultura de acogida, su despojo, sustento o enriquecimiento de estereotipos, son elementos a considerar para que el proceso comunicativo tenga el éxito deseado.

Desde sus inicios, se aprecia, la definición de competencia comunicativa incorporaba consideraciones acerca del carácter sociolingüístico y sociocultural del lenguaje. Sin embargo, debido a interpretaciones reducidas del concepto “competencia comunicativa”, han sido estas sub-competencias precisamente las que han quedado olvidadas en las prácticas docentes. Elementos como el registro y el contexto de situación o los significados culturales de los enunciados lingüísticos y el contexto de cultura no se observan de manera palpable en las clases de idioma. Si antes de que se

desarrollara el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, apoyado por los estudios lingüísticos relacionados con la antropología, la sociología y la psicolingüística, se ofrecía mayor valor al desarrollo de la competencia lingüística como el fin supremo de cada profesor de lengua, en el último decenio se han incorporado nuevas competencias al discurso de la didáctica de las lenguas, todo ello relacionado con un cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas, que avanza desde el positivismo, pasando por el constructivismo interpretativo, hasta el paradigma crítico-emancipador Kohonen (2001).

La competencia intercultural aparece al mismo tiempo que proliferan los estudios sobre educación intercultural. Así, la competencia intercultural ha recibido, al menos, dos definiciones generales. En una primera versión, según *Oliveras*, *esta es “... ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad.”*(*Oliveras,2000:12*) “... una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular”. Su finalidad, pues, es reducir el etnocentrismo para desarrollar formas de comprensión general de las culturas y modificar la actitud del aprendiz hacia opciones más positivas y abiertas. De esta forma, la competencia intercultural recupera el discurso de las “actitudes” para la educación lingüística.

El contexto de la enseñanza de idiomas, por su carácter dialógico e interactivo, propicia el desarrollo de la competencia intercultural más compleja y de mayor valor educativo. En este sentido *García y Granados*, (1999) la definen como “*el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas, esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en diversas culturas*” Esta definición implica que los profesores reconozcan que todo individuo pertenece a diversas culturas, y la necesidad de traer a la clase esa diversidad, fomentando tanto la pluralidad de contenidos como de métodos de transmisión, y promover la conciencia cultural y el análisis crítico.

Así pues, a partir de todos los aportes de los autores analizados con respecto a la competencia intercultural se considera que ella representa un paso más allá de la competencia sociocultural y se asume como un concepto que implica a la persona que aprende una lengua, tanto en los aspectos cognitivos como actitudinales, en un diálogo constante con individuos de otra comunidad. Para ello debe existir una estrecha relación entre lo sociocultural, en este caso múltiple, en cuanto a las diferentes culturas que convergen en un grupo que aprende una misma lengua. Por tanto, se debe aprovechar las situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lengua para desarrollar lo que se conoce

en el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras como la subcompetencia sociolingüística.

1.3.3- La competencia sociolingüística dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera

Tal como se ha venido justificando, la enseñanza de las lenguas extranjeras no puede verse alejada del contexto sociocultural, donde se establece una estrecha interrelación entre el proceso de aprendizaje de la lengua para favorecer la comunicación y los factores que intervienen en él.

“La sociolingüística, como subdisciplina lingüística, ha permitido dirigir el desarrollo del currículo y las prácticas de la enseñanza de lenguas, teniendo en cuenta la riqueza de las interacciones comunicativas con todo el conjunto de elementos socioculturales para ir consolidando la dirección de la didáctica hacia los enfoques comunicativos de la lengua.”(Arcia, 2006 : 9)

Los estudios sobre sociolingüística conciben, en esencia, la relación lengua – sociedad. Uno de los antecedentes modernos más importantes en el estudio de las relaciones entre lengua y sociedad, lo ofrece Saussure en su *Curso de Lingüística General*. En él plantea que la lengua *"es un producto social de la facultad del lenguaje"* (Saussure,1980:21). Es decir, lo social aparece como clave dentro del ámbito de la lengua.

González (2005) explica que la sociolingüística es la disciplina que estudia el lenguaje en su contexto social, que analiza las expresiones lingüísticas y sus normas de uso en relación con los contextos sociales y como parte de una cultura. Dichas expresiones pueden ser vistas como propias del lenguaje estándar o de una variedad dialectal, parte del repertorio lingüístico individual y condicionado por el sexo, edad, estatus social o cultural de cada hablante y pueden ser analizadas desde el punto de vista de los sonidos, las formas, las combinaciones o los significados.

Desde la enseñanza y el aprendizaje se llama la atención sobre los aspectos semánticos de la lengua objeto de aprendizaje y sobre problemas de comprensión entre culturas, necesarios en la negociación de significados. El desarrollo de estos procesos de comprensión entre las culturas garantiza al estudiante de una lengua extranjera alcanzar logros en la competencia sociolingüística, lo cual contribuye significativamente al desarrollo de la competencia comunicativa como un fin a más largo plazo.

En el desarrollo de la competencia sociolingüística, el estudiante alcanzará un nivel de desarrollo en cuanto al uso funcional del lenguaje en un contexto o situación de comunicación específica.

“Cuando se aprende una lengua extranjera se tiene acceso a una nueva realidad social, regida por normas y convenciones que pueden ser muy diferentes. Así, el desarrollo del conocimiento comunicativo del alumno se entiende como parte de su desarrollo social y personal más amplio. Por esto, hay que tener en cuenta que se establece una relación entre la realidad sociocultural nueva, sobre la base de los presupuestos culturales que conforman nuestra propia identidad social, por lo que aprender una nueva lengua no es sólo alcanzar un dominio funcional de un nuevo código lingüístico, sino también ser capaz de interpretar y relacionarse con una realidad sociocultural diferente.” (García Santa-Cecilia, 1996; citado por Tudela, 2006: 16).

Todo esto implica, dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, reconocer las semejanzas y las diferencias entre las culturas que conforman el grupo, a partir de las propias ideas, los valores y conceptos en la nueva lengua, de modo que la comunicación se vea facilitada por un adecuado entendimiento intercultural. Aunque la dimensión sociocultural ha sido tratada adecuadamente en los programas de lenguas y, de hecho, se utilicen procedimientos para facilitar el acceso a una cultura regida por normas y valores, para los alumnos esta realidad sociocultural se encuentra muy alejada de las propias, lo que constituye todavía un reto importante en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La propia lengua es considerada un elemento cultural facilitador para la transmisión de la cultura. Por este motivo, desde la perspectiva sociolingüística, la clase de lengua extranjera no debe convertirse en una clase de cultura y de civilización en la que se atiende a aspectos múltiples y diversos y en la que la dinámica de aprendizaje no contribuye a una adquisición cognitiva, intelectual o mental, sino que es el marco propicio para la práctica de los elementos socioculturales y lingüísticos aprendidos a través de los contenidos de las situaciones que llevan en sí los elementos estructurales de la lengua y los significados culturales, sociales, etc. expresados en el contenido a aprender.

La competencia sociolingüística se explica como el conjunto de estrategias de contacto social que implica un conjunto de expresiones que se producen y son entendidas adecuadamente en los diferentes contextos sociolingüísticos, considerando los factores contextuales tales como: la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de esa interacción. De acuerdo con Canale (1996), existen aspectos específicos de las lenguas y culturas que conforman los grupos de aula y que deben tratarse más detalladamente en la lengua extranjera para que puedan promover la comunicación de forma eficiente.

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua puesto que esta es un fenómeno sociocultural, por tanto, resulta adecuado que se trate la competencia sociolingüística. El asunto tratado se relaciona específicamente con el uso de la lengua y abordar los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

El contenido sociocultural debe considerarse como un componente más del aprendizaje de una lengua extranjera y no aislado en los materiales, sino como un contenido esencial. Los docentes deben presentar a los estudiantes los contenidos socioculturales de una cultura no estereotipada. Ellos deben disponer de la información necesaria para aplicar en cada una de las situaciones de comunicación de la lengua extranjera donde tengan que utilizar los contenidos socioculturales y lingüísticos.

Cuando un profesor se propone enseñar una lengua extranjera a un hablante de otra cultura, debe ser consciente de que su objetivo fundamental es enseñarle a comunicarse con los miembros de una comunidad hablante de la lengua objeto de aprendizaje. Por eso no basta con enseñarle el léxico, las reglas gramaticales, la pronunciación y la ortografía, además, hay que proporcionarle algunas particularidades de la comunidad a la que se integrará dicho aprendiz.

Para Tudela (2006), en la enseñanza de las lenguas extranjeras, la capacidad de percibir las diferencias socioculturales y de comprender otras culturas se convierte en un objetivo de aprendizaje del mismo rango que el aprendizaje lingüístico y sociocultural, debe de estar al mismo nivel y complementarse.

Angelina Roméu (2003, 2005) respecto a la dimensión sociocultural de la competencia comunicativa, la define como *“una configuración psicológica que integra las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos”*. En esta definición, la autora articula los procesos cognitivos y metacognitivos, el dominio de las estructuras discursivas y la actuación sociocultural del individuo, lo que implica su desarrollo personalógico (cognitivo, afectivo-emocional, motivacional, axiológico y creativo). La concepción de competencia comunicativa y sociocultural de esta autora constituye un todo, divisible sólo desde el punto de vista metodológico. La unidad y cohesión de sus dimensiones está dada porque quien aprende y se comunica es una personalidad formada de acuerdo con la herencia histórico-cultural adquirida socialmente, lo que

implica no sólo su cultura sino también la de las personas con las que interactúa, sus conocimientos, necesidades, intereses, motivos, sentimientos, emociones y valores.

A partir de todos los aportes de los autores analizados con respecto a la competencia sociolingüística, en esta investigación se define como *“la conformación de conocimientos y habilidades tanto culturales como lingüísticos que posee la persona y que los utiliza en situaciones comunicativas a partir de los diferentes niveles de formalidad y acceso que la cultura del interlocutor exigen y permiten, para lo que el hablante debe contar con un grupo de estrategias para tales accesos, determinadas y reguladas por el bagaje de conocimientos tanto lingüísticos como culturales de los que el individuo se apropia en el proceso de aprendizaje de la lengua objeto de estudio. Constituye además una aspiración que implica la incorporación de significados relevantes para los alumnos y se da en la relación de lo que se aprende con los conocimientos de lo propio y lo de los demás.”*

De ahí que métodos, procedimientos y formas de enseñanza que se seleccionen deben favorecer las posibilidades de enfrentamiento a la nueva cultura y a la necesidad de comunicarse en su medio.

Sin embargo, aunque se hace énfasis en el desarrollo de la competencia sociolingüística no se prescinde del resto de las subcompetencias. En su concepción didáctica ellas se interrelacionan con el objetivo de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos en contextos multiculturales.

Los contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras de los cursos preparatorios son influidos por la convivencia de miembros de diferentes culturas, en su participación activa en el aprendizaje. En tal caso, es preciso considerar la relación que se establece entre las culturas de los estudiantes y la cultura que los acoge, todo lo cual garantizaría el acercamiento del alumno al contexto educativo y a su propia realidad.

En este sentido, la escuela y el profesor también determinan la relación que se cree entre los estudiantes y el aprendizaje. De esta manera, además de considerar posturas teóricas de aceptación de la multiculturalidad, es necesario prestar atención a los múltiples mensajes que, en el transcurso de la comunicación diaria, emiten la comunidad, la escuela y el profesor acerca de los estudiantes, de sus idiomas, sus orígenes y sus comunidades.

Por lo que aprender una lengua puede ser entendido como una aventura educativa muy compleja, que implica a la totalidad de la persona, del grupo y de la comunidad. Este aprendizaje apunta a algo más que aprender el uso de las estructuras gramaticales, para

implicar la importancia de los contextos sociolingüísticos y socio-educativos en el aprendizaje de la lengua.

Así pues, destrezas y actitudes deben darse conjuntamente en la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque no sólo referidas al grupo de estudiantes, sino además a sus compañeros, a los profesores y a la comunidad. De ahí que aprender una lengua desde esta perspectiva contribuye al desarrollo social y personal del profesional que hoy necesita la humanidad.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera cada uno aprende acerca de otras lenguas y culturas. De igual manera, se fortalece el conocimiento que tiene cada miembro de sí mismo y de su cultura, al desarrollo intelectual y al conocimiento del mundo.

1.4- El aprendizaje cooperativo como método de enseñanza

Los puntos de vista analizados hasta el momento sustentan la formación de la competencia sociolingüística con actitud intercultural en un ambiente de aprendizaje cooperativo, elementos estos que constituyen los pilares teóricos de esta investigación, los que serán retomados al referirse a la fundamentación de la propuesta de estrategia didáctica para la formación de la competencia sociolingüística como esencial para el aprendizaje de lengua extranjera, que se aborda en el Capítulo 3. No obstante, no basta con los puntos de vista psicológicos para comprender el fenómeno del aprendizaje de lenguas extranjeras. Como se refiere antes, el contexto de aprendizaje tiene una importancia relevante en este sentido, pues aporta elementos que implican, además de la psiquis, otros factores esenciales que determinan el aprendizaje.

Los orígenes de la perspectiva grupal en la educación se sitúan en el siglo XVII con la erradicación de la enseñanza dual y el establecimiento de la enseñanza simultánea, que implicaba una nueva forma de relación entre los alumnos y los docentes. De esta forma, lo colectivo irrumpe en el escenario escolar. A. Díaz Barriga (1995). Citado por Castellanos (2001)

A través de la literatura el aprendizaje cooperativo ha sido calificado de diferentes maneras.

Fathman y Kessler (1993) definen el aprendizaje cooperativo como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo. Es decir, que la mayoría de los miembros de equipos pequeños y heterogéneos, usualmente de 4 ó 5 miembros, trabajan conjuntamente en la solución de una tarea en la que cada

miembro es responsable individualmente de una parte. Es decir, no se llegaría al resultado a menos que los miembros trabajen juntos en otras palabras, que los miembros del grupo sean positivamente interdependientes.

Balkcom (1992) también define el aprendizaje cooperativo y lo considera como *“Estrategia de enseñanza exitosa en la que pequeños equipos, cada uno con estudiantes de diferentes niveles de habilidad usan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su comprensión de un tema. Cada miembro de un equipo es responsable no sólo de aprender lo que se enseña sino de ayudar que los compañeros de equipo aprendan, creando de esta manera una atmósfera de logro.”*

Sin embargo, Johnson, Johnson y Stanne (2000) recuerdan que éste es un término genérico con el cual se hace referencia a un buen número de métodos para organizar y conducir la enseñanza en el aula. En concreto, ellos plantean que el aprendizaje cooperativo debe ser entendido como un enfoque conformado por un continuo de métodos de aprendizaje desde lo más directo (técnicas) hasta lo más conceptual (marcos de enseñanza o macro-estrategias).

“El aprendizaje cooperativo lo contemplaríamos como una metodología capaz de generar dinamismo y como conjunto de las estrategias didácticas contempladas en acciones que nos ofrecen la posibilidad de reconstruir nuestro conocimiento.” (Edwards / Mercer, 1988: 32)

Esta metodología está basada en la técnica de rompecabezas de Aronson (2003), y tiene como característica fundamental el hecho de que, para la realización correcta de una actividad global asignada al grupo de clase, cada miembro asume una tarea individual que forma parte de una más amplia, es decir un componente esencial sin cuya realización no se lograría alcanzar la tarea meta. El resto del equipo cuidará de que la tarea de cada miembro se haga, aunque al ser cada tarea específica de un alumno no podrá ser realizada por otro, pero sí ayudado. De este modo se consigue una relación e intercambio de ideas y de material entre equipos.

Al analizar las diferentes estructuras organizativas de la clase (individualista, competitiva y cooperativa) se observa que en la estructura cooperativa, los fines se alcanzan si, y sólo si, todos los individuos llegan a ellos, mientras que en el resto de las estructuras se potencia al trabajo individual con objetivos independientes.

Las tareas que favorecen un aprendizaje cooperativo en la clase se ofrecen como una alternativa productiva a la competición y al individualismo, no como la solución a todos los problemas educativos. Al cooperar, se produce una interacción promocionante en la

que las acciones de uno contribuyen a la consecución de todos . Se pretende el beneficio mutuo y las recompensas son compartidas. Es la búsqueda conjunta de la verdad.

En la cooperación subyacen las ideas de solidaridad, de conjunción de esfuerzos, de acuerdo con interdependencia entre las personas y, a su vez, se favorece el desarrollo de destrezas lingüísticas-comunicativas.

En este tipo de enfoque, la motivación para aprender depende de la interacción de variables personales y contextuales. Un estudiante motivado para aprender se siente orgulloso y satisfecho por el buen rendimiento, planifica su trabajo, busca nueva información, percibe con claridad el resultado de sus acciones y se esfuerza por conseguir las metas académicas que considera valiosas.

Los deseos de aprender están mediatizados por el tipo de interdependencia social que se establezca en la clase, es decir, por la manera en la que se permita a los alumnos relacionarse e interactuar para aprender. Así, diferentes formas de estructuración de la clase promueven diversos efectos motivacionales que en los alumnos, a su vez, influyen en sus niveles de rendimiento y en las expectativas de éxito futuro para alcanzar estas metas. El profesor tiene que ser consciente de las consecuencias de su intervención pedagógica.

Desde este punto de vista del aprendizaje, la cooperación induce efectos cognitivos y afectivos beneficiosos en los aprendices que la practican, pues la interdependencia exige del alumno el procesamiento activo de la información que le fuerza a representar y reelaborar, de forma activa, los argumentos personales. Visto así, provoca cierta incertidumbre sobre lo acertado de los propios puntos de vista y desencadena; la necesidad de una nueva información, así como una alta curiosidad por la ciencia. En cuanto a lo afectivo, se ha encontrado mayor satisfacción y orgullo por el propio rendimiento, menor grado de ansiedad y miedo al fracaso, y motivación de carácter intrínseco.

Los criterios abordados por los autores analizados llevan a concluir que el aprendizaje cooperativo es un enfoque de enseñanza estructurado por un conjunto de métodos que combinan la discusión en grupo y la instrucción de apoyo a los alumnos con necesidades de aprendizaje. A su vez, facilita crear una zona de desarrollo próximo, donde los estudiantes se desempeñan en un rango de competencias, mientras son asistidos en la realización de sus niveles potenciales de desempeño superior.

1.4.1- Aprendizaje cooperativo en los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras

El aprendizaje cooperativo de la lengua (ACL)² forma parte de un enfoque instructivo más general, conocido también como aprendizaje en colaboración. Es un enfoque docente que se vale al máximo de actividades cooperativas en las que los alumnos participan formando parejas y pequeños grupos en el aula.

Tiene sus antecedentes en propuestas de tutoría entre iguales y seguimiento entre iguales que se remontan a cientos de años atrás. Se le suele atribuir a John Dewey (1950), el haber promovido la incorporación de la cooperación en el aprendizaje y en las clases, pero no es hasta la consolidación de la enseñanza comunicativa de lenguas que cobra fuerza.

Mediante el aprendizaje cooperativo se pueden diseñar actividades muy diversas. Una característica que define el ACL es el uso sistemático y esmeradamente planificado de procedimientos docentes a través de grupos como opción a la enseñanza.

Existen numerosas descripciones de tipos de actividad que se pueden utilizar en el ACL. (Coelho, 1998:132):

1. Práctica de equipo a partir del conocimiento inicial, el desarrollo de habilidades y el dominio de hechos.
2. Rompecabezas: conocimiento diferenciado pero predeterminado por la evaluación y síntesis de hechos y opiniones.
3. Proyectos cooperativos: temas y recursos elegidos por los alumnos predeterminados por un aprendizaje de descubrimiento.

Para el ACL, el papel que desempeña el alumno es el de un miembro de un grupo que tiene que trabajar en colaboración con los demás miembros en la realización de las tareas. Esto los convierte en directores de su propio aprendizaje y les permite conocer, planificar y evaluar su propio nivel de conocimientos.

El aprendizaje de lenguas requiere participación e implicación directa y activa del alumno. Por lo que el trabajo en parejas o equipos donde los alumnos alternen sus papeles les hace asumir una variedad de roles que contribuyen a que alcancen un nivel de competencias.

El profesor, en el ACL, tiene que crear en el aula un entorno de aprendizaje muy estructurado y bien organizado, estableciendo objetivos, planificando y estructurando

² ACL – Aprendizaje cooperativo de la lengua.

tareas, fijando la disposición de la clase, distribuyendo a los alumnos en grupo y roles y seleccionando materiales y tiempo Johnson et al. (1994). El profesor se convierte en facilitador del aprendizaje, lo que le permite moverse aclarando dudas, ayudando a alumnos y grupos según lo necesiten.

Durante estas clases los profesores hablan menos, formulan cuestiones generales para provocar la reflexión, la retroalimentación, preparan a los alumnos para las tareas que van a ejecutar, los ayudan con las tareas de aprendizaje y dan pocas órdenes, imponiendo menos control disciplinario Harel (1992) en (Richards y Rodgers, 2001: 196).

El ACL ha sido adoptado como una manera de promover la interacción comunicativa en el aula y es considerado como una extensión de los principios de la enseñanza comunicativa de lenguas. Se considera un enfoque docente centrado en el alumno, ofrece ventajas sobre los métodos de trabajo en el aula basados en la disposición frontal hacia el profesor. Para la enseñanza de idiomas tiene como objetivos:

- ✚ Dar oportunidades para una adquisición natural de la lengua extranjera mediante el uso de actividades en pareja y en grupo.
- ✚ Proporcionar a los profesores un conjunto de métodos que les permita alcanzar este objetivo y que se pueda aplicar a diversos contextos (aulas de idiomas extranjeros basados en contenidos)
- ✚ Prestar atención prioritaria a unidades léxicas, estructuras lingüísticas y funciones comunicativas concretas a través de tareas interactivas.
- ✚ Dar a los alumnos oportunidades de desarrollar estrategias de aprendizaje y de comunicación que tengan buenos resultados.
- ✚ Aumentar la motivación de los alumnos, reducir su estrés y crear un clima afectivo positivo en el aula.

El ACL contribuye no sólo al desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también el desarrollo de habilidades socio-cognitivas, con el fin de favorecer actitudes interculturales a partir del respeto hacia los otros y hacia sí. Con estos fines en esta tesis se fundamenta como requisitos básicos del ACL los siguientes:

1. Interdependencia positiva entre los miembros del grupo: los alumnos miembros de un mismo grupo tienen una doble responsabilidad: aprender lo que el profesor les enseña y procurar que todos los miembros del grupo aprendan. Se comprende, por una parte, que es necesario el esfuerzo de cada miembro como imprescindible para alcanzar el éxito del equipo y por otra parte, cada miembro tiene una contribución única y relevante en el

esfuerzo conjunto, a través de los recursos que aporta al grupo, del papel que desempeña en él o de las responsabilidades que ejerce.

2. Interacción (cara a cara) como facilitadora del aprendizaje: es el apoyo a otros y la facilitación de los esfuerzos mutuos para realizar las tareas y alcanzar los objetivos del grupo. Cada grupo crea sus propias estrategias para facilitar a sus compañeros un aprendizaje efectivo.

3. Uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales: se deben utilizar, de forma apropiada, una serie de habilidades sociales y de pequeño grupo, con el fin de lograr que sus miembros consigan conocerse y lleguen a confiar entre sí. Esto implica que se comuniquen con precisión y sin ambigüedades, y que sean capaces de resolver, de forma creativa y constructiva, los conflictos que surjan.

4. Uso de una evaluación formativa de manera continuada: En esta evaluación los miembros de cada equipo participan convirtiéndola en un proceso continuo en el que los alumnos reconocen qué es aprendido, dónde están aún sus dificultades, cómo pueden obtener la meta u objetivo. Con el uso de este tipo de evaluación cada alumno puede evaluar su rendimiento individual y el de los otros compañeros, pero también propicia que participe y ayude en el aprendizaje de sus compañeros. Se debe informar de los resultados de esta evaluación al alumno y al grupo.

Los criterios asumidos con anterioridad no se pueden ver aislados sino en la interdependencia de unos con otros.

Como se puede ver, el aprendizaje cooperativo se caracteriza por el tamaño y la composición del grupo, sus objetivos y roles, su funcionamiento, sus normas, y las destrezas sociales que lo crean, lo mantienen y lo mejoran. Estos elementos favorecen el desarrollo de habilidades lingüísticas y de convivencia sociocultural de grupo, de ahí que se afirme que el aprendizaje cooperativo es adecuado para el desarrollo de la competencia sociolingüística como elemento esencial para alcanzar la competencia comunicativa. No se puede ver la enseñanza de lenguas fuera de la interacción y del contacto sociocultural donde se establecen los procesos comunicativos.

El aprendizaje cooperativo puede ser una forma efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos que se manejan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorar la capacidad de resolución de problemas y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas. En actividades en pequeños grupos se promueve la atmósfera positiva necesaria para una interacción satisfactoria en el aula. Los estudiantes que trabajan juntos en grupos heterogéneos asumen

responsabilidades respecto al aprendizaje de los compañeros y desarrollan una mayor receptividad hacia el aprendizaje y el lenguaje. Por último, dado que el lenguaje es interactivo en sí mismo, aprender una lengua en un entorno cooperativo permite a los estudiantes integrar lengua y contenidos siempre que se creen las condiciones adecuadas. Por otra parte, los alumnos se sienten con mayor seguridad y confianza a la hora de establecer un proceso comunicativo en pequeños grupos. Ellos se imponen retos superiores venciendo pequeñas barreras grupales.

Además de los contenidos adecuados, las formas de interacción cooperativa se convierten en la herramienta metodológica que permite el desarrollo de sentimientos de respeto y reconocimiento de lo propio y lo ajeno para aceptarse unos a otros y colaborar por un objetivo común en el contexto multicultural.

Conclusiones Parciales

🇺🇸 Los contextos multiculturales representan un aspecto significativo a tener en cuenta por la Educación Superior Cubana actual a causa de la consolidación de proyectos globales como el Sur-Sur, CARICOM y otros encaminados a la formación de profesionales extranjeros en Cuba. Por esto, la necesidad de aplicar en los cursos preparatorios una estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia sociolingüística como parte del desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera, no sólo representará un paso de avance a la internacionalización de la Educación Superior Cubana, sino que se convierte en un recurso didáctico para encarar este fenómeno creciente.

🇺🇸 Entre los aportes de los estudios psicológicos y pedagógicos relacionados con las tendencias conductistas y cognitivistas, se concluye que el enfoque histórico-cultural es el que más se aviene a las situaciones derivadas de la interacción social en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas con enfoque comunicativo en contextos multiculturales. Esta interacción social condiciona las necesidades comunicativas que al mismo tiempo se ven afectados por los factores internos y externos que influyen tanto en el individuo como en el grupo.

🇺🇸 La competencia comunicativa constituye un elemento esencial a tener en cuenta en los procesos educativos en contextos multiculturales, por lo que la profundización en el conocimiento de este contenido constituye una necesidad tanto en las concepciones pedagógicas de los docentes como dentro de los objetivos de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

✚ La subcompetencia sociolingüística constituye uno de los elementos de la competencia comunicativa que exige esencial atención de manera que se pueda reducir la distancia entre los aspectos estructurales de la lengua y los fines para los que esa se aprende en contextos multiculturales.

✚ Teniendo en cuenta que el objetivo esencial de la enseñanza de lenguas extranjeras es la comunicación, se debe propiciar y exigir la interacción con otros. Es el aprendizaje cooperativo el enfoque que más propicia dicha interacción para satisfacer las necesidades de comunicación con otros. En este sentido, las actividades docentes deben estar diseñadas de manera tal que para su solución sea necesario el aporte de cada uno de los miembros de los equipos, quienes cuentan con iguales oportunidades de interacción y participación.

CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE LOS CURSOS PREPARATORIOS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

El reconocimiento y constatación de la necesidad de la estrategia didáctica, objetivo de la investigación, tiene lugar mediante el diagnóstico y caracterización del medio y de los sujetos que intervienen en la misma. Esto, además, permite que su objetivo esté en correspondencia con las acciones y operaciones que se trazan para desarrollar la competencia sociolingüística en español como lengua extranjera en los grupos de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos. Como parte del diagnóstico se incluye el análisis del currículo para los contextos multiculturales en el aprendizaje de una lengua extranjera en el medio de la misma, los materiales que se utilizan para el desarrollo del currículo, los alumnos y el colectivo de los profesores que han de asumir la estrategia.

En este sentido se estudiaron el plan de estudio, los programas de estudio de la disciplina y los libros de texto para la enseñanza del español con el fin de evaluar el tratamiento que se ofrece en ellos al desarrollo de la competencia sociolingüística para desarrollar la competencia comunicativa en español como lengua extranjera en contextos multiculturales.

2.1- El proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en el curso preparatorio de la Universidad de Cienfuegos. Diagnóstico

Dentro del proceso en el que se desarrolla la investigación intervienen diferentes elementos que se deben analizar y caracterizar para comprenderlos y poder incidir en ellos. Del curso preparatorio se revisaron las formas de organización, el programa de la disciplina, los libros de texto, el colectivo de profesores y los alumnos. Todos ellos como parte del análisis fenomenológico del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, donde se propone la intervención mediante la estrategia didáctica objetivo de la investigación.

El diagnóstico realizado se ha apoyado de entrevistas, análisis de documentos, encuestas y la observación, así como los grupos de reflexión, de manera que se pudiera recoger la mayor cantidad de datos posibles. La lógica del proceso de recogida y análisis de los datos se resume en la siguiente tabla:

Tabla 1.1 Etapa de diagnóstico

Ira etapa. Diagnóstico del problema					
Método	Objetivo	Indicadores o categorías de análisis	Muestra	Instrumento	T. de Análisis
1. Entrevista a los profesores fundadores de los cursos preparatorios de español para extranjeros.	Recoger datos sobre la historia de la preparatoria en Cuba y los métodos de enseñanza del español más utilizados.	Aspectos distintivos de la preparatoria en cuanto a: métodos, procedimientos, medios, objetivos, formas de enseñanza, formas de agrupamiento de los alumnos.	10 profesores	Cuestionario	Análisis e interpretación de los datos en busca de las incidencias o ausencias de las categorías de análisis para establecer generalizaciones.
2. Análisis de documentos	Conocer el tratamiento que los documentos normativos establecen sobre los métodos y desarrollo de las habilidades comunicativas y la competencia sociolingüística	Aspectos distintivos en cuanto a: métodos, procedimientos, medios, objetivos, formas de enseñanza, formas de agrupamiento de los alumnos.	El modelo del profesional, el programa de la disciplina de español para extranjeros y los libros de texto de español para extranjeros.	Tabla de análisis de documentos.	Análisis e interpretación de los datos en busca de las incidencias o ausencias de las categorías de análisis para establecer generalizaciones.
3. Entrevista a los alumnos	Caracterizar a los alumnos en cuanto a su composición cultural y sus conocimientos culturales y lingüísticos.	Edad, sexo, país, idioma, raíz cultural, semejanzas, diferencias, conocimientos culturales y lingüísticos gustos, preferencias, relaciones familiares.	12(02-03) 15(03-04) 13 (04-05)	Entrevista	Análisis e interpretación de los datos en busca de las incidencias o ausencias de las categorías de análisis y establecer generalizaciones
4. Entrevista a los profesores del curso preparatorio en Cfgos.	Conocer las concepciones que tienen los docentes en relación con el PE ¹ A del ELE ² en grupos multiculturales.	Experiencia en la enseñanza de L/E, métodos y procedimientos que utilizan, concepciones acerca de la enseñanza en grupos multiculturales, conocimientos sobre las habilidades sociolingüísticas y su relación con la competencia comunicativa en la DLE. ³	10 profesores	Cuestionario	Análisis e interpretación de los datos en busca de las incidencias o ausencias de las categorías de análisis para establecer generalizaciones.

¹ PEA- Proceso de enseñanza-aprendizaje.

² ELE- Español como lengua extranjera.

³ DLE- Didáctica de Lenguas Extranjeras.

Método	Objetivo	Indicadores o categorías de análisis	Muestra	Instrumento	T. de Análisis
5. Encuesta a los alumnos	Valorar intereses y preferencias en el tratamiento de las habilidades comunicativas en el aula.	Interés, preferencias, satisfacción e insatisfacción en los métodos y organización de las clases.	12(02-03) 15 (03-04) 13 (04-05)	Cuestionario	SPSS
6. Observación a clases	Diagnosticar las necesidades lingüísticas de los alumnos en sus actos de comunicación oral mientras realizan las actividades, así como aquellos aspectos de tipo socioculturales que pudieran afectar la realización de las actividades.	Habilidades lingüísticas (comprensión oral y de lectura, expresión oral) Respuestas ante las preguntas de los profesores. Respuestas a las actividades. Participación. Bagaje de vocabulario. Comportamiento en la realización de las actividades conjuntas. Actitud ante las opiniones de los otros. Uso de las habilidades sociolingüísticas para contribuir a la comunicación efectiva.	4 clases	Guía de observación y notas del profesor.	Análisis e interpretación de los datos en busca de las incidencias o ausencias de las categorías de análisis para establecer generalizaciones.
7. Observación a exámenes orales	Observar conocimientos lingüísticos y socioculturales de los alumnos durante su desempeño oral en la realización de las evaluaciones.	Nivel de desarrollo de las habilidades, tipos de preguntas, actitud de los alumnos, claridad y coherencia de las ideas, creatividad, usos de los conectores, fluidez	3 exámenes	Guía de observación y notas del profesor.	Análisis e interpretación de los datos en busca de las incidencias o ausencias de las categorías de análisis para establecer generalizaciones.
8. Grupos de discusión	Evaluar las necesidades de los alumnos con el fin de obtener las generalidades y poder constatar la necesidad de la estrategia didáctica.	Las necesidades de los alumnos, la búsqueda de las regularidades en los otros alumnos. El tratamiento de contenidos lingüísticos y socioculturales, los materiales y el tratamiento que se hace de los contenidos en ellos.	1 Colectivo de disciplina	Notas de relatoría.	Análisis e interpretación de los datos en busca de las incidencias o ausencias de las categorías de análisis para establecer generalizaciones.

2.1.1- Los cursos preparatorios. Evolución y estado actual

Los cursos preparatorios tienen un objetivo bien definido, al afrontar la superación de estudiantes de diferentes países en la adquisición de un nivel lingüístico que les permita su inserción en las diferentes especialidades que se ofrecen en las Universidades Cubanas. Los mismos tienen una duración de un año académico.

Las entrevistas a los fundadores de las preparatorias permitieron profundizar en los antecedentes de los cursos preparatorios para poder establecer el nivel de desarrollo en el que se encuentran estos cursos. Para lograr este objetivo se entrevistó a profesores fundadores de las facultades preparatorias del país, que forman parte de los claustros en los departamentos de español de los centros universitarios cubanos.

Las entrevistas se realizaron por el investigador como entrevistador. Con un carácter intencional, dirigido a garantizar la obtención de la información y la orientación a las personas entrevistadas. En este caso se optó por la entrevista estructurada con el objetivo de recoger datos sobre la historia de la preparatoria en Cuba y los métodos de enseñanza del español más utilizados en las mismas.

La muestra estuvo compuesta por 10 docentes, seleccionados a partir de las posibilidades contextuales de ellos 3 profesores de la Facultad de Lenguas Extranjeras de La Habana, 1 profesora de la Facultad Preparatoria de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, 1 de la Facultad Preparatoria de la Universidad “Camilo Cienfuegos” de Matanzas y 5 profesores de los cursos preparatorios de la Universidad “Carlos Rafael Rodríguez” de Cienfuegos (Ver anexo 1)

De los resultados fundamentales se llegó a **las siguientes reflexiones** que permitieron conformar la contextualización de los cursos preparatorios en Cuba:

- ✚ Fue en la escuela “Pepito Mendoza”, de Ciudad de La Habana, donde se iniciaron estos cursos. Aunque, con la denominación de facultad preparatoria surgió en La Universidad de la Habana, en 1976, y cuyo colectivo de profesores estuvo encargado de sentar las bases metodológicas y la elaboración de los materiales que aún se utilizaban. Estos profesores establecieron las pautas y premisas para el trabajo metodológico, dentro de las que se destacó la composición de los grupos, entre otros detalles. Estos profesores se encargaron de multiplicar sus experiencias a lo largo del país en los centros que se incorporaron después, como es el caso de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, la Universidad “Camilo Cienfuegos” de Matanzas y la Universidad de Oriente.

En sus inicios la facultad preparatoria se encargaba de la formación de habilidades en diferentes lenguas extranjeras, según fuera el país donde los estudiantes cubanos deberían continuar sus estudios universitarios. De ahí que se enseñara alemán, ruso, checo, búlgaro, entre otros. Mientras que la preparatoria en español estaba dirigida a los estudiantes procedentes de otros países con lenguas maternas diferentes del español, quienes continuarían estudios superiores en Cuba.

✚ La atención a las diferencias individuales y el trabajo educativo se llevaba a cabo a partir de un profesor guía por nacionalidades. Esta experiencia que aporta elementos de valor en cuanto a las formas de asumir el trabajo diferenciado con las especificidades necesarias de conocer por parte de los docentes con respecto a las nacionalidades. Se evidenciaron arraigos a la pedagogía tradicional en cuanto a la homogenización para garantizar el logro de los objetivos educativos.

✚ La bibliografía que ha perdurado, aunque se han creado varios materiales de apoyo, se creó en los inicios de los cursos preparatorios y sigue siendo el texto básico, elaborado por la Universidad de La Habana en 1971. En el mismo se hace énfasis en los textos acerca de la cultura cubana como elemento sociocultural fundamental para la introducción y sistematización de los aspectos estructurales de la lengua. Los elementos significativos de la cultura de los alumnos se dejan a las posibilidades creativas de los profesores.

✚ La labor de facultades preparatorias en las universidades cubanas precisó de la contribución no sólo de los profesores del español como disciplina principal, sino también de las ciencias básicas y humanísticas. El plan de estudios se organiza en dos grandes momentos: español intensivo (6 semanas) y español con fines profesionales que incluye las asignaturas de español, ciencias básicas (para los alumnos que estudiarán especialidades técnicas) y humanidades (para los que optan por especialidades humanísticas). Además, el español continúa siendo la asignatura principal cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia lingüística (habilidades orales, de redacción y de comprensión auditiva y lectora).

✚ En la Universidad de Cienfuegos se aprecia el trabajo con intenciones comunicativas, teniendo en cuenta el uso de las posibilidades que ofrece el entorno, la historia y la cultura local. Se articulan estos aspectos en estudios de la lengua con la diferenciación en el aprendizaje. En la preparatoria de la Universidad de Cienfuegos se estableció el tratamiento de las diferencias individuales sobre la base del trabajo personalizado.

✚ A pesar de que desde los comienzos existían diversas culturas no hay datos recogidos acerca de la existencia de estrategias establecidas para atender alumnos de diferentes países en un mismo grupo aula. Las investigaciones que realizaron los centros fundadores no recogen resultados relacionados con la implementación de estrategias didácticas que incluyeran la integración de los contenidos relacionados con las culturas y las lenguas maternas de los países de procedencia de los estudiantes, aspecto que marca un elemento novedoso para las facultades preparatorias.

Una de las actividades fundamentales del curso preparatorio, además de desarrollar hábitos y habilidades lingüísticas en un nivel productivo-creativo con fines académicos, es consolidar y sistematizar los conocimientos y habilidades adquiridas en los procesos de enseñanza-aprendizaje recibidos en sus países de procedencia y lograr la adaptación al contexto cubano.

No obstante, la preparación metodológica de los profesores se fue alcanzando a través de un intensivo trabajo del departamento de español, así como la creación de materiales con estos fines. A pesar de esto se observaban dificultades en el desarrollo de las actividades de aula, provocadas entre otros factores, por la composición multicultural de los grupos.

Para la composición de los grupos, en la Universidad de Cienfuegos se ha buscado que el denominador común sea el área de especialización por la que optan los alumnos, lo que lleva a una conformación grupal integrada por diversas culturas y lenguas maternas, elementos estos, que pueden, por un lado favorecer el aprendizaje a través de la acción transformadora del maestro y de una actitud positiva por parte de los alumnos cuando la lengua objeto de comunicación es el español y, por otro lado, constituye una barrera para el aprendizaje, dadas las diferencias culturales y la falta de conocimientos sobre estas, que en muchas ocasiones provoca rechazo y divergencias de criterios. Una de las cuestiones más urgentes para garantizar la consecutividad de los fines de la preparatoria es la disminución de tales barreras.

La enseñanza del español en los cursos preparatorios tiene un carácter práctico a fin de proporcionar a los alumnos las herramientas básicas necesarias para lograr la comunicación con los otros miembros de la comunidad universitaria y la circundante.

2.1.2- El currículo del curso preparatorio

Como una necesidad de corroborar los datos hasta el momento obtenidos se recurrió al análisis de los documentos como método apropiado para conocer el tratamiento que en ellos se establece sobre los métodos y desarrollo de las habilidades comunicativas y la competencia sociolingüística en los cursos preparatorios de español en la Universidad de Cienfuegos. En este sentido se analizaron los siguientes documentos: plan de estudio, programa de la disciplina de español como lengua extranjera para las facultades preparatorias y los libros de textos básicos para esta disciplina.

En el plan de estudio, se analizó, fundamentalmente, la disciplina Idioma Español, como instrumento fundamental de comunicación, que se organiza de manera que, en el primer mes del curso tiene un carácter intensivo para formar las habilidades de la lengua necesarias para afrontar el vocabulario técnico e insertarse en el estudio de otras asignaturas básicas acorde al futuro perfil profesional que hayan seleccionado los alumnos. Este período intensivo tiene un total de 120 horas distribuidas en 5 semanas (6 horas diarias). A partir de la sexta semana se incorpora el resto de las asignaturas y el español continúa siendo la asignatura principal, con un total de 4 horas diarias. El primer semestre cuenta con un total de 19 semanas y en el segundo, la asignatura de español continúa con esta misma frecuencia durante 14 semanas. Lo que hace un total de 512 horas de clases de español en el curso preparatorio. Los grupos que optan por carreras relacionadas con las ciencias técnicas y las ingenierías reciben, además del español, asignaturas como Matemática, Física, Química y Computación. Mientras que los que optan por carreras relacionadas con las humanidades reciben, además del español, Literatura, Historia, Gramática y Redacción.

Los contenidos de la lengua se llevan a los alumnos desde el español general y desde el que se imparte a través de las otras asignaturas, como enseñanza basada en contenidos (content based instruction), como se le conoce en la DLE.

Como parte de los objetivos de las demás asignaturas se pretende formar conocimientos generales en el área de la especialización, a fin de establecer un equilibrio entre la formación básica que traen los alumnos de sus países y la que se exige a los estudiantes cubanos al entrar en la educación superior. Por otra parte, se trata de proporcionarles el bagaje de vocabulario necesario en las especialidades por las que optan.

Los estudiantes se distribuyen en grupos de acuerdo con su perfil profesional. Se agrupan en el área de las ciencias naturales y matemáticas los que estudiarán: Medicina, Farmacia, Bioquímica, Ciencias Alimenticias, Matemática, Ciencias de la Computación,

Física, Geografía, Química, Biología, Microbiología, etc. En el grupo de las ciencias sociales y humanísticas se agrupan los que optan por: Bibliotecología, Comunicación Social, Psicología, Derecho, Historia, Sociología, Lengua Inglesa, Lengua Francesa, Lengua Alemana, Historia del Arte, Letras, Periodismo y Estudios Socioculturales, etc. El grupo de ciencias agropecuarias está constituido por: los alumnos que estudiarán Veterinaria y Zootecnia, Ingeniería Forestal, Ingeniería Agrónoma y Mecanización Agrícola. Las Ciencias Económicas y Contables: carreras como Economía y Contabilidad y Finanzas. Finalmente, un grupo aun mayor está integrado por las llamadas Ciencias Técnicas, donde se encuentra: Arquitectura, Ingeniería Civil, Ingeniería Hidráulica, Telecomunicaciones y Electrónica, Ingeniería Eléctrica, Automática, Informática, Ingeniería Química, Ingeniería Mecánica, Metalúrgica, Ingeniería en Minas, Ingeniería en Geología e Ingeniería Industrial. Cada uno de estos grupos, en correspondencia con áreas de especialización, tiene un plan de estudio específico en el año preparatorio.

Aunque los alumnos se agrupan por áreas de especialización, en los cursos preparatorios se ha tratado de lograr que esta conformación, además, implique la variedad de lenguas maternas como una vía para compulsar la necesidad de uso de la lengua española en el aula. Esto, al mismo tiempo, ha traído consigo la aparición del contexto multicultural al que venimos haciendo referencia en el trabajo, como una de las cuestiones a atender en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Esta característica se convierte tanto en ventaja como desventaja, según se aclara antes en la introducción.

Durante los cursos preparatorios, los alumnos no sólo reciben las herramientas lingüísticas necesarias para la continuidad de estudios, sino también para el conocimiento del contexto educativo y sociocultural que permita el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y la convivencia en tal contexto. En el caso de los cursos preparatorios cubanos se ha hecho énfasis en el conocimiento sociocultural de Cuba, pero se ha desatendido el valor que aportan las culturas de procedencia de los alumnos para lograr un aprendizaje significativo.

Para atender las necesidades comunicativas de los alumnos del curso preparatorio, en la Universidad de Cienfuegos se recomienda un sistema de actividades extracurriculares vinculadas con los contenidos del currículo para favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas y el desarrollo integral. Se pretende la búsqueda del intercambio y la participación conjuntamente con estudiantes cubanos y con miembros de la comunidad

en actividades en industrias y empresas, donde se vinculan a su futuro perfil profesional con el fin de garantizar un acercamiento a la cultura, la sociedad y el idioma del país donde van a formarse como profesionales universitarios. Rosales, 2004.

No obstante, se le ha dado poca atención a las culturas de los miembros del grupo y aunque se desarrollan actividades culturales extracurriculares en las que los alumnos presentan elementos de sus culturas, estas se trabajan mediante exposiciones o *performances* sobre los diferentes países por separado, lo que ha limitado la posibilidad de abordar los elementos sociolingüísticos que se dan en la interacción comunicativa con los miembros de otras culturas y que contribuyen al enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

El programa de la disciplina Español como lengua extranjera para los cursos preparatorios en Cuba y el libro de texto básico

Según se describe en el diseño actual del programa de la disciplina de Idioma Español para extranjeros (ver Anexo 2), este posibilita el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas: *comprensión auditiva y lectura (receptivas)*, *expresión oral*, *expresión escrita (productivas)*; los contenidos de la gramática española posibilitan el desarrollo de las herramientas necesarias para el uso correcto de las estructuras lingüísticas. Además, proporcionan vocabulario tanto pasivo como activo, así como se incluye el estilo científico dirigido al perfil profesional de los alumnos (fundamentalmente mediante las asignaturas relacionadas con la especialidad). Sin embargo, aunque se declara la utilización de elementos del enfoque comunicativo, no se hace alusión a las funciones comunicativas de la lengua que constituyen contenidos esenciales en este enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo que se describe en el programa, más bien se trata de cumplir con los principios del método práctico consciente de B.V. Beliyev Antich (1989) que hace énfasis en la formación de hábitos mediante la sistematización y consolidación de las estructuras tratadas en los textos y diálogos de los libros de texto.

Según los estudios sociolingüísticos y del discurso, tanto la intención como el contexto y los conocimientos del que usa la lengua constituyen herramientas de gran valor para el uso correcto de la misma. Por otra parte, en los principios del enfoque comunicativo se sintetiza que la competencia lingüística para alcanzar la competencia comunicativa. De hecho, este enfoque propone otras subcompetencias igualmente necesarias, a las que se hace referencia en el capítulo 1, epígrafe 1.3.2 (la competencia discursiva, la

competencia sociolingüística y la competencia estratégica, ninguna de las cuales puede ser lograda de forma aislada de las otras.

De acuerdo con lo que se declara en el programa, se propone el uso del método práctico consciente con enfoque comunicativo. Esto implicaría la formación de habilidades en el idioma mediante la práctica sistematizada de la lengua a través de situaciones reales de comunicación. De esa manera se compulsaría una práctica coherente y fluida del idioma, a un nivel superior que la palabra, mientras los estudiantes realizan actividades comunicativas en las que se involucren e intercambien con otros. Para esto, el protagonismo en la actividad lo llevan los alumnos y el profesor se convierte en el guía orientador de la actividad, quien propicia el establecimiento de estrategias que permitan el aprendizaje fuera del aula.

Sin embargo, al analizar los procedimientos y en los principios del enfoque práctico consciente que se declaran en el programa se aprecia una tendencia al estructuralismo al profundizar solamente en el tratamiento de la competencia gramatical apoyada en textos de la cultura cubana para desarrollar la comprensión lectora a fin de fijar las estructuras y el vocabulario. Esto constituye una preocupación cuando el objetivo fundamental del curso preparatorio es el desarrollo de habilidades comunicativas en español para facilitar la inserción en el medio de la comunidad universitaria y circundante y para comprender y comunicar los conocimientos. De ahí que la formación básica debe contribuir a que los estudiantes puedan conocer de forma práctica los principios, las estructuras y las características del sistema de la lengua, al desarrollo de estrategias comunicativas, así como adquirir progresivamente el léxico necesario para la comunicación, tanto oral como mediante el estudio y análisis de textos de diferentes estilos.

Aspectos más significativos obtenidos del análisis del programa y el libro de texto:

✚ No se hace referencia a los objetivos específicos que impliquen acciones concretas para que el estudiante sienta la necesidad de comunicarse a partir del intercambio intercultural de los alumnos que conforman el grupo.

✚ Entre los contenidos que se declaran, se destacan las estructuras fundamentales de la lengua como los verbos en sus formas simples y compuestas, los estilos directo e indirecto, las preposiciones, las conjunciones, el uso de los adjetivos, las oraciones condicionales, entre otros aspectos de vital importancia en la comunicación. El sistema de conocimientos es una consecución de contenidos bien estructurados con el fin de

garantizar el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Sin embargo, no se abordan aspectos relacionados con el desarrollo de mecanismos estratégicos de aprendizaje y comunicativos para sistematizar los conocimientos de la lengua. No se hace referencia a los contenidos socioculturales, discursivos, afectivos, etc., relacionados con las necesidades individuales de los alumnos indispensables en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En cuanto a la dimensión sociocultural, se hace desde una posición unilateral pues se trabaja el aprendizaje de la cultura cubana solamente, sin tomar en consideración las culturas de procedencia de los miembros del grupo-aula. Lo que limita el desarrollo de las competencias sociolingüística y sociocultural, esenciales en este tipo de contexto.

✚ Las habilidades de comprensión lectora y oral, así como las de producción oral y escrita en los estudiantes quedan explícitamente abordadas en todos los objetivos que aborda el programa, pero no se hace referencia a las formas de su integración como parte de la perspectiva comunicativa. Es decir, la posibilidad de practicar la lengua en las mismas formas en que esta tiene lugar en las situaciones reales de comunicación. Las habilidades comunicativas forman parte de las destrezas más necesarias para poder comprender tanto la parte académica, la sociocultural y la psicoafectiva, dentro del aula de lenguas.

✚ La declaración de la combinación del método práctico-consciente con el enfoque comunicativo no queda clara al enfatizar la formación de habilidades en el idioma mediante la práctica sistematizada de las estructuras de la lengua. Para que se logre el enfoque comunicativo es necesario que los alumnos practiquen el idioma coherente y fluidamente a un nivel superior que la palabra; realicen también actividades comunicativas en el aula donde se involucren e intercambien entre ellos, que les permita reconocer los conocimientos que logra cada uno de ellos y puedan desarrollar estrategias que les permitan el aprendizaje fuera del aula.

✚ El libro, a través de los distintos tipos de textos y actividades diseñadas para el tratamiento de los elementos lingüísticos, se centra, esencialmente, en aspectos relacionados con la realidad cubana. Sin embargo, no propicia el vínculo de éstos con la realidad sociocultural de otros países que permitan a los alumnos establecer nexos con sus culturas.

✚ El sistema de ejercicios tiende al desarrollo de las habilidades lingüísticas, pero no incorpora variantes comunicativas donde los alumnos puedan interactuar

suficientemente sobre su cultura y la de los otros, a través de situaciones creadas sobre la base del principio del vacío de información para que los alumnos sientan la necesidad de buscar la información que falta para completar los mensajes.

De todos los datos obtenidos en el análisis de los documentos se deriva que las habilidades comunicativas que se declaran en el programa y las actividades diseñadas con este fin en el libro no alcanzan las aspiraciones que se describen en el programa, entre otros factores, porque el desarrollo de la competencia sociolingüística como una de las subcompetencias del enfoque comunicativo, fundamental en los contextos multiculturales, no se aborda dentro del programa, en el libro de texto, ni constituye un objetivo declarado a alcanzar. Esta subcompetencia, la cual permite el desarrollo de un clima de respeto y entendimiento comunicativo entre los diferentes miembros de los grupos culturales que conforman los grupos-aulas, se deja a las posibilidades creativas de los profesores.

2.1.3- Caracterización del colectivo de profesores de español de la Universidad de Cienfuegos que asume el programa

Para cumplir los fines propuestos, el colectivo de año ha trabajado, desde el punto de vista metodológico, en la toma de decisiones en cuanto a los contenidos lingüísticos y las habilidades más necesarias en cada asignatura.

El departamento de español de la Universidad de Cienfuegos cuenta con 12 profesores (plantilla actualizada en el año 2006). Este colectivo se ha especializado tanto en la enseñanza del español en los cursos preparatorios, como en la enseñanza de esta lengua a estudiantes que llegan desde diferentes latitudes para recibir cursos cortos, en la enseñanza del español como lengua extranjera y como materna en los cursos de las carreras de la Universidad de Cienfuegos. Los 12 profesores son graduados de Licenciatura en Educación en la especialidad de Español y Literatura, de ellos, un doctor en Ciencias pedagógicas y 6 Masteres en Ciencias. La experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera es de un promedio de 10 años y la edad promedio es de 40 años. Una de las **debilidades** de este colectivo se centra precisamente en su formación profesional, pues todos se formaron para la enseñanza del español como lengua materna debiendo alcanzar la preparación en la didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera durante la práctica de esta actividad.

Por esta razón, ha prevalecido en la mayoría del colectivo, una tendencia a adherirse al enfoque estructuralista de la enseñanza de la lengua, al hacer un mayor énfasis en la

enseñanza de las estructuras que en los significados que los alumnos pueden transmitir a través de los mensajes que producen en español.

La actividad científico - pedagógica del colectivo de profesores ha estado dirigida hacia la profundización de sus conocimientos teóricos en la enseñanza de la lengua española como extranjera, a la actualización de la capacidad para transmitir sus conocimientos, logrando investigaciones relacionadas con el campo de la DLE y la vinculación de los conocimientos de la lengua con las actividades extracurriculares. En este sentido, se han desarrollado estudios en el área de la DLE, relacionadas con las tareas docentes Rosales (2004), la actividad extracurricular como apoyo al desarrollo de habilidades lingüísticas Matos (2004), el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva Jiménez (2002), así como la producción de materiales dirigidos a la enseñanza del español Pino (2006) y el desarrollo de competencia comunicativa en el profesor de ciencias técnicas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes procedentes de otras lenguas maternas Prendes (2007).

No obstante, estos no abordan el desarrollo de la competencia sociolingüística como necesaria para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en los cursos preparatorios de español, lo cual constituye el objetivo de este trabajo para contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera desde una perspectiva diferente. Este trabajo se enmarca dentro de una de las líneas de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Cienfuegos, los estudios sobre didáctica de las lenguas extranjeras.

2.1.4- Caracterización de los alumnos de los cursos preparatorios. Diagnóstico

Lograr la comunicación en la lengua extranjera constituye el objetivo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, para lo que es pertinente atender diferentes tipos de necesidades desde el diseño curricular.

Las necesidades de aprendizaje de lenguas extranjeras, según Dean Brown (1995), se dividen en objetivas y subjetivas; las primeras, relacionadas con los contenidos lingüísticos y las segundas, con los contenidos afectivos (motivacionales). En el contexto de la investigación se analizan, entre otras, las necesidades de conocimientos gramaticales, lexicales, de pronunciación, de entonación y otros. Dentro de las necesidades subjetivas, Dean Brown (1995), destaca el desarrollo de la autoestima y la motivación para favorecer el desempeño comunicativo en la lengua extranjera. En el contexto multicultural, una necesidad fundamental es el desarrollo de capacidades para

la convivencia necesidad que involucra el conocimiento de las costumbres y normas sociales de los otros. Al mismo tiempo, esta se convierte en una necesidad objetiva para la consideración de la esfera de la acción y la actividad profesional concreta que realizará el futuro egresado, lo que es, sin duda alguna, un importante punto de partida para elaborar los objetivos de la enseñanza.

En los programas de estudio de la disciplina Idioma español para estudiantes extranjeros de los cursos preparatorios, los conocimientos y habilidades lingüísticas constituyen el instrumento de trabajo fundamental para poder ampliar los conocimientos durante los estudios de la especialidad, insertarse al contexto y poder mantenerse actualizados en su trabajo profesional.

Por las características de los cursos preparatorios que se extienden por un año académico, el diagnóstico de necesidades constituye una herramienta permanente del departamento de español, aplicable a cada nuevo grupo de alumnos que inicia un ciclo. Al compartirse intencionalidades necesarias para unos, con lo deseable para los otros, se logra que los contenidos del proceso adquieran sentido personal en la actividad cotidiana de los estudiantes, y de motivación a la actividad de aprendizaje.

Carlos Álvarez de Zayas (1997), otorga un carácter compartido a la dirección del proceso docente-educativo entre profesor, como representante de las aspiraciones sociales, y estudiantes, como objetos y sujetos de la transformación, quienes están llamados a participar activamente en la dirección de su formación lo que Labarrere relaciona con el carácter plurimotivado y multi-intencional de una acción en que *“escuchando voces de los sujetos se arriben a finalidades compartidas que a la postre se desarrollan como significados con-construidos”* (Álvarez de Zayas, 1997:7).

De lo anterior se concluye que un proceso docente-educativo, donde todos tengan la posibilidad de participar en el planteamiento de objetivos, la selección de contenidos, la determinación de cuáles actividades de aprendizaje resultan más eficaces y qué formas de evaluación más adecuadas, proporcionará condiciones de partida más favorables para que lo que se enseñe y se aprenda sea asimilado más eficazmente.

Desde esta concepción, los estudiantes deciden qué quieren aprender según intereses y gustos personales percibidos como necesidades. Se trata de un espacio de transferencia metacognitiva donde el estudiante participa en la construcción y modificación de su propio aprendizaje.

La caracterización y las necesidades encontradas en nuestros estudiantes se derivan del análisis de los datos que se recogen mediante las observaciones a clases, entrevistas y encuestas a los alumnos (Anexos 4,6 y 9) los cuáles permitieron arribar a las generalizaciones que aparecen expresadas en el Anexo 3.

Los resultados del diagnóstico de necesidades de los alumnos, permitieron definir los aspectos que ofrecen el punto de partida para la reestructuración de los planes de acción y la elaboración de la estrategia para los alumnos de la preparatoria. Todos estos elementos están relacionados con circunstancias objetivas y subjetivas que emergen de dicho estudio.

2.1.4.1- Resultados a partir de la entrevista a los alumnos

Esta entrevista se realizó a los alumnos para profundizar en su caracterización en cuanto a composición cultural y conocimientos culturales y lingüísticos. En este sentido, se optó por la entrevista estructurada e individual (ver Anexo 4), que se aplicó a partir de la 5ta semana del curso preparatorio a una muestra de 40 alumnos comprendidos en tres años académicos consecutivos (2002-2003 con 12 alumnos; 2003-2004 con 15 alumnos; 2004-2005 con 13 alumnos). Esta forma de muestreo obedeció a la necesidad de valorar las características de los alumnos de variadas culturas frente al proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera con diferentes profesores, de manera que los datos llevaran a establecer generalizaciones confirmadas. Una cuestión fundamental durante todo el proceso de investigación fue el trabajo con grupos donde se distinguiera como característica esencial una composición cultural heterogénea, lo que se puede verificar a través de los gráficos que aparecen en el Anexo 5.

Durante el curso 2002-2003 la nacionalidad de la muestra (12) fue 4 alumnos de Yemén, 2 alumnos de Camboya, 1 alumno de Antigua, 1 alumno de Santa Lucía, 1 de Palestina, 1 de Jamaica, 1 de San Vicente y 1 alumno de Irán. De ellos 3 son hembras y 9 varones. Estos alumnos se agruparon en el área de las ciencias naturales (5- Licenciatura en Farmacia, 4 - Medicina Veterinaria, 1- Licenciatura en Ciencias Alimenticias, 1- Licenciatura en Geología y 1- Ciencias Médicas).

Durante el curso 2003-2004, la nacionalidad de la muestra (15) fue: 5- Guyana, 5 - Jamaica, 4 - Santa Lucía y 1 - Belice. De ellos, 2 hembras y 13 varones. El perfil profesional se encuentra el área de las ciencias técnicas (4 - Ingeniería Automotriz, 11 - Ingeniería Mecánica).

Durante el curso 2004-2005 la nacionalidad de la muestra (13) expresado por 5 alumnos de Guyana, 2 de Jamaica, 1 de Siria, 1 de Santa Lucía, 1 del Líbano, 1 de Uganda y 2 de San Vicente. De ellos, 1 es hembra y 14 varones. La futura carrera de estos alumnos se encuentra en el área de las ciencias técnicas (4 alumnos en Ingeniería Eléctrica, 4 en Ingeniería Automotriz y 5, en Mecánica).

Además de la nacionalidad y el futuro perfil profesional de los alumnos, también se tuvieron en cuenta elementos relacionados con los intereses y preferencias de los estudiantes, para establecer los puntos de contacto entre ellos para la agrupación en el trabajo cooperativo en el aula. Todos los sujetos muestreados desean terminar sus estudios, trabajar y aprender el idioma español para ayudar a su familia y a su país. Como todos los jóvenes de su edad, gustan de leer, ir al cine, practicar deportes y conversar con sus amigos. Esta información se consideró un elemento favorable en la creación en los equipos de trabajo en el aula.

Para la selección de los temas significativos para los alumnos se indagó acerca de qué les gustaría saber. En este caso, las preferencias e intereses fueron: la calidad de la salud en Cuba, la calidad de la educación, la historia de Cuba y la situación social, el conocimiento de lugares históricos, de la cultura y la religión.

También durante estos últimos cursos los intereses y preferencias de estos alumnos se mantienen sin cambios significativos a los explicados.

En el período que se estudia (2001 – 2007), las culturas de procedencia y lenguas maternas son elementos que constituyen datos necesarios a tomar en consideración cuando se trata de intervenir en contextos multiculturales, pues dan la medida del grado de diversidad en este sentido. Se pudo establecer que, de manera general los alumnos proceden de tres grandes **regiones geográficas** (un 63, 15% son caribeños, 14,03% son árabes, 10,52% son africanos y 12,28% son asiáticos).

Teniendo en cuenta la importancia del factor **edad** en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras se presta atención a este elemento, distinguiéndose por un proceso de tránsito a la madurez tanto físico, intelectual, moral y social. Los grupos en el caso de los muestreados, han estado caracterizados por una composición de estudiantes que oscila entre los 18 y los 25 años, de ambos sexos. Entre los elementos de madurez que los identifica están el tipo de relaciones entre sus compañeros, los modos de intimación social con ellos, el interés, la actividad cognoscitiva independiente, el control de sus impulsos y menor intensidad en los cambios emocionales.

Por otra parte, su pensamiento abstracto les permite desarrollar un sistema de valores propios, con metas profesionales o vocacionales reales, además del conocimiento de su identidad personal y social que pone fin a su adolescencia.

Durante estas edades, los alumnos están en la etapa de la juventud donde pueden trazar las directrices o patrones generales en su propia formación de la personalidad.

En la literatura al respecto se hace referencia a un grupo de regularidades propias de la edad para encauzar el trabajo que se sigue para su formación.

- ✚ Adaptación a los cambios anatómicos y fisiológicos.
- ✚ Integración de la madurez sexual al modelo personal de comportamiento.
- ✚ Separación del tutelaje familiar.
- ✚ Establecimiento de la identidad individual, por medio de la relación con sus compañeros.
- ✚ Adaptación de las habilidades y capacidades adquiridas para las actividades ocupacionales y de esparcimiento.

Para la enseñanza de la lengua extranjera, el factor edad se considera de vital importancia y ha sido objeto de varias investigaciones. Entre las ventajas de este rango de edad, según Ellis (1991) señala que los jóvenes y adultos adquieren más rápidamente la lengua, debido a que en esas etapas de la vida se conocen las metas y se establecen estas. Los aprendices adultos poseen mayor cantidad de herramientas cognitivas que los niños. No obstante, la desventaja fundamental radica en la pronunciación, pues en las etapas tempranas los niños tienen más plasticidad para desarrollar una pronunciación más cercana a los nativos de la lengua. Mientras que los adultos, además de haber perdido esa plasticidad, tienen un sistema articulatorio consolidado en la lengua materna.

El factor **género** se evidencia con la presencia de 6 hembras (11,53%) y 46 varones (88,46%), lo cual se justifica por las concepciones religiosas en cuanto al género. Aunque se han hecho estudios relacionados con el factor género en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, no existen resultados confirmados que puedan plantear que este factor sea determinante en el aprendizaje de la lengua extranjera.

No obstante, en los alumnos que se analizan, se aprecian otras regularidades relacionadas con **los comportamientos** durante las actividades de aprendizaje de la lengua, necesarias de destacar, como son la poca integración con los otros miembros del grupo, la tendencia a mantenerse separados durante la realización de las tareas, la poca colaboración con los otros, la no aceptación de las opiniones y normas de los otros, de

acuerdo con sus estándares culturales. Desde el punto de vista de **la convivencia** en la residencia estudiantil, algo a destacar es que se agrupan en los cuartos por países, lo que constituye un factor en detrimento de la práctica de la lengua objeto de aprendizaje, pues se comunican en su lengua materna.

A partir de las observaciones realizadas se concluye que los alumnos asiáticos se caracterizan por ser más tímidos y callados. Les cuesta más trabajo intercambiar opiniones con otros y colaborar en la solución de las tareas. Sin embargo, los caribeños asumen cualquier rol o tarea en el grupo. Los árabes tienen arraigo por sus costumbres y patrones culturales.

Otro elemento de marcado interés fue la diversidad de lenguas maternas de los alumnos. A partir de la teoría de la enseñanza de lenguas con enfoque contrastivo se le da mucha importancia a la lengua materna y a los hábitos que los alumnos traen de estas para aprovechar lo semejante y tratar de evitar las diferencias, el cual se ha tenido en cuenta en la tesis al ser un elemento condicionante de gran valor para los contextos multiculturales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

El nivel de conocimientos que poseen los alumnos al inicio de los cursos preparatorios a su llegada a estos es, en sentido general, elemental o falso elemental con conocimientos básicos adquiridos a través del contacto con la lengua pero fuera de proceso de enseñanza-aprendizaje.

Atendiendo a sus motivaciones extrínsecas fundamentalmente, los alumnos optan por el estudio del español como herramienta necesaria para incorporarse en programas de formación profesional de la educación superior cubana, lo que les obliga a aprender la lengua como única vía para alcanzar la meta. Sin embargo, las observaciones arrojaron que persisten necesidades lingüísticas en los alumnos. Entre ellas, el uso correcto de los tiempos verbales, el uso del presente como básico para poder introducir las otras conjugaciones, uso de los verbos ser y estar, dominio fluido de vocabulario y frases para expresar opiniones, describir objetos, hablar sobre temas de interés, entre otros. No se observan elementos motivacionales intrínsecos relevantes en estos estudiantes.

Desde el punto de vista sociopolítico, no se destacan elementos de rechazo al país que los acoge. Por el contrario, se muestran agradecidos, sensibles y comprometidos con el país que los acoge de manera gratuita y solidaria para insertarlos en la educación superior.

2.1.4.2- Resultados a partir de la encuesta

En la encuesta aplicada a los alumnos, empleada con el fin de conocer opiniones de grupos clases se trató de indagar, a partir de grupos de individuos y no de sujetos aislados, para estudiar y evaluar una situación general y no los casos particulares. La encuesta perseguía el objetivo de conocer los intereses y preferencias en el tratamiento de las habilidades comunicativas en las clases de español en el aula.

El cuestionario fue aplicado a una muestra de 40 alumnos distribuidos de la siguiente forma: (2002-2003 - 12 alumnos, 2003-2004 -15 alumnos, 2004-2005 - 13 alumnos). Se utiliza esta información como elemento evaluador por el estudiante para comprobar sus intereses y preferencias en el trabajo con las habilidades comunicativas, y de esta manera, justificar el planteamiento del problema y la necesidad de una estrategia didáctica dirigida al desarrollo de la competencia sociolingüística en español como lengua extranjera para los cursos preparatorios. En el Anexo 6 aparece el instrumento utilizado para la encuesta y en los Anexos 7 y 8 con la tabla 2.1 que ilustra los datos obtenidos a partir del procesamiento SPSS y el otro con las gráficas por cada una de las categorías de análisis utilizadas.

Los **resultados fundamentales** obtenidos son:

- ✚ Para los estudiantes, no es significativo conocer con antelación los temas a tratar en clases. La preferencia de los alumnos se encuentra encaminada hacia las clases centradas en el aprendizaje en el aula, donde la auto - preparación de los alumnos no juegue un papel protagónico.
- ✚ Consideran la organización del trabajo en parejas aburrido y le ofrecen mayor importancia al trabajo individual.
- ✚ El trabajo en equipos representa una experiencia compleja en su aprendizaje de la lengua.
- ✚ Demostraron preferencia por el trabajo individual y desacuerdo por el trabajo en parejas y especialmente el grupal.
- ✚ Las clases prácticas constituyen la modalidad de mayor preferencia de los alumnos.
- ✚ Los métodos más utilizados en clases son la reproducción de los conocimientos a través del uso de modelos, actividades de memorización lo que puede estar provocado por el uso excesivo de este tipo de ejercicios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua por el que han pasado.

2-1.4.3- Observación a clases

La investigadora se apoyó en este método para recoger información acerca del objeto de estudio utilizando como vía fundamental la percepción, lo que permitió un reflejo inmediato y directo de la realidad que le interesa indagar. En esta etapa de la investigación se realizaron observaciones participantes y no participantes, pues se observó el proceso en el que, al mismo tiempo se ofrecían las clases de español como del grupo y, clases a otros profesores a fin de evitar sesgos propios de la implicación del investigador observador en el proceso de recogida de datos y, además, para recoger una mayor cantidad de datos que pudieran pasarse por alto durante la observación participante.

Se realizaron cuatro observaciones a clases durante esta etapa de diagnóstico con el objetivo de percibir el tratamiento dado a los contenidos lingüísticos y socioculturales en las clases y los comportamientos de los alumnos en la realización de las actividades, lo que permitiría determinar las necesidades y cómo asumirlas. (Ver Anexo 9)

Se obtuvieron las **generalidades** que se describen a continuación:

- ✚ Durante las clases se presta una mayor atención a la formación de la habilidad lingüística.
- ✚ La participación de los alumnos en el uso de la lengua durante su proceso de aprendizaje es pasiva.
- ✚ El estudio independiente que se asigna a los alumnos fundamentalmente está dirigido a la formación lingüística, a las habilidades investigativas, a la formación práctica de su futura profesión y tienen un carácter individual.
- ✚ Las actividades cuentan con una adecuada orientación y una revisión tanto individual como por parte del grupo aula.
- ✚ Durante el desarrollo de las actividades en el aula el profesor exige la participación y la colaboración con otros en la búsqueda de las respuestas si se exhorta, la participación no es espontánea.
- ✚ La evaluación siempre está a cargo del profesor
- ✚ Las clases están centradas en el profesor, siendo este el transmisor de los conocimientos.
- ✚ Se utilizan varios ejemplos extraídos de las vivencias de los alumnos, tanto para el tratamiento del vocabulario como para la comprensión de los textos. Sin embargo,

no se abordan los niveles de formalidad en la comunicación con otros, dados por las expresiones de cortesía y respeto.

✚ Los alumnos no expresan con fluidez sus opiniones, descripciones de objetos o acontecimientos.

✚ Los alumnos tienen limitaciones para expresarse oralmente acerca de temas de su interés.

✚ Los estudiantes tienen dificultades en el uso correcto de los verbos ser y estar, los tiempos verbales, el uso del presente como básico para poder introducir las otras conjugaciones, así como la concordancia entre sustantivo-adjetivo y sustantivo-artículo.

✚ Hacen un uso limitado de elementos de enlaces entre estructuras y frases.

✚ Los profesores utilizan diferentes estrategias para posibilitar la práctica de la lengua oral.

✚ Los profesores hacen énfasis en el trabajo educativo encaminado a reforzar elementos como la asistencia, puntualidad, responsabilidad, etc.

2.2- Puntos de vista que permiten asumir la propuesta de una estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia sociolingüística

Teniendo en cuenta los elementos obtenidos de la caracterización del proceso y de la determinación de las necesidades formativas de los alumnos de los grupos de los cursos preparatorios en la Universidad de Cienfuegos como un contexto multicultural, se consideró pertinente indagar en cuanto a las concepciones de los profesores con respecto a la enseñanza en grupos de este tipo y en cuanto a las necesidades que ellos consideran que deben ser atendidas.

2.2.1- Concepciones acerca de los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras en grupos multiculturales

Se aplicó una entrevista a los profesores de español como lengua extranjera de la Universidad de Cienfuegos para conocer sus concepciones en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua extranjera en contextos multiculturales, así como los procedimientos que utilizan en las aulas con estos fines. En este caso se optó por la entrevista no estandarizada e individual para dar libertad al entrevistado a la hora de ofrecer información. Esto permitió un acercamiento a los elementos de mayor significación dentro del estado del arte. (Ver Anexo 10).

La muestra estuvo compuesta por 10 profesores del curso preparatorio en Cienfuegos con experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Al analizar los resultados de este método se aprecia que existe una visión general /común en cuanto a las características de un contexto multicultural, de cuáles son los elementos favorables que pueden condicionarse en ellos y los desfavorables. Sin embargo, no existe una uniformidad en cuanto a los métodos y procedimientos más útiles en la enseñanza de lenguas extranjeras para estos contextos.

Con respecto a las concepciones que poseen los docentes con relación al aprendizaje cooperativo, de manera casi general, coinciden los entrevistados en que el trabajo en grupos debe ser en equipos de 3 ó 4 alumnos. Sin embargo, no reflejan claridad en la comprensión de la necesidad de la interdependencia de las tareas individuales para la realización de la tarea del grupo, como uno de los principios fundamentales para lograr un aprendizaje cooperativo, donde todos los alumnos posean la misma responsabilidad y oportunidad de contribución a la tarea del grupo. Se justifican estos juicios en los siguientes criterios:

- ✚ A pesar de ser el enfoque comunicativo un tema ajustado específicamente a la enseñanza de las lenguas, fue el que más dificultades presentó durante las entrevistas.

- ✚ Aunque hay un conocimiento general al respecto y una consideración de que se aplican estos métodos, se desconocen aspectos esenciales relacionados con este y sus principios, los cuales pudieran favorecer la práctica de la lengua por los estudiantes en el aula y, por consiguiente, el desarrollo de la competencia comunicativa. No existe claridad en cuanto a las ventajas de este enfoque en los contextos multiculturales, los tipos de actividades comunicativas que se pueden desarrollar para este tipo de contextos y los elementos necesarios que caracterizan una enseñanza comunicativa dentro de un contexto multicultural.

El análisis de estos datos nos lleva a confirmar que se precisa de un mayor entrenamiento metodológico sobre aspectos como el enfoque comunicativo, el aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua extranjera y los vínculos de estos en los contextos multiculturales.

2.2.2- Reflexiones derivadas del colectivo de disciplina

El proceso de la investigación se apoyó de la técnica de **grupo de discusión** para, en primer lugar, corroborar datos relacionados con la necesidad de la investigación y, luego, para verificar la validez de la misma.

El grupo de reflexión - **Colectivo de disciplina**- durante el diagnóstico tuvo el objetivo de establecer las regularidades en las necesidades de los alumnos en los contextos multiculturales de los cursos preparatorios.

Cuando se tuvo conocimiento de las principales necesidades de aprendizaje de la lengua que presentaban los estudiantes del curso preparatorio en el uso y manejo de la lengua en un contexto multicultural, se llevaron al Colectivo de disciplina para buscar uniformidad en los criterios al respecto. Esto permitió además, darle mayor rigor a la investigación, pues los elementos aportados por el colectivo de los profesores que permitieron darle una continuidad lógica al proceso. También ayudó a conocer la disposición y la ayuda con que se contaría a través de la investigación.

Las reflexiones aportadas por el colectivo permitieron llegar a las siguientes **regularidades**:

A partir del análisis de los aportes del diagnóstico presentado por la investigadora para concordar en la necesidad de este trabajo de investigación y el apoyo a la misma.

✚ Coincidencia en la necesidad e importancia de la atención al desarrollo de la competencia sociolingüística, de manera que los alumnos desarrollen actitudes de respeto y reconocimiento a sí y a los demás miembros para facilitar el uso de la lengua objeto de aprendizaje durante la comunicación necesaria para dar solución a las actividades de aprendizaje planteadas, constatándose el valor del problema.

✚ La necesidad del entrenamiento metodológico en cuanto al enfoque cooperativo y a la teoría acerca de la competencia sociolingüística y su relación con la didáctica de las lenguas extranjeras.

2.3-Generalizaciones que justifican la necesidad de la estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia sociolingüística

A partir de los datos recogidos a través de todo el proceso de caracterización y diagnóstico de los componentes esenciales que intervienen en el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera en los cursos preparatorios, con especial énfasis en el contexto de la Universidad de Cienfuegos, se presenta una síntesis de los datos a fin de tomar las decisiones más acertadas para resolver la problemática de la investigación.

✚ De manera general, se aprecia que existe coherencia entre los criterios de los alumnos y los profesores, el análisis de documentos y lo observado durante el proceso.

✚ En el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos predominan las clases prácticas y prácticas situacionales (como modalidad de clases prácticas fuera del aula).

Existe relación estrecha entre los elementos que se expresan en el programa y el libro de texto con respecto al tratamiento de la sub-competencia lingüística por parte de los profesores, lo que se refleja en sus procedimientos en las aulas y, por tanto, en el desempeño de los alumnos.

✚ Prevalece el enfoque estructuralista en la enseñanza de la lengua extranjera.

✚ Los alumnos prefieren la realización de las tareas de manera individual en el desarrollo de la sub-competencia lingüística, (comprensión lectora y oral y dominio de las estructuras gramaticales) mientras que carecen de posibilidades comunicativas.

✚ Las habilidades que se desarrollan no alcanzan las aspiraciones que se describen en el programa y los procedimientos que se siguen en las clases no contribuyen en muchos casos a la motivación ni al desarrollo de estas habilidades. Por otra parte, entre las razones están las diferencias culturales, que se hace mayor por el desconocimiento de las culturas de los otros.

✚ La competencia sociolingüística no ha constituido un objetivo a desarrollar, siendo la competencia lingüística y la competencia sociocultural, a través del conocimiento paisológico de la cultura cubana, las prioridades del programa de la disciplina.

✚ Al hacer mayor énfasis en el componente gramatical y la comprensión de la lectura, como las prioridades del currículo, las actividades comunicativas observadas, en su diseño, siguen siendo un instrumento para evaluar los conocimientos adquiridos desde el punto de vista de la comprensión de textos, del vocabulario y de las estructuras gramaticales y no abordan las funciones comunicativas a partir de situaciones con estos fines.

✚ La evaluación busca el resultado en el aprendizaje de los alumnos.

✚ La preferencia de los alumnos por el trabajo individual obstaculiza el intercambio de información y las necesidades de comunicación con los otros.

✚ El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua no trata la competencia comunicativa desde sus cuatro subcompetencias sin considerar la importancia que cobra la subcompetencia sociolingüística en los contextos multiculturales.

✚ La existencia de diferentes concepciones culturales y procedimientos lingüísticos impiden el desarrollo de actividades en equipo y la colaboración en la realización de las actividades comunicativas.

Al hacerse mayor énfasis en las estructuras y prestar poca atención a las demás subcompetencias de la competencia comunicativa los alumnos presentan dificultades a la hora de comunicarse en la lengua extranjera en diferentes situaciones comunicativas una vez que concluyen el curso preparatorio.

De los componentes didácticos que conforman el programa de la disciplina, se descuidan aspectos que tributan al desarrollo de la competencia sociolingüística. Los objetivos no enfatizan las funciones comunicativas que es vital en la enseñanza de la lengua; **los contenidos** no aprovechan el conocimiento sociocultural sobre la cultura de los alumnos como aspecto significativo que aporta elementos simbólicos favorecedores del desarrollo de la competencia sociolingüística; **los métodos** que se sugieren no tributan en gran medida a la interacción y a la retroalimentación cognoscitiva, sociocultural y socio-afectiva que forma parte de la realidad que debe abordarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras para contextos multiculturales; **los procedimientos** no facilitan la interrelación de los alumnos en situaciones de comunicación cercanas a las reales, donde estos puedan hacer uso de la lengua en situaciones tanto formales como informales; los profesores entienden las actividades de aprendizaje como la **evaluación** de lo cognoscitivo y no para desarrollar lo comunicativo y lo socio-afectivo.

El contexto de aula en el que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera es multicultural, lo que exige asumir nuevos contenidos y procedimientos a fin de propiciar la participación en las situaciones comunicativas. Para ello se considera oportuno establecer, en el colectivo de profesores, pautas metodológicas en cuanto a las especificidades de los contextos multiculturales que incluyan el tratamiento de los conocimientos previos de los alumnos acerca de sus vivencias como elementos esenciales para la motivación y la participación activa. De igual manera, incorporar la integración de los contenidos socioculturales propios de las nacionalidades que conforman los grupos a través del enfoque cooperativo, lo que puede ser una forma adecuada de intervención didáctica.

El proceso de enseñanza -aprendizaje de las lenguas extranjeras debe tener un carácter permanente o sistemático y evaluar a los alumnos en su desempeño comunicativo más que en su corrección gramatical, sin olvidar ésta. Esto implica abordar el tratamiento de

los errores como elementos de diagnóstico de necesidades más que como los resultados alcanzados por los alumnos. De manera que se contribuya a la participación espontánea. Sobre la base de los diferentes criterios y la aplicación de un enfoque diferente de enseñanza del español como lengua extranjera, se puede decir que para lograr la motivación hacia el aprendizaje es necesario, en primer lugar, desarrollar una comunicación efectiva entre alumno-profesor y contenidos de aprendizaje. Para que esta relación de comunicación se logre es necesario profundizar en las individualidades, incluyendo los intereses, necesidades de aprendizaje, conocimientos acerca de la lengua extranjera que estudiará, contenidos significativos, finalidades, etc. Se puede afirmar que sólo cuando estos elementos están presentes se logra un aprendizaje significativo, que lleva a los alumnos a nuevas necesidades y motivaciones y abre otras interrogantes. Luego de obtener generalizaciones a través del diagnóstico y contrastarlas con los puntos de vista teóricos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras con enfoque comunicativo, analizados en el capítulo I y las reflexiones que sobre estas se hacen, se corrobora la necesidad del tratamiento de la competencia sociolingüística en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos en contextos multiculturales, así como también el uso de métodos comunicativos lo que puede constituir una de las causas de las carencias o necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Conclusiones Parciales

✚ El diagnóstico del problema de investigación constituye el punto de partida y la confirmación de la necesidad de estudio e intervención en el campo, en este caso deben constituir elementos portadores de información los relacionados con todos los aspectos, o los esenciales, que pueden influir en el comportamiento de una situación o proceso dado. En la enseñanza de lenguas extranjeras constituyen portadores de datos importantes tanto los alumnos, como eje central, los profesores, los métodos, el currículo y el contexto. En este caso, el contexto ha sido un elemento de gran valor, pues influye en los comportamientos en el aula, tanto de alumnos como de profesores.

✚ La competencia sociolingüística es la encargada de establecer los vínculos entre lo lingüístico y lo sociocultural sustentada en los elementos simbólicos del uso de la lengua en situaciones de comunicación, donde el medio en que se desarrollan los procesos comunicativos y las actitudes desempeñan un papel importante en el

proceso de enseñanza-aprendizaje del español de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos en contextos multiculturales.

✚ Con la caracterización del currículo de español como lengua extranjera, en la que se hace énfasis en los objetivos, métodos, procedimientos y la evaluación establecidos se determinó el desarrollo de las cuatro habilidades básicas de la lengua de forma integrada para el desarrollo de la competencia sociolingüística.

✚ Los profesores, en ocasiones, no trabajan con una metodología específica para la lengua, de manera que abarquen la diferenciación y la retroalimentación en el aprendizaje, tampoco aprovechan al máximo todas las ventajas que ofrece el medio natural (nativo) de la lengua objeto de aprendizaje, en el cual los alumnos conviven, interactúan, solicitan información, dan información, se retroalimentan y aportan cualidades y valores de su propia identidad.

✚ Se necesita de una propuesta de estrategia didáctica diseñada sobre la base de los presupuestos teóricos que justifican la necesidad de la interacción en la búsqueda de las soluciones a las tareas de aprendizaje por parte de los estudiantes del curso preparatorio de la Universidad de Cienfuegos, lo que al mismo tiempo provoca las necesidades de la comunicación como elemento esencial para aprender y practicar la lengua. Estrategias de este tipo cumplen los objetivos en contextos multiculturales cuando los contenidos sociolingüísticos se tienen en cuenta entre los componentes didácticos (objetivos, contenidos, métodos, procedimientos y evaluación).

CAPITULO 3- PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA EN EL CURSO PREPARATORIO DE ESPAÑOL

“Los alumnos deben reconocer las similitudes y las diferencias entre sus propias ideas, valores y conceptos y los de la cultura del grupo social de la nueva lengua, de modo que la comunicación se vea facilitada por un adecuado entendimiento intercultural.”(García Santa – Cecilia, 1995)

En este capítulo se ofrecen los fundamentos teóricos sobre los que se apoya la estrategia didáctica. Se retoman elementos de la teoría histórico - cultural y la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, tratados en el capítulo 1, así como las características fundamentales del aprendizaje cooperativo y los elementos esenciales de la competencia sociolingüística como los sustentos a partir de los cuales se erige la estrategia propuesta. Por otra parte, se describen tanto los componentes que la conforman, como las fases que se siguieron para su diseño e implementación. Más adelante se describe la estrategia con sus componentes, fases de ejecución y los procedimientos a seguir y los resultados de su implementación que llevan a la confirmación de su validez.

3.1- La estrategia didáctica: decisiones tomadas

El diagnóstico de las necesidades de los alumnos y sus potencialidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en los cursos preparatorios en la Universidad de Cienfuegos, así como la caracterización de este proceso en sus componentes esenciales, han permitido asumir que una estrategia didáctica, objetivo de la investigación. Esta se apoya del aprendizaje cooperativo como parte del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras y los modelos sociales de adquisición de lenguas, siguiendo los principios del enfoque histórico-cultural de Vigotsky para contribuir al desarrollo de la competencia sociolingüística en los grupos constituidos por miembros de diferentes culturas. Se trata de incidir en el desarrollo de esta subcompetencia como un eslabón necesario para alcanzar el fin de la enseñanza de lenguas extranjeras, la comunicación en una lengua extranjera.

De tal manera, es preciso profundizar en la semántica del término “estrategia” procedente de la palabra griega *strategos* y que significa “*don de mando*, en el lenguaje militar. El término ha ido sufriendo transformaciones para ampliar su área de utilización. Hoy se puede encontrar en dirección empresarial y en el campo de la educación, relacionada, fundamentalmente, con la dirección del proceso educativo, en el

último caso. En el presente es posible diseñar e implementar estrategias en múltiples sectores de la vida social.

Según Sierra, la estrategia, en la esfera de la dirección educacional, es considerada como *“proceso social para alcanzar a partir de una determinada previsualización del futuro, las metas fijadas, las formas de involucrar a los participantes en su ejecución y las vías para institucionalizar los cambios producidos en la formación de las personas.”* Sierra (2002: 312) Para este autor, una estrategia pedagógica es la transformación del estado real al estado deseado del objeto a modificar, que condiciona todo el sistema de acciones entre el subsistema dirigente y el subsistema dirigido para alcanzar objetivos de nivel superior.

Dentro de las estrategias pedagógicas existen las de enseñanza, las de aprendizaje y las didácticas. Estas últimas, constituyen una estructura coherente que ofrece un amplio campo de posibilidades para la acción docente. Estas son totalidades en las que los hechos escolares (cognitivos y comportamentales) encuentran explicación, en la medida que es posible ver las relaciones entre el saber, la actividad, el desarrollo de los sujetos y las metodologías empleadas. Se enfatiza en ella, por ser la que se asume en la investigación.

Ramírez, considera la estrategia didáctica como *“programa que se elabora para indicar el modo en que se combinarán objetivos, contenidos y actividades en el proceso docente educativo, que se desarrolla en un cierto medio y reúne una serie de recomendaciones o procedimientos que deben ser considerados al elaborar situaciones de aprendizaje para emplear en ese proceso concreto, con el propósito de alcanzar el objetivo y el cumplimiento de las políticas definidas.”* Ramírez (2003:2). Mientras que para Pardo, a su vez, la estrategia didáctica es *“un conjunto de elementos relacionados, con un ordenamiento lógico y coherente, que van a mediar las relaciones entre el docente, los tutores y los estudiantes en formación (sujetos) durante la solución de los problemas que se manifiestan en la enseñanza”*. Pardo (2007:44)

A partir de las concepciones anteriores y ajustándolas al contexto de esta investigación se concibe la estrategia didáctica *como la planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera para propiciar la toma de decisiones óptimas sobre la base de determinados principios, como un proceso regulado, estructurado en acciones y operaciones para alcanzar determinados objetivos. Las formas de interrelación de sus componentes son flexibles en su ejecución a partir de los resultados de la implementación. Es decir, admite cambios para facilitar la solución de problemas y favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa a través del*

tratamiento a la competencia sociolingüística en los estudiantes de los cursos preparatorios.

La estrategia que se propone se estructura sobre la base de fundamentos teóricos que sustentan su diseño, que a su vez está formado por varias fases que garantizan un ordenamiento lógico y sistémico del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Los resultados del diagnóstico derivaron un conjunto de procedimientos en la ejecución de las tareas, con acciones y operaciones para alcanzar objetivos, la formación de la competencia sociolingüística, competencia esencial de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera en contextos multiculturales. Desde el punto de vista de la psicología, se sustenta en el enfoque histórico-cultural, el aprendizaje cooperativo y, desde el punto de vista didáctico, en los principios del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras y los modelos sociales de adquisición de lenguas extranjeras.

Es válido aclarar que en un curso preparatorio de un año no se pretende llegar a la competencia comunicativa como el fin a largo plazo de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pero sí se puede contribuir a ella mediante la atención a las cuatro subcompetencias que la conforman a las que se hace referencia antes en el epígrafe 1.3.2 (pág. 36-42) En este caso se hace énfasis en la competencia sociolingüística, dadas las características del contexto multicultural.

3. 1. 1- Fundamentos teóricos de la propuesta de estrategia didáctica

♦ *Fundamentos psicopedagógicos que sustentan la estrategia didáctica*

Esta investigación se adscribe fundamentalmente al enfoque histórico-cultural de Vigotsky y a los puntos de vista de la zona de desarrollo próximo de los alumnos que aprenden español como lengua extranjera en los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos (ver capítulo 1, pp. 24-29), que permiten comprender la dependencia que existe entre el nivel actual de conocimientos y el que alcanza el sujeto en su interacción social con otros. De tal manera, cada nuevo nivel de desarrollo se reconoce como un resultado y punto de partida para nuevos aprendizajes.

No se concibe la comunicación en una lengua extranjera aislada de la interacción con otros, de ahí que esta teoría justifique plenamente la propuesta. En cualquier proceso de comunicación siempre participan, al menos, dos individuos con conocimientos propios

de un contexto social, que los lleva a la necesidad de buscar, en él o los otros, respuestas a sus propias interrogantes.

En el grupo se crea la trama concreta de las relaciones sociales a través de los procesos comunicativos e interactivos que se desarrollan en el contexto de determinada actividad social. En él tienen lugar los procesos inter - psicológicos del plano externo, a los que hace referencia Vigotsky en su teoría histórico-cultural. Por sus propias características cambiantes y dinámicas, esta teoría explica las posibilidades de influencia del contexto social en el desarrollo de la subjetividad, como agente portador de conocimientos sociales y como elemento desarrollador.

En contextos culturalmente heterogéneos (multiculturales) se intercambian experiencias, conocimientos, actitudes, valores, sentimientos, los que, desde el punto de vista de Vigotsky (1968), intercambian *signos*, de los que cada miembro del grupo es portador como parte de su historia personal (histórica y socialmente condicionada). Pero, en el desarrollo de las relaciones intra - grupales que se establecen durante el proceso de la actividad conjunta, no sólo se intercambian signos (como aporte individual al crecimiento grupal o colectivo), sino que se van creando y construyendo nuevos nexos, se van negociando significados y recreando los ya existentes. Estos intercambios influyen en el desarrollo, perfeccionamiento y transformación de los esquemas instaurados en el sujeto. Además, implican la configuración en el grupo de un esquema propio que, como característica psicológica del mismo, se va convirtiendo en mecanismo psicológico regulador de su funcionamiento y expresión de su desarrollo. Por esto, en la estrategia que se propone se parte del diagnóstico de necesidades.

El profesor debe saber qué conoce el alumno mientras este activa sus conocimientos para alcanzar el nuevo aprendizaje al establecer relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos. Estas ideas se ponen de manifiesto en esta investigación de las siguientes formas:

- ✚ El protagonismo del alumno en la ejecución del proceso está dado por el nivel de interacción en la búsqueda del conocimiento y las exigencias **de las tareas** para adquirirlo y utilizarlo, así como por las propias exigencias de las tareas que deben propiciar un rico intercambio y colaboración de los escolares entre sí.
- ✚ Las **acciones y operaciones** a realizar por los alumnos se conciben a partir de la concepción y formulación de las tareas.

✚ La tarea es la actividad concebida para que el alumno la realice en clase y fuera de ella, vinculada a la adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades.

✚ El **aprendizaje** es un proceso de socialización que favorece la formación de valores, mediante la colaboración con otros durante la realización de las tareas para apropiarse de conocimientos, habilidades y capacidades. Este proceso es dirigido por el profesor.

✚ Se le confiere gran importancia a la concepción de zona de desarrollo próximo que permite operar con el potencial del alumno al diagnosticar su nivel de conocimientos y las necesidades antes del diseño de las tareas de aprendizaje.

El proceso de enseñanza–aprendizaje desarrollador promueve la búsqueda del conocimiento para favorecer el paso de las acciones externas con los *objetos*, al plano mental interno para *operar* con ese conocimiento. La actividad deberá estimular el análisis y la reflexión acerca de lo que se aprende y cómo se aprende.

◆ ***El aprendizaje cooperativo en la estrategia que se propone***

La cooperación es una herramienta esencial para potenciar la comunicación en la interacción social, lleva a la formación de una nueva concepción acerca del conocimiento de una lengua extranjera, no sólo como una herramienta útil para relacionar los contenidos académicos, sino además, como una herramienta esencial en el conocimiento de las sociedades y sus culturas, como situación social de desarrollo para todos los sujetos que participan en el proceso. En la estrategia didáctica se asume como vía para desarrollar la competencia sociolingüística a fin de mejorar las relaciones sociales y cognitivas en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, tomando como punto de partida la necesidad de la interacción social entre el profesor y los alumnos y los alumnos entre sí. El profesor se convierte en facilitador que asume roles educativos, instructivos y afectivos. Por ello, la preparación de los materiales debe concordar con las características de los estudiantes, cuidar la composición de los grupos y la participación de todos en la realización de las tareas, así como los niveles de aceptación de las tareas. En este sentido, es vital la orientación de las actividades y el rol de cada estudiante.

El aprendizaje cooperativo centrado en el alumno, proporciona la posibilidad de desarrollar destrezas cognitivas, metacognitivas y sociales, así como lingüísticas mientras interactúa y negocia en el aula, fomenta el desarrollo de destrezas sociales

necesarias para interactuar y comunicarse equitativamente con grupos diversos de personas.

Requiere interacción social y negación de significados entre miembros de grupos heterogéneos implicados en tareas cuya realización implique igualdad de oportunidades para todos los componentes del grupo y a su vez algo que aprender de los otros. Una tarea cooperativa contiene un auténtico vacío de información, requiere que se escuche y se contribuya al desarrollo de una actividad oral, escrita o de otro carácter que represente esfuerzos, conocimientos y perspectivas del grupo.

En la enseñanza de la cooperación se destacan los modelos de Slavin (1989), Kagan (1994) y los hermanos Johnson & Johnson (1994) que comparten las siguientes características que a su vez repercuten en el carácter afectivo del aula de idiomas:

1. Interdependencia positiva.
2. Interacción grupal cara a cara.
3. Responsabilidad individual y grupal.
4. Desarrollo de las destrezas sociales del grupo reducido.
5. Reflexión sobre los procesos del grupo social.

Las ventajas en el uso de la cooperación son la reducción de la ansiedad, el fomento de la interacción, la provisión de material de entrada y de producción (input y output) más comprensibles, el incremento de la confianza en uno mismo y de la autoestima, el aumento de la motivación, mayores oportunidades para escuchar y producir la lengua, oportunidades para que los alumnos desarrollen la comprensión intercultural, el respeto y la amistad; así como las destrezas sociales positivas para respetar las opiniones alternativas y lograr el consenso, enseñanza más centrada en el alumno y dirigida por el mismo, más oportunidades de desarrollo en el lenguaje académico por medio de tareas ricas en contenidos, más oportunidades de desarrollo de destrezas complejas de pensamiento lógico, más oportunidades de que los alumnos pasen de la interdependencia a la independencia.

A pesar de las ventajas existen problemas que no se deben ignorar. Las expectativas culturales de los papeles apropiados de profesores y alumnos; la excesiva dependencia de la primera lengua; exposición a modelos de lengua imperfecta y a una retroalimentación incorrecta.

Dentro de las estrategias que permiten facilitar el ACL están la preparación a los alumnos para los trabajos cooperativos, la asignación de tareas específicas y significativas, la solicitud de informes sobre sus experiencias con el aprendizaje

cooperativo y la implicación de los alumnos en la evaluación de las contribuciones individuales y grupales.

◆ ***Principios del enfoque comunicativo que se asumen en la estrategia***

Acerca de estos principios, se hace referencia en el Capítulo 1 (Pág.36). Es decir, el alumno debe saber-hacer y operar con el conocimiento, siendo consciente *de qué* necesita aprender y *para qué*.

El nivel de operacionalización con los diferentes niveles de asimilación y de sus necesidades se logra a través de la interdependencia que se establece entre las actividades, las funciones comunicativas y las operaciones específicas que deben realizar los alumnos.

Una actividad comunicativa debe ser significativa, lo que se logra cuando los alumnos, en su interacción con los otros, pueden ver el crecimiento en su aprendizaje a partir de la realización de una tarea o rol específico.

En un proceso comunicativo, a través de los intercambios de información, se establecen vacíos de **información** necesarios de llenar para poder comprender el contenido de los mensajes; aparecen, además, las **posibilidades de selección** de la información, *lo que se va a decir y cómo se va a decir*, como parte de los recursos que se utilizan durante este proceso. Otro elemento vital lo constituye la **retroalimentación**.

Al establecerse un proceso comunicativo, cada individuo que interviene en él utiliza estrategias para lograr el objetivo que se ha planteado. Estas estrategias que se involucran en el uso de la lengua son de gran importancia en la comunicación.

Los alumnos son los sujetos activos de su propio aprendizaje y los profesores guían y ayudan el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Los postulados y principios del enfoque comunicativo son coherentes con el enfoque histórico-cultural, al tener como aspecto básico el papel de la interacción social en el aprendizaje, que al mismo tiempo es esencial en el aprendizaje cooperativo.

◆ ***Modelos sociales de adquisición de lenguas extranjeras***

La estrategia se apoya de los criterios de los modelos Inter.-grupo y socio-educacional, teniendo en cuenta la relación que existe entre ellos y el problema de investigación dentro del contexto sociocultural de aula en que tiene lugar el proceso de enseñanza aprendizaje en los cursos preparatorios en la Universidad de Cienfuegos, los cuales se integran por diversas culturas y lenguas, siendo el español el instrumento de comunicación común(ver Cáp. 1, página 31-33).

Durante las actividades los alumnos como parte de las acciones de aprendizaje identifican elementos simbólicos de sus culturas y establecen las semejanzas y diferencias entre las culturas acorde a sus vivencias y los conocimientos de su realidad sociocultural.

3.1.2- Nexos entre las aportaciones teóricas que sustentan la estrategia didáctica propuesta

Los puntos de vista teóricos que sustentan la estrategia, el enfoque histórico-cultural de Vigotsky, el enfoque comunicativo, la enseñanza cooperativa y los modelos sociales de adquisición convergen en la comprensión de la existencia de un nivel de información del que carecen los aprendices, el cual se alcanza en el proceso de interacción con otros miembros del grupo social en el que se produce la comunicación, sin la cual no sería posible un cambio cuanti-cualitativo en el conocimiento existente. En tal proceso, al interactuar con los otros los individuos aportan y se apropian contenidos sociales y culturales influenciados por la información que aportan tanto el contexto social como los que aporta cada individuo con sus experiencias, concepciones y sistema de normas y valores. (Ver anexo 12)

3.2- Fases seguidas en el diseño de la estrategia

En el primer epígrafe de este capítulo se hace referencia a las fases que estructuran la estrategia, las cuales se consideran indispensables para obtener su contextualización, de acuerdo con las particularidades del programa de la disciplina y de las necesidades e intereses de los alumnos de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos. De acuerdo con los resultados del diagnóstico de las necesidades que se hace en el capítulo 2, la estrategia consta de varias fases:

- ✚ Determinación de necesidades de los alumnos con respecto a los conocimientos lingüísticos y culturales
- ✚ Principios didácticos que sustentan la estrategia para desarrollar la competencia sociolingüística en un contexto multicultural
- ✚ Concepción didáctica del diseño de la estrategia
- ✚ Validación del diseño por criterio de expertos
- ✚ Implementación y evaluación de la estrategia

3.2.1- Determinación de necesidades de los alumnos

Para el diseño de la estrategia es necesario partir del diagnóstico de las necesidades de los alumnos, de manera que, sus resultados permitan la toma de decisiones en cuanto a los objetivos, contenidos, métodos, etc dirigidos a la solución de tales necesidades.

En el caso de esta investigación, los resultados del diagnóstico realizado para la determinación y acotación del problema científico, fueron utilizados en la fase de determinación de las necesidades lingüísticas y socioculturales de los alumnos, correspondientes a la **primera fase** de la estrategia didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera que se propone.

No obstante se utilizaron otros métodos para la recogida de datos que permitieron una mayor concentración de la información relacionada con las necesidades de los alumnos en las áreas antes referidas (entrevistas y encuestas a los alumnos y observaciones a clases)

Las *entrevistas a los alumnos* para conocer sus características generales, *la encuesta* para conocer sus intereses y preferencias y *la observación a clases* para determinar las necesidades lingüísticas y socioculturales que afectan la realización de las actividades de aprendizaje. (Ver anexos 4,6 y 9).

Los datos obtenidos del diagnóstico permitirán adecuar los contenidos en correspondencia con las necesidades e intereses de los alumnos. Ofrecerán a estos la posibilidad de participar en la negociación de su aprendizaje, donde aclaren lo que necesitan, cómo lo esperan lograr que así vean el aprendizaje como algo significativo.

3.2.2- Principios didácticos que sustentan la estrategia para desarrollar la competencia sociolingüística en un contexto multicultural

En esta **segunda fase**, se parte de los principios didácticos que se tratan en la enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba Antich, López y Gandarias (1986) como conductores de la enseñanza. A continuación se explican los de mayor significación para la enseñanza de lenguas extranjeras.

1. *Principio de científicidad*: el lenguaje es fenómeno social, una relación pensamiento - cultura, que se expresa por medio de la relación entre factores lingüísticos y extralingüísticos; el lenguaje es un medio de comunicación.
2. *Principio del aprendizaje educativo*: la selección de los contenidos incluye elementos relacionados con comportamientos, conductas, valores y normas de convivencia. El sentido del respeto y reconocimiento de lo propio y lo de otros, los contenidos relacionados con los elementos culturales, históricos y sociales. Además, las formas en que se analizan tales contenidos, la diferenciación de lo esencial y lo secundario; la sensibilidad hacia los fenómenos del lenguaje y sus valores estilísticos.

3. *Principio de la percepción sensorial directa:* se logra a través de la presentación de los contenidos lingüísticos y socioculturales y del uso de recursos visuales, además de los auditivos mediante el uso de los sentidos. Se apela a diversos medios audiovisuales y estratégicos que el profesor utiliza como herramientas de apoyo, en dependencia de la relación que exista entre estos y el contenido a tratar.
4. *Principio de la sistematización:* extracción de las estructuras por parte del profesor para verlas aisladamente y, luego, en las situaciones de comunicación real llevarlas a los alumnos y volver a ellas para sistematizarlas hasta lograr formar las habilidades que se planifican.
5. *Principio de la accesibilidad:* los conocimientos que poseen los alumnos sirven de base para introducir los nuevos.
6. *Principio de la asequibilidad:* cada etapa tiene sus objetivos de acuerdo con el nivel de desarrollo de los alumnos, para lo que la interrelación entre las actividades docentes, el nivel de conocimientos, de habilidades y el desarrollo intelectual de los alumnos constituyen la fuerza motriz del proceso de enseñanza.
7. *Principio de la asimilación activa y consciente:* las motivaciones e intereses de los estudiantes deciden la selección del tema objeto de estudio. La participación activa y consciente del alumno en la clase de lengua constituye el eje de su aprendizaje.
8. *Principio de la consolidación o solidez en la asimilación de los conocimientos:* el paso de percepción sensorial directa a la etapa de generalización y luego a la aplicación, lo que implica la consolidación de habilidades.
9. *Principio del estudio independiente:* el desarrollo de técnicas y recursos que faciliten al estudiante, como mínimo, la posibilidad de leer textos, desarrollo de los aspectos orales y la escritura en el idioma, etc.

Los componentes didácticos en su concepción sistémica establecen vínculos que determinan su estructura y su comportamiento. En el caso específico de esta investigación, el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera es el eje central, visto como actividad de comunicación, donde inciden en los alumnos tanto el medio social que los acoge, el contexto del aula y las necesidades propias para resolver problemas concretos.

Tanto el encargo social que tienen las universidades, como los intereses y necesidades de los alumnos, son nexos que están presentes desde el ingreso de los alumnos hasta su egreso satisfactorio. Es preciso, entonces, contribuir mediante la adaptación al medio y a la convivencia y la aceptación de sus valores más sensibles, aspectos que van más allá y abarcan otros momentos tanto explícito o implícito del proceso docente-educativo. Será necesario partir de qué implica para el alumno aprender y adquirir una lengua extranjera en contextos multiculturales.

3.2.3- Concepción didáctica del diseño de la estrategia

Los objetivos y otros componentes didácticos de la estrategia se centran en el desarrollo de la competencia sociolingüística. Los contenidos lingüísticos se introducen a través de los contenidos socioculturales. Estos se abordan a través de situaciones comunicativas dadas en el texto del manual.

En los enfoques de enseñanza de lenguas se identifica la actividad comunicativa como tarea de aprendizaje en la clase de lenguas.

“Las actividades de enseñanza que realizan los profesores están unidas a los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes. El objetivo de docentes y discentes siempre consiste en el logro de determinados aprendizajes y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance.” (Pere Marquès, 2001:1)

Las actividades de aprendizaje deben estar adaptadas a las características de los alumnos, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de aprendizaje, lo que determina el uso de los medios y metodologías en marcos organizativos concretos, proveyendo a los alumnos de los sistemas de información, motivación y orientación oportunos.

Las actividades comunicativas en la estrategia son pluri-intencionadas desde el punto de vista didáctico, pues persiguen una diversidad de objetivos; el docente deliberadamente propone actividades de carácter comunicativo, lingüístico, sociolingüístico, sociocultural y socio-afectivo; y propicia el desarrollo de una actitud intercultural dentro de las actividades de aprendizaje.

Para la elaboración de las actividades que propone la estrategia didáctica se tuvo en cuenta, además:

- ✚ El uso de contenidos significativos para los alumnos, de materiales que se ajusten a los intereses y preferencias, la selección de los roles de los alumnos teniendo en cuenta sus gustos y sus posibilidades.

✚ El establecimiento de un equilibrio entre actividades relacionadas con problemáticas relevantes para los estudiantes, que incluyan la resolución de problemas.

✚ La contextualización de las actividades en el entorno personal y social de los estudiantes.

✚ Favorecer el aprendizaje productivo y desarrollador, donde se asocien los nuevos contenidos a los anteriores (los nuevos conocimientos originan conflictos con los esquemas cognitivos previos, exigiendo una reestructuración que lleve al equilibrio con esquemas más flexibles y complejos.)

✚ El control de la actividad: el alumno se siente protagonista, se siente responsable de la actividad, es libre para optar por su propio estilo de aprendizaje para desarrollar sus propias estrategias y recursos para alcanzar el objetivo de la actividad.

✚ Las actividades deben favorecer la colaboración durante el desarrollo de investigaciones (discusión en pequeños grupos, negociación, conciliación, etc.), que permita compartir el conocimiento con los demás, dando participación a la diversidad como nuevo conocimiento de valor a explorar. La colaboración debe estimular el desarrollo del pensamiento. Los estudiantes aprenden mejor cuando toman decisiones sobre su experiencia educativa en el contexto de una secuencia de aprendizaje organizada y en situaciones que exijan la colaboración para alcanzar un objetivo común.

Las actividades encaminadas al desarrollo del conocimiento sociocultural desarrolladas en los grupos de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos abordaron el comportamiento en fiestas, celebraciones, ceremonias, tradiciones, juegos, aspectos de la vida cotidiana, para desarrollar algunas actividades en el tiempo libre; además, se tuvieron en cuenta elementos como el nivel de vida; las relaciones personales (estructura social, relaciones entre familiares, de trabajo); los valores artísticos, literarios, culturales, las creencias y las actitudes respecto a la historia, instituciones, etc. En las actividades para desarrollar actitudes interculturales y de convivencia intercultural se tuvieron en cuenta elementos tales como: el respeto a las diferencias socioculturales y las opiniones y concepciones de los otros, interpretaciones de los elementos fundamentales del contexto sociocultural; para ello se propicia el intercambio con alumnos procedentes de otras culturas, para que comparen, establezcan semejanzas y diferencias con el fin de responder a dos preguntas *¿qué los une?* y *¿qué los*

diferencia y los convierte en particulares?; relacionar la cultura de procedencia con la cultura objeto de aprendizaje o acogida y evitar los estereotipos.

Los aspectos sociolingüísticos que se tienen en cuenta en la propuesta: los refranes; las normas de cortesía (frases introductorias: *creo que, en mi opinión, a mi me parece*, preguntas evasivas, expresar arrepentimiento; disculparse por comportamiento amenazantes, corrección, contradicción, prohibiciones; mostrar interés por el bienestar de una persona; evitar la brusquedad, franqueza excesiva; expresiones de desprecio, antipatía; queja, reprimenda; ira, impaciencia; expresiones de superioridad y el uso sistemático de marcadores lingüísticos de relaciones sociales para el desarrollo de la competencia sociolingüística en el contexto multicultural fue necesario trabajar expresiones de cortesía y respeto, de reconocimiento, aceptación y rechazo apoyados por frases introductorias apoyadas de los verbos modales.

Las actividades que desarrollan las destrezas sociocognitivas pretenden, además, reforzar la autoestima, la motivación y la capacidad de correr riesgos, de crear buen clima de trabajo en grupo; proporcionar oportunidades de aprendizaje, desarrollar el aprendizaje autodirigido y dinámicas de aula y técnicas de trabajo en grupo y actividades lúdicas para el desarrollo de la estrategia se elaboró un manual que contiene textos, actividades y las orientaciones metodológicas para su desarrollo en el aula. En el cuerpo de este capítulo se presenta un ejemplo. Ver pág. 99-101.

A la hora de aplicar estas actividades comunicativas se sugiere la articulación con la dimensión extensionista. Este criterio se sustenta en el carácter integrador del aprendizaje de lenguas extranjeras y el contexto sociocultural en que acontece, en este caso la sociedad cubana cuya lengua materna es el español. El intercambio que los estudiantes realizan con los miembros de la comunidad (nativos de la lengua objeto de aprendizaje) fortalece el aprendizaje de la misma y desarrolla no sólo la adquisición de la lengua sino, además, garantiza que los estudiantes, a través de esos intercambios, desarrollen procesos de identificación-diferenciación con el fin de fortalecer sus valores identitarios y los de los otros. En el Anexo 11 se muestran algunas fotos que ilustran las actividades desarrolladas.

Para estas actividades de comunicación como proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno debe constituir el problema fundamental, donde el punto de partida sean los intereses y necesidades relacionadas con el conocimiento de la lengua. La contradicción está entre lo que sabe el alumno, lo que debe saber, los niveles de asimilación y lo que significativo para él. Los alumnos de los cursos preparatorios disponen de un sistema

de conocimientos, habilidades y valores debidamente estructurado en su lengua materna, al cual se remiten constantemente y es tarea del profesor identificar las insuficiencias para resolverlas.

Se tuvo en cuenta que el aprendizaje de una lengua extranjera no sólo puede concebirse dentro de la clase de lengua, por lo que se incluyen, en el plan de acciones, actividades de tipo extracurricular. La incorporación de estas actividades permite al alumno utilizar los recursos aprendidos en el aula en otros contextos de comunicación, en situaciones reales. Esta modalidad incluye los dos conceptos abordados antes sobre aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras.

Para que los alumnos desarrollen la subcompetencia sociolingüística se requiere establecer los límites de formalidad y reconocimiento de sí y de los otros; y con este fin permitir la convivencia colaborativa y participativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el ambiente de aprendizaje contribuya al desarrollo de la comunicación fluida. Para esto es necesario que los alumnos se apropien de las herramientas lingüísticas y socioculturales correspondientes a un ambiente de aceptación y respeto de sí y de los demás, en grupos constituidos por miembros de diferentes culturas y lenguas maternas. De esta manera se busca evitar el rechazo a las opiniones de los otros.

También se tuvieron en cuenta tres criterios fundamentales en el momento de orientación a los alumnos para desempeñar sus roles en cada actividad:

- ✚ Que las actividades propiciasen vacío de información.
- ✚ Que los equipos estén constituidos por miembros de diferentes culturas.
- ✚ Que los equipos estén integrados por alumnos aventajados y menos aventajados en la lengua.

Las actividades comunicativas contienen una estructura metodológica que incluye las particularidades y el carácter cooperativo de las mismas:

- | | |
|----------------------------|---------------------------------------|
| ✚ Nombre de la actividad. | ✚ Formas de organización de docencia. |
| ✚ Objetivos. | ✚ Medios de enseñanza. |
| ✚ Funciones comunicativas. | ✚ Tiempo total de duración. |
| ✚ Contenidos. | ✚ Acciones. |
| ✚ Habilidades. | ✚ Operaciones. |
| ✚ Método. | ✚ Evaluación. |
| ✚ Procedimientos. | |

El **nombre de la actividad** contextualiza al alumno con el aspecto sociocultural que se abordará.

Formulación de objetivos

Al diseñar cada actividad que forma parte de la estrategia, se tuvieron en cuenta las condiciones o necesidades específicas de los alumnos, las transformaciones que se van produciendo en ellos mediante la adquisición gradual de conocimientos, hábitos y habilidades como resultado del trabajo continuo y orientado, la confrontación con la práctica que indicaba el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos y, por lo tanto, el punto de partida para la formulación de los nuevos objetivos.

Los alumnos deben adquirir conocimientos de la lengua española, de la cultura que los acoge, las culturas de los estudiantes que conforman los grupos, y asumir actitudes y comportamientos adecuados a los contextos y a las diferentes situaciones comunicativas derivadas de este contexto multicultural.

Los objetivos deben incluir las funciones comunicativas en las que los alumnos podrán identificar qué van a hacer con la lengua, cuándo, con quién y para qué. Por lo que se introduce como un nuevo elemento didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera de los cursos preparatorios en Cuba, la *función comunicativa* de la lengua. Ver anexo 14.

Selección y organización de los contenidos lingüísticos y socioculturales

En la selección y organización de los contenidos de cada actividad se aplicaron los principios didácticos Antich, López y Gandarias (1986) haciendo énfasis en los conocimientos lingüísticos y socioculturales y las habilidades adquiridas por los alumnos en las clases precedentes, así como los contenidos futuros para cuyo conocimiento deben recibir los presentes.

En este caso, se realizó un análisis previo de los contenidos lingüísticos para determinar y prever, desde la experiencia acumulada en el tratamiento de estas lenguas, las dificultades que pudieran presentar los alumnos. Igualmente se tuvieron en cuenta las dificultades presentadas por los alumnos en el aprendizaje de contenidos anteriores, que tienen relación directa con los de la nueva clase, ya que su sistematización depende, en gran medida, del éxito del nuevo material.

La selección de los contenidos parte de los intereses y necesidades detectadas en el diagnóstico de necesidades de los alumnos. Se tienen en cuenta las necesidades colectivas y las individuales con el objetivo de particularizar y diferenciar el proceso de aprendizaje de la lengua en este contexto multicultural.

Principios de selección de los contenidos:

- ✚ Los contenidos socioculturales comprenden en sí los contenidos lingüísticos y sociolingüísticos.
- ✚ Los contenidos propician la vinculación en situaciones comunicativas reales y significativas.
- ✚ Su selección parte del diagnóstico de necesidades lingüísticas y comunicativas individuales y colectivas en un contexto multicultural.
- ✚ Los contenidos deben ser *significativos y portadores de conocimientos necesarios*.
- ✚ Los contenidos deben ser necesarios para la resolución de problemas, establecer la comunicación en situaciones reales.

De esta forma, los vínculos con lo sociocultural se convierten en el elemento motivador en el aprendizaje, donde los alumnos, a través de la práctica comunicativa, se apropian de los aspectos lingüísticos en su uso. Como parte de una necesidad comunicativa, se recurre a determinadas estrategias personales para interactuar con los otros, si se tiene en cuenta que la lengua objeto de aprendizaje es el único medio de comunicación entre los miembros en un contexto multicultural.

Los alumnos emplean elementos simbólicos de su cultura y sus contextos para incorporarlos en los procesos comunicativos. Esto se convierte en una premisa esencial que debe constituir la base comunicativa entre miembros de diferentes culturas lo que hace que las situaciones comunicativas sean significativas.

El sistema de habilidades

Las habilidades lingüísticas se clasifican en habilidades receptoras (comprensión auditiva y comprensión lectora) y productivas (expresión oral y escritura).

Criterios para la determinación de las habilidades a desarrollar:

- ✚ La formación de hábitos para la asimilación del material lingüístico y el desarrollo de las habilidades requeridas.
- ✚ El papel rector de una actividad comunicativa lo desempeña la formación de habilidades y competencias.
- ✚ El punto de partida debe ser lo conocido para operar con lo nuevo.
- ✚ El ejercicio de la práctica continuada por parte del alumno.
- ✚ La capacidad de transferir los conocimientos a nuevas situaciones de comunicación ligeramente similares, adecuadas a su contexto sociocultural de procedencia.

Los alumnos de los cursos preparatorios, según el programa, como mínimo, deben desarrollar las siguientes habilidades:

En comprensión auditiva: comprender la lengua hablada a un ritmo normal o ligeramente más lento que lo normal, en expresiones sencillas de la vida cotidiana.

En expresión oral: Poder expresarse acerca de temas cotidianos de modo comprensible a un nativo de la lengua auxiliándose de los elementos prosódicos, el uso correcto de los patrones gramaticales básicos y el vocabulario apropiado a situaciones de la vida real.

En la propuesta se pretende que los alumnos desarrollen también **habilidades comunicativas** y, entre ellas las **sociolingüísticas** como fundamentales para los contextos multiculturales:

En la expresión oral: Deben utilizar los niveles de formalidad e informalidad, la distancia adecuada acorde al interlocutor y el contexto donde transcurre el proceso del lenguaje, el uso de frases y expresiones de respeto hacia los otros y sus opiniones en las diferentes situaciones de comunicación que establecen, sin descuidar el contexto donde se crea la comunicación. Son parte de los aspectos que pretende abordar esta estrategia.

En comprensión auditiva: Comprender la lengua hablada, expresiones formales e informales de la lengua en correspondencia con los contextos de comunicación y el ritmo adecuado para el tipo de comunicación, el uso de expresiones sencillas de aceptación, desagrado, molestia, que se correspondan con situaciones de comunicación acordes a los contextos y a las diferentes situaciones comunicativas que ocurren en los procesos de comunicación.

En la estrategia no se aborda el desarrollo de habilidades de manera aislada, sino que se integran en cada una de las actividades docentes comunicativas propuestas, esto se debe a que en la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo no pueden separarse las habilidades lingüísticas para lograr el fin deseado, el desarrollo de la competencia comunicativa, a la que llega mediante el desarrollo de las cuatro subcompetencias a las que se hace referencia en el capítulo 1 pág. 37, aunque en esta propuesta se hace un mayor énfasis en la competencia sociolingüística dadas las necesidades del contexto multicultural, como la base del desarrollo de las demás subcompetencias.

Métodos y procedimientos de enseñanza empleados

Como se refiere antes, es necesario tratar las habilidades de la lengua de forma integrada por lo que se asumen diversos procedimientos que guían la actividad del profesor y de los alumnos. El método y los procedimientos se interrelacionan estrechamente según los objetivos, los contenidos, los niveles de asimilación, las tareas

didácticas de la clase y el nivel de preparación de los alumnos. Cada procedimiento empleado por el profesor implica varios procedimientos de los alumnos.

Las vías y los métodos empleados para lograr la comprensión en la lengua extranjera dependerán en gran medida del desarrollo de la capacidad de aplicación y generalización de los conocimientos.

El papel del profesor radica en asegurar la comprensión en el menor tiempo posible, ya que la adquisición de habilidades requiere numerosas reiteraciones. Por esta razón, se debe dedicar mayor tiempo a la ejercitación y reiteración del material lingüístico. Toda clase de idioma que esté sustentada en la enseñanza comunicativa debe centrarse en las actividades de los alumnos guiadas por el profesor u otro alumno, si se tiene en cuenta el aprendizaje cooperativo como otro que sustenta la enseñanza de lenguas extranjeras.

Este tipo de enseñanza requiere que el profesor defina, de acuerdo con los objetivos y los contenidos lingüísticos y socioculturales, las actividades que se realizarán en colectivo y las individuales, cuáles requerirán una participación del grupo simultáneamente y cuáles un tratamiento activo escalonado. En esta planificación influye la maestría pedagógica del docente a la hora de conducir y orientar correctamente a los alumnos para trabajar e intercambiar información alumno-alumno, que consiste en dirigir la comunicación de estos hacia sus compañeros sin que el profesor tenga que desempeñar el papel protagónico dentro del proceso, así el profesor se reserva la posibilidad de ayudar a los alumnos que necesitan mayor apoyo pedagógico.

Los **procedimientos utilizados** por el profesor varían de acuerdo con los objetivos de cada momento de la clase y se pueden agrupar en:

- ✚ Procedimientos que propicien la comprensión
- ✚ Procedimientos que propicien el desarrollo y fijación de habilidades lingüísticas y socioculturales
- ✚ Procedimientos que propicien el conocimiento de los elementos lingüísticos y socioculturales
- ✚ Procedimientos que propicien la aplicación de las habilidades lingüísticas y socioculturales
- ✚ Procedimientos que propicien la transposición de habilidades lingüísticas y socioculturales

Procedimientos que se proponen al hacer uso del Aprendizaje Cooperativo

1. La clase se divide en subgrupos de 4 a 6 alumnos. El profesor forma los subgrupos por sí mismo o bien lo deja a la iniciativa de los alumnos, habiendo dado previamente instrucciones claras sobre los requisitos que los mismos deben reunir.
2. El docente expone sus objetivos y da directrices sobre el tema del trabajo y sobre la manera de llevarlo a cabo para asegurarse de que los estudiantes puedan tener éxito.
3. Los alumnos trabajan en equipo para realizar el trabajo propuesto.
4. El éxito de cada uno de los estudiantes depende del éxito de los demás, no de sus fallos.
5. Los alumnos deben tener conciencia en cuanto a la importancia que tiene el resultado de su parte para alcanzar el resultado de la tarea del equipo.
6. Durante la realización del trabajo el docente estimula a los subgrupos a resolver por sí mismos los problemas que vayan encontrando y les imbuje confianza en su capacidad de lograrlo.

Requisitos a cumplir para el desarrollo del trabajo en equipos:

- ✚ La tarea objeto de solución por el equipo debe estar relacionada con las necesidades de aprendizaje y los conocimientos que los alumnos poseen. Es decir, sobre la base de los conocimientos existentes y el nivel de exigencia de la tarea debe llevar a los miembros del equipo a buscar información. (Vacío de información).
- ✚ La tarea debe ser interesante para los miembros del equipo.
- ✚ Las acciones y operaciones de los miembros del equipo deben tener un carácter integrador y a la vez individualizador.
- ✚ La tarea de cada equipo debe formar parte de un todo al que se llega mediante la reorganización de los miembros para conformar informes conclusivos.

Elementos a tener en cuenta para la orientación de las actividades:

- ✚ La pertinencia del trabajo en subgrupos para alcanzar el objetivo global que la clase se propone.
- ✚ Los objetivos específicos de cada subgrupo y los resultados concretos que se esperan de ellos.
- ✚ Los métodos que han de utilizar sus miembros: la observación directa, la elaboración de hipótesis y su consiguiente verificación, las entrevistas, los cuestionarios, las fuentes bibliográficas...
- ✚ Los hallazgos o conclusiones parciales a los que vayan llegando a medida que realizan el trabajo deben ser compartidos con todos los miembros del grupo.
- ✚ Negociación en cuanto a las formas de elaboración de las conclusiones y al tiempo en que pueden considerar acabado el trabajo.

Los resultados en equipo se pueden presentar mediante la técnica del panel o mesa redonda, en la que los representantes de los diversos grupos exponen a los demás los resultados de sus indagaciones, o bien en un panel integrado, que tiene la ventaja sobre

el panel clásico, pues proporciona a todos la ocasión de explicar a otros compañeros el resultado del trabajo de su subgrupo.

Este tipo de estrategia permite ayudar a los alumnos que lo necesitan y hacer énfasis en aspectos dudosos para los equipos, si bien en cada equipo hay responsables que desempeñan prácticamente el papel de profesor, o hay varios que lo realizan en correspondencia con el tipo de actividad y la duda que se suscite dentro del colectivo, el profesor siempre estaría al alcance de cualquier duda o aclaración.

La **evaluación** busca la diferenciación en el aprendizaje. Se le ofrece a cada estudiante la posibilidad de obtener los resultados en correspondencia con su esfuerzo y aprendizaje, garantizando un clima de confianza para poder aclarar todas las posibles inquietudes en cada actividad comunicativa que se desarrolle. Se ofrecen las oportunidades del uso de la autoevaluación y de la heteroevaluación, como forma de buscar mayor conciencia en el aprendizaje.

Las **acciones** y las **operaciones**, como componentes que conforman la estructura metodológica de la estrategia didáctica propuesta, contribuyen al desarrollo de habilidades lingüísticas, socioculturales y comportamentales que permitan el desarrollo de la competencia sociolingüística y exigen la interacción con otros para el logro del objetivo planteado. La propuesta de actividades se debe comenzar a aplicar a partir de la sexta semana de clases, posterior a la etapa intensiva, a partir de ese momento los alumnos deben tener un nivel elemental de conocimientos de la lengua, que le permita incorporar actividades con el fin de sistematizar contenidos lingüísticos, socioculturales y abordar elementos sociolingüísticos.

La estrategia didáctica es una propuesta de actividades que puede aplicarse dentro del programa pues no afecta ninguna de sus partes. Más bien propone cambios en los procedimientos y en la utilización de contenidos socioculturales para apoyar lo lingüístico que exige el programa para estos cursos preparatorios.

La estrategia didáctica cuenta con una tabla que le ofrece a los docentes una posible dosificación de las actividades dentro de los contenidos descritos en el programa de la disciplina. (Ver manual, anexo independiente)

Descripción de una actividad modelo

Actividad # 3. “La fortaleza de Jagua”.

Objetivo general: Reconocer el valor cultural de los lugares de interés histórico, social o cultural de los otros países integrantes del grupo.

Objetivos específicos:

1. Describir lugares emblemáticos de los pueblos de los estudiantes que integran el grupo para solicitar, ofrecer información y expresar sus opiniones sobre esos lugares.
2. Ofrecer información sobre lugares de interés histórico y cultural representativos de sus países haciendo uso correcto de las estructuras gramaticales del español.

Contenidos:

Lingüísticos	Socioculturales	Sociolingüísticos
Léxico para describir lugares y sus localizaciones	Información sobre lugares de interés histórico-cultural en Cuba.	Uso de las expresiones para suavizar una oposición negativa “me parece que, no es tan bonito como, yo prefiero, respeto tu opinión, pero...”
Usos de adjetivos para establecer descripciones de lugares y cosas en español. Uso de las preposiciones de lugar y las expresiones de tiempo.	Opiniones sobre lugares emblemáticos. Descripciones de lugares y objetos emblemáticos representativos de sus pueblos de procedencia.	

Método: (centrado en el alumno) sobre la base del aprendizaje cooperativo.

Procedimientos: Al comenzar la actividad el profesor debe introducir el medio lingüístico para ir guiando a los alumnos hacia el tema que se va a tratar y conocer de esta manera los conocimientos anteriores que tiene en este tema que le puedan servir para captar el nuevo conocimiento, lo que se puede hacer mediante ejercicios de predicción, preguntas y respuestas que guíen hacia el tema de la lectura. Se puede hacer una lectura rápida para identificar el tema y luego escuchar la lectura modelo del profesor para familiarizarse con la pronunciación y la entonación. En este caso, se trata de un lugar histórico representativo de Cuba, luego responden individualmente las preguntas de comprensión general. En parejas responden las preguntas acerca de una comprensión más detallada para encontrar las palabras que describen el lugar, las frases relacionadas con la localización del lugar. Individualmente transponen el texto a un lugar de interés histórico-cultural en sus países, para luego, agruparse nuevamente en parejas y entrevistarse sobre lugares representativos por su importancia histórica o cultural de sus países de procedencia. Después, en equipos buscarán los elementos comunes y diferentes entre estos lugares.

Luego, un miembro de cada equipo expone sus conclusiones y después se agrupan con miembros de diferentes países por las características del lugar para encontrar los aspectos que distinguen los lugares históricos, culturales, geográficos más famosos de los estudiados.

Forma de enseñanza: Clase práctica y trabajo independiente

Medios: Material impreso, láminas.

Tiempo total de duración: 4 h/c

Evaluación: La exposición oral se evalúa el desempeño de los equipos durante su valoración acerca del trabajo de los miembros.

Acciones:

1. Familiarizarse con la pronunciación y entonación de las palabras nuevas acerca del léxico relacionado con las descripciones y localizaciones.
2. Identificar, de los dados por el profesor, el tema que más se ajusta a la lectura escuchada
3. Encontrar en el texto las palabras que se utilizan para identificar el lugar y lo que lo hace relevante.
4. Familiarizarse con las estructuras relacionadas con las localizaciones de las cosas, geográfica y físicamente

5. Distinguir los elementos socioculturales en el texto.
6. Identificar los adjetivos que caracterizan el lugar y que contribuyen a enriquecer la información histórica o cultural acerca del lugar.
7. Establecer las relaciones de concordancia entre sustantivos y adjetivos
8. Transponer el texto al contexto cultural del país de procedencia.
9. Ofrecer y pedir información sobre los lugares de interés histórico-cultural del país de procedencia.
10. Utilizar los vocablos referentes al contenido lingüístico y cultural para describir lugares representativos de sus países.
11. Ubicar en el mapa un lugar de fama internacional por sus valores culturales o históricos.

Operaciones:

1. Realizar una lectura rápida para determinar el tema
2. Escuchar el texto leído por el profesor para familiarizarse con la entonación y la pronunciación en español.
3. Buscar el significado de las palabras desconocidas (trabajo en parejas).
4. Realizar lectura de familiarización con el vocabulario que caracteriza la construcción (trabajo en equipos)
5. Extraer información relacionada con las frases y palabras que expresan localización(trabajo en equipos)
6. Extraer las preposiciones de lugar (trabajo en equipos)
7. En equipos determinar qué lugares en los países de procedencia tiene características similares al que se describe en el texto. Fundamentar los ejemplos.
8. Elaborar una lista de cinco lugares de interés histórico-cultural a nivel mundial,(en equipos) conformar la información mediante el análisis entre todos, usando las frases de aceptación y desacuerdo de manera respetuosa, expresada mediante las frases: yo no concuerdo, con respeto a tu opinión, a mi me parece que..., yo creo ..., yo tengo otra opinión, yo estoy de acuerdo con ..., yo coincido con lo que plantea ..., etc.
9. Ofrecer información sobre lugares de interés histórico-cultural representativo como aspecto de la cultura propia. (trabajo independiente)
10. Exponer la información recopilada por los equipos defendiendo sus criterios de selección de estos lugares y determinar cuáles de los lugares presentados constituyen los más relevantes.
11. Arribar a conclusiones con respecto al conocimiento sociocultural adquirido en la actividad.
12. Ofrecer opiniones personales sobre el contenido sociocultural adquirido durante la actividad.

3.2.4-Validación del diseño de la estrategia didáctica por criterio de expertos

Una vez que se llevaron a cabo las fases anteriores, en la **4ta fase**, se procedió a la planificación de la evaluación del diseño a partir de los criterios de expertos. Para la selección de la muestra se partió de los siguientes criterios:

- ✚ Experiencia en la enseñanza en contextos multiculturales ya fuera impartiendo docencia o formando parte del contexto multicultural.

✚ Nivel de conocimiento y competencia en la impartición del español como lengua extranjera y en el proceso a partir del trabajo metodológico del Dpto. Se tuvo en cuenta además a otros profesores con reconocida experiencia en la enseñanza de las lenguas. Para ello se elaboró y aplicó una guía de autoevaluación que permitió determinar a los expertos más experimentados (ver anexo 15). Es en el Anexo 17 donde se presenta la Tabla 4.1 con los resultados de la autoevaluación de los expertos.

En cuanto a la determinación de los **indicadores** que se debían evaluar en la estrategia se optó por los siguientes:

- ✚ La formulación de los objetivos y la relación con los contenidos
- ✚ El tratamiento de contenidos lingüísticos y socioculturales
- ✚ La interrelación objetivos - contenidos y el fin a alcanzar con la aplicación de la estrategia
- ✚ La correlación de las actividades-funciones comunicativas y el desarrollo de la competencia sociolingüística
- ✚ La consecución de acciones y operaciones para alcanzar el objetivo

Se realizaron tres rondas del criterio de expertos para poder resolver las deficiencias detectadas por los expertos con el objetivo de perfeccionar la estrategia en función de una versión lo más cercana a el objetivo deseado.

Las regularidades y generalidades obtenidas en esta fase permitieron una versión de la estrategia didáctica acorde al objetivo que se propuesto acerca del desarrollo de la competencia sociolingüística de los alumnos de los cursos preparatorios en grupos multiculturales. Se incluye en el Anexo (16) se muestra el instrumento utilizado para evaluar los elementos de interés para la propuesta que se defiende.

En el Anexo (13) se ofrece una tabla con los métodos, categorías de análisis y técnica de recogida de datos utilizadas.

Se recogieron criterios de expertos que aportaron elementos para mejorar la propuesta de estrategia didáctica.

La conclusión fundamental a la que se arriba durante la primera ronda fue que el logro de la articulación objetivos- contenidos continúa siendo, desde el punto de vista de los docentes, un aspecto a mejorar y que la formación por competencias debe ser el objetivo central, donde exista una consecución armónica entre los objetivos, los contenidos, los materiales, los métodos y las situaciones de aprendizaje, diseñadas lo más cercanas posibles a las situaciones reales de comunicación, donde los contenidos lleven implícito

tanto lo lingüístico como lo cultural y los comportamientos se trabajen a través de la realización de las actividades de aprendizaje. Se esclarecieron los aspectos apuntados por los expertos y se rediseñaron estos elementos en la estrategia.

Durante la segunda ronda se les entregó a los expertos la propuesta rediseñada a partir de los criterios sugeridos por ellos. Los resultados obtenidos durante esta ronda estuvieron dirigidos a la revisión de los materiales de apoyo a la estrategia didáctica para alcanzar la competencia sociolingüística, la concreción de los contenidos sociolingüísticos a abordar a través de las clases de español y la necesidad de tratarlos a través de situaciones comunicativas creadas por el profesor pero lo más cercanas posibles a cómo ocurre la comunicación en la vida real . Se acotaron estos aspectos apuntados por los expertos y se rediseñaron con el fin de la obtención de una versión final mejorada y evaluada por estos.

En la tercera y última ronda, el 100% de los expertos aprobó la aplicabilidad de la versión final de la estrategia por considerar importante el intento de mejorar la enseñanza del español como lengua extranjera para los cursos preparatorios, en un contexto multicultural en la Universidad de Cienfuegos. Consideran además la existencia de una apropiada coherencia entre los elementos del diseño de la estrategia didáctica con el objetivo propuesto; reconocen como aspecto novedoso la integración del aprendizaje cooperativo, el enfoque comunicativo sustentados por el enfoque histórico-cultural de Vigotsky para desarrollar la competencia sociolingüística como una subcompetencia esencial para alcanzar la competencia comunicativa en contextos multiculturales.

3.2.4.1- Proceso reflexivo conjunto sobre el diseño de la estrategia didáctica

Además de utilizar el método de criterio de expertos para validar esta estrategia, se observaron clases, se obtuvieron criterios a partir de los grupos de reflexión de miembros del colectivo de disciplina y de presentaciones en sesiones científicas convocadas por el Departamento autorizado. Estos se aplicaron paralelamente con el criterio de expertos.

La consolidación de los grupos de reflexión fue un método que aportó información importante durante el desarrollo de esta investigación. Las acciones realizadas por ellos fueron: en actividades metodológicas, reflexionar sobre el diseño y coherencia de los componentes didácticos y valorar los materiales de apoyo a la estrategia y la coherencia para el fin que se pretende alcanzar.

Criterios aportados a partir del colectivo de la disciplina y sesiones científicas

El trabajo metodológico y la socialización del tema de investigación en sesiones científicas aportaron elementos relacionados con la coherencia y el rigor del proceso de investigación, sobre todo en las etapas de diseño y de evaluación en la práctica.

El problema de la investigación se presentó al colectivo de disciplina para intercambiar reflexiones con los profesores y buscar las regularidades en todos los grupos de la preparatoria. De esta manera, se trató de darle mayor rigor al tema de investigación, pues se buscaban elementos en el colectivo de los profesores que permitieran darle una continuidad lógica al proceso de investigación. Además, este método permitió conocer la disposición a la colaboración con que se contaría.

Durante las sesiones científicas realizadas en el departamento de español y en el Centro de Estudios de la Didáctica y Dirección de la Educación Superior, se profundizó en la estructura, y los componentes de la estrategia, de manera que respondiera a las necesidades detectadas en el diagnóstico, los debates llevaron a decidir por el desarrollo de la competencia sociolingüística como elemento esencial a tratar cuando se trata de la enseñanza del español como lengua extranjera con grupos multiculturales.

Las reflexiones aportadas por los miembros de este colectivo, así como los criterios aportados por especialistas conocedores de la temática y miembros de la comunidad científica de la Universidad de Cienfuegos, llevaron a las siguientes conclusiones.

Colectivo de disciplina 2: Durante el desarrollo de este colectivo los profesores reflexionaron sobre la propuesta diseñada y los componentes que la conformaban en la búsqueda de una coherencia entre lo que se diseña y lo que se pretende obtener y la relación de estos elementos con las necesidades de los alumnos. A partir de la presentación de la estrategia diseñada por la investigadora, se recogió un grupo de reflexiones obtenidas a partir del análisis, que justificaron la necesidad de un rediseño de esta estrategia y, de esta manera, fortalecer, de forma lógica, el trabajo de investigación. Se asumió, por tanto, que se necesitaba precisar una coherencia entre los componentes que conformaban la estrategia y el desarrollo de la competencia sociolingüística, de manera que los alumnos desarrollaran actitudes de respeto y reconocimiento a sí y a los demás miembros para facilitar el uso de la lengua objeto de aprendizaje durante la comunicación necesaria para darle solución a las actividades de aprendizaje planteadas. Así se le daría valor al objetivo propuesto en la investigación.

Sesión Científica 1: Durante el desarrollo de esta sesión de trabajo y reflexión con miembros de la comisión científica en el Departamento de español. Se recogieron

valoraciones y reflexiones sobre la propuesta de actividades y la coherencia entre los componentes, el fin que se pretende alcanzar y las necesidades de los alumnos. A partir de la presentación de la estrategia diseñada por parte de la investigadora, se comprobó la necesidad de precisar los componentes didácticos de la estrategia (objetivos, contenidos y métodos)

A partir de que en el diagnóstico emergió como la carencia fundamental la exigencia de tratar el aspecto sociolingüístico para establecer un ambiente colaborativo en el proceso de aprendizaje del español, se planteó la necesidad de abordar la competencia sociolingüística en la propuesta como esencial a tratar en los contextos multiculturales.

Al analizar en el programa, los que hacían énfasis en los niveles cognoscitivos y lingüísticos, sin establecer diferenciaciones entre los contenidos lingüísticos y socioculturales como básicos para alcanzar la competencia que se pretende alcanzar, se decidió la necesidad de trabajar en la concreción de los métodos para lograr este fin, en contextos multiculturales a través de procedimientos en el uso de la lengua que facilita situaciones reales de comunicación. Estos elementos sugeridos guardan relación con algunos criterios aportados por los expertos durante la primera ronda los cuales llevaron al rediseño de la misma.

Sesión Científica 2: En esta ocasión los miembros del Centro de Estudios de la Didáctica y Dirección en la Educación Superior (CEDDES) de la Universidad de Cienfuegos, reflexionaron sobre la propuesta de actividades, los textos y materiales complementarios para los docentes, que conforman la estrategia didáctica y la coherencia entre ellos. A partir de las oponencias realizadas por los miembros de esta comunidad científica, los criterios de mayor relevancia estuvieron relacionados con la revisión de los materiales de apoyo a la estrategia didáctica para alcanzar la competencia sociolingüística, la concreción de los contenidos sociolingüísticos a abordar a través de las clases de español y la necesidad de tratarlos a través de situaciones comunicativas creadas por el profesor, lo más cercanas posibles a cómo ocurre la comunicación en la vida real. Lo que concuerda con los criterios aportados por los expertos durante la segunda ronda.

Como elemento necesario a tener en cuenta, y que ya había emergido en el diagnóstico, destaca la selección de los temas para conformar los materiales de apoyo a esta estrategia, de manera que solucionase las carencias observadas en los libros de texto y el programa, así como en los procedimientos hasta el momento desarrollados durante la enseñanza de la lengua en los grupos multiculturales. Por tanto, se propone una revisión

en busca de la integración de los componentes de cada actividad de aprendizaje y lo descrito en estos materiales.

En la estrategia se declaraban aspectos lingüísticos y socioculturales, pero no se especifican los elementos sociolingüísticos para cada uno de los temas que se abordaban, ni la complejidad de giros lingüísticos utilizados en las lecturas que apoyaban estas actividades de aprendizaje.

Se puede constatar, a partir de las reflexiones realizadas por los grupos de reflexión y las sesiones científicas la necesidad de la estrategia didáctica objeto de esta investigación, la novedad de esta temática y los aportes a los que se puede contribuir a través del trabajo con esta competencia sociolingüística para los contextos multiculturales.

3.2.3.2- Resultados de las observaciones a clases

Se realizaron observaciones participantes y no participantes, para ofrecer mayor fiabilidad a los datos obtenidos. En el Anexo 18 se ofrece la guía de observación utilizada con el objetivo de constatar la implementación de las actividades de aprendizaje previstas en la estrategia.

Se relacionan las **generalizaciones** a las que llevó el análisis de la información recogida a través de este método:

- ✚ Los profesores, en su mayoría, incluyen actividades a partir de una visión generalizadora con el objetivo de lograr la diversificación en la enseñanza teniendo en cuenta la diversidad cultural.
- ✚ La organización de la sala de clases se corresponde con estructuras cooperativas.
- ✚ Los tipos de estudio independiente que se indican a los alumnos son variados, unos encaminados a la formación lingüística, otros a la formación investigativa y otros a la formación práctica de su futura profesión.
- ✚ Todos trabajan en pos de la integración de las habilidades comunicativas para, de esta manera, garantizar un aprendizaje significativo.
- ✚ Hubo un incremento paulatino de expresiones utilizando los diferentes niveles de formalidad e informalidad, respeto y aceptación.
- ✚ Cada actividad cuenta con un tiempo dedicado a la orientación, trabajo grupal o desarrollo y revisión colectiva e individual.
- ✚ El proceso de evaluación comienza desde el inicio de la actividad, cada estudiante intercambia, busca información y está siendo evaluado por el profesor y por sus propios compañeros.

✚ Los profesores, en general, son transmisores de la cultura cubana y de los valores de ésta dentro de sus clases, e incluyen actividades de integración con la cultura de la que provienen los alumnos.

✚ En cada actividad los profesores observados utilizan varios ejemplos extraídos de las vivencias de los alumnos, tanto para el tratamiento del vocabulario como para la comprensión de los textos.

✚ Utilizan, desde el trabajo colaborativo, todas las posibilidades para practicar la comunicación oral de los alumnos, haciendo énfasis en el trabajo educativo con los estudiantes dirigidos a la asistencia, puntualidad, responsabilidad, etc.

✚ Utilizan estudios extraclases investigativos dirigidos a un conocimiento de su realidad o cultura para presentar uno nuevo.

3.2.5- Implementación y evaluación de la estrategia

Durante esta **5ta fase** se establecieron los pasos para la ejecución o implementación de la estrategia por parte de los docentes, así como su evaluación.

Durante el proceso de implementación se ejecutaron los siguientes **pasos**:

1. Trabajo de valoración y planificación por parte de los profesores
2. Trabajo de entrenamiento y motivación para los alumnos y establecimiento de compromisos colectivos
3. Orientación a los alumnos de sus acciones y roles a desarrollar
4. Ejecución de la actividad por parte de los alumnos y supervisión y dirección por parte del profesor
5. Evaluación individual y/o colectiva del aprendizaje de los alumnos
6. Sistematización de los contenidos en nuevas situaciones de comunicación

El trabajo de coordinación de las acciones y operaciones específicas para la ejecución de cada actividad es un importante escalón para el éxito de la misma. Ahí es donde se ultimán detalles y condiciones para garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos en correspondencia con el tipo de actividad que se desarrolla. Es en este momento donde se orienta a los alumnos en la estructura didáctica de la actividad a partir de la negociación de cada rol y acción que debe desarrollar cada alumno; así como la forma en que los mismos se han de desarrollar.

La orientación a los alumnos es una de las decisivas para el cumplimiento de cada objetivo y del desarrollo y éxito del trabajo. Debe realizarse de forma clara, dejando establecidos qué funciones o roles desempeñan cada miembro del equipo para poder cumplir con el objetivo propuesto.

La actividad se debe realizar según su estructura para posibilitar la formación de las acciones mentales en los alumnos, esto se logra a través de la participación de todos en el proceso de aprendizaje, cada alumno se esfuerza por cumplir su rol para que el equipo cumpla su objetivo no importa si él puede realizar la tarea con uno más apoyos, lo importante es llegar a cumplirla aunque para esto necesite del concurso de varios compañeros. Mientras más procesos lógicos sea capaz de establecer para solucionar su actividad más preparación integral recibe este y en la cooperación activa de todos para facilitar el éxito del grupo, las valoraciones integrales para la conclusión de la actividad y la evaluación.

Durante las actividades los profesores observan los niveles de aceptación hacia la realización de las acciones y el desempeño de los roles, así como la aceptación de los criterios y opiniones emitidas por los otros. Esto garantiza que el profesor adquiera dominio sobre este aspecto con el fin de garantizar la satisfacción y la motivación para desarrollar las actividades y las acciones atendiendo a los procedimientos que se proponen.

En el caso de los alumnos es importante conocer cómo se siente en el grupo, con quiénes les gusta trabajar, con quiénes aprende, a quiénes les gusta ayudar y quiénes le ayudan.

Cada actividad exige la presencia del profesor como orientador, controlador y facilitador del proceso. Pero también requiere del desarrollo del trabajo independiente y cooperativo de los alumnos.

La evaluación debe tener lugar durante y después de cada actividad, pero siempre de forma integradora. Cada actividad se puede evaluar tanto de manera individual durante el trabajo que el maestro realiza de esclarecimiento y control en su movimiento por el aula o escenario o de manera colectiva en el momento conclusivo de la actividad. Durante este proceso de evaluación existe un elemento de vital significación y este es la evaluación de los errores lingüísticos en los alumnos. Se deben establecer los mecanismos necesarios para que los alumnos evalúen a sus compañeros y se autoevalúen propiamente realizando análisis reflexivos de qué conoce, qué le falta, cómo lo ha logrado y dónde están los errores.

La sistematización de los contenidos se mantienen durante todas las actividades de aprendizaje. Se exige que el alumno retome los contenidos anteriores y los utilice en nuevas situaciones reales de comunicación en niveles más complejos de la lengua.

3.2.5.1-Evaluación de la implementación de la estrategia didáctica

La evaluación de la implementación de la estrategia didáctica diseñada Se llevó a cabo en un grupo de ciencias técnicas de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos durante el curso académico 2006-2007.

Se recurrió a varios métodos para comprobar la validez y efectividad de la estrategia propuesta. Para esto, se utilizó una prueba pedagógica, se observaron clases, se encuestaron a los alumnos, se entrevistó al docente que instrumentó la estrategia y se aplicaron un grupo de modelos de evaluación a los alumnos. Se cerró con una prueba pedagógica de salida. La tabla que presenta los métodos, categorías y técnicas de análisis aparece en el Anexo 19.

Las regularidades y generalidades obtenidas en esta etapa permitieron demostrar la validez de la estrategia didáctica y por consiguiente el nivel de desarrollo de la competencia sociolingüística de los alumnos de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos en contextos multiculturales.

3.2.5.1.1- Resultados sobre los niveles de conocimientos y habilidades de los alumnos

Las pruebas pedagógicas se utilizan con frecuencia en la investigación pedagógica con el objetivo de diagnosticar el estado de los conocimientos y las habilidades de los sujetos en un momento determinado. En el caso de esta investigación se utilizaron las pruebas mixtas o combinadas, justificado por la combinación de dos formas de preguntas (objetivas y de desarrollo). Se confeccionó un instrumento evaluativo para ser aplicado de manera oral y poder comprobar los conocimientos lingüísticos y socioculturales, así como el nivel de desarrollo de habilidades que tienen los alumnos.

La prueba se aplicó en dos momentos, antes y después de implementada la estrategia. En el Anexo 20 se incluye una muestra de este instrumento.

A partir del análisis de las pruebas aplicadas se pudo comprobar un desarrollo significativo de los conocimientos y habilidades en los alumnos. Más del 80% de los alumnos utilizan las estructuras lingüísticas en situaciones de comunicación acordes a situaciones reales, donde para ello emplean conocimientos de sus culturas y una proyección hacia las otras culturas.

De igual manera, los alumnos demostraron un uso de vocabulario del cual se apropiaron en actividades con vínculo extracurricular. La riqueza de los intercambios en situaciones de comunicación se convirtieron en actividades de aprendizaje significativas para ellos y contribuyeron al aprendizaje de la lengua.

Durante la prueba pedagógica se comprobó que el uso del enfoque comunicativo en el aprendizaje del español como lengua extranjera permitió un constante intercambio de opiniones, expresiones, preguntas, respuestas y dudas en una ambiente ameno y cooperativo; esta afirmación lleva a apuntar los criterios de validez de la estrategia y el logro del objetivo planteado.

La prueba de entrada arrojó que los alumnos no podían desarrollar preguntas para entrevistas a sus compañeros; los diálogos creados carecían de elementos creativos que aportaran aspectos de sus culturas. Los comportamientos de ellos durante el trabajo en parejas resultó difícil para los alumnos. Todos estos resultados se modifican luego de haber implementado la estrategia ya que las actividades de aprendizaje permitieron contribuir en la modificación de sus concepciones lingüístico-culturales y sociales en la adquisición del español como lengua objeto de aprendizaje.

En los intercambios comunicativos entre los alumnos, en la prueba pedagógica de salida, se consideraron de gran valor los elementos que aportaron sus compañeros sobre las culturas de procedencia y de muy interesantes, y esto, a su vez, permitió establecer los elementos comunes con relación a su cultura lo que contribuyó a establecer entre ellos los puentes comunicativos necesarios entre los miembros del grupo para lograr el aprendizaje del español.

Se realizaron 10 observaciones a clases en el grupo clase muestreado con el objetivo de observar los niveles de aceptación, satisfacción de los alumnos durante la aplicación de las actividades de la estrategia, así como el desarrollo de la competencia sociolingüística. En el Anexo 21 aparece la guía de observación utilizada. En el Anexo 22 aparece una muestra de la plantilla utilizada para registrar los datos durante las observaciones a clases.

A continuación se resumen las **principales regularidades** extraídas de las observaciones.

- ✚ La participación de los alumnos y el desempeño de los roles en las actividades se fue incrementando de manera gradual.
- ✚ De forma general, se observó aceptación hacia las actividades de aprendizaje.
- ✚ Hubo predominio del respeto entre los miembros del grupo.
- ✚ Al comienzo de la aplicación de las actividades los alumnos se sentían temerosos a la hora de integrarse con alumnos de otras culturas.
- ✚ La aceptación hacia las culturas de los otros miembros del grupo se fue comportando de manera creciente.

✚ A través de la práctica comunicativa en las actividades los estudiantes, fueron estableciendo los nexos lógicos, las semejanzas y las diferencias culturales, lo que creó los vínculos comunicativos necesarios para favorecer el desarrollo de la competencia sociolingüística y, a su vez, el aprendizaje de la lengua extranjera.

3.2.5.1.2- Criterios evaluativos de los alumnos sobre la implementación de la estrategia

Con el objetivo de evaluar las opiniones de los alumnos con relación a *Evaluar el nivel de aceptación de los alumnos en el uso de la estrategia didáctica* se emplea una encuesta a los alumnos. Se aplicó a una muestra de 17 que fueron escogidos por las dificultades en su aprendizaje, se empleó el mismo modelo en tres oportunidades, al comienzo, durante el desarrollo y finalizando la implementación. Los elementos fundamentales que se tuvieron en cuenta son: criterios sobre las actividades, conocimientos adquiridos durante las actividades, reconocimiento de los contenidos deficientes y lo aprendido cómo lo lograron. En el Anexo 23 aparece el cuestionario aplicado.

A partir del análisis de los resultados, se pudo comprobar que los alumnos sienten satisfacción, de manera general, por las actividades de aprendizaje. Los índices superiores coinciden en que el 36% de los alumnos durante la **1ra encuesta** consideran que existe una integración de los elementos lingüísticos y de los conocimientos culturales. Llama la atención que el 47,05% considera que aprenden mejor solos y en parejas y cuando se les interroga sobre el conocimiento y entrenamiento que poseen sobre el trabajo en equipos el 58,82% opina que lo sabe muy bien, lo cual se contradice con el cómo aprende pues si prefieren el aprendizaje solos es sinónimo que no conoce verdaderamente bien el trabajo en equipos y sus beneficios.

En el proceso de evaluación, las actividades son catalogadas como buenas, interesantes y divertidas en sentido general y no como aburridas o malas.

Existe coherencia en los resultados en las tres encuestas aplicadas con relación a los niveles de satisfacción, de igual manera, opinan sobre su aprendizaje. No obstante, cuando se les interroga sobre qué elementos aprendieron, evalúan los aspectos culturales como los valores más altos, los cuales se contradicen con los obtenidos en la encuesta anterior donde exponían que existía integración de los contenidos lingüísticos/ gramaticales con los contenidos socioculturales.

Se mantienen elevados los índices del cómo aprenden, justificando que aprenden por un compañero de equipos o por otro compañero, a pesar de que no se niega la posibilidad

de utilizar estas formas como único agrupamiento. De esta manera se corroboran los aspectos teóricos abordados durante el capítulo 1 y 3 sobre las formas de agrupamiento y las características de los grupos de aprendizaje cooperativo. El trabajo en parejas constituye un eslabón fundamental para motivar y entrenar a los alumnos en este trabajo y, a su vez, representa la estructura básica más pequeña de un grupo.

Existe coherencia en los conocimientos y entrenamiento que poseen sobre el trabajo en grupos cooperativos al prevalecer los criterios de que lo saben bastante y muy bien.

Después del análisis de estos resultados, se evalúa de manera significativa la aceptación por los alumnos de las actividades de aprendizaje en la integración de los contenidos lingüísticos a partir de los conocimientos socioculturales y, a su vez, con énfasis en los aspectos sociolingüísticos de la lengua. Los alumnos lograron entrenarse en el trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo favoreciendo los intercambios comunicativos y a su vez, el aprendizaje de la lengua en situaciones reales de comunicación.

Resulta significativo el valor que los alumnos otorgaron a las actividades de aprendizaje, considerándolas como actividades **buenas e interesantes**. Esto se justifica en la continuidad y los nuevos vacíos de información. A este elemento se le concede un valor especial debido a que durante la etapa de diagnóstico del problema los alumnos presentaban desconocimiento de otras culturas, lo que repercutía en los procesos comunicativos y en sus actividades de aprendizaje.

Al establecer una comparación con los datos obtenidos en el diagnóstico se pudo comprobar que el trabajo con actividades comunicativas de aprendizaje en un ambiente cooperativo influye en la conducta y en las concepciones de los alumnos. Por tanto la estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística puede constituir una vía de solución a la problemática propuesta.

3.2.5.1.3- Opiniones evaluativas del profesor sobre la implementación de la estrategia diseñada

Durante esta etapa de la investigación se utilizó una entrevista estructurada e individual. Se le realizó al docente que llevó a cabo la validación de la estrategia durante el curso 2006-2007, con el fin de que expresara las opiniones que tenía sobre los niveles de aceptación que observó en sus alumnos durante el desarrollo de las actividades, la efectividad de estas actividades para desarrollar las habilidades lingüísticas, socioculturales y comportamentales. Se pidieron sugerencias en cuanto a: propuesta de otras actividades, la dosificación y otros elementos significativos percibidos durante el

proceso de aplicación de la estrategia didáctica propuesta. En el Anexo 25 se ofrece una muestra de este instrumento.

Los **resultados fundamentales** obtenidos durante la aplicación de la entrevista son los siguientes:

- ✚ A partir de la aplicación de la propuesta de actividades de aprendizaje los alumnos desarrollan con más facilidad los conocimientos socioculturales propios, de otras culturas y de la cultura que los acoge, a partir de los intercambios comunicativos que se establecen, provocados por situaciones de comunicación real, a partir del uso de los grupos de aprendizaje cooperativo. Lo que corrobora la idea a defender en esta tesis.
- ✚ El trabajo con las actividades de aprendizaje desarrolló la competencia sociolingüística en los alumnos, pues favoreció los procesos comunicativos en el uso de matices lingüísticos de acuerdo al contexto, a la actitud del hablante, a la intención, el conocimiento del interlocutor para utilizar los niveles de formalidad adecuados, tanto a la situación como al grado de familiaridad con la persona, etc. fomentando, a su vez, el respeto hacia las otras culturas, hacia las opiniones de sus compañeros, hacia los comportamientos asumidos.
- ✚ El trabajo con los grupos de aprendizaje cooperativo fortaleció el desarrollo de los conocimientos lingüísticos a partir de los conocimientos socioculturales que ellos poseen sobre su realidad cultural y a su vez permitió que los alumnos modificaran los comportamientos ante determinadas situaciones de comunicación. Los alumnos se fueron apoderando de los aspectos lingüísticos a partir de contenidos relacionados con sus vivencias, intereses y motivaciones.
- ✚ A través de las actividades, los alumnos se mantuvieron motivados y activos por el uso de temas de su interés y que respondían a sus necesidades, lo que favoreció en gran medida la significatividad, la estimulación a los intercambios comunicativos y el desarrollo de la competencia sociolingüística como fin de esta investigación.
- ✚ La organización de los grupos cooperativos para el aprendizaje y el desarrollo de la competencia sociolingüística favoreció el trabajo con las diferencias individuales y un mayor desempeño de los roles. Los alumnos tuvieron mayor incidencia en su aprendizaje y en el de sus compañeros, favoreciendo la elevación de niveles de aceptación y por tanto la cooperación interdependiente con los otros y niveles de conocimientos tanto lingüísticos, socioculturales, sociolingüísticos y comportamentales. Esto propició el entendimiento comunicativo y cultural. Se

arriba entonces a la **conclusión** de que a través del uso de esta estrategia se le da solución al problema planteado y se establece la articulación problema-objetivo y la materialización de la idea a defender.

3.3- Otros criterios de validez de la estrategia a partir de los modelos de evaluación de los alumnos

También se aplicó un grupo de técnicas de recogida de información, las que aportaron elementos significativos para demostrar la efectividad de la estrategia didáctica que se propone. Además, se consideró agregar a estas técnicas el análisis de la información aportada por los modelos de evaluación de los alumnos en las clases, a partir del cual los alumnos autoevaluaron su aprendizaje, teniendo en cuenta los conocimientos aprendidos, los conocimientos que consideran aún con dificultades, el desempeño de las funciones en los equipos, los comportamientos en estos, entre otros aspectos de gran valor y que permitieron evaluar a profundidad el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos.

En los Anexos 26,27,28 aparecen los modelos utilizados para tales evaluaciones de las que emergieron las **siguientes generalidades**:

Los niveles de aceptación y ayuda del trabajo en los grupos de aprendizaje cooperativo demostraron interés por conocer sobre otras culturas, lo que refleja la modificación de las concepciones de los alumnos, con respecto a las culturas de los otros.

 Se produce una transformación favorable a la aceptación del trabajo en equipos, tríos y parejas.

De igual manera, resaltan el conocimiento y uso de las funciones dentro del equipo y los comportamientos durante el trabajo. Estos criterios fueron demostrando progresivamente los valores de efectividad.

El nivel de conocimientos (1), permitió identificar los elementos gramaticales, léxicos, los contenidos socioculturales que habían aprendido los alumnos durante la aplicación de las primeras actividades comunicativas de aprendizaje. El reconocimiento de las dificultades que los alumnos aún tienen permitió enfrentar la personalización de los contenidos desde la asignación de los roles y trabajo en el grupo. Sin embargo, la evaluación que hicieron los alumnos de la influencia de sus compañeros y el aprendizaje, al parecer no fue totalmente comprendida por parte de los alumnos a la hora de responder, pues, el 70,58% no dio respuesta a esa pregunta.

Durante la aplicación de los niveles de conocimientos (2), ya los alumnos tenían mayor entrenamiento en el desarrollo de este trabajo. En este caso debían redactar un párrafo

donde pudieran demostrar los contenidos lingüísticos aprendidos. El 47,05% utilizó de manera simultánea los elementos gramaticales y socioculturales que se habían tratado en clases. Para medir el incremento del vocabulario, los alumnos utilizaron un número mayor a 10 palabras, lo que demuestra que el 47,05% es capaz de redactar párrafos con mayor riqueza léxica. Así mismo incorporaron una cantidad superior a 10 elementos socioculturales, representativos de sus compañeros de aula, lo que representa el 58,82% de los alumnos. Estos datos demuestran que ha sido efectivo el uso de estas actividades para incorporar elementos lingüísticos y socioculturales al aprendizaje de los alumnos en los cursos preparatorios de español de la Universidad de Cienfuegos.

Un 70,58% reconoce las expresiones de respeto utilizadas en los procesos comunicativos durante las actividades de aprendizaje. Estos resultados corroboran el logro de un nivel suficiente de desarrollo en la competencia sociolingüística de los alumnos. El trabajo con los elementos donde persisten sus dificultades permitió la diferenciación en el aprendizaje de los miembros del grupo y la sistematización de estos contenidos de manera personalizada.

Conclusiones Parciales

✚ La fundamentación de la estrategia deja sentada la importancia de integrar los contenidos lingüísticos y socioculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera para los cursos preparatorios. Esto se justifica en las implicaciones didácticas que encierra este tipo de enseñanza en contextos multiculturales, para lograr el desarrollo de la competencia sociolingüística y a su vez, el aprendizaje de la lengua extranjera, a fin de preparar al estudiante para convivir en contextos multiculturales y contribuir al aprendizaje de la lengua.

✚ El diseño e implementación de la estrategia didáctica representa un paso de avance significativo, desde las dimensiones investigativas, extensionistas, docentes y socioculturales, en los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos.

✚ La estrategia didáctica debe ser desarrollada siguiendo las cinco fases planteadas, sustentada en los fundamentos teóricos (aprendizaje cooperativo, enfoque histórico-cultural, enfoque comunicativo y modelos sociales de adquisición de lenguas extranjeras) y estructurada en actividades comunicativas que contribuyan a potenciar el desarrollo del aprendizaje en idioma español como lengua extranjera en contextos multiculturales, esta secuencia lógica permitirá la efectividad en la aplicación de la misma.

✚ El uso de una variedad de métodos se ajustó a las aspiraciones del presente estudio, pues constituye una forma de desarrollar la gestión curricular en función del tratamiento a contextos multiculturales con el propósito de mejorar la práctica educativa, a partir de un proceso formativo desde la práctica investigativa.

✚ Toda propuesta de estrategia didáctica para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser sometida a la valoración crítica y a la socialización para su perfeccionamiento a fin de que el objetivo propuesto alcance las dimensiones tratadas. La validación de la estrategia didáctica a través de diferentes métodos (expertos, colectivos de disciplina, comunidad científica) aporta elementos esenciales relacionados con las necesidades del diagnóstico que debieran ser replanteadas.

✚ Se confirma la validez de la estrategia didáctica a través de la modificación de conductas y concepciones en los alumnos a través del uso de actividades comunicativas de aprendizaje en un ambiente cooperativo para desarrollar la competencia sociolingüística.

✚ Se favorece a través de la estrategia didáctica al trabajo con las diferencias individuales, contribuyendo a la adquisición de niveles de aceptación, cooperación interdependiente con los otros y niveles de conocimientos tanto lingüísticos, socioculturales, sociolingüísticos y comportamentales que propiciaron un entendimiento comunicativo y cultural.

CONCLUSIONES

Los programas de los cursos preparatorios de español como lengua extranjera en nuestro país, fortalecen el conocimiento estructuralista de la lengua sin tener en cuenta los conocimientos socioculturales de los alumnos que conforman los grupos aula y las actitudes de ellos para el estudio de la lengua objeto de aprendizaje. Tampoco ha existido una consecuente concepción para su tratamiento y puesta en práctica orientada desde el enfoque comunicativo para un contexto de aula multicultural.

El contexto de aula multicultural es la situación real que caracteriza a los cursos preparatorios de español como lengua extranjera en Cuba. Esto provoca que la lengua llegue a convertirse en una necesidad objetiva como instrumento de comunicación entre los alumnos y entre ellos y el medio, pero a la vez constituye una debilidad justificada por el desconocimiento que se tiene de las culturas de los otros, los niveles de aceptación de las diferencias y la carencia de herramientas comunicativas que puedan facilitar la convivencia entre ellos.

Alcanzar un nivel de competencia sociolingüística no sólo implica que se debe hacer uso de capacidades y habilidades para poner en funcionamiento su competencia lingüística, sino además que se debe llegar a la posibilidad de valorar, intercambiar en la lengua objeto de estudio con hablantes de otras culturas con determinados niveles de formalidad, aceptación y respeto hacia lo ajeno, lo cual implica incluir cierto sentido en el uso, en el intercambio y en las implicaciones que conllevan la interacción entre culturas dentro de los grupos de aprendizaje cooperativo.

No basta con la relación de contenidos sociolingüísticos y lingüísticos, así como la determinación de los objetivos en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera, sino que es necesario, en tal contexto, incidir mediante estrategias basadas en acciones y operaciones que fomenten los conocimientos lingüísticos y socioculturales en el uso de la lengua en situaciones de intercambio de los diferentes miembros en un contexto multicultural, en este caso. En este sentido, se consideran los principios del aprendizaje cooperativo como el adecuado para desarrollar la competencia sociolingüística en español como lengua extranjera en combinación con los principios de la teoría histórico cultural y los del enfoque comunicativo aplicado a

contextos de aula multiculturales, apropiados para resolver la problemática planteada en a investigación.

🇺🇲 La estrategia didáctica diseñada constituye una vía para el desarrollo de la competencia sociolingüística de los alumnos de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos en un contexto multicultural a partir de la integración del enfoque comunicativo, los modelos sociales de adquisición de lenguas y el enfoque histórico-cultural que se consolidan a través del aprendizaje cooperativo.

RECOMENDACIONES

✚ El fenómeno de la multiculturalidad constituye un aspecto poco tratado dentro de los contextos educativos cubanos y en específico en los cursos preparatorios, ya que forma parte de los retos de la Educación Superior Cubana actual por lo que se sugiere, el estudio de este como aspecto que puede influir en los aprendizajes de los alumnos. Así como, la implementación de propuestas de preparación a los docentes para enfrentar este fenómeno o para establecer las pautas didácticas en las diferentes carreras en los centros adscriptos al MES.

✚ Los métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas aunque forman parte de un campo bastante estudiado, aún es necesario que se profundice en ellos, sobre todo, en lo relacionado a los tipos de métodos más utilizados en Cuba en la enseñanza de español como lengua extranjera, para lograr que los alumnos desarrollen habilidades de aprendizaje que les permitan adquirir los conocimientos útiles a una sociedad en constante cambio y desarrollo.

✚ Una de las cuestiones que se fue presentando de forma constante como una interrogante importante a través de todo el trabajo fue el proceso de evaluación. Aunque no era objetivo de este trabajo abordar la evaluación, esta aparece como una preocupación a profundizar. Se hace necesario prestar mayor atención a las bases teóricas y epistemológicas de la evaluación y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera para los contextos multiculturales.

✚ Debe profundizarse también en el campo de la subjetividad para comprender lo que sucede en las aulas cuando se enfrentan alumnos procedentes de diferentes culturas en las actividades de aprendizaje, y ver estas como actividades cargadas de creatividad, emociones, sentimientos y características personales de cada individuo, tanto en los procesos psicolingüísticos como pedagógicos.

✚ Diseñar una estrategia metodológica de preparación de los docentes de las asignaturas correspondientes a las ciencias básicas y las humanísticas de los cursos preparatorios para que puedan contribuir con el desarrollo de la competencia sociolingüística en contextos multiculturales.

BIBLIOGRAFÍA.

- Acosta Pachón, Rodolfo y Alfonso Hernández, José. La educación multicultural en contextos educativos cubanos. Tomado De:
<http://interaccion.cedal.org.co/documentacion.htm>, 9/01/07
- Afanasiev, Víctor. El enfoque sistémico aplicado al conocimiento social / Víctor Afanasiev.-- La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1979.
- Aguado Odina, M^a Teresa. La educación intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. Tomado De:
<http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Diversid/eintercultural.rtf>, 16/5/07
- Alarcos Llorach, Emilio. Curso de Español. Universidad para todos. / Emilio Alarcos Llorach y otros. -- La Habana: Ed. Juventud Rebelde, 2000. -- 31 p.
- Álvarez de Zayas, Carlos. La escuela en la vida./ Carlos Álvarez de Zayas.—La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1991.--178p.
- _____ . Pedagogía como ciencia./Carlos Álvarez de Zayas.-- Habana: Editorial Félix Varela., 1998. --254p.
- _____ . La universidad como institución social./Carlos Álvarez de Zayas.-La Habana: Editorial Academia,1996.-42p.
- Álvarez González, Arellys R. Estrategia metodológica para el tratamiento de la competencia lingüística, en la carrera de Ingeniería Mecánica, de la Universidad de Cienfuegos. / Arellys R. Álvarez González; tutor: Juan A. Castellanos.-- Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Cienfuegos, 2005,--120p.
- Altman, H.B. Foreign language teaching: meeting individual needs/ H.B Altman .-- Canadá: Oxford. Pergamon, 1980.--167p.
- Angulo, José F. y. Teoría y desarrollo del curriculum. / José F. Angulo, N. Blanco.- - España: Ediciones Aljibe, 1994.-- 425p.
- Antich de León, Rosa. Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. / Rosa Antich y otros.-- La Habana: Ed. Pueblo Educación, 1986.-- 467p.
- Anthony, E. Approach, Method and Technique”. English Language Teaching 17, :63 – 67, 1963.
- Aprendizaje cooperativo. Tomado De: <http://sarasate.upc.es/upc/ice/Bbdd/prop:nsf/AprenCoop%5CNavegadorInicio?OpenPage>, junio 2002.

- Arcia Chávez, Maritza. Manual de didáctica de las lenguas extranjeras. /Maritza Arcia Chávez.- - Cienfuegos: UCF, 2006.- -76p.
- Arcia Chávez, Maritza. Reflexiones acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras. /Maritza Arcia Chávez, Sara Castellanos Quintero.- - Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos, 1999.- -65p.
- Arnal, J. Investigación Educativa. Fundamentos y metodología. /Justo Arnal, Delio del Rincón, Antonio Latorre.—España: Labor,1995.—227p
- Aronson, Elliot. Jigsaw Classroom: Overview of the Technique. Tomado De: <http://www.jigsaw.org/overview.htm>, mayo 2003
- Aronson, Elliot. Jigsaw in 10 easy steps. Tomado De : <http://www.jigsaw.org/steps.htm>, mayo 2003
- Atención a la diversidad. Tomado De : <http://www.terra.es/personal/fjgponce/diversida.htm>, marzo 2001
- Atención a la diversidad desde la programación de aula. Tomado de : <http://paidos.rediris.es/needirectorio/inclu5.htm>, marzo 2001
- Banks, J.A. Multicultural Education: In Search of Definitions and Goals/ J.A. Banks; .--Trabajo presentado a la Association for Supervision and Curriculum Development Institute on Cultural Pluralism, Chicago, 1985.-- 16p.
- Barnes, D. (1978): From communication to curriculum. / D. Barnes.- -Madrid: Visar, 1994.- -234p.
- Beltrán Jesús Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje/ Jesús Beltrán. - - Madrid: Editorial Síntesis S.A., 1993.- - 381p.
- Bloom, B. *Taxonomy of Educational Objectives*. David McKay. (1956).
- Bordas Alsina, María Inmaculada. Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso/ María Inmaculada Bordas Alsina, Flor A. Cabrera Rodríguez, - -Pedagogía (España) volumen,(218): 24-28; enero-abril 2001.
- Breen, Michael P. Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (II) / Michael Breen. Signos (Asturias) volumen, (20): 58-65,abril-junio 1997
- _____ Paradigmas contemporáneos... I / Michael Breen. Signos (Asturias)Volumen, (19): 52-73,enero-marzo 1997
- Brown, Gillian. Teaching the Spoken Language/ Gillian Brown, George Yule.- La Habana: Ed. Revolucionaria, 1989.-162p.
- Bruner, J. *Acts of Meaning*/ J. Bruner.—Cambridge: Harvard University press, 1990.-- 91p.

- Byrne, Donn. Teaching Oral English./Donn Byrne.- La Habana: Edición Revolucionaria, 1989.-140p.
- Canale, Michael. Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza de la evaluación de una segunda lengua I / Michael Canale, Merrill Swain. Signos (Asturias)Volumen,(17): 54-62,enero-marzo 1996
- _____ Fundamentos teóricos... II/ Michael Canale. Signos (Asturias) Volumen, (18) : 78-98 marzo-junio 1996
- _____. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, en M. Llobera (coord.): Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa,1995.- 125p.
- Campión, Raúl Santiago. Herramientas de autor y la competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera Tomado De:
http://www.ice.uma.es/edutec97/edu97_c1/2_1_29.htm, junio 2004
- Canale, M y Swain, M. “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”, en *Applied Linguistics*, N. ° 1, 1980.
- Cancio, C. El desarrollo de la competencia comunicativa en escolares de séptimo grado a partir del uso de diferentes códigos. /Caridad Cancio; Tesis en opción al grado de Master en Educación, ISPEJV (La Habana),1998.—76p.
- Canfux, Verónica. Tendencias pedagógicas contemporáneas. / Verónica Canfux. -- Colombia: Corporación Universitaria de Ibagué. Centro de Estudios de Didáctica y Pedagogía, 1996. -- 52 p.
- Cañedo Iglesias, Carlos Manuel. El paso del Sistema Real al Esquema de Análisis. Una estrategia Didáctica en la formación del ingeniero Mecánico / Carlos Manuel Cañedo Iglesias, Tesis en opción del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Cfgos, 2004.--120p.
- Castillo Mercado, Antonio. La competencia comunicativa como alternativa de atención a la diversidad. Tomado De: [http:// www.terra.com.mx /](http://www.terra.com.mx/), 2000.
- Chomsky, N Review of verbal Behavior./ N. Chomsky.-- by B.F. Skinner New York, 1959.--374p.
- _____ Reflexiones acerca del lenguaje./ N. Chomsky.--Trillas, México, 1975.--368p.
- Coelho, Elizabeth. Teaching and learning in multicultural classrooms./ Elizabeth Coelho .--Toronto: Multilingual Matters, 1998.--48p.

- Cohenil y Marion, L. Métodos de investigación educativa. / L. Marion Cohenil.— España: Editorial La Muralla, 1990. --213p.
- Coll, César. El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula/ César Coll Signos (Asturias)volumen, (14): 46-51p, enero-marzo 1994
- Communicative competence: for more than language arts! Tomado De: <http://www.ci-conceptsin.com/quicknotes.Htm>., abril 2001.
- Communicative language teaching (CLT) Tomado De: <http://www.salsem.ac.at/csac/progs/disted/sandt/basic%20CL.htm>, abril 2001.
- Competencia comunicativa como alternativa de atención a la diversidad. Tomado De: http://proyecto_cas.iespena.es/proyecto_cas/document/pecm.htm, junio 2006.
- Cook, T.D. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa./ T.D Cook, CH Reichardt.—España: Ediciones Morota, 1986.--228p.
- Cotts, Josep María. Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera/ Josep María Cotts Signos (Asturias)volumen, (11): 98-106p, enero-marzo 1994
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. Resolución 150/83: Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. – La Habana, 1983.
- Davis, Flora. La comunicación no verbal / Flora Davis.-- Trabajo realizado para la asignatura Fundamentos de la Comunicación, 2000.
- Desarrollo de la creatividad en la formación de los profesionales Tomado De: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol19_1_01/aci031001.htm, enero 2001
- De la diversidad al pluralismo: UNESCO-Sector de la cultura. Tomado de: http://www.unesco.org/culture/pluralism/html_sp/index_sp.s.html, marzo 2002
- Delors, J. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI/ J. Delors .—Santillana: Ediciones UNESCO, 2000.-46p.
- Dewey, J. Lógica. Teoría de la investigación/ J. Dewey. –México: Fondo de Cultura Económica, 1950.--94p.
- Díaz-Couder, Ernesto. Diversidad cultural y educación en Iberoamérica Tomado De: http://www.campus_oei.org/eivirt/rie17a01.htm, octubre 2001
- Díaz, G. Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del inglés con fines específicos. un sistema didáctico/ Gilberto Díaz.—Tesis en opción al grado científico de Doctor en Lingüística, La Habana. 2000.--120p.

- Duprat, María Luisa. Reflections on the communicative approach. Tomado De : http://www.disal.com.br/nroutes/nr1/pgnr1_03.htm, mayo 2001.
- Edwards – Mercer. El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. / Edwards. Barcelona : Paidós, 1988.- 94p.
- Ellis, R. Understanding Second Language Acquisition. / R. Ellis .--Oxford: Oxford University Press, 1991.--136p.
- Enríquez, I. Propuesta curricular para la enseñanza del inglés de preescolar a sexto grado/ I. Enríquez.-- Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 2003.--69p.
- Fabra, María Luisa. Técnicas de grupo para la cooperación/ María Luisa Fabra.-- Barcelona: Ediciones CEAC, 1994.-- 145p.
- Fathman, Ann K. Cooperative Language Learning in School Contexts. / Ann K. Fathman, Carolyn Kessler. Annual Review of Applied Linguistics, (Cambridge)volumen, (13): 127-140p, 1993
- Fernández, S. El Tratamiento De La Comunicación Intercultural En Los Cursos Intensivos De Español De Nivel Avanzado/ S. Fernández, D. Curbelo. Ponencia Presentada En el III Coloquio Internacional de Lingüística Aplicada y Sociedad.— Universidad de La Habana, 2003.
- Fernández Martín. Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. / Martín Fernández. Pedagogía (España)volumen (219): 229-250,mayo-agosto 2001
- Ferreiro Gravié, Ramón. Momentos y Estrategias de una clase de Aprendizaje Cooperativo. Tomado de <http://www.redtalento.com/congreso/momentos.html>., noviembre 2001
- Figueroa Esteva, Max. La dimensión lingüística del hombre / Max Figueroa Esteva. -- La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1986. -- 160 p.
- Fishman, J. A. A Systematization of the Whorfian Hypothesis. / J. A Fishman Behavioral Science (Oxford) volumen, (5): 323-339, 1960.
- Fotos, S. S. Consciousness raising and Noticing through Focus of Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction/ S. S. Fotos. Applied Linguistics (Oxford) volumen, (14): 126-141, 1993
- Freedman, A Learning to Write: First language / Second Language./ A. Freedman, I. Pringle, J. Yalden Applied Linguistics and Language Study.--Longman: London and New York, 1989.--15-27p.

- Gardner, R. P. Second – language learning: a social psychological perspective/ R. P. Gardner, R. Smithe, L. Clement The Canadian Modern Language Review (Toronto)volumen,(32): 198 – 213p, 1976
- Gardner, H. Multiple Intelligences: The theory and Practice./ H. Gardner .--New York: Basic Books, 1993.—357p.
- Gardner, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning*./ R. C. Gardner.- London: Edward Arnold, 1985.- 79p.
- Galperin, P. Y. Introducción a la psicología/ P. Y. Galperin. —La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- García Castaño, F.J. Lecturas para educación intercultural/ F.J. García Castaño , A. Granados Martínez.--Madrid: Trotta, 1999.
- García Canclini, N. Globalizarnos o defender la identidad. ¿Cómo salir de esta opción? Tomado de: <http://www.nuso.org/upload/articulos/2796-1.pdf>., marzo2007
- García Padrino, Jaime. Didáctica de La Lengua y la Literatura / Jaime García Padrino, Arturo Medina. -- Madrid: Ediciones Anaya, 1988. -- 664 p.
- García Pers, Delfina. Didáctica del idioma español / Delfina García Pers. -- I Edición - La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976. -- 170 p.
- Gargallo López, Bernardo. Aprendiendo a aprender. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación permanente de adultos. Pedagogía (España) volumen, (206): 113-136,enero-abril 1997
- Gessa Pacheco, Hilda Marisela. Una estrategia didáctica de la habilidad oral en la lectura en la enseñanza del idioma en ciencias técnicas. / Hilda M. Gessa Pacheco. Tesis para optar por título de Máster en Educación, Cfgos, 1999.--80h.
- González Diana. La sociolingüística: una visión panorámica. Tomado de: <http://www.sil.org/capacitar/sociolx/sociolxmirada.html>,diciembre 2005
- González de Durana Gamorra, Dr. José M. Los métodos para la enseñanza del inglés. Una experiencia grupal con alumnos adultos. Tomado De: <http://www.mseducativa.com/webs/duran/métodos/3.3htm>,junio 2001
- González Delgado, R. Enfoque intercultural y estereotipos: de la reflexión a la acción/ R. González Delgado. Ponencia Presentada En el III Coloquio Internacional de Lingüística Aplicada y Sociedad.—Universidad de La Habana, 2003
- González Pacheco, Otmara. Aplicación del Enfoque de la Actividad al Perfeccionamiento de la Educación./ Otmara González Pacheco.- La Habana: CEPES, 1989.-120p.

- _____ . El enfoque Histórico- Cultural como fundamento de una concepción pedagógica./ Otmara González Pacheco.- La Habana: CEPES, 1994.- 26p.
- González Ramírez, Nera. “El nuevo concepto de cultura: La nueva visión del mundo desde la perspectiva del otro” Tomado De:
<http://www.oei.es/pensariberoamerica/colaboraciones11.htm#>, mayo 2003
- Gumperz, J. J. Language and social identity/ J. J. Gumperz .--Nueva York: Cambridge University Press, 1982.
- Halliday, M. A. K. An introduction to functional grammar. / M. A. K. Halliday.-- Londres: Arnold, 1985.
- Hernández Sampier, Roberto. Metodología de la investigación I / Roberto Hernández Sampier. --La Habana: Editorial Félix Varela, 2003.--243p.
- _____ . Metodología de la investigación II / Roberto Hernández Sampier. —La Habana: Editorial Félix Varela, 2003.—232p.
- Hirst, Lois A. Cooperative Approaches to Language Learning. Tomado De:
<http://jan.ucc.nau.edu/~jar/NALI10.html>, abril 2005
- Howatt, A. A History of English Language Teaching./ A. A Howatt.-- Oxford: Oxford University Press,1984.
- Hymes, Dell. La competencia comunicativa. Tomado De:
<http://www.huitoto.udea.edu.cu.>, enero 2002
- _____ . La competencia comunicativa como meta del aprendizaje. Tomado De: <http://www.sil.org>, 2002
- _____ . Functions of Speech: an evolutionary approach./D.Hymes. University of Pennsylvania Press, 1961.--83p
- _____ . Teaching and training in Sociolinguistics. ./D.Hymes. Report to Social Science Research Council, 1966.—45p.
- Iberoamérica: Unidad Cultural en la Diversidad. Tomado De:
<http://www.oei.es/iberoamerica.htm>, mayo 2003
- Iglesias, I. Diversidad cultural en el aula de Español como lengua extranjera. Tomado De: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>, mayo 2001
- Jiménez, Y. Propuesta metodológica para el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva en las clases de español para extranjeros/ Y. Jiménez. Tesis para optar por título de master en educación, Universidad de Cienfuegos,2002.--80h.

- Jiménez, P. Integración escolar y formación del profesorado. Análisis de un cuestionario/ P. Jiménez, M. Vilá, M. Pallisera. --España: Ediciones Arnaiz,1997.-- 445p.
- Jiménez, Paco. De educación especial a educación en la diversidad./ P. Jiménez, M. Vilá. España: Ediciones Aljibe,2001.
- Jiménez, Silvia. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural. Tomado De: <http://www.ub.es>., febrero 2004
- Johnson, David W. Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classrooms.Tomado De : <http://www.clcrc.com/pages/CLandD.html>, mayo 2004
- Johnson, David W. Teaching Students To Be Peacemakers: Results Of Twelve Years Of Research. Tomado De: <http://www.clcrc.com/pages/peace-meta.htmlmeta.html>., mayo 2004
- Johnson, David W Cooperative Learning methods: A Meta-Analysis. Tomado De: <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>., abril 2004
- Juliano, Dolores. Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas / Dolores Juliano. —España, 1993.
- Kemmis, S. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción/ S. Kemmis.-- España: Ediciones Morata, 1993.--175p.
- Klimberg, Lothar. Didáctica General I / Didáctica General I. / Lothar Klinberg. -- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1972.
- Kohonen, V. Towards experiential foreign language education./ V. Kohonen. Pearson: Harlow, Essex, 2001 .- 60p.
- Krashen, S. Second Language Acquisition and second Language Learning/S. Krashen.-- Oxford: Pergamon, 1981.
- Krashen, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition./ S. Krashen.-- Oxford: Pergamon, 1982.
- Krashen, S. The natural approach: Language Language acquisition in the classroom./ S. Krashen, T. Terrell.—Oxford: Pergamon, 1983.
- Krashen, S. The input hypothesis: Issues and implications. / S. Krashen.-- New York: Longman, 1985.
- Kramsch, C. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas/ C. Kramsch.-- Cambridge University Press, 1988.
- Labov, W. «La lógica del inglés no estándar». Revista Educación y Sociedad , n. 4, págs. 147-170. (1985)

- La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana Tomado De:
<http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a03.htm>, enero 2003
- Larsen-Freeman, Diane. *An introduction to second language acquisition research.*/
Diane Larsen- Freeman and Michael H Long.- New York: Longman, 1991.-333p.
- Latorre, A. El maestro investigador. La investigación en el aula./ A. Latorre ,R.
González.-- España: Editorial Graó, 1992.-- 52p.
- Lavandera, B. El estudio del lenguaje en su contexto sociocultural / B: Lavandera. --
Madrid: Visor, 1992.
- Leontiev, N. Alexei. Actividad, Conciencia, Personalidad./N. Alexei Leontiev.-La
Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1984.-249p.
- _____. La actividad en la Psicología./ N. Alexei Leontiev.- La Habana:
Editorial de Libros para la Educación, 1979.- 74p.
- Lomas, Carlos y Osoro, Andrés. Modelos teóricos y enfoques didácticos en la
enseñanza de la lengua./ Carlos Lomas, Andrés Osoro. Signos (Asturias)volumen,
(4): 23-40, 1991.
- Lomas, Carlos. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la
lengua./ Carlos Lomas. Signos (Asturias)volumen, (7): 35-59, 1992.
- López T., G. La Enseñanza de Lenguas Extranjeras en primaria: evaluación del
proceso y de los aprendizajes./ G. López T.—España: Ministerio de Educación,
Cultura y Deporte, Universidad de Oviedo, 2001.--188p.
- López T. G. Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés) Proyecto docente. /G. López
T.--España: Universidad de Oviedo, 1999.
- Luria, A. R. Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations. / A. R.
Luria. --Cambridge, MA. Harvard University Press, 1976.
- Mainegra Rodríguez, Omar. Propuesta de sistema de medios de enseñanza para la
asignatura Español II de Preparatoria para estudiantes extranjeros./ Omar Mainegra
Rodríguez. Tesis para optar por el título de master en educación. Universidad de
Cienfuegos,2002.
- Mallart Navarra, Joan. La adopción de múltiples metas y utilización de estrategias
cognitivas y autorreguladoras. Pedagogía.(España)volumen,(217): 417-
438,septiembre-diciembre 2000.
- Martínez Iglesias, Marisol I. Una vía para contribuir al desarrollo de la competencia
sociolingüística en contextos multiculturales/ Marisol I. Martínez Iglesias
Memorias del IV Seminario Internacional Docencia Universitaria, 2007.

- _____ . Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios/ Marisol I. Martínez Iglesias Memorias del Evento provincial *Universidad 2008*, 2007.
- _____ . Estrategia didáctica de atención a la diversidad cultural en la preparatoria de Cienfuegos/ Marisol I. Martínez Iglesias. Anuario Universidad de Cienfuegos, 2006.
- _____ . Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua/ Marisol I. Martínez Iglesias. Anuario Universidad de Cienfuegos, 2006.
- _____ . Estrategia didáctica de atención a la diversidad cultural en la preparatoria de Cienfuegos/ Marisol I. Martínez Iglesias. Memorias del II Taller Nacional de Atención a la Diversidad, 2006.
- _____ . Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua/ Marisol I. Martínez Iglesias. Memorias del II Taller Nacional de Atención a la Diversidad, 2006.
- _____ . Cómo mejorar la comunicación oral en un contexto multicultural/ Marisol I. Martínez Iglesias. Revista de la Universidad Autónoma de Chihuahua, Synthesis, 2005.
- _____ . Cómo mejorar la comunicación oral en un contexto multicultural/ Marisol I. Martínez Iglesias. Memorias de INNOED 2005, 2005.
- _____ . Estampa multicultural universitaria/ Marisol I. Martínez Iglesias. Anuario Universidad de Cienfuegos, 2004.
- _____ . Guía didáctica para el tratamiento de la comunicación a través de técnicas grupales y Aprendizaje cooperativo en la enseñanza de español como lengua extranjera/ Marisol I. Martínez Iglesias. Anuario Universidad de Cienfuegos, 2003.
- Matos, E. Un conjunto de acciones extensionistas desde el canto coral para perfeccionar la pronunciación en los estudiantes de la preparatoria/ E. Matos. Tesis para optar por el título de master en educación. Universidad de Cienfuegos, 2004. -- 60p.
- Mercer, N. La construcción guiada del conocimiento. /N. Mercer. Barcelona: Editorial Piados, 1997. –53p.
- Milián Borroto, Lourdes Noemí. La enseñanza de la gramática en la carrera de preescolar. / Lourdes N. Milián Borroto. Tesis para optar por el título de master en educación. Universidad de Cienfuegos, 1999.

- Millis, Barbara J. Cooperative Learning. Tomado De: <http://www.utc.edu/Teaching-Resource-Center/CoopLear.html>., abril 2004
- Monereo, C. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela/ C. Monereo. Barcelona: Editorial Graó, 1994.
- Morales, A. El desarrollo de la competencia sociocultural de los Recursos humanos en los cursos de ingles en la escuela de Hotelería y turismo de Cienfuegos. / Antonio Morales. Tesis para optar por el título de master en Teoría y práctica del inglés contemporáneo. Universidad de Cienfuegos, 2001.--80p
- Morin, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro/ E. Morin.— (s.l:s.n), 1999.-- 60p
- Muñoz, I . Acercamiento a un modelo para el análisis de un hecho cultural propio y de culturas ajenas/ I. Muñoz. Ponencia Presentada En el III Coloquio Internacional de Lingüística Aplicada y Sociedad. --Universidad de La Habana. La Habana, 2003.
- Nunan, David.. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. / D. Nunan.-- Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Oliveras, Àngels. Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera./ Àngels Oliveras.-- Madrid: Edinumen, 2000.
- Ovejero Bernal. Aprendizaje Cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo para las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. Tomado De: <http://www.uniovi.es/~Psi/REIPS/v1n1/articulo7.html>., 2003
- Pardo Cordero, Jorge Jesús. Propuesta de Estrategia didáctica para la formación de habilidades profesionales en la enseñanza del Derecho Constitucional Cubano./ Tesis para optar por el título de Master en educación. Universidad de Cienfuegos, 2007.--114h.
- Paredes Marín, Angela del Carmen. Propuesta metodológica para la enseñanza de la gramática en las carreras de ingeniería mecánica e industrial de la UCF. ./ Angela del Carmen Paredes Marín. Tesis para optar por el título de Master en teoría y práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo. Universidad de Cienfuegos,2001.--80h.
- Pérez Cabaní, M. L. El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje./ M. L. Pérez Cabaní .--Madrid: Alianza, 2001. –307p.
- Pérez Pérez, Ramón. El curriculum y sus componentes. / Ramón Pérez Pérez.— España: Editorial Oikos-tan, 1994. 197p.

- Pino Acosta, Barbarita. Establecimiento de la competencia discursiva mediante un sistema de tareas didácticas. Barbarita Pino Acosta. – Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Filológicas, Universidad de la Habana”, 2006. – 159h.
- Política de presentación para la ECER. Tomado De: <http://www.eera.ac.uk/policy/spanish/present.html>, febrero 2004
- Prendes, C. Propuesta de estrategias comunicativas de enseñanza para el profesorado en grupos multiculturales. / C. Prendes. Tesis para optar por el título de Master en educación. Universidad de Cienfuegos, 2007.--110h
- Principal-Educación: igualdad y diversidad. Tomado De: <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/>, julio 2003
- Pulido Díaz, Arturo. Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en escolares de 6to. grado de la escuela primaria pinareña. Tesis que se presentará en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", 2004.
- Puig, Y. Nuevas posibilidades para la intensificación del proceso de enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera en los cursos de corta duración. su aplicación en una serie de libros de texto. /Y. Puig. Tesis doctoral en Ciencias Filológicas. Universidad de la Habana, 2004.
- Pujolás Mases, Pere. Atención a la diversidad: Enseñanza personalizada y aprendizaje cooperativo. / P. Pujolás Mases.—España: Ediciones Aljibe, 2001.--203p.
- Ramírez, E. Una estrategia didáctica basada en el vínculo interdisciplinario entre la Biometría y el Análisis Farmacéutico en la carrera Licenciatura en Ciencias Farmacéuticas Tomado De: <http://www.monografias.com/cgi-bin/jump.cgi?ID=7873>, 12 de Septiembre del 2003.
- Ramírez Passo, Carlos. ¿Qué es una competencia? Tomado De: <http://www.sht.com.ar>, 26 de enero de 2003.
- Reflexión sobre la docencia. Suplemento 10.Tomado De:<http://www.uam.mx/docencia/sup10/11.html>, 2005
- Roméu A. El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa, sociocultural./ A. Roméu. Colección Pedagogía 2005. La Habana: Palacio de las Convenciones, 2005.

- Roméu A. Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. / A. Roméu. La Habana: Pueblo y Educación, 2003.-- 14 p.
- Rosales, M. Un sistema de tareas docentes en contextos específicos de la Ingeniería Civil y la Arquitectura para las prácticas situacionales en el proceso de enseñanza–aprendizaje del curso preparatorio de idioma español/ J. M. Rosales. Tesis de maestría. Universidad de Cienfuegos, 2004.
- Ruiz, Julio Vitelio. Ortografía Teórico-práctica con una introducción lingüística / Julio V. Ruiz, Eloína Miyares. -- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. -- 239 p.
- Saville – Troike, M. The Ethnography of Communication. An Introduction./M. Saville-Troike.—Blackwell: Oxford UK & Cambridge USA, 1994
- Saussure, Ferdinand. Curso de Lingüística general./La Habana: Instituto cubano del libro, 1973.-378p.
- Sierra Salcedo, Regla Alicia. Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En Compendio de Pedagogía. – La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002. – p. 312.
- Skinner, B. F. *Teaching machines*. / B. F. Skinner.- *Science*, 128:969-977. 1958.
- _____ . *The Technology of Teaching*. /New York: Appleton Century Crofts, 1968.
- Stenhouse, L. Investigación y desarrollo del curriculum. / L. Stenhouse.—España: Ediciones Morata, 1991.--319p.
- Swain, M. Three functions of output in second language learning. / M. Swain. Oxford: Oxford University Press, 1995
- Talízina, Nina F. La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. / Nina F. Talízina. --México: Ed. Ángeles Editores, 1992. -- p 15-22.
- _____ . Psicología de la enseñanza. / N. F. Talízina. -- Moscú: Ed Progreso, 1988. -- 365 p.
- Trujillo Sáez, Fernando. Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Didáctica del español como lengua extranjera. / Fernando Trujillo Sáez. – (s.l:s.n), 2001.-- 10 p.
- _____ Implicaciones didácticas de la Retórica Contrastiva para la enseñanza de la lengua./ Fernando Trujillo Sáez .-- (s.l:s.n).—90p.

- _____ Enseñanza del Español como segunda lengua: el reto de la inmigración a la didáctica de la lengua./ Fernando Trujillo Sáez.-- Sevilla: Librería Andaluza, 2002.
- _____ Enseñanza del Español a inmigrantes en el contexto educativo. / Fernando Trujillo Sáez. Frecuencia-L, (España)volumen, (20): 7-11,2002.
- Tudela Capdevila, Nitzia. El tratamiento de los elementos socio-culturales en la didáctica de segundas lenguas: el enfoque por competencias como evolución del paradigma comunicativo y aplicación del Marco Común de Referencia. Tomado De: http://elenet.org/revista/español/lengua_extranjera/revista2/ abril,2007
- Tunnermann, C. Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la Educación Superior en América Latina y el Caribe./ C. Tunnermann.-- La Habana: (s.n.),1996.- (s.p.)
- Tyler, R. W. Educational benchmarks in retrospect: Educational change since 1915. *Viewpoints*, 51(2):11-31, 1975.
- Unidad en la diversidad. “Norma y variedades: Un problema de actitudes y políticas lingüísticas. Tomado De: <http://wwwao24.infonegocio.com/104/mi%20articulo%20do%20UNIDAD%20EN%20LA%20DIVERSIDAD.htm>, mayo 2005
- Valle Arias, Antonio. Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado./ Antonio Valle Arias. Pedagogía (España)volumen, (206): 137-164, enero-abril 1997.
- van EK, J. Threshold Level English. / J. van EK. Oxford: Pergamon, 1980.
- _____ *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools.* / J. van EK. Strasbourg: Council of Europe, 1976.
- Vecino Alegret, Fernando. “ La universalización de la Universidad por un mundo mejor”. / Fernando Vecino Alegret.- La Habana: Ministerio de Educación Superior, 13 febrero del 2006.2006-19p.
- Vela Valdés, Juan. “ Los retos de la nueva universidad cubana”/Juan Vela.-La Habana: Ministerio de Educación Superior, 30 de enero del 2007.--8p.
- Vigotsky, Lev S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. / Lev S. Vigotsky.- Barcelona: Editorial Grijalbo, 1978.-226p.
- _____ Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. / Lev S. Vigotsky.-- La Habana: Editorial Revolucionaria, 1968.--57p.

- Vilá, Ruth. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. Tomado En: <http://apuntes.rincondelvago.com/competenciacognitiva.html>, febrero de 2004.
- Vilá, I. Bilingual education in catalonia and minority languages: present changes and tendencies: Inédito.2005
- Widdowson, H.G. Linguistics./ H.G.Widdowson.- Oxford University Press, 1996.
134p.