

Universidad "Hermanos Saíz Montes de Oca"
Pinar del Río

Tesis de Maestría

**Título: Un Modelo Metodológico
Interactivo para el Español como Lengua
Extranjera en las instituciones de
Educación Superior de Pinar del Río**

Autor: Liliana Valdés Aragón

Tutor: Dra. Teresa de la C. Díaz Domínguez

2002-2003

Dedicatoria

A los que deseen enseñar español como lengua extranjera con un modelo de enseñanza diferente.

Agradecimientos

A todos los que me ayudaron, y en especial a ti, por tu amor, dedicación y entrega en hacer que esta obra se hiciera realidad.

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

Fundamentos teóricos para la enseñanza del español como lengua extranjera

La interacción

I- La interacción en el enfoque histórico-cultural de Vigotsky

1- La actividad verbal

1.1 La organización estructural de la actividad verbal

1.2 El contenido psicológico de la actividad verbal

2- Sobre la naturaleza del aprendizaje

3- Relación entre el todo y las partes

4- La relación entre forma y contenido

5- El significado y el contexto

5.1 Las funciones del lenguaje

II- La interacción en las teorías contemporáneas de la enseñanza de lenguas

2.1 La teoría de monitoreo de Krashen

2.2 La información de entrada y la interacción

2.3 La información de salida y el aprendizaje

2.4 La interacción y el contexto educativo

2.5 La interacción en la pedagogía democrática y liberadora

Implicaciones Metodológicas

CAPÍTULO II

Situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera

I La enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo contemporáneo

II La investigación en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera

III La enseñanza del español como lengua extranjera actualmente en Cuba

IV La enseñanza del español como lengua extranjera en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río

V Análisis de los métodos utilizados

5.1 Entrevista a profesores, encuesta a estudiantes, consulta a especialistas de lenguas

5.2 Resultados de las observaciones a clases

5.3 Análisis de los programas y textos

CAPÍTULO III

Propuesta del modelo metodológico interactivo

I Breve explicación de los principios metodológicos

II Estructura del modelo metodológico interactivo

III Descripción del modelo metodológico interactivo

3.1 Características del modelo metodológico interactivo

3.2 Funciones del maestro y del alumno

IV Consideraciones acerca de los componentes del proceso docente educativo:

4.1 Los objetivos

4.2 Los contenidos

4.3 Los métodos

4.4 Tríada de objetivo, contenido y método

4.5 Materiales didácticos derivados de la tesis

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

En el presente milenio la escuela tiene nuevas tareas que cumplir en un mundo unipolar, globalizado y dominado por los países desarrollados. A los países del Tercer Mundo les urge formar individuos capaces de aceptar el reto de la globalización y defender las identidades culturales dentro del contexto desfavorable en que se encuentran.

La enseñanza de lenguas extranjeras está determinada por condiciones económicas, sociales y políticas, y constituye una necesidad vital en el mundo actual para la comunicación internacional y el progreso futuro de la humanidad. Las lenguas son instrumentos para la comunicación transnacional en tanto que permiten llevar a cabo los planes de desarrollo y cooperación relacionados con el comercio, el turismo, la ciencia y la cultura.

La comunicación como objetivo de la enseñanza de lenguas es tan antigua como la misma necesidad de aprenderlas (Howatt, 1998). Sin embargo, nunca antes de la década de 1970 había existido una metodología acorde con este objetivo, debido a concepciones erróneas acerca del lenguaje y la comunicación, (Passov, 1989). Se enseñaba el lenguaje como categoría lingüística, pero no su problema desde el punto de vista psicológico que es, a decir de Rubinstein (1964), el problema de la comunicación por medio de la lengua, y el problema del pensar, el hablar y el hacer uso del lenguaje. Al respecto Leontiev A. N. y Korolieva (1982) señalan que la enseñanza de lenguas se ha caracterizado por el énfasis en la forma y la poca atención a los aspectos psicológicos.

La enseñanza de lenguas en el mundo enfrenta no solo problemas sociales (externos) sino problemas propios del desarrollo de la ciencia pedagógica y las ciencias afines (internos). Su principal problema metodológico ha sido el énfasis en el sistema lingüístico, y no en la comunicación y en las necesidades de los alumnos. La enseñanza de la lengua se ha reducido, en la mayoría de los casos, al aprendizaje formal y transmisivo de la gramática y la ortografía con un alumno pasivo.

Desde finales de la década del 60 muchos autores (Wilkins, 1976; Leontiev A. A. 1982; Johnson, 1983; Acosta, 1991) han insistido en que los resultados de la enseñanza de lenguas han sido insatisfactorios respecto al desarrollo de habilidades comunicativas, debido a que la mayoría de los materiales y metodologías que se han elaborado e impartido en el mundo han tenido una organización estructural, donde los elementos de la lengua se han enseñado por separado para integrarse poco a poco en un proceso de acumulación gradual. Como resultado los alumnos han trabajado con facilidad el material lingüístico en clases; pero han sido incapaces de establecer la comunicación con corrección y propiedad porque la capacidad que ésta requiere no es igual a la suma de los elementos lingüísticos. No se puede reducir el conocimiento del todo al conocimiento de sus elementos.

Por otra parte el aprendizaje es un proceso activo de construcción de conocimiento en la actividad transformadora del hombre con el medio social y sus semejantes, sin embargo, la historia de la enseñanza de lenguas ha sido la historia del modelo de educación transmisivo, bancario, formal y autoritario, centrado en el maestro, el programa y los materiales didácticos, con una fuerte base conductista reflejada en un aprendizaje repetitivo, mecánico, y memorístico. Esta situación la reportan Terroux (1982), Schwartz y Pollishuke (1998), Nunan (1991), Weaver (1990), Acosta (1991), y Acosta y Valdés (2001).

La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo es muy joven (Vez, 1998) y ha seguido el camino pedagógico del inglés, el cual ha marcado durante siglos la historia de la enseñanza de las lenguas. Por ello la enseñanza del español enfrenta hoy día problemas similares a la de todas las lenguas extranjeras. Ha predominado en ella los métodos tradicionales con base estructural y conductista y una clara orientación ideológica con la invasión cultural y el dominio de las naciones más poderosas sobre el resto de los países del mundo.

No es casual que la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo refleje particularmente la vida y la cultura de España, enfatizando los rasgos de sus grandes ciudades y las costumbres de su clase burguesa. En países latinoamericanos y del Caribe como Haití, Brasil y Jamaica, entre otros, se enseña el español de España y no el de América, así como la vida y cultura de la metrópolis y no aquella de los países latinoamericanos. Los alumnos aprenden sobre Cervantes, Lope de Vega y Machado, pero no sobre Gabriel García Márquez, Pablo Neruda, o Eduardo Galeano; conocen sobre Madrid, Barcelona, o Mallorca pero no sobre Caracas, El Amazonas, Los Andes y El Caribe. Aún así esta referencia cultural en los enfoques tradicionales ha sido superficial e incompleta en tanto que aísla el aprendizaje de idiomas como sistema gramatical de sus significados y valores en determinadas culturas (Byram M. y Fleming M. 2001).

El español como lengua extranjera en Cuba tiene una corta pero rica historia que ha sido posible gracias a las transformaciones producidas por la Revolución Cubana en todos los sectores. Pronto se comenzó a reflejar el carácter humanista y solidario de la nueva Cuba mediante proyectos educativos que incluían las becas a estudiantes extranjeros de diversas lenguas para cursar distintos tipos de estudios en el país. Actualmente se enseña español a estudiantes extranjeros cuya lengua materna no es el

español en todas las universidades e institutos donde ellos estudian, incluyendo los institutos latinoamericanos de medicina, de cultura física y de enfermería. Existe además un creciente número de turistas que vienen a Cuba con el objetivo docente de aprender español. Cuba desarrolla algunas experiencias de enseñanza del español como lengua extranjera en países como Jamaica, Belice, Las Islas Seychelles, y Haití, entre otros. En este último país se desarrolló también un proyecto educativo cubano para la formación de profesores de español como lengua extranjera.

Actualmente la matrícula de estudiantes universitarios en Cuba que estudian español como lengua extranjera es significativa. Algunos de ellos, en particular de países como Angola y la República Popular Saharaui, han cursado también en Cuba los estudios correspondientes a la educación básica y preuniversitaria, de manera que han adquirido un apreciable dominio en el uso de la lengua española debido a la adquisición de la lengua en un proceso de inmersión en la sociedad cubana. Cada año es creciente la matrícula de estudiantes extranjeros que ingresan en las universidades cubanas que solo han recibido un entrenamiento en Cuba o en sus países en el uso del español como lengua extranjera. Estos estudiantes necesitan continuar desarrollando las habilidades comunicativas en español hasta lograr un nivel avanzado de competencia comunicativa, en tanto que es el instrumento que utilizan para la comprensión y construcción de textos en todas las disciplinas que estudian, razón por la cual incidirá positivamente en el desarrollo de las habilidades profesionales del egresado. Por otra parte el español constituye para estos estudiantes un medio excepcional para comprender la cultura y la vida de los pueblos de habla hispana de América.

La enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes de otras lenguas tiene características propias en cuanto a objetivo, contenido y método que la diferencian sustancialmente de la enseñanza tradicional del español como lengua materna donde existe una larga tradición en Cuba.

Sin embargo, esta diferencia aún no se concibe y generalmente se utiliza la misma metodología para enseñar español a ambos; estudiantes cubanos y estudiantes extranjeros.

De ahí que el problema como punto de partida de esta investigación esté dado en que los estudiantes de las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río que aprenden español como lengua extranjera tienen dificultades para adquirir un desarrollo intermedio y avanzado de la competencia comunicativa que les facilite la solución de tareas docentes, de problemas de la vida cotidiana y contribuya al desarrollo de las habilidades profesionales.

El problema está fundamentado teóricamente a raíz de que la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras ha estado dominada por la lingüística estructural, unida a una u otra teoría psicológica, particularmente la conductista.

La lingüística estructural, reflejada en el audiolingüismo desarrollado entre 1950 y 1965, se basa en la concepción estructural o taxonomía del lenguaje formulada por Bloomfield (1933), y por otros estructuralistas desde 1940. Considera la lengua en términos de su estructura gramatical sin mucha atención a su significado y uso. Como consecuencia, los alumnos desarrollan la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas, pero son incapaces de realizar sencillas tareas comunicativas.

Por su parte, la teoría conductista (Watson, 1914; Thorndike, 1933) fue utilizada por primera vez en la enseñanza por Skinner, fundador de la enseñanza programada, quien aplicó los principios de Thorndike: ley del efecto, ley de la disposición y ley del ejercicio. Skinner (1957) concibió el mecanismo del lenguaje como un conjunto de hábitos y sostenía que el lenguaje es un hábito condicionado, y su aprendizaje se realiza a través de un proceso mecánico de estímulo-respuesta, y refuerzo de las respuestas

correctas. Los alumnos son tratados como objetos estrictamente controlados, manipulados por el maestro y no como participantes activos y conscientes en el proceso de adquisición de las lenguas (en Acosta y otros, 1998).

El conductismo, al reducir los fenómenos psíquicos a un proceso de estímulo-respuesta y desconocer el papel de la conciencia, condujo a una enseñanza mecanicista, cuyo objetivo se planteaba solamente en forma de desarrollo de hábitos y habilidades.

A principios de la década de 1960 comenzó a criticarse con fuerza la enseñanza conductista de lenguas; los maestros sentían que los métodos eran aburridos, poco motivantes e ineficientes (Moore, 1989). Se les critica su inconsistencia en la aplicación de las teorías psicológicas y lingüísticas de la época. La mayor crítica fue la del lingüista racionalista estadounidense Noam Chomsky en 1966 con su Gramática Generativa y Transformacional quien impuso el concepto de competencia lingüística como capacidad innata que posee el hombre para generar el lenguaje, no creado por la relación externa de estímulo- respuesta.

No es hasta la década del 70 que la enseñanza de lenguas comienza a liberarse de las restricciones que imponía la lingüística estadounidense. Dell Hymes (1972) desarrolló el concepto de competencia comunicativa, mucho más amplio que la competencia lingüística chomskiana. La competencia comunicativa significa que al aprender una lengua se adquiere no solo su sistema gramatical, sino también su sistema de uso, en dependencia de las personas, los lugares, los objetivos y los modos de comunicación.

Desde principios de la década de 1980 muchos enfoques y cursos de lenguas (Spectrum, Kernel, Streamline) han tratado de incorporar el aspecto social del lenguaje, desarrollado con la teoría del contexto por Leech (1983) y Levinson (1983), entre otros, a partir de las ideas

sociolingüísticas de los filósofos Austin (1962), Searle (1969), Lakoff (1971) y Grice (1975) citados por Leech (op.cit.).

El enfoque comunicativo, desarrollado en Inglaterra y Estados Unidos primeramente, a partir del concepto de competencia comunicativa de Dell Hymes (1971), enfatiza el desarrollo de las habilidades comunicativas en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, sus primeras versiones mantienen una base conductista: en lugar de aprender listas de estructuras gramaticales como en los métodos audiolinguales, se aprenden de igual forma listas de funciones comunicativas, sin lograr una verdadera interacción.

Bajo la gigantesca sombra del enfoque comunicativo los mercados están abarrotados de cursos y libros de texto que reflejan diversas interpretaciones de este enfoque, la mayoría de los cuales con una perspectiva restrictiva de la competencia comunicativa, aferrada a una visión lingüística de sus contenidos que, según Vez (op.cit.:12), en pocos casos se diferencia de los tradicionales postulados estructuralistas. Algunos han incorporado tendencias pedagógicas contemporáneas como los enfoques comprensivos y socioculturales que en los últimos años han encontrado espacio en Estados Unidos (Vez: op.cit.:33) a lo que ha contribuido el estudio de la obra de Vigotsky, el renacimiento del cognitivismo, marcado por las teorías de Bruner, Goodnow y Austin (1956), Gagne R. (1962), Ausubel (1968), Bruner (1975), Talizina (1988), y Gagne E. (1991), y el humanismo desarrollado por Rogers (1951), y Freire (1987), entre otros.

Actualmente las investigaciones en el campo de lenguas extranjeras se mueven alrededor de teorías interaccionistas como reacción a las teorías mentalistas y conductistas que le han antecedido (Ellis, 1995). Las teorías interaccionistas conciben la lengua como actividad social y se centran en la dimensión social de la comunicación. El principio que subyace es que la

interacción verbal tiene una importancia crucial para el aprendizaje de lenguas.

La interacción aparece con la visión marxista leninista de la relación del hombre con el mundo. Es la actividad transformadora del hombre con los demás objetos y sujetos. El enfoque histórico cultural de Vigotsky ofrece la primacía a la actividad, la interacción y la práctica social del hombre. Importantes pedagogos como Freire P. y Leontiev A.N., han enfatizado en el papel de la actividad del alumno en el aprendizaje. Actualmente muchas tendencias pedagógicas focalizan la actividad y la participación activa del alumno para lograr un aprendizaje significativo a partir de la zona de desarrollo próximo Vigotskiana.

El objeto de esta tesis se enmarca en el proceso docente educativo del español como lengua extranjera en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río, mientras que el objetivo es fundamentar un modelo metodológico interactivo del español como lengua extranjera para el desarrollo intermedio y avanzado de la competencia comunicativa de los estudiantes universitarios contribuyendo a que se fortalezca el proceso docente educativo de la lengua en la formación curricular.

Para cumplir el objetivo de la tesis, y dentro del campo de acción de la enseñanza interactiva del español como lengua extranjera en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río, y tomando en consideración el problema se determinó la siguiente idea a defender:

Un modelo metodológico interactivo como instrumento para la enseñanza del español como lengua extranjera elaborado a partir de la relación interna de un conjunto de principios metodológicos de corte histórico-cultural y basado en la tarea docente comunicativo-interactiva como célula del proceso docente educativo que ofrece oportunidades al alumno para interactuar con la lengua en la solución de problemas que requieren

atención tanto en el significado como en la forma y que están relacionados con la vida y cultura de los pueblos.

Para demostrar la idea a defender se formularon las siguientes tareas:

1- Fundamentación del problema de la investigación y definición de las tendencias de la enseñanza del español como lengua extranjera.

2- Diagnóstico de la situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río.

Elaboración y aplicación de los instrumentos del diagnóstico.

Procesamiento e interpretación de la información obtenida.

3- Fundamentación del modelo metodológico interactivo.

Elaboración del modelo metodológico interactivo y precisión de los componentes del proceso docente de lenguas extranjeras.

En la elaboración de esta tesis se utilizaron los siguientes métodos teóricos: dialéctico, que permitió fundamentar desde una posición científica y materialista la investigación y determinar la dialéctica de la relación causa-efecto; histórico-lógico, permitió determinar las teorías contemporáneas de la enseñanza de lenguas; modelación, que permitió la construcción del modelo metodológico interactivo para el español como lengua extranjera en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río; el sistémico-estructural, que facilitó determinar los componentes del modelo propuesto, sus relaciones y propiedades. Dentro de estos métodos teóricos, los procedimientos de análisis, síntesis, comparación, generalización, inducción y deducción permitieron analizar en el objeto y en el campo de estudio los componentes y contradicciones presentes. Estos métodos y procedimientos permitieron además definir el proceso mediante el cual esas contradicciones se desarrollan, descubrir los cambios

cualitativos que en la enseñanza del español como lengua extranjera se producen ante el modelo propuesto, y posibilitaron analizar como se aborda la enseñanza de lenguas en el mundo, en Cuba y en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río.

Se utilizaron también los métodos empíricos de observación, entrevista a profesores, encuesta a estudiantes, consulta a especialistas de lenguas y la revisión de la documentación escolar utilizada en la enseñanza del español como lengua extranjera; programa, orientaciones metodológicas, libros de textos y cuaderno de trabajo. Estos métodos permitieron corroborar la existencia del problema de investigación y profundizar en las manifestaciones, síntomas y causas del objeto de estudio.

La investigación se llevó a cabo en tres etapas:

En la primera se fundamentó el problema de la investigación y se analizaron los fundamentos teóricos que constituyen la base del modelo metodológico interactivo que se propone. En la segunda etapa se diagnosticó la situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo, en Cuba y en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río, a partir de la elaboración y aplicación de los instrumentos del diagnóstico, posibilitando el procesamiento e interpretación de los resultados obtenidos. En la tercera etapa se fundamentó el modelo metodológico interactivo que se propone así como su elaboración, además se precisaron los componentes del proceso docente educativo de lenguas extranjeras.

La tesis consta de: introducción, 3 capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía, anexos con información, gráficos, tablas que sirven de ilustración y apoyo a los análisis y resultados que aparecen en la tesis. El primer capítulo contiene los fundamentos teóricos del modelo metodológico interactivo. El segundo, la situación actual de la enseñanza

del español como lengua extranjera en el mundo, en Cuba y en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río. El tercero contiene la propuesta de modelo metodológico interactivo para el español como lengua extranjera.

La tesis ofrecerá un modelo metodológico para la enseñanza del español como lengua extranjera derivado de las interpretaciones dialéctico materialistas de la interacción y la comunicación desde diversas dimensiones (filosóficas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas y lingüísticas), así como un conjunto de principios metodológicos nuevos que van a regir el proceso de enseñanza interactiva de la lengua, donde se destaca la instrumentación por vez primera en este campo de la tarea docente comunicativo-interactiva principal y las tareas de apoyo correspondientes, la instrumentación del concepto de cultura de todo el pueblo y pueblos como marco histórico-cultural del aprendizaje de la lengua extranjera. El concepto de tarea docente comunicativo-interactiva principal y de apoyo es también un aporte teórico.

La tesis contribuirá a la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la precisión de los componentes no personales del proceso docente y de las funciones del maestro y los alumnos en un proceso interactivo. Contiene también un libro con 62 tareas docentes comunicativo-interactivas principales y de apoyo elaboradas por la autora como producto de la tesis, un conjunto de textos (Anexo II a), técnicas y procedimientos (Anexo II b) que pueden ser utilizados en la enseñanza del español como lengua extranjera y que constituirán los aportes prácticos de la investigación.

La novedad científica del modelo metodológico propuesto consiste en concebir a diferencia de los otros modelos la interacción y la comunicación como centro de la tarea docente, y considerar la tarea docente comunicativo-interactiva como célula de la enseñanza del español como

lengua extranjera, así como un conjunto de principios metodológicos fundamentados esencialmente en el enfoque histórico cultural que le ofrecen una dimensión social a la enseñanza de esta lengua. Por otra parte constituye también una novedad el carácter social de la tarea docente comunicativo-interactiva en el marco de la cultura de todos los pueblos, en particular de la cultura de América.

CAPÍTULO I

Fundamentos teóricos para la enseñanza del español como lengua extranjera

La interacción

El presente capítulo tiene como objetivo determinar los fundamentos teóricos que sirvieron de base para la elaboración del modelo metodológico interactivo para la enseñanza del español como lengua extranjera a partir de una concepción materialista-dialéctica de las categorías de interacción y comunicación.

La interacción constituye el concepto clave para la propuesta metodológica de esta tesis, en tanto que es uno de los conceptos rectores en el pensamiento lingüístico y psicológico de Vigotsky en su enfoque histórico cultural, en las teorías contemporáneas acerca de la enseñanza de lenguas, y en la experiencia pedagógica cubana, particularmente después del triunfo de la Revolución Cubana en 1959.

Para el hombre el intercambio de ideas es una necesidad vital. La comunicación humana no es más que el proceso de intercambio con sus iguales. Este proceso garantiza la vida y funcionamiento de los grupos, los cuales son fundamentales para el desarrollo de la personalidad. Marx y Engels le prestaron atención a la comunicación y escribieron que al hombre

le es propio el interés de comunicación y que en él vive la necesidad de comunicarse con los demás. Ellos pusieron en dependencia de la comunicación toda la vida espiritual del hombre.

El materialismo dialéctico concibe la interacción como actividad humana y práctica social revolucionaria; ofrece un papel excepcional a la interacción hombre-mundo como base del conocimiento, de la práctica socio-histórica. Marx y Engels (1970) determinaron por primera vez en la historia de la filosofía la práctica como núcleo de la actividad humana que media la interrelación dialéctica de los procesos materiales y espirituales. Leontiev, A. N. (1965) en su teoría general de la actividad consideró la interacción hombre-mundo como la base del conocimiento, es decir, la práctica socio-histórica, y consideró la actividad como una especie de eslabón intermedio entre el sujeto y el medio, la cual tiene una estructura compuesta por: actividad, motivo, objetivo, acciones, operaciones y condiciones, con relaciones mutuas y jerárquicas, mientras que Vigotsky la interpretó en la comunicación como actividad verbal, como actividad práctico comunicativa que permite la relación hombre-mundo.

Y es en esta interacción social que se origina el psiquismo, según la filosofía marxista. El marxismo-leninismo reconoce la interacción de los individuos en la sociedad como la base de toda actividad social, y concibe la comunicación como una manifestación del sistema de relaciones materiales y espirituales de los hombres en su actividad vital de influencia mutua.

I- La Interacción en el enfoque histórico-cultural de Vigotsky.

1- La actividad verbal

El científico ruso Lev. Vigotsky (1896-1936) desarrolló sus tesis acerca del lenguaje y formuló los postulados de la comunicación como actividad

verbal determinando su estructura, su contenido psicológico y sus mecanismos psicofisiológicos.

1.1- La organización estructural de la actividad verbal

En la organización estructural de la actividad verbal Vigotsky retoma la estructura de toda actividad y expresa la interrelación entre las necesidades comunicativas, los motivos, las acciones, las operaciones y las condiciones de la comunicación. Al sintetizar la organización estructural de la actividad verbal en sus tesis fundamentales, Vigotsky (en Acosta y Alfonso, 2001) destaca que el lenguaje debe ser considerado como una acción verbal incluida en la actividad humana, productiva, cognitiva o de cualquier tipo; que la actividad tomada globalmente (de la cual la acción verbal es una parte), está orientada por una jerarquización de motivos, que esta actividad tiene un fin establecido con antelación, el cual está determinado en el caso del lenguaje por un contexto no verbal. Vigotsky señala además que conviene asociar la acción verbal a la solución del problema cognoscitivo, tratando el lenguaje como el proceso de solución de un problema el cual implica un proceso que posee las fases de orientación, de planificación y de ejecución. La ejecución de la actividad verbal puede expresarse de manera externa (expresión oral y escrita) o de manera interna (comprensión auditiva y escrita) y se realiza en dos niveles de comunicación: el de reconocimiento (comprensión auditiva y escrita) y el de reproducción (expresión oral y escrita). La lectura oral y la traducción pertenecen a un llamado nivel intermedio.

1.2- El contenido psicológico de la actividad verbal

Por otra parte, Vigotsky también determinó el contenido psicológico de la actividad verbal, donde distingue los siguientes componentes:

- El objeto: Es el pensamiento como forma de reflejar las relaciones entre los fenómenos y objetos de la realidad objetiva, y determina la actividad en su conjunto.
- El medio: Es la lengua en particular formada por los componentes fonéticos, gramaticales y léxicos. La lengua constituye el medio para expresar el pensamiento.
- El procedimiento: Es el habla para formar y formular el pensamiento. Según Vigotsky (1979), el habla es una unidad de lo individual y lo social. Y el habla exterior (externa) es el proceso de convertir un pensamiento en palabras. El habla es la materialización y objetivación de un pensamiento en su relación con el proceso de la actividad verbal. La unidad de la lengua y el habla forman un mecanismo interno para la realización de los procesos de comprensión auditiva y escrita, y expresión oral y escrita. Al respecto Mitrofanova (Leontiev A. N., 1982), apunta que el habla debe estar relacionada con una temática, y tener un carácter personal.
- El producto: Es aquello que objetiviza, materializa la acción. En el caso de las formas receptoras serían las deducciones o conclusiones a las que arriba el receptor, en las formas productivas se trata de los enunciados orales o escritos.
- El resultado: Es la reacción del sujeto o del interlocutor ante los estímulos verbales.

El proceso mediante el cual la acción que se ejecuta en el plano externo pasa al interno Leontiev A. A. (1976), lo llamó interiorización. La interiorización constituye la tesis fundamental de Galperin para sus trabajos acerca de la formación escalonada de las acciones mentales a través de las cuales ha demostrado cómo puede formarse una acción mental a partir de la modelación de la actividad concreta del sujeto.

La actividad verbal o comunicación fue definida por Zimnaya (en Passov: 1996) como un sistema lingüístico, activo, orientador y mediador utilizado

en el proceso de transmisión y recepción de información condicionado por una situación comunicativa.

La comunicación la define Petrovski (1981) como una forma de relación activa entre el hombre y el medio, como el proceso en el cual el hombre utiliza el lenguaje con el fin de transmitir y asimilar la experiencia histórico-social. El medio incluye los sujetos, pues la comunicación es una actividad muy peculiar que contiene un fuerte componente afectivo.

Petrovski (op.cit.) señala que la diferencia esencial del hombre respecto a las demás especies y animales consiste en que su experiencia individual está indisolublemente ligada a la experiencia de la humanidad, lo que le ha permitido en corto plazo lograr grandiosos éxitos en el conocimiento y dominio de las fuerzas de la naturaleza; la actividad de cada hombre aislado se relaciona con la experiencia inmediata de otras personas. Esto, señala Petrovski, es solo posible gracias a la existencia del lenguaje al cual este autor le asigna tres funciones principales:

- Como medio de existencia, transmisión y recepción de la experiencia histórico-social.
- Como medio o procedimiento de comunicación.
 - Como instrumento de la actividad intelectual. El hombre planifica sus acciones. Lo típico en él es el problema situacional, la tarea que es necesario resolver, utilizando su experiencia personal y la de otras personas, la de la sociedad en su conjunto. El proceso del planteamiento y solución de tales tareas, a decir de Petrovski, consta de tres fases: la planificación, la realización y la confrontación del resultado obtenido.

Pichón-Riviere (en de Quiroga, A. 1995) plantea su hipótesis sobre la dialéctica mundo-interno, mundo-externo, y escribe que el hombre es un ser con necesidades que se satisfacen socialmente, en relaciones que lo determinan, y que nada hay en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases. Este autor entiende al hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica,

mutuamente modificante con el mundo, según él, entretelado de vínculos y relaciones sociales.

Respecto al papel de la interacción en la relación hombre-mundo vale citar la aclaración de Pozo, J. A. (1991) cuando indica que los sujetos, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos, no son nuevos productos del ambiente, ni el simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de esos dos aspectos.

La interacción se encuentra en la base de toda la concepción Vigotskiana del desarrollo y la educación, de la perspectiva histórica en la comprensión del pensamiento y el lenguaje, en el reconocimiento de la determinación histórica de la conciencia y la inteligencia del hombre, en la determinación de las acciones externas que conforman el pensamiento, y en particular en la internalización del diálogo externo mediante el uso de la lengua como herramienta lógica y analítica en el pensamiento.

La visión Vigotskiana de la interacción como actividad humana y social está presente en sus ideas esenciales acerca del desarrollo histórico social del hombre: su desarrollo integral, su relación con el medio, su plasticidad y adaptación, el carácter activo e integral de los procesos psíquicos, la apropiación de la cultura humana, el papel de la comunicación, la relación entre la conciencia y la actividad, el carácter interpsicológico e intrapsicológico de los procesos psíquicos y la relación entre proceso educativo y desarrollo intelectual.

V. Ya Liaudis a partir de los trabajos de Vigotsky y Leontiev A. A sobre el papel de las relaciones interpersonales y de la actividad social en la determinación de la personalidad humana, propone un modelo de actividad conjunta que concibe la enseñanza como interacción entre el alumno y el profesor (diálogo) y como solución colectiva de tareas interesantes.

Para Vigotsky el aprendizaje es una actividad social mediante la cual el individuo asimila los modos sociales de actividad mediante la interacción. Este concepto de aprendizaje pone en el centro de atención al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo, su interacción con otros sujetos, sus acciones con el objeto, con la utilización de diversos medios en condiciones socio-históricas determinadas.

2- Sobre la naturaleza del aprendizaje

Las teorías contemporáneas reconocen el carácter multidimensional, social e individual del aprendizaje. Las formas (tipos) y resultados del aprendizaje son variados, tanto como los contenidos a aprender. La plasticidad e inmadurez de la especie humana con respecto a las restantes especies del reino animal definen la particular importancia de estos procesos en la transformación de los individuos en seres maduros, capaces de interactuar eficiente y creadoramente con su entorno y su cultura. Se aprende a partir de mecanismos y procesos muy disímiles que en determinados momentos se complementan e integran, como el aprendizaje asociativo y el reestructurativo o constructivo, o el aprendizaje implícito y el explícito. El aprendizaje de reacciones y formas sencillas de conducta, de los hábitos y habilidades menos complejas exigen procesos y condiciones diferentes para su apropiación que el de las estructuras conceptuales complejas, el de las reglas, procedimientos y estrategias de nivel superior, o de las formas de conducta y de interacción social que generan sentimientos, normas, actitudes y valores espirituales.

La multiformidad de los aprendizajes se expresa entonces a nivel de tres dimensiones particulares: el contenido (el qué), los procesos a través de los cuales las personas se apropian de estos contenidos (el cómo), y las condiciones que es necesario estructurar y organizar para que los educandos puedan activar esos procesos al apropiarse de aquellos

contenidos (el cuándo, dónde, en qué situaciones, con quién, etc., que conforman el contexto y la situación de aprendizaje). La combinación de estos tres componentes define una variedad inmensa de contextos, situaciones, tipos y prácticas de aprendizaje, y consecuentemente, de habilidades, capacidades y actitudes necesarias para desplegarlos.

Lo social expresa su naturaleza, se trata de un proceso de apropiación de la experiencia histórico-social, de la cultura, pero también de los fines y condiciones en que tiene lugar el mismo. El aprendizaje está determinado por la existencia de una cultura, que condiciona tanto los contenidos de los cuales los educandos deben apropiarse, como los propios métodos, instrumentos y recursos para la apropiación de dicho contenido, así como los "espacios" y las situaciones específicas en que se lleva a cabo el mismo.

Como señala Alvarez de Zayas (1999) la escuela es parte de la sociedad y se subordina a ella, como la subordinación de la parte al todo, y su labor consiste en la formación cultural de esa sociedad. Según este autor, la triada dialéctica de problema-objetivo-objeto (proceso) caracterizan las relaciones del proceso docente educativo con el contexto social: La escuela en la vida. Y añade el autor que la necesidad social, como problema, determina el carácter del proceso docente y en primer lugar su intención, su aspiración: el objetivo, del cual se deriva el resto de los componentes del proceso.

Si bien por su naturaleza el proceso de aprendizaje es social, por sus mecanismos es sumamente personal. Constituye un reflejo de la individualidad de cada persona. El perfil singular de las potencialidades y deficiencias del estudiante, sus capacidades, su ritmo, sus preferencias, sus estrategias y estilos de aprendizaje, unidos a su historia personal, sus conocimientos previos y su experiencia anterior (que va conformando un conjunto de concepciones, actitudes, valoraciones y sentimientos con

respecto a sí mismo), condicionan el carácter único e individual de los procesos que pone en juego cada persona para aprender.

En su obra clásica *Pensamiento y Lenguaje* (1934) Vigotsky precisa la función primaria del habla: la comunicación, la interacción social, y critica la separación de los componentes de la lengua para su análisis disociándose así la función intelectual del habla. Señala que el significado de la palabra es la unidad de ambas funciones: la comunicativa y la intelectual, es decir, el intercambio social y el pensamiento generalizado. Para Vigotsky cada palabra es una generalización y la generalización es un acto verbal del pensamiento. El significado es parte inseparable de la palabra y pertenece al mundo tanto del lenguaje como del pensamiento. Señala además que el habla humana nació de la necesidad de la interacción durante el trabajo, y que la comunicación real requiere tanto significado como signo lingüístico.

Vigotsky criticó el estudio separado de los elementos de la lengua en tanto que no provee una base adecuada para el estudio de las relaciones concretas multiformes entre pensamiento y lenguaje. Efectivamente la lingüística tradicional, tal y como señala Vigotsky, con su concepción del sonido como elemento independiente del habla, usaba el sonido aislado como unidad de análisis concentrándose en lo fisiológico y acústico más que en lo psicológico del habla. Opuesto radicalmente a este análisis, Vigotsky propuso el análisis de unidades, un producto de análisis que retiene las propiedades básicas del todo y que no puede ser dividido sin perder esas propiedades.

Hoy en día la lingüística moderna utiliza el fonema como unidad mínima llena de significado que es lo que distingue el sonido humano de los demás sonidos. Según Vigotsky (op. cit.) la utilidad de su unidad de análisis puede ser demostrada con la relación entre funciones, o entre la conciencia como un todo y sus partes, una de cuyas incógnitas es la relación entre el

intelecto y lo afectivo. Para él, la separación de estas materias era una de las debilidades de la psicología ya que hacía aparecer el proceso del pensamiento como un fluir autónomo, "el pensamiento se piensa a sí mismo" (op. cit.:8), segregado de la riqueza de la vida, de las necesidades e intereses personales, de las inclinaciones e impulsos del pensador. Excluía así este viejo enfoque cualquier estudio del proceso inverso de la influencia del pensamiento en lo afectivo y lo volitivo.

El análisis de unidades propuesto por Vigotsky demuestra la existencia de un sistema dinámico de significado en el cual lo afectivo y lo intelectual se unen, y muestra que toda idea contiene una actitud afectiva hacia la realidad a que se refiere. Permite, según Vigotsky, seguir las huellas desde las necesidades e impulsos personales a las direcciones específicas del pensamiento, y del proceso inverso, del pensamiento a la conducta y la actividad del individuo. El lingüista y psicólogo norteamericano Stephen Krashen retoma la relación entre lo cognitivo y lo afectivo y la explicita en su hipótesis del filtro afectivo relacionada con la enseñanza de lenguas.

3- La Relación entre el todo y las partes

La idea de Vigotsky de la relación entre el todo y las partes la había expresado Carlos Marx cuando en el fondo de su pensamiento dio prioridad a la totalidad, y expresó que hay una estructura dominante, responsable de la articulación de las partes y del orden dentro del todo. La categoría de totalidad consigna la determinación del todo sobre las partes y constituye la esencia del método que Marx utilizó para hacer el fundamento de una ciencia enteramente nueva.

En este sentido Harste y Burke (1977), Ken y Yetta Goodman (1981), y Watson (1989) mencionados por Rigg P. (en Byrd, D. S. 2000:85), fundadores del término "lenguaje total" aseguran que la lengua es un todo y cualquier intento por fragmentarla en partes, ya sea en patrones

gramaticales, lista de vocabulario, o familias fónicas, la destruye, y señalan que si la lengua no se mantiene como un todo, ya no es entonces la lengua.

También la filosofía griega holista pregonaba la unidad material y dialéctica de los fenómenos y no admitía la reducción del conocimiento de un todo al conocimiento de las partes que lo componen, en tanto que la organización del todo produce cualidades nuevas en relación con las partes consideradas por separado. Al respecto Mauss (1996) señala la necesidad de un paradigma de complejidad que preconice reunir sin dejar de distinguir, es decir, orden-desorden-orden, en sus propias palabras, "hay que recomponer el todo". Esta idea la demuestra Vigotsky con el análisis químico de los componentes del agua en *Pensamiento y Lenguaje* (op. cit: 3) y ha contribuido a la enseñanza holista, globalizadora o totalizadora que se ha experimentado en los últimos años en Estados Unidos y otros pocos países.

La reducción del conocimiento la señala Morin E. (1999) como uno de los problemas de la educación actual, junto a la especialización cerrada y la falsa racionalidad. También se refiere a la pertinencia del conocimiento en sus dimensiones de contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo, relacionadas todas estas con la relación entre el todo y las partes.

Paulo Freire (1985) también se cuestionó el método que fragmenta la lengua para su aprendizaje (el cual se opone al lenguaje total), cuando expresaba en un auditorio de maestros, "¿Quién de los presentes ha visto algún niño que comience a hablar diciendo P. M. F. R.?" y añadía que cuando el niño dice " mamá", lo que quiere decir es " mamá, tengo hambre, estoy mojado", y se preguntaba por qué entonces queremos que los niños comiencen a aprender con letras aisladas. De igual forma, podría añadirse que utilizando el lenguaje total, los niños se comunican con

corrección y propiedad antes de ir a la escuela, sin haber estudiado la gramática.

La enseñanza de la lengua total se basa en un principio del psicolingüista Ken Goodman quien señaló en 1976 (en Shrum y Glisam, 1994:93) que la lengua es lengua solo cuando es total en tanto que el todo es mayor que la suma de sus partes y es el todo el que da significado a las partes. En términos de la enseñanza de la gramática, las palabras, las frases y las oraciones, ellas no son islas en sí, sino que, por el contrario, solo adquieren significado cuando se ubican en un contexto y son usadas en un todo (Shrum y Glisam, op.cit. :93).

Según Goodman, en la obra antes citada, una vez que los alumnos tengan la experiencia con el lenguaje total, estarán mejores preparados para analizar sus partes. Este autor destaca el papel de la comprensión y la interacción en la formación teórica de la lengua, y señala que otros especialistas prestan más atención a la instrucción basada en los contenidos que a la comunicación en sí, tendencia con mucha fuerza actualmente en países como Inglaterra, Estados Unidos y Canadá.

4- La relación entre forma y contenido.

El dilema de la relación entre forma y contenido, fluidez y corrección continúa en el campo de la enseñanza de la lengua. Weaver, C. (1990), en su libro *Understanding Whole Language*, señala que el enfoque global enfatiza la comprensión y construcción de mensajes, es decir, el contenido, y no trae consigo una reducción del conocimiento de la forma lingüística en los alumnos, en comparación con los métodos que enfatizan las formas de la lengua. Apunta además que el enfoque del lenguaje total aumenta las necesidades y las motivaciones de aprendizaje de la lengua en los alumnos.

Por otra parte Weaver (op. cit.) plantea que los niños aprenden a usar el lenguaje para dar sentido a sus experiencias y comunicar sus conocimientos mediante sus interacciones con los demás. Se comunican escuchando, hablando, leyendo y escribiendo. En la vida cotidiana el individuo utiliza estos componentes interrelacionados, entrelazados, de manera que se apoyan unos a otros, y se complementan. La teoría del lenguaje total considera también el aprendizaje como una experiencia total y no como algo fragmentario. Las letras, los sonidos y las palabras no constituyen un auténtico lenguaje hasta que se reúnen para conformar y formular los pensamientos, las ideas y los significados.

5- El significado y el contexto.

En la interacción social, en el habla socializada, el individuo intenta el intercambio de significados con los demás: preguntan, piden, ordenan, amenazan, informan, decía Vigotsky, al comentar la teoría de Piaget sobre el lenguaje y el pensamiento del niño, y afirmaba que el adulto piensa socialmente aún cuando está solo. A diferencia de Piaget, pensaba que la dirección del desarrollo del pensamiento iba de lo social a lo individual, y no al revés.

Tan temprano como en 1934 Vigotsky se refería ya al concepto de contexto cuando escribía que el habla interior del adulto fuera de contexto sería incomprendible para otros porque no mencionaría lo que sería obvio para él. En su análisis en *Pensamiento y Lenguaje* Vigotsky demuestra como el significado depende del contexto.

Es el contexto el concepto clave en la teoría del significado del lingüista inglés Firth (1957) quien escribió que es a través de la lengua que el hombre realiza su papel y expresa su personalidad dentro de la sociedad donde vive. (en Hunter A.:1995:14).

Los trabajos de Vigotsky, Malinowski y Firth en la década de 1930 ya reconocían la importancia del estudio de la lengua en su contexto social, aunque no es hasta la década de 1960 que, según Stern (1983), aparece la sociolingüística a la que contribuyó decisivamente con su fuerte y reiterativa insistencia en la naturaleza social del lenguaje la publicación en Estados Unidos en 1962 de la obra cumbre de Vigotsky: Pensamiento y Lenguaje (editada 13 veces hasta 1982 en este país).

El contexto cultural del aprendizaje de idiomas ha adquirido nuevas perspectivas en las últimas décadas debido al mayor énfasis en el aprendizaje de esta tarea con fines comunicativos, y de forma más importante para fomentar la interacción social. Para conseguir una comunicación eficaz es fundamental que los participantes compartan el mismo significado referencial en las palabras empleadas.

Según Byram M. y Fleming M. (2001) adquirir un idioma significa aprender los significados, valores y prácticas de determinada sociedad expresados a través del idioma; significa adquirir experiencia de sociedades distintas a las del estudiante; significa comprender otros entornos y de otros idiomas en contexto y compararlos con el propio, lo que lleva al alumno a desarrollar un entendimiento de sí mismo y de su propio modo de vivir. Sin la dimensión cultural, una comunicación eficaz a menudo se ve dificultada, puede ser parcial o aproximada, y puede que los hablantes no consigan expresarse adecuadamente, e incluso ofendan a su interlocutor.

Por otra parte el aprendizaje de la cultura está estrechamente relacionado con la motivación. Byram y Fleming (2001) señalan que varios estudios sobre la motivación del estudiante universitario concuerdan en la importancia de interesarse por el pueblo extranjero y su cultura. Igualmente señalan que el entendimiento cultural dará como resultado actitudes más positivas, lo cual se vinculará directamente con una mejor adquisición lingüística.

5.1- Las funciones del lenguaje

De igual forma contribuyó Vigotsky a la teoría de los actos del habla en 1930 con su obra *Tools and Symbols in Child Development* donde se refiere no solo a las funciones cognitiva y comunicativa del lenguaje sino también a la función emotiva. Las funciones del lenguaje han sido objeto de investigación desde entonces por Buhler, Jackson, 1960; Austin, 1962; Searle, 1969; Halliday, 1970; y Hyons, 1975; entre otros (en Hunter, A. 1995:40), Halliday (en Hunter, A. 1995:38) enfatiza la función social del lenguaje mediante la interacción así: "It serves to establish and maintain social relations.....and also for getting things done, by means of the interaction between one person and another " y añade que a través de la función social y la interacción, "the individual is identified and reinforced, since enabling him to interact with others, language also serves in the expression and development of his own personality " (1970).

Para Vigotsky, según Brubacher, y otros (1990) la conciencia humana es el efecto entre la interacción social y el individuo en tanto que este se forma y desarrolla en la sociedad, de manera que la educación es el efecto de la comunidad. Un grupo de comunidades contribuye a la educación del individuo, y la comunidad escolar es una de ellas.

En palabras de Vigotsky: "El proceso interpersonal es transformado en proceso intrapersonal. Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el nivel social y más tarde en el nivel individual..." Todas las funciones superiores se originan de la relación real entre individuos humanos " (traducida de: Vigotsky, 1978:57). El modelo primario de este proceso es el de la internalización del habla que se manifiesta primero en la conversación donde se crean los signos

lingüísticos que constituyen las unidades del pensamiento, es decir, los medios mediante los cuales formamos y formulamos el significado.

Vigotsky elaboró una psicología basada en las ideas marxistas de la cual nos interesan esencialmente la formación de la conciencia, las relaciones entre individuos, las relaciones sociales, la formación del conocimiento y los conceptos de desarrollo, aprendizaje, educación, interacción, cultura, influencia social, en particular aquella de las relaciones que el individuo mantiene con sus semejantes, es decir, la interacción social. De sus concepciones se infiere que es el alumno quien en último término construye, enriquece, modifica, diversifica y coordina sus conocimientos mediante la interacción social en el marco de la zona de desarrollo próximo.

Su enfoque, enriquecido por muchos otros psicólogos, lingüistas y pedagogos concibe el aprendizaje como resultado de la interacción entre el hombre y el medio, y en particular mediante la interacción comunicativa en el contexto social.

II- La interacción en las teorías contemporáneas de la enseñanza de lenguas

La interacción aparece como una necesidad social de dimensión interpersonal en el aula como reacción a la pedagogía tradicional unilateral centrada en el maestro que aísla al alumno de los demás. Según Prodl, G. M. (en Brubacher y otros, 1990:15) es en la interacción social donde se revelan las emociones y las acciones, donde se unen las intenciones y las acciones, donde una persona construye el proceso de construcción de otra persona y asume un papel que involucra a la otra persona en un proceso social.

En el aprendizaje colaborativo fuertemente desarrollado en Europa desde principios de los 90, la interacción del alumno con otros constituye la célula donde estos construyen y hacen suyos el conocimiento.

Es a partir de la zona de desarrollo próximo que Ausubel (1978) creó el concepto de aprendizaje significativo (citado en Gagne, 1991:13) que ocurre a través de la interacción humana. A decir de Rogers (1969) las personas derivan el significado de sus relaciones con los demás. Para el aprendizaje significativo es esencial aprender mediante la experiencia en la interacción social de manera que el descubrimiento del significado puede ocurrir solo con el involucramiento de las personas en el contexto social.

Según Sharon Sh. (en Brubacher y otros.1990:30) el aprendizaje en pequeños grupos donde los alumnos se ayudan mutuamente, intercambian ideas, definen puntos de vista y colaboran para resolver una tarea colectiva tiene sus raíces en la filosofía de la educación del pedagogo norteamericano John Dewey, propulsor del método de proyecto y uno de los fundadores de la escuela nueva a la cual contribuyó con un conjunto de ideas pedagógicas que aún perduran, como son el aprendizaje activo, reflexivo, experimental, democrático, en pequeños grupos, socializador y científico.

Actualmente, los grupos de investigación de aprendizaje colaborativo en Europa y Estados Unidos prestan especial atención a los procesos interpersonal e intrapersonal que surgen y se desarrollan por la influencia del medio social y educacional.

La interacción es concepto clave del aprendizaje autodirigido y el método de proyecto fuertemente experimentado en Estados Unidos y Europa desde principios de la década de 1990. Así Confessore and Confessore (1992:4) confirman la idea del aprendizaje humano como un proceso natural a partir de la necesidad de modificar el medio, como un proceso de

satisfacción personal donde el individuo interactúa con la nueva información para lo cual establece sus propias estrategias de aprendizaje. La limitación de este enfoque, a nuestro juicio, radica en engrandecer la interacción personal y marginar su carácter social. Así lo expresó también Houle en 1961 (en *Confessore and Confessore*, 1992:30) cuando escribió, “The social nature of much self directed learning has often been obscured by an excessive emphasis on individualism”. De igual forma absolutizan el concepto de aprender por si solo, lo que, a nuestro juicio no excluye la ayuda externa y necesaria de la que hablara Vigotsky al referirse a la zona de desarrollo próximo.

Houle (op. cit.) valora altamente la interacción en el aprendizaje como medio de aprender a aprender para toda la vida y formarse valores. Por su parte Long H. B. en 1975 (en *Confessore and Confessore*, 1992:40) enfatiza en la interacción en la solución de problemas y tareas dentro del aprendizaje autodirigido, así como su relación con la autoestima, el pensamiento crítico y la responsabilidad del alumno. Long también enfatiza en nuevas funciones para el maestro y el alumno, los cuales encuentran el marco propicio en su actividad e interacción que les permite involucrarse en el aprendizaje como auténticos seres humanos, con sentimientos, esperanzas, aspiraciones, inseguridades, preocupaciones, valores y debilidades.

Para Weaver, uno de los fundadores en Estados Unidos de la enseñanza globalizadora o total, (1990:21-22) es evidente que los alumnos estarán más activos, involucrados y comprometidos en un contexto de aprendizaje que refleje un modelo transaccional, global, e interactivo donde diseñen, monitoreen y controlen su propio aprendizaje. Otro promotor del aprendizaje holista y activo, Kerneth Goodman (1989) señala que este modelo es más real, natural y relevante en tanto que el aprendizaje tiene sentido para el alumno en un contexto de uso relacionado con sus experiencias y necesidades. Este autor añade que la lengua se aprende en

la comunicación, en actividades auténticas y educativas. Para él aprender una lengua es aprender a significar, encontrarle sentido al mundo en el contexto de la comunidad y la cultura. Este autor concluye que el aprendizaje de lenguas es una actividad holista socio-personal, un proceso activo de construcción de significados.

Según Weaver (op.cit) el aprendizaje transaccional se basa en el modelo cognitivo-social de Holliday y Vigotsky y es el resultado de procesos complejos cognitivos que pueden ser facilitados por el maestro e intensificados por la interacción con los demás en un proceso donde se corren riesgos y se cometen errores. Tanto Goodman como Weaver enfatizan en la habilidad de utilizar estrategias generales a través de una amplia variedad de tareas y contextos. También confieren relevancia al papel de las estrategias en el aprendizaje con acciones para aprender, Monereo (1994), Oxford R. (1990), Gagne (1991), Wright T. (1987), Bialystock (1983), Chamot A.V. (1987), Cohen A.D. (1987), entre otros citados por los tres primeros autores mencionados.

Para Ellis, R. (1995:26) el aprendizaje de una lengua extranjera solo puede ocurrir cuando el alumno tiene acceso a la información de entrada en la lengua que estudia, y esta puede solo ocurrir en el contexto de interacción verbal o escrita que permite aprender el proceso de comunicación. La interacción, según este autor, provee al alumno con oportunidades para encontrarse con información de entrada o practicar la lengua extranjera y crea en él un estado de “receptividad” definido como “an active openness”, es decir, una disposición para encontrarse con la lengua y la cultura.

Por su parte Allwright (1984:156) ve la interacción como “the fundamental fact of classroom pedagogy en tanto que “everything that happens in the classroom happens through a process of live person-to-person interaction”. Esta perspectiva ha influido fuertemente en las investigaciones y teorías recientes acerca de la relación entre interacción e información de entrada

(input) y de salida (output) y la influencia de la interacción en el aprendizaje de lenguas, aunque en este sentido aún no se reportan resultados en términos de aprendizaje precisos y convincentes que demuestren que un enfoque es mejor que otro, así lo expresa Ellis (op. cit.: 572).

2.1- La teoría de monitoreo de Krashen

La teoría de monitoreo de Krashen, la más importante de sus cinco hipótesis, establece dos tipos de conocimientos en el aprendizaje "el sistema adquirido" y "el sistema aprendido" que posee el alumno, y que están totalmente separados el uno del otro. El sistema adquirido o implícito se desarrolla mediante la adquisición, un proceso subconsciente que aparece cuando los alumnos utilizan la lengua para la comunicación, mientras que el sistema aprendido o explícito, es el resultado del aprendizaje, proceso de prestar atención a la lengua en un esfuerzo por comprender y memorizar sus reglas. Lo controversial en Krashen no es la existencia de dos tipos de conocimiento sino el hecho de que él insiste en que son dos sistemas completamente separados y que el aprendido no puede convertirse en adquirido. Según Krashen el monitoreo es posible cuando los alumnos focalizan la forma más que el mensaje y tienen suficiente tiempo para acceder a su sistema aprendido. También pueden modificar su información de salida, usando el sistema adquirido o el sistema aprendido. Krashen ejemplifica su hipótesis con el caso de aquellos aprendices que conocen la regla de la *s* en tercera persona del singular pero no pueden usarla en la comunicación libre, y en aquellos que han adquirido las reglas con el uso sin haberlas aprendido jamás. (Krashen 1985, en Ellis1995:356).

La hipótesis anterior de Krashen ha sido fuertemente criticada, con razón, a nuestro juicio. La teoría de Bialystok al respecto asume una posición de interrelación entre el conocimiento implícito y el explícito, entre lo que él llama práctica funcional y práctica formal. Este autor aporta a la teoría de

Krashen la interrelación entre los dos conocimientos. La práctica formal permite al conocimiento explícito convertirse en implícito, mientras que la inferencia permite derivar conocimiento explícito del conocimiento implícito.

El modelo de Bialystok distingue también dos tipos de información de salida (output). El primer tipo es “espontáneo e inmediato” mientras que el segundo tipo es deliberado y ocurre después de una espera (delay). El tipo uno depende enteramente del conocimiento implícito, mientras el tipo dos implica ambos, el implícito y el explícito. La retroalimentación en ambos tipos permite la modificación continua de una respuesta. Bialystok establece además los conceptos de conocimiento analizado (explícito) y conocimiento no analizado (implícito), y señala que el aprendizaje de la lengua comienza con el conocimiento no analizado lo que es criticado por muchos en lo que a aprendizaje de una lengua extranjera se refiere.

2.2- La información de entrada y la interacción

Aunque todas las teorías sobre el aprendizaje de la segunda lengua reconocen la necesidad de la información de entrada, ellas difieren en cuanto a la importancia que le atribuyen, de manera que el papel de la información de entrada es un tema controversial. Ellis (1995:243) reconoce tres puntos de vista al respecto: el conductista, el mentalista y el interaccionista.

Los argumentos conductistas proponen una relación directa entre la información de entrada y la información de salida en tanto que rechazan la idea de la mente como objeto de cuestionamiento e ignoran los procesos internos que ocurren dentro del aprendiz. El sujeto internaliza imitando. El aprendizaje es controlado por factores externos y el aprendiz es visto como un medio pasivo.

Las teorías mentalistas enfatizan la importancia de la caja negra del aprendiz, aunque reconocen que la información de entrada es esencial en el aprendizaje, pero la ven solo como un provocador o estimulador de una serie de procesos internos del lenguaje. Los aprendices están equipados con un conocimiento innato de las posibles formas de cualquier lengua y utilizan la información de entrada para llegar a las formas de la lengua que estudian. Según ellos la información de entrada es suficiente para llegar a las reglas de la lengua.

El tercer tipo de teoría es la interaccionista, concepto más bien aplicado a dos tipos de teorías: las teorías interaccionistas cognitivas, según las cuales la adquisición se concibe como un producto de la compleja interacción entre el medio lingüístico y los mecanismos internos del aprendiz, sin considerar primario ninguno de los dos elementos. Los modelos interaccionistas cognitivos han sido derivados de la psicología cognitiva y tienen de común que le confieren una función determinante a la información de entrada en el aprendizaje de la lengua, pero solo dentro de los marcos impuestos por los mecanismos internos del aprendiz.

El segundo tipo de teoría interaccionista es más social en su orientación. El principio que subyace en estas teorías es que la interacción verbal tiene una importancia crucial para el aprendizaje de lenguas ya que ayuda a destacar los hechos de la lengua para el alumno, aunque Ellis (op. cit.) apunta que incluso muchas teorías cognitivas interactivas consideran la interacción social como el mecanismo primario de la reorganización mental.

Ellis (op. cit.) distingue cuatro grandes enfoques en los estudios que han investigado la relación entre la información de entrada (input) / interacción y la adquisición de la segunda lengua. El primer grupo busca si la frecuencia de las características lingüísticas en el input está relacionada con la frecuencia de dichas características en la lengua del alumno, el segundo trata de fundamentar la importancia del input que es comprensible para el alumno, el tercer tipo enfatiza el papel de la información de salida del alumno en la interacción y el cuarto mira más holísticamente al discurso

preguntándose cómo el proceso de construcción del discurso ayuda a la adquisición.

Muchos son los investigadores que consideran la información de entrada comprensible como el factor principal causal del aprendizaje de lenguas. La hipótesis de la entrada de información de Krashen (1901) señala lo siguiente:

Los alumnos progresan a lo largo de un orden natural mediante la comprensión de la información de entrada que contiene estructuras un poquito más allá de su actual nivel de competencia.

Aunque la información comprensible de entrada es necesaria para que ocurra el aprendizaje, esta no es suficiente ya que los alumnos también necesitan estar afectivamente en condiciones de dejar entrar la información que ellos comprenden.

La información de entrada se convierte en comprensible como resultado de la simplificación y con la ayuda de claves contextuales y extralingüísticas. Hablar es el resultado del aprendizaje, no su causa; la producción del alumno no contribuye directamente a su adquisición.

Long difiere de Krashen en el tercer aspecto. Long enfatiza la importancia de las modificaciones interaccionales que ocurren cuando se negocia significado, cuando surge un problema comunicativo. En otras palabras, su argumento es que la información de entrada interactiva es más importante que la no interactiva.

2.3- La información de salida y el aprendizaje

La interacción provee al alumno con oportunidades para hablar la segunda lengua. De acuerdo con Krashen esto no tiene un efecto directo en el aprendizaje, mientras que otros investigadores señalan que la información de salida contribuye al desarrollo del interlenguaje. Krashen (1989) plantea dos hipótesis respecto a la información de salida:

La hipótesis de la construcción de la habilidad significa que primero aprendemos reglas y elementos lingüísticos conscientemente y gradualmente los automatizamos mediante la práctica.

La hipótesis de información de salida que ocurre en dos formas:

Información de salida más corrección. Los alumnos aplican las reglas en su producción y utilizan la corrección hecha por otros para confirmar o refutar lo que han producido.

Información de salida comprensible. Argumenta que los alumnos necesitan oportunidades para el uso significativo de sus recursos lingüísticos para lograr una buena competencia lingüística.

En esta última forma Swain (1985) argumenta que cuando el alumno fracasa en su intento comunicativo, es obligado a lograr una producción más precisa, coherente y apropiada. Además la producción lo mueve de un proceso semántico (top-down) a un proceso sintáctico (bottom-up).

La teoría de la interacción reconoce su importancia en la retroalimentación cognitiva y afectiva, directa e indirecta. En el caso de la información de salida más la corrección es necesaria para proveer al alumno con información metalingüística, mientras que en el caso de la información de salida comprensible es necesaria para estimular a que los alumnos mejoren la corrección de la producción para hacerse entender. La conversación con un extranjero posibilita poca retroalimentación directa pero mucha de forma indirecta en forma de clarificaciones y confirmaciones.

2. 4- La interacción y el contexto educativo

La sociología materialista dialéctica también asigna un lugar especial a la interacción al considerar la continuidad y transformación del aprendizaje como relaciones en la escuela, como relaciones desarrolladoras para el

cambio del individuo y el contexto social. No se trata de reducir el individuo al contexto social o este al individuo, sino de desarrollar la capacidad para transformar a ambos mediante la actividad y la práctica social. De esta manera las organizaciones sociales y los alumnos existen en interacción mutua donde el individuo construye significados y el papel de las instituciones va más allá de la escuela. La escuela como sistema social logra un proceso docente educativo a través de las instituciones, dentro y fuera de la propia escuela.

Por otra parte los fenómenos pedagógicos son también fenómenos sociales, políticos e ideológicos (Freire, 1975). La motivación, el aprendizaje socializador y reflexivo, la transferencia de conocimientos, la creatividad y las competencias profesionales dependen en gran medida de la educación en el hogar y en la comunidad y de la relación entre el alumno y el medio. Los valores y la cultura de la sociedad son contenido de enseñanza de la escuela la cual prepara al individuo para transformarla. Se trata de que el alumno produzca y reproduzca la cultura mediante actividades escolares que se extiendan más allá de los límites de la escuela y se conviertan en actividades culturalmente productivas (Iran y Pearson, 1999). Los alumnos son considerados como seres sociales que desarrollan redes de conocimientos mediante actividades socialmente organizadas que modelan la vida diaria en la que el lenguaje asume su papel de mediador. En la escuela los alumnos recontextualizan sus experiencias diarias en el discurso científico (Vigotsky, 1962).

En la sociología de la educación el concepto de contexto de aprendizaje ha ocupado un primer plano en las últimas décadas debido a la influencia de Vigotsky (Iran y Pearson, op. cit.). Según Vigotsky el contexto afectivo para el aprendizaje y la transferencia de conocimientos implica la interacción entre el alumno y el maestro. El contexto interactivo es la clave, según Iran y Pearson (op. cit.) para las investigaciones sobre el

aprendizaje inspiradas en Vigotsky que han florecido desde la década de 1980.

Este énfasis en el contexto educativo y la influencia que en el aprendizaje ejercen tanto los factores externos como internos ha permitido que la psicolingüista norteamericana Diane Larsen-Freeman, 1991, (en Byrd D. S. y otros, 1996) proponga un análisis integrador de cómo ocurre el proceso de aprendizaje de la lengua, que considere tanto los factores externos como internos, los relacionados con el proceso y aquellos relacionados con el aprendiz, en virtud de la complejidad de dicho proceso.

Siguiendo la dimensión social el modelo socioeducacional de Gardner, 1985 (en Byrd y otros, op. cit.) centra su atención en la interacción socializadora del alumno para facilitar la comunicación con alguna comunidad cultural para lo cual se requieren ajustes emocionales los cuales no existen sin una base social. De igual forma Schumann en su modelo de aculturización (en Byrd y otros, 1996) justifica la incapacidad de Alberto, de 33 años, para aprender inglés con la falta de interacción con los hablantes ingleses de la comunidad.

El concepto de interacción es clave también en la lingüística del texto cuando se define la comprensión del texto como un acto cognitivo, complejo, interactivo y estratégico (Gagne, 1991 y van Dijk, 1982).

Cuando hablamos queremos influir en nuestro interlocutor, decimos algo esperando una reacción y, provocamos una determinada respuesta. Es la idea de Austin (1992), citado por Villalba y Hernández (2001), de que hablar es hacer y que en la comunicación podemos identificar distintos actos del habla: lo que decimos, lo que hacemos por el hecho de decirlo y lo que provocamos al decirlo. Eso que decimos lo hacemos de acuerdo a un conocimiento lingüístico, cultural y contextual compartido, que permite entender las relaciones entre los participantes, el contexto y la situación.

Todos estos elementos extralingüísticos impiden que se pueda establecer una relación directa entre las formas de los enunciados y la función que realizan. En este sentido, una misma forma puede desempeñar distintas funciones y distintas formas sirven para expresar la misma función (Villalba P. y Hernández M. T., 2001).

2. 5- La interacción en la pedagogía democrática y liberadora

La interacción es un concepto clave en la pedagogía democrática y liberadora del eminente pedagogo brasileño Paulo Freire (op. cit.) quien aboga por el destierro de la concepción napoleónica de la enseñanza escolástica formal y autoritaria y por la revolución en la educación. Freire (op. cit.) expresó que una escuela revolucionaria tenía que ser una escuela de alegría, pero no de irresponsabilidad y que uno debía despertarse contento porque iba al trabajo o a la escuela y regresar feliz porque volvía a la casa. Expresó que la escuela tiene que ser un espacio y un tiempo de satisfacción y que el acto de conocer que la escuela debe hacer, debe crear, debe estimular, no puede ser un acto de tristeza ni dolor solamente; crear una disciplina seria, rigurosa, pero que no olvide la satisfacción. De igual forma señalaba que la escuela había que hacerla más dinámica, más creativa, que provoque desafíos en los niños para que corran riesgos y lleguen a crear.

Freire escribió un libro titulado Hacia una Pedagogía de preguntas, donde critica la educación de la contestación, de la respuesta, que tradicionalmente ha caracterizado la enseñanza, por eso defiende la pedagogía dialogada donde el alumno pregunte, se cuestione, intercambie, negocie y comparta con el maestro.

Freire le asigna un papel esencial a la concientización y la acción en el aprendizaje. Por ello es necesario saber cómo los alumnos conocen y

saben, cómo sienten, piensan y hablan. Su lenguaje, personalidad, pensamiento y sintaxis no es igual a la de los maestros e intelectuales.

Paulo Freire confiaba en la politicidad de la educación y señalaba que en toda actividad cognoscitiva, en toda práctica, en todo contenido de enseñanza, en toda interdisciplinaria, se conoce a favor de algo y en contra de alguien o de algo. Esta es la cualidad que la educación tiene de ser política y concluye que no hubo nunca, ni habrá una educación neutral. Freire defendía la unidad de la teoría y la praxis, de la reflexión y la acción, las relaciones dialógicas, la cooperación en el aprendizaje y la enseñanza problemática, al respecto escribió, "In problem-pasing education, people develop their power to perceive critically the way they exist in the world with which and in which they find themselves... Problem-pasing education does not and can not serve the interests of the oppressor. No oppressive order could permit the oppressed to begin to question: Why?" (op. cit. :106). Para Freire la actividad humana consiste en la acción y la reflexión: la praxis, la transformación del mundo, y las personas se educan unas a otras a través de la mediación del mundo.

El Héroe Nacional de Cuba, José Martí (1853-1895) también asignó un papel primordial a la interacción cuando previó hace más de un siglo una enseñanza para la vida activa, relacionada con la práctica formativa, significativa, socializadora, diagnosticada. Pensó en el aprendizaje responsable, afectivo, lleno de amor y respeto, y anticipó la idea de aprender a aprender. A decir de Cintio Vitier en el prólogo a los Cuadernos Martianos III (1996) ser martiano es interiorizar, asumir, encarnar, poner en práctica en todo momento, por convicción íntima, el ideario que se expresa en la obra Martiana (Vitier, 1996:1). José Martí no dejó explícita la palabra interacción en su ideario pedagógico pero sí implícita en los conceptos de práctica, actividad, aprender por sí, relación entre educación e instrucción y como otros pensadores cubanos, fue ejemplo de la unidad de ideas y acción y de la hermosa relación entre el individuo, la colectividad y la sociedad.

La interacción en el marco de una escuela socializadora constituye un concepto clave en cualquier modelo educativo sostenible, como instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social: exigencia planteada por Delors J. en su clásica obra: *La educación encierra un tesoro* (1997).

Implicaciones metodológicas

Los fundamentos teóricos antes expuestos permiten derivar un conjunto de implicaciones metodológicas que constituirán las bases sobre las cuales se construirá el modelo metodológico interactivo que se presenta en el Capítulo III. Estas implicaciones son las siguientes:

- La comunicación y el aprendizaje son procesos de interacción social históricos, cognitivos, reflexivos, dinámicos, activos y complejos que ocurren siempre en contexto.
- El lenguaje y el pensamiento forman una unidad indisoluble. La lengua es el medio para formar y formular el pensamiento.
- El aprendizaje ocurre mediante la solución de tareas relacionadas con la vida.
- El aprendizaje de la lengua abarca dimensiones de forma, significado y uso en contexto.
- El individuo construye el conocimiento mediante la práctica social y su actividad consciente durante su intercambio con el mundo (incluye otros sujetos).
- La comunicación se aprende mediante los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos.
- Las habilidades y estrategias se integran en el proceso de comunicación y aprendizaje.

- Las habilidades se desarrollan mediante su realización, es decir, se aprende a leer, leyendo; a escribir, escribiendo; a hablar, hablando y a escuchar, escuchando.
- La comunicación y el aprendizaje ocurren ambos en el marco de la cultura y la sociedad que impone necesidades a los alumnos.

Se aprende mediante los procesos de información de entrada (input), internalización y acomodamiento (intake), e información de salida (output). Los nuevos esquemas de conocimiento se forman sobre la base de los esquemas ya establecidos en el cerebro (aprendizaje significativo).

El análisis de la interacción y la comunicación a partir del enfoque histórico cultural de Vigotsky ofrece una base filosófica materialista-dialéctica para la elaboración del modelo metodológico interactivo, enriquecida en la pedagogía democrática y liberadora y algunas teorías contemporáneas interactivas de corte social acerca de la enseñanza de lenguas seguidoras del enfoque Vigotskiano.

CAPÍTULO II

Situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera

El capítulo II pretende ofrecer una panorámica general de la problemática actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo, en Cuba y en las cuatro instituciones de Educación Superior de Pinar del Río con el objetivo de profundizar en el problema y fundamentar la necesidad del cambio y la creación de una nueva cultura del aprendizaje y la enseñanza en este campo.

El aprendizaje de idiomas para facilitar la movilidad y la integración es uno de los objetivos de la nueva sociedad del conocimiento, concepto este que adquirió relevancia en Europa a partir del año 1995, cuando la Comisión Europea publicó el libro blanco titulado Enseñar y Aprender: hacia la Sociedad del Conocimiento (Castro Díaz-Balart, 2001:289).

Este capítulo describe la situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera a partir del diagnóstico elaborado al efecto, y de la bibliografía especializada disponible. Se ha construido esencialmente con información oral y escrita adquirida mediante los métodos de investigación descritos en la Introducción. Son escasos los documentos escritos que ofrecen información acerca de la situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo, en Cuba, y en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río. Por ello ha sido de extraordinario valor en la descripción de la situación actual de la enseñanza de esta lengua la información oral obtenida mediante los métodos de consulta a especialistas de lenguas (Anexo I c), entrevistas a jefes de departamento y profesores (Anexo I a) y encuesta a estudiantes (Anexo I b). En este sentido se consideraron expertos los Doctores y Maestros que se han especializado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se consultaron 11 especialistas, 7 cubanos, y 4 españoles pertenecientes a la

Red Iberoamericana de formación de profesores de español como lengua extranjera. La entrevista se realizó a 4 jefes de departamento de español (o de idiomas) de instituciones nacionales y provinciales, y a 17 profesores en servicio, 10 de Ciudad de La Habana, y 7 que actualmente enseñan español como lengua extranjera en las cuatro instituciones de Educación Superior de Pinar del Río. Se entrevistaron además 25 estudiantes extranjeros de dichos centros. Por otra parte se efectuaron 8 observaciones a clases en dos de las instituciones antes mencionadas con el objetivo de corroborar la existencia de los problemas metodológicos registrados con otros métodos de investigación. A ello contribuyó también el método de revisión de la documentación escolar con el cual se analizaron 3 programas y un libro de texto (Anexo I e).

I- La enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo contemporáneo

En el transcurso de la última década del siglo XX y primeros años del presente siglo se han consolidado diversas tendencias en los ámbitos político, económico y tecnológico. Entre estas tendencias podemos mencionar la globalización de la información, la internacionalización de la economía, el rápido desarrollo científico y tecnológico, las múltiples aplicaciones de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), y la diversificación y movilidad física y funcional de los profesionales. Son cambios e innovaciones constantes que han tenido amplias repercusiones en todas las actividades humanas y han originado un nuevo modelo de sociedad: la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC)

En este nuevo modelo de sociedad se ha puesto de manifiesto la importancia vital que tiene el factor información-conocimiento para el desarrollo económico de las organizaciones y, al mismo tiempo, se ha hecho patente la necesidad de desarrollar instrumentos para la

comunicación del conocimiento. Todo ello ha dado lugar a complejas y crecientes exigencias en lo que respecta a la comunicación profesional.

Es evidente que, en este contexto socio-económico es fundamental el dominio de varios idiomas, puesto que el lenguaje es el instrumento que facilita y acelera el acceso a la información y permite la comunicación del conocimiento y del conocimiento consolidado, el saber.

Por lo que respecta a las causas de la demanda de la enseñanza del español para la comunicación profesional o con otros fines, hay que mencionar las tendencias a la integración de los mercados en el continente americano, las dimensiones de la nueva economía y del comercio electrónico, la expansión del turismo, el fenómeno de la inmigración y, en el marco de la Unión Europea (UE), según Aguirre B. (en Español para Fines Específicos, 2000), las posibilidades que ofrecen la libre circulación de profesionales y de trabajadores, los programas de intercambio para profesores y alumnos, la futura ampliación de los estados miembros de la Unión Europea y la atención prioritaria que recibe el área de lenguas extranjeras o segundas lenguas, debido a su incidencia en la emergencia del ciudadano del futuro, con un perfil multicultural y multilingüe.

La fuerte demanda del español como lengua extranjera se debe a que más de 400 millones de personas lo hablan en el mundo, repartidos en 23 países, los primeros de los cuales son México, España, Argentina, Colombia y Estados Unidos.

La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera es muy reciente pero muy compleja. En opinión de los cuatro especialistas españoles el Instituto Cervantes rectorea la enseñanza de esta lengua extranjera en el mundo, y fue fundado en España en 1992 a lo que contribuyó significativamente el fin del Franquismo, la celebración de la Expo de Sevilla, y las Olimpiadas de Barcelona que permitieron que

España se manifestara con fuerza en la política exterior y pasase de país de emigrantes a país de acogida de inmigrantes. Según los especialistas españoles en estos momentos España cuenta con más de 200 000 marroquíes que han tenido que aprender español para vivir y asimilar la cultura española. Al desarrollo de España en los últimos años ha contribuido decisivamente la Unión Europea. Los países que se han dedicado con fuerza a la enseñanza del español como lengua extranjera son además de España, Brasil, Estados Unidos y México.

La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera es tan reciente que solo se registra un texto al respecto, Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera de Aquilino Sánchez, quien señala que la historia de la enseñanza de lenguas no es otra que la del inglés, la cual ha dado origen a una amplia variedad de métodos de enseñanza de lenguas agrupados en el enfoque tradicional, con los métodos: de gramática-traducción, de lectura, el directo y los audio-orales, entre otros, y el enfoque comunicativo en los que se reconocen dos versiones, la fuerte y la débil, y tres corrientes (en Rivera S. 2001):

- 1- La pre-comunicativa (hacia las habilidades discretas).
- 2- La comunicativa pura (hacia la habilidad general).
- 3- La sistémico-comunicativa (hacia la habilidad general y discretas).

Bajo el enfoque comunicativo se inscriben: el enfoque de Respuesta Física Total, (TPR, de James Asher), el enfoque natural (de Tracy Terrell), el método sugestopédico (de George Lozanov), el modelo Joyful Fluency (de Lynn Freeman, 1998), y la educación holista de lenguas de Kerneth Goodman en su libro, What's Whole in Whole Language (1989). En estos momentos existe una fuerte tendencia en Estados Unidos a crear modelos pedagógicos compatibles con el cerebro que tienen una base fisiológica. Según la revista norteamericana The Brain Store (2000) el 90 % de todos los libros sobre el cerebro han sido escritos en los últimos cinco años debido a los sorprendentes descubrimientos de la neurociencia en materia

de autoestima, stress, inteligencia, amenaza, memoria, medio ambiente, papel de las emociones, atención y aprendizaje.

La situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera depende, en última instancia, en opinión de los especialistas cubanos y españoles, de las condiciones económicas, sociales y políticas de cada región y país. Ellos afirman que mientras que en países como Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Suiza, Canadá y Japón se investigan y se experimentan nuevos métodos y enfoques, en los países del Tercer Mundo aún se utilizan los más obsoletos métodos como el de gramática-traducción, en aulas congestionadas de alumnos. Añaden los especialistas que dentro de los países desarrollados, en las regiones más alejadas de las capitales principales, aún no se utiliza ni siquiera el enfoque comunicativo, mientras que algunos países subdesarrollados como Brasil, Argentina, México y Chile, entre otros, muestran en algunas de sus universidades o en prestigiosos colegios privados cierto grado de dominio del enfoque comunicativo. Según experiencias personales de los especialistas de lenguas, en 1989 en Guyana se utilizaba el método de gramática-traducción en la enseñanza del español como lengua extranjera en el Queen's College, el colegio más prestigiado de este país, y en 1997 en todo el Departamento del Meta en Colombia se utilizaba el enfoque estructural con base conductista y en muchas escuelas de la ciudad se utilizaba el tocadiscos para que el alumno asociara la palabra aislada con una imagen. Los especialistas reportan que en 1998 en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Estatal de Panamá se comenzaba el estudio del enfoque comunicativo, y las escuelas privadas de ese país, asesoradas por especialistas norteamericanos, utilizaban cursos con la versión más conservadora del enfoque comunicativo que en poco se diferenciaba del enfoque estructural. Reportan también que en 1999 en los principales colegios de Aalborg, segunda ciudad de Dinamarca, se enseñaba español como lengua extranjera con procedimientos tradicionales que enfatizaban la estructura de la lengua y

no el proceso de comunicación. Añaden que hay que tener en cuenta que en los países de Europa y los países nórdicos todavía existe la fuerte idea de que ellos resuelven el problema de la comunicación internacional con el uso exclusivo del inglés. Señalan los especialistas que en el 2001 todavía se enseñaba español en Haití y se formaban los profesores de español como lengua extranjera en la Facultad de Lenguas Vivas de la Universidad Estatal de Puerto Príncipe con el método de gramática-traducción. Constituye una excepción el Instituto "Cervantes" donde existen profesores de otros países que utilizan algunos elementos del enfoque comunicativo, sin embargo, los especialistas españoles señalan que en la misma España, en muchas regiones rurales, todavía no se utiliza dicho enfoque.

La enseñanza del español como lengua extranjera presenta un considerable atraso en comparación con la enseñanza del inglés debido, en opinión de los especialistas, a la corta historia de la primera y al poder y alcance del inglés como lengua internacional y su larga y rica historia. Este atraso se refleja en la escasez de bibliografía especializada en español, tanto de libros pedagógicos como de cursos para aprenderlo, aunque en los últimos años han aparecido en el mercado más cursos que en todos los años anteriores de la historia del español como lengua extranjera, según los especialistas. Estos señalan también, que en el año 2000 es que la Oxford University Press comenzó en España la traducción del inglés al español de textos clásicos y bien conocidos en la enseñanza del primero como son Communicative Language Teaching (Nunan, 1991) y The Functional Notional Approach (Finochiaro and Brumfit, 1972). Esto corrobora la opinión de los especialistas que en términos de métodos, experiencias, investigaciones y bibliografía, la enseñanza del español como lengua extranjera ha dependido del camino que ha construido la enseñanza del inglés, así lo reporta también Aquilino Sánchez (1998).

Por otra parte los especialistas señalan que otro de los problemas que enfrenta la enseñanza del español como lengua extranjera es la falta de

profesores calificados en tanto que por lo general son profesores de español como lengua materna, campo donde existe un gigantesco atraso con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Muchos de estos profesores en el mundo no han recibido preparación alguna acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera, de manera que transfieren el énfasis en el sistema de la lengua y su descripción, más que en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Añaden los especialistas que muchas instituciones y países resuelven este problema con la utilización de profesores de lenguas extranjeras en tanto que dominan la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El problema fundamental tanto de la enseñanza del español como lengua extranjera como de otras lenguas (extranjeras), de acuerdo con los especialistas, es que aún no se ha descubierto el método o enfoque idóneo que permita aprender la lengua con eficiencia y eficacia. Según ellos, tampoco sería posible ese método que muchos esperan debido a la complejidad y riqueza del aprendizaje de una lengua y las limitaciones de los aprendices. Los especialistas confirman las incertidumbres del enfoque tradicional estructural y conductista, tal y como lo han señalado Wilkins (en Johnson and Morrow, 1983, Nunan (1991), Leontiev A.A. (1982), Acosta (1998) y Howatt (1981), entre muchos otros, y señalan las insuficiencias de las versiones del enfoque comunicativo, apuntadas también por Littlewood (1981) y Brumfit (1984), entre otros. Sin embargo, todos los especialistas coinciden en la supremacía de lo comunicativo sobre lo estructural y de la necesidad de la interacción y la dimensión social en los métodos del futuro.

II- La investigación en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera

Con respecto a la investigación en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera los especialistas coinciden en que se requiere

capital financiero y humano, y que ésta se toma un prolongado tiempo sin ofrecer resultados inmediatos, riesgo que por razones económicas no muchas instituciones en el sistema capitalista están dispuestas a correr, además de la presión que ejerce la demanda inmediata del mercado. Por otra parte, los docentes no pueden dedicarse a la investigación porque trabajan más de 10 o 12 horas en dos o más trabajos debido a que el magisterio no se paga debidamente: en los países desarrollados para mantener un sistema de vida de consumo, y en los países subdesarrollados para la supervivencia.

Existe además, un problema de método de investigación que se resume en la relación del todo y las partes. La historia de la investigación científica en la enseñanza de lenguas presentada por Ellis R. en su libro The Study of Second Language Acquisition (1995) demuestra que las investigaciones han focalizado elementos aislados de la comunicación y aspectos aislados del proceso docente como objetos de estudio a favor de determinados objetivos de investigación. A decir de los especialistas, el mercado está abarrotado de cursos y textos para aprender inglés que en muchos casos carecen de una base verdaderamente científica por el costo que implicaría. El dominio del mercado internacional para la enseñanza del inglés por Estados Unidos e Inglaterra significa una invasión cultural por los países del Tercer Mundo; sus paquetes de enseñanza del inglés llegan a todos los rincones del mundo imponiendo la cultura y el modo de vida norteamericano. De igual forma sucederá con el dominio de España en la enseñanza del español como lengua extranjera. Los países pobres carentes de los más mínimos recursos humanos y materiales no pueden enfrentar esta forma de colonización.

En sentido general los especialistas coinciden que los avances en la enseñanza de lenguas dependen en gran medida de las posibilidades que se tengan para la formación y recalificación de profesores, actualización de

la bibliografía, disponibilidad de recursos materiales, número de alumnos por aula, y sobre todo de la política educacional de cada país.

III- La enseñanza del español como lengua extranjera actualmente en Cuba

La enseñanza del español como lengua extranjera en Cuba es tan virgen como en la mayoría de los países en el mundo, y apenas se registran documentos que traten sobre este campo.

En consulta a especialistas y funcionarios del Ministerio de Educación se ha podido conocer que sólo existe una institución en Cuba que tiene dentro de sus funciones esenciales la de la enseñanza del español como lengua extranjera: El Centro de Idiomas y Computación José Martí. Sin embargo pudo constatarse en visita a este centro que posee una corta experiencia y vida científica. No registra tesis de maestría, doctorado o investigación alguna en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Se encargan además de esta tarea como actividad complementaria, entre otras instituciones del país, los departamentos de idiomas del Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría" (ISPJAE), el Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" y de manera incipiente la Facultad de Lenguas Extranjeras y la Facultad de Filología de la Universidad de La Habana. Se enseña español como lengua extranjera también en las universidades e institutos superiores pedagógicos del país que tienen estudiantes extranjeros cuya lengua materna no es el español, y en las Escuelas internacionales de Cultura Física y Enfermería. Por otra parte en el Ministerio de Educación de Cuba se encargan de esta tarea el Departamento de Adulto y el Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC) en particular en su proyección en otros países.

En entrevista con profesores de la Facultad de Filología, de Lenguas Extranjeras y del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” se conoció que no existe un método, enfoque o dirección metodológica bien definida para esta tarea. Tampoco cuentan con un texto básico para enseñar y aprender español como lengua extranjera, ni con textos en español acerca de la didáctica de esta lengua extranjera para la preparación de los profesores. Cinco de los profesores reportan dos textos de Acosta (2000 y 2001). Sin embargo los especialistas reportan una considerable bibliografía en inglés sobre la enseñanza de lenguas extranjeras que pudiera ser transferible a la enseñanza del español si los profesores pudieran leerla.

Tanto los profesores como los especialistas reportan los siguientes textos de autores cubanos para aprender español como lengua extranjera: ¡Hola amigo!, Cuba te saluda y Bienvenido a Cuba y los tres tomos de Cursos de español para extranjeros de la década de 1970. Sin embargo estos textos, señalan ellos, por lo general no aparecen en las instituciones de Educación Superior del país debido a diversas razones que no requieren de análisis para esta tesis.

Afirman los profesores que la enseñanza del español como lengua extranjera en Cuba es una necesidad generada por la existencia de estudiantes extranjeros cuya lengua materna no es el español, y por el imperativo de la demanda del turismo docente, pero que no existe una política educacional bien definida al respecto que se refleje en proyectos y perspectivas futuras concretas.

Según los entrevistados, imparten clases de español como lengua extranjera profesores de español como lengua materna, pocos de los cuales han recibido cursos especializados en esta área. En opinión de los especialistas cubanos, en Cuba existen muy pocos de ellos en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera y los existentes

proviene de la enseñanza del inglés. Por otra parte, ellos opinan, que la mayoría de los cursos que en Cuba se ofrecen acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras se imparten en inglés por especialistas canadienses, ingleses y norteamericanos, de manera que los profesores de español como lengua materna no tienen acceso a ellos debido a la barrera del lenguaje.

En entrevista a 10 profesores de cuatro instituciones de Educación Superior de Ciudad de La Habana se pudo conocer que ninguno es doctor, 1 es master, 2 son profesores auxiliares y 9 son profesores asistentes. Se conoció además, que estos centros se encargan de esta tarea desde los primeros años de la década de 1990, y que actualmente reciben un promedio de 60 aprendices anualmente, que no poseen una bien definida línea metodológica, y que utilizan un enfoque estructural con elementos del enfoque comunicativo en dependencia de su formación. Señalan que cada profesor prepara su enseñanza según sus posibilidades y materiales que posee. Cinco de los profesores son de la opinión de que incursionan en el enfoque comunicativo ligeramente, con un fuerte arraigo de la metodología estructural y conductista. Señalan los profesores que solo 2 han recibido cursos especializados acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera impartidos por especialistas cubanos. Los 10 profesores son graduados en español como lengua materna con un promedio de 10 años de experiencia y solo 3 años de promedio enseñando español como lengua extranjera.

Afirman los profesores de tres instituciones de Educación Superior en Ciudad de La Habana que no se han realizado investigaciones en sus centros en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. Es en el ISP "Enrique José Varona" donde se registran dos tesis de maestría en esta área, una relacionada con el análisis de textos de Fernández, U. N. (1997) y la otra relacionada con el enfoque comunicativo, de Callejas, O. C.(2000).

Cuba contribuye con sus planes de colaboración y cooperación educativa a la enseñanza del español como lengua extranjera en el Tercer Mundo. Los especialistas cubanos reportan colaboración cubana en este sentido en Belice, Jamaica, San Vicente y Granadina, Martinica y Haití, entre otros. Señalan que en este último país se desarrolla desde el año 2000 un proyecto de formación de profesores de español como lengua extranjera llevado a cabo en sus inicios por 18 profesores cubanos, 14 de ellos de inglés, 3 de francés y 1 de español. En este sentido, señalan, que la tendencia cubana ha sido de utilizar profesores de lenguas extranjeras y no de lengua materna, debido a dos razones fundamentales: los primeros dominan una lengua extranjera que les permite la comunicación con sus alumnos y la inserción en la nueva cultura, además de dominar la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, diferente en muchos aspectos a aquella de lengua materna, mientras que no sucede así con los segundos.

Las investigaciones realizadas en la enseñanza del español como lengua extranjera o en la enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba son muy pocas. Se registran las investigaciones de Acosta R. y los textos de este mismo autor (y colaboradores), publicados en Brasil, Australia, Panamá, Haití y Cuba (1997, 1999, 2000, 2001 y 2002), algunos de los cuales se utilizan en el proyecto cubano en Haití y en la enseñanza del inglés en Cuba, y en la Red Iberoamericana de formación de profesores de español como segunda lengua radicada en España. Se registran también varias tesis de doctorado y maestrías relacionadas con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pero ninguna con propuesta de modelo interactivo.

Sobre las perspectivas futuras en la enseñanza del español como lengua extranjera en Cuba, los especialistas coinciden que Cuba y su sistema educativo ofrecen las condiciones idóneas para desarrollar esta área que podría convertirse en una importante fuente para la economía nacional

debido a la creciente demanda de aprendizaje del español en el mundo y constituye una vía más de defender la identidad nacional, la cultura latina y cubana, y la lengua española.

IV- La enseñanza del español como lengua extranjera en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río

La provincia de Pinar del Río cuenta con cuatro instituciones de Educación Superior: el Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”, la Universidad “Hermanos Saíz Montes de Oca”, la Facultad de Ciencias Médicas “Ernesto Che Guevara” y la Facultad de Cultura Física “Nancy Uranga Romagoza”.

Estas instituciones contaron en el curso 2001-2002 con una matrícula total de 453 estudiantes que estudian o habían estudiado español como lengua extranjera como disciplina complementaria dentro de sus estudios profesionales. En el curso escolar 2002-2003 cuentan con 419 estudiantes distribuidos como aparece en la tabla 1, según entrevista a los jefes de Departamento de Lengua Española y Literatura (o de idiomas) de estas instituciones (Anexo I f).

En la tabla aparece el concepto de lengua oficial y no de lengua materna, debido a que aquellos países cuya lengua oficial no es el español, entonces tampoco ésta es su lengua materna. Se ha evitado el concepto de lengua materna porque en muchos de ellos existe más de una, siendo aquellos dialectos de diferentes grupos étnicos nativos de esos países.

Como puede observarse en la tabla 1 la mayoría de los estudiantes son de lengua portuguesa, árabe e inglesa de manera que constituye una importante área de conocimiento no solo la lengua española sino también la vida y cultura de América. Es de tener en cuenta que el promedio de años en Cuba de los estudiantes angolanos y saharauies es alto, pues

muchos de ellos han realizado aquí sus estudios secundarios y preuniversitarios, sin embargo este promedio debe bajar considerablemente en los próximos años ya que cada año son menos los estudiantes que vienen al país a realizar estudios a una edad tan temprana, y más la cantidad de estos estudiantes extranjeros de estos países que vienen a cursar diplomados, maestrías y cursos especializados, según información ofrecida por los funcionarios de estos países a varios estudiantes extranjeros del Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río.

V- Análisis de los métodos utilizados

5.1- Entrevista a profesores, encuesta a estudiantes, consulta a especialistas de lenguas

Se conoció mediante entrevista a los jefes de departamento y a los profesores que imparten español como lengua extranjera que estos últimos poseen determinadas características, reflejadas en la tabla 2 (Anexo I f).

Como puede observarse en la tabla la categoría científica de los profesores es aún insuficiente para la educación universitaria así como las categorías docentes, mientras que los cursos especializados acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera alcanza solo un promedio de 1 por profesor.

En entrevista a jefes de departamento y profesores (Anexo I b) se conoció que:

_ En tres instituciones, los estudiantes que cursan español como lengua extranjera lo reciben junto con estudiantes cubanos que reciben español como lengua materna con el mismo programa, metodología y sistema de evaluación que estos últimos. Solo la Universidad de Pinar del Río estableció las diferencias entre un proceso y otro a partir del curso 2001-2002. Esto significa que el proceso de enseñanza del español como lengua

extranjera se concibe como tal solo en esta institución y a partir de la fecha señalada.

Al respecto, los estudiantes opinan, que recibir español con estudiantes cubanos que lo reciben como lengua materna, constituye un poderoso obstáculo para su aprendizaje, que les exige mucho esfuerzo, y sugieren recibir cursos de español como lengua extranjera que satisfagan sus necesidades.

_ Tres instituciones no poseen directivas metodológicas, programas, metodología o información alguna acerca del español como lengua extranjera. En la Universidad de Pinar del Río los profesores han elaborado los programas y deciden que metodología utilizar.

_ El 100 % de los profesores son de lengua materna y no de lengua extranjera, de manera que transfieren las experiencias en la enseñanza de la lengua materna a la enseñanza de la lengua extranjera, a esto contribuye el hecho de que el promedio de años de experiencia en la lengua materna es de 18, mientras que el promedio de años de experiencia de los profesores en la enseñanza del español como lengua extranjera es de solo de 2,1.

_ Según los entrevistados apenas existe en las instituciones bibliografía especializada en español sobre la enseñanza de este como lengua extranjera. Algunos mencionan los textos de Acosta, mientras que otros no señalan texto alguno. Dicen que también son escasos los textos para aprender esta lengua.

Según ellos, en el curso 2001-2002 comenzaron a introducir elementos del enfoque comunicativo, para lo cual no recibieron orientaciones metodológicas del organismo superior.

Los profesores de español entrevistados (Anexo I a) expresaron acertadamente que la comunicación es el objetivo de la enseñanza del español como lengua extranjera (9 de 10), 4 expresaron que utilizan el enfoque comunicativo, para un 40%, mientras que el resto no definió el método o enfoque que utilizan para un 60%. Al explicar el enfoque o método que utilizan, los cuatro que dicen utilizar el enfoque comunicativo lo mezclan con elementos del enfoque estructural.

Por otra parte, 8 de los 10 profesores entrevistados dicen utilizar para los estudiantes extranjeros la misma metodología que utilizan para la enseñanza del español como lengua materna, 6 de estos reconocen que debe existir una metodología diferente para una u otra tarea.

Según los entrevistados, utilizan como materiales para la preparación e impartición de clases una pobre y vieja bibliografía especializada de corte descriptivo de la lengua con excepción de algunos materiales utilizados en la Universidad de Pinar del Río que pertenecen a la etapa comunicativa en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. No reportan ningún libro contemporáneo en español acerca de la enseñanza de esta lengua como extranjera.

Por su parte los especialistas no reportan ninguna experiencia de enfoque o metodología contemporánea en la enseñanza del español como lengua extranjera en Cuba, y 5 de 8 que representa el 62,5% dicen desconocer la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en Cuba. Todos ellos reportan una escasa bibliografía especializada en el tema. Según los especialistas, una metodología de enseñanza de esta lengua debía ser como se enseña inglés en algunos centros con el enfoque comunicativo, mejorado con teorías y tendencias actuales en esta área. De igual forma, los estudiantes reportan el problema de la escasez de bibliografía para aprender la lengua, y señalan que los libros existentes no satisfacen sus necesidades.

En entrevista a los profesores se conoció que:

_ Muchos todavía defienden la vieja idea de que el aprendizaje de una lengua consiste básicamente en aprender sus normas, estructuras y sistemas, así su enseñanza consiste en desintegrar y descomponer el sistema en subsistemas y elementos. Cuando se les pregunta acerca del contenido de la clase, los profesores no dudan en señalar en primer orden los contenidos lingüísticos como el eje de la actividad docente. Según ellos, los programas tienen una organización estructural lineal y no responden a las necesidades de los estudiantes. Señalan también, que no trabajan por tareas docentes y que nunca han recibido ningún tipo de metodología o ayuda sobre cómo instrumentar una enseñanza comunicativa o interactiva. La mayoría de los profesores coinciden que transfieren su experiencia en la enseñanza de la lengua materna a la lengua extranjera.

_ Los profesores confunden en ocasiones la metodología comunicativa con elementos de la enseñanza tradicional que no reflejan en modo alguno la naturaleza interactiva de la comunicación, en actividades como la enseñanza de la lectura, de la escritura o las habilidades orales. Llaman comunicativo a cualquier actividad que realiza el alumno con la lengua, aún cuando ésta se centra en la forma y no en el contenido.

_ Según información de los profesores encuestados el texto ¡Hola amigo! existe solo un ejemplar en el Instituto Superior Pedagógico. También solo existe un ejemplar de Cursos para estudiantes extranjeros en el mismo centro, mientras que dicen no haber visto nunca los textos Cuba te saluda y Bienvenido a Cuba. Informan tres entrevistados de la existencia en este centro de una tesis y un cuaderno de ejercicios relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera, pero no aparecen registrados en los centros de documentación de la provincia. Sobre la bibliografía especializada para la superación de los profesores los

entrevistados reportan solo los trabajos de Acosta (2000-2001), con excepción de tres de ellos que incluyen el texto de Antich R. La enseñanza de lenguas extranjeras (1986).

5.2- Resultados de las observaciones a clases

Las observaciones a clases reportan que:

_ Existe una gran dosis de estructuralismo en tanto que se considera la lengua como un sistema de elementos que constituyen entre sí una estructura y se asume que se domina la lengua cuando se conocen sus elementos y las reglas por las que estos se combinan.

_ Se prioriza la explicación y la demostración del sistema de la lengua y no su uso. Se practican aspectos gramaticales aislados y de formación de frases, sin embargo no se otorga preponderancia al lenguaje oral. El énfasis en el lenguaje oral es una característica del estructuralismo norteamericano, después de la obra clásica Language (Bloomfield, 1933), y también por consiguiente de los métodos audio-oral y audio-visual. A esta ejercitación oral le llama Vez (op.cit.:33) prácticas manipuladoras y descriptivistas de la lengua y que existieron antes de la implantación del enfoque comunicativo.

_ No se toman en consideración los factores socioculturales en el desarrollo de la comunicación, es decir, la edad, el sexo, la posición social, etc y la interacción entre ellos.

En el mejor de los casos los maestros hacen referencia a las direcciones de la competencia comunicativa, pero solo teóricamente. Las actividades de aprendizaje se reducen generalmente a la competencia lingüística solamente. Se trata de una dimensión lingüística de la competencia comunicativa y poco sociológica.

_ La interacción que se logra en el aula es pobre y formal mediante ejercicios mecánicos que no reproducen un proceso de comunicación auténtico y espontáneo. La interacción ocurre entre el profesor y el alumno en la mayoría de las ocasiones, por otra parte no se utilizan textos grabados o auténticos para la información de entrada. Raras veces se le facilitan procesos interactivos que creen oportunidades de aprendizaje afectivo, tampoco se crean necesidades de comunicación reales o pseudo reales.

_ En el mejor de los casos se observa una tendencia a una práctica comunicativa, pero centrada en el maestro y que responde a determinada programación estructural de un programa o libro de texto con una orientación fundamentalmente lingüística, y sin tareas que resolver. Es lo que Vez (op.cit.: 13) llama tareas de primera generación del enfoque comunicativo.

_ No se involucra ni se compromete al alumno con el aprendizaje teniendo en cuenta todos los aspectos de su personalidad, en la mayoría de los casos se considera solo su capacidad cognitiva.

_ Los temas de enseñanza no poseen la dimensión social educativa que exigen los estudiantes que necesitan de una lengua como visión del mundo que les permita entrar a la vida y cultura de la humanidad, hecho que reduce el apoyo e influencia de la educación y la cultura sobre el aprendizaje de lenguas. Se utilizan materiales que no fueron diseñados para este tipo de alumno, como “!Hola amigo!”, “Cuba te saluda”, etc.

_ Ocurre transmisión y recepción de mensajes en el mejor de los casos, pero no la naturaleza colaborativa de la construcción de conocimientos, por ello es que tampoco se observa la interpretación, expresión y negociación de significado.

_ Aparecen pocas situaciones que realmente requieren una situación natural para la solución de contradicciones, lo que hace sentir una comunicación incoherente y artificial entre los estudiantes y el profesor, es decir, no se logra una interacción comunicativa genuina, a ello contribuye la rutina y rigidez de la estructura interna de las clases, característica de la vieja cultura del aprendizaje.

_ Se considera al alumno como un sujeto pasivo al que no se le ofrecen oportunidades para la reflexión y la acción.

_ Los contenidos curriculares carecen de significación individual y social en tanto que han sido seleccionados a partir de la lógica de la ciencia sin considerar las necesidades de los estudiantes.

_ La metodología es tradicional con base conductista, separa lo afectivo de lo cognitivo y no está estructurada a partir de tareas docentes globales y reales.

5.3- Análisis de los programas y textos

En las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río existen solo tres programas para la enseñanza del español como lengua extranjera en tanto que el 91,6% de los extranjeros que reciben este idioma lo estudian con los programas y metodologías que se utilizan en Cuba para la enseñanza del español como lengua materna. Los tres programas de español como lengua extranjera se sometieron a análisis para los efectos de esta tesis, llegando así a las siguientes regularidades:

_ Están direccionados hacia el conocimiento de la lengua esencialmente, aunque dentro de sus objetivos aparecen el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

_ Presentan una organización estructural de sus contenidos con énfasis en las categorías gramaticales y léxico-semánticas. Por ejemplo:

_ Sugieren una metodología estructural de corte descriptivo de la lengua y procedimientos de enseñanza propios del modelo transmisivo que no ofrecen oportunidades para que los alumnos interactúen y solucionen problemas con el uso de la lengua.

Por otra parte, en Cuba se registran solo los siguientes textos utilizados en la enseñanza del español como lengua extranjera: Cuba te saluda, Bienvenido a Cuba y ¡Hola amigo! Este último fue también reportado por uno de los especialistas como texto de apoyo en la enseñanza del español en Haití en un proyecto cubano. Este especialista de lenguas reportó además, que el texto Español Internacional, de España (1990) se utiliza en muchos países del Tercer Mundo y que refleja la vida y cultura de la alta burguesía española.

El texto ¡Hola amigo! revela que:

Fue escrito en 1994 por un colectivo de autores cubanos y consta de tres tomos. Aunque declara una orientación comunicativa como uno de sus principios fundamentales no es del todo consecuente con este en tanto que presenta ejercicios y procedimientos con un fuerte componente estructural y descriptivo que no permiten modelar y experimentar el proceso de comunicación.

Los tomos 1 y 2, y en menor grado el tomo 3 por lo general:

_ Presentan temas de conversación triviales de la vida cotidiana que se alejan de las experiencias y necesidades e intereses de los estudiantes. El tomo 3 presenta aspectos importantes de la cultura nacional cubana.

_ Considera las funciones comunicativas pero enfatiza la dimensión lingüística de la lengua.

_ Presenta una concepción estrecha de la competencia comunicativa sin llegar a su dimensión social y cultural. En los tomos 1 y 2 en particular, el tratamiento de la lectura y la escritura reflejan menos que las habilidades orales, una orientación comunicativa.

_ Las actividades de aprendizaje no están formuladas como tareas comunicativas y ofrecen pocas oportunidades para que los alumnos interactúen en un proceso de intercambio de información. Predominan los ejercicios de la lengua.

¡Hola amigo! es en general un texto que en manos de profesores con una sólida formación metodológica comunicativa e interactiva puede convertirse en un valioso medio de enseñanza y constituye, sin lugar a dudas, un serio intento de los autores de moverse de la enseñanza tradicional de lenguas al enfoque comunicativo.

La situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en Cuba y en particular en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río, muestra la necesidad de cambio y de una nueva cultura que responda a las exigencias actuales de la ciencia y la sociedad en tanto que los resultados en este capítulo reflejan una vieja concepción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras caracterizada por un enfoque estructural de base conductista con algunos elementos ocasionales del enfoque comunicativo. Consecuente con esta necesidad y a partir de los fundamentos científicos expuestos en el Capítulo I se presentará en el Capítulo III la propuesta de modelo metodológico interactivo para la enseñanza del español como lengua extranjera en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río.

CAPITULO III

Propuesta del modelo metodológico interactivo

El modelo metodológico interactivo que se propone en este capítulo se erige sobre la base de un conjunto de principios formulados a partir de las implicaciones metodológicas derivadas de los fundamentos teóricos analizados en el Capítulo I, y de la información obtenida mediante el método de consulta a especialistas de lenguas. Para determinar y formular estos principios se elaboraron las siguientes preguntas operacionales a partir de los métodos teóricos, en particular el lógico y el sistémico estructural :

¿Qué implicaciones metodológicas se derivaron de los fundamentos que debían convertirse en principios metodológicos?

¿Qué regularidad, idea o procedimiento, señalados por los expertos, reflejan los fundamentos teóricos y podría convertirse en principio?

¿Ha sido mencionado este principio como tal, o como idea pedagógica, procedimiento u otra categoría en la bibliografía especializada de avanzada?

¿Representa el principio la complejidad del objeto de estudio, la diversidad de teorías de base? ¿Es factible de aplicar?

Los principios metodológicos regirán la planificación, la ejecución y el control del proceso docente del español como lengua extranjera.

Ellos son los siguientes:

- 1- La comunicación como medio de educación, coeducación y autoeducación del alumno.**
- 2- La comunicación como objetivo rector de la enseñanza de lenguas.**

- 3- La tarea docente comunicativo-interactiva como célula de enseñanza.
- 4- El contexto como factor determinante en la comprensión, análisis y construcción de mensajes.
- 5- El intercambio de significado y su relación con la cultura de todos los pueblos.
- 6- La integración de las habilidades lingüísticas y las direcciones de la competencia comunicativa.
- 7- El diagnóstico con dimensión social y permanente
- 8- El aprender a aprender y a enseñar.
- 9- La unidad del aprendizaje escolar (explícito) y el aprendizaje informal (implícito).
- 10- La consideración de la lengua materna en los estudiantes extranjeros.

Este conjunto de principios constituye uno de los aportes teóricos en el campo de la enseñanza de lenguas en tanto que este no aparece como tal en ninguno de los modelos propuestos por la ciencia en esta área y abarca diversas dimensiones del proceso docente de lenguas que no han sido consideradas por los cinco principios internacionalmente conocidos del enfoque comunicativo.

Se han determinado estos principios, y no otros, porque ellos han sido derivados de las implicaciones metodológicas implícitas en los fundamentos teóricos del Capítulo I y constituyen regularidades del objeto de estudio y de la dinámica del proceso docente de lenguas: la comunicación y la interacción respectivamente. Los principios 1, 3, 4, 5 y 6 constituyen novedades en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. En particular la tarea docente comunicativo-interactiva que significa no solo aprender mediante tareas, sino

que son tareas que modelan la comunicación y favorecen la interacción en su aprendizaje. También es novedosa la idea en el principio # 5 de aprender el significado en su relación con la cultura de todo el pueblo y no con muestras de grupos sociales que nada tienen que ver con la autenticidad cultural de los pueblos. Por su parte el principio # 1 significa una visión mas amplia de los objetivos de la enseñanza de lenguas que aquella que poseen los enfoques pragmáticos de la pedagogía capitalista en tanto que defiende la idea de que, en última instancia, la comunicación se convierte en instrumento y vía para la educación del estudiante según las necesidades de la sociedad. El principio 5 referido al papel del contexto social es también novedoso para la enseñanza de lenguas extranjeras. También lo es el principio # 6 que establece la integración de las habilidades lingüísticas con las habilidades comunicativas a diferencia de otros modelos que focalizan el desarrollo de los primeros al margen de los segundos. Es evidente que el conjunto de principios ha surgido del enfoque histórico-cultural.

I- Breve explicación de los principios metodológicos

- 1- La comunicación como medio o instrumento de educación, coeducación y autoeducación del alumno expresa el compromiso de la escuela con el desarrollo personal y social del alumno manifestado en la formación de valores. Estos valores son tan importantes para la escuela como lo son la lectura, la escritura y las matemáticas. Sin embargo, los valores no se crean en abstracto, sino que están orgánicamente unidos a los contenidos de enseñanza y a la actividad del alumno en la escuela y se expresan a través de conductas, ideas y

sentimientos relacionados con la esfera social y personal del alumno.

La enseñanza de la comunicación en su unidad con la cultura y la sociedad favorece la creación de valores en un proceso activo, abierto y directo en el cual el alumno tiene plena conciencia de su importancia social y personal, del contenido de esta enseñanza y de los métodos que utiliza para formar a los aprendices. Este proceso no es encubierto o desatendido como ocurría en la enseñanza tradicional.

La clarificación de valores significa que el alumno tenga plena conciencia del desarrollo de estos, qué valores posee, en qué grado y cuáles presentan dificultades. La clarificación fue presentada por primera vez por Simón Harmin y Raths en 1966 (Chase, 1975). Este enfoque permite que los alumnos se conviertan en más responsables, más auto directos, más capaces de defender sus ideas, y más confiados e independientes.

Cualquier acto educativo es una relación de individuos que entran en interacción, lo que implica una interacción comunicacional que ocurre en un proceso de socialización (relaciones sociales y relaciones interpersonales).

En definitiva, este principio posee una orientación decisiva hacia la función educativa del aprendizaje de lenguas en el marco curricular, desde una perspectiva procesual de los proyectos curriculares centrados más en los procesos de significación que en las formas lingüísticas.

2- La comunicación como objetivo rector de la enseñanza de lenguas significa direccionar todo el proceso docente hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, definida por Hymes (1972) como la capacidad que adquiere el individuo para saber cuándo hablar, cuándo no, sobre qué hablar, con quién, dónde, cuándo y de qué manera. La competencia comunicativa constituye objeto de estudio e instrumento de todo proceso de aprendizaje en la escuela. Este principio comprende varias direcciones: la lingüística, conocimiento del sistema de la lengua; la sociolingüística, dominio del uso de la lengua; la estratégica, acciones para dirigir la comunicación; del discurso, organización de ideas en el texto; y la sociocultural, relación de la lengua con la cultura y la comunidad.

La comunicación es la razón de ser del lenguaje, y desde el punto de vista metodológico, el objetivo rector de la enseñanza, tanto de lenguas extranjeras como de la lengua materna. La enseñanza de lenguas en una sociedad es parte de los objetivos generales de la educación de las nuevas generaciones, en tanto que contribuye a la formación integral de la personalidad del hombre nuevo, participante activo en la sociedad que se construye y que plantea exigencias cada vez mayores para la solución de los problemas teórico-prácticos que surgen de la transformación revolucionaria.

A diferencia de la concepción de Hymes, este principio dentro del modelo que se propone adquiere una dimensión social al considerar la lengua con una visión cultural del mundo.

3- La tarea docente comunicativo-interactiva como célula de enseñanza significa plantear al alumno contradicciones y problemas simulando aquellos que ocurren en la vida real donde estos utilizan la lengua para solucionar las tareas prestando más atención al contenido que a las formas lingüísticas. La solución de una tarea supone una etapa de preparación, de ejecución y de control en la que puede particularizarse el tratamiento metodológico de los elementos de la lengua.

Como señala Alvarez C. M. (1996) la tarea docente es la célula del proceso docente educativo porque en ella se presentan todos los componentes y leyes del proceso y además cumple la condición de que no se puede descomponer en subsistemas de orden menor ya que al hacerlo se pierde su esencia: la naturaleza social de la formación de las nuevas generaciones que subyace en las leyes de la pedagogía. Por otra parte, este autor también señala que en la tarea docente se individualiza, se personifica y el sujeto fundamental es cada estudiante quien revela en ella sus necesidades y motivaciones. Alvarez C. M. (op.cit.) señala además que el aprendizaje no ocurre en tareas aisladas sino mediante sistemas de tareas y que en la tarea está presente la contradicción fundamental del proceso: aquella entre el objetivo y el método.

Este principio en el marco del modelo metodológico interactivo que se propone avanza en una dirección más humanística, sociocultural y holística que aquellos enfoques o modelo

tradicionales. Este principio nos indica que se atiende no solo a la comunicación como fenómeno lingüístico, sino también a cuestiones sociales, relacionadas con la personalidad de quien aprende la lengua, a fin de contribuir a su desarrollo integral como persona: autoestima, capacidad crítica, autonomía, equilibrio afectivo y social, actitudes para la convivencia, y otras.

En este principio cobran vigencia dos ideas; por una parte, la consideración de que el conocimiento del lenguaje no es un fin en sí mismo, sino un medio para conseguir otros fines, como son todas aquellas actividades que demandan la comunicación humana; y por otro lado la vieja idea de que solo se aprende de un modo efectivo haciendo conscientemente aquello que se pretende aprender (aprender haciendo). Este principio mantiene la idea rectora de que la actividad de clase debe estar basada en tareas, y el lenguaje es el medio a utilizar para realizarlas.

La interacción social es la dinámica de la tarea docente comunicativo-interactiva y significa brindar mediante la tarea docente oportunidades a los alumnos para que produzcan la construcción conjunta de significados mediante los procesos de cooperación y socialización. La interacción ha de lograrse entre alumnos, y entre estos y el texto que ofrece el maestro ya sea oral o escrito. La cooperación y la socialización son estrategias de necesidad vital para la formación humanista de los alumnos, al desarrollo de estrategias y la simulación de situaciones, la autoestima y la motivación. La interacción social en el proceso docente implica acción y reflexión, intercambio de información, solución de problemas, trabajo en equipo, en pareja y en colectivo.

Este principio significa que los alumnos construyen el conocimiento cuando interactúan con los contenidos en situaciones facilitadas por el maestro, donde utilizan técnicas de búsqueda, procesamiento y construcción de la información; significa que en la clase se modela y se experimenta la comunicación con sus procesos de vacío de información, selección, retroalimentación y monitoreo.

- 4- El contexto como factor determinante en la comprensión, análisis y construcción de mensajes significa que solo a la luz de los factores contextuales puede interpretarse, analizarse y construirse un mensaje. Estos factores pueden resumirse así:
- Quiénes son los comunicadores y quiénes los agentes activos de la información.
 - Qué acontecimientos y temas se tratan.
 - Dónde y cuándo ocurrieron.
 - Qué condiciones y motivos facilitaron su ocurrencia.
 - Qué importancia socio-histórica o tecno-científica poseen.

El principio del contexto como base para el reconocimiento, el análisis y la producción de la lengua está íntimamente relacionado con la consideración de las funciones comunicativas como objetivos inmediatos y las formas lingüísticas como medios para expresar esas funciones, en tanto que las funciones se realizan siempre en el contexto de determinada situación comunicativa; por consiguiente, las formas lingüísticas dependen de la función, y en última instancia, del contexto en que se utilizan. En este sentido, el maestro necesita enseñar a los alumnos a manejar los parámetros del contexto: el papel y el estatus de los participantes, la ubicación temporal y espacial, el nivel de formalidad, el medio o instrumento que se utiliza (canal), el tema y el nivel de competencia, entre otros. Este principio considera las etapas de información de entrada, reflexión e información de salida en el marco de un comunicador con sentimientos, intereses y necesidades.

En este principio es esencial la enseñanza interdisciplinaria y multidisciplinaria con temas transversales pues señala puntos de contacto y cooperación en las áreas de conocimiento, los cuales son naturales y auténticos en tanto que así aparecen en la vida real. Este principio se basa en valores y procedimientos comunes y generales que necesita desarrollar el alumno, como son la observación de fenómenos, la lectura, la escritura, entre otros.

Existen modos de integración que deben constituir los núcleos de los contenidos, entre ellos: el amor, la educación sexual, la discriminación, el medio ambiente, la pobreza, el SIDA, la situación en América Latina, la salud. Estos núcleos pueden ser estudiados desde diversas perspectivas y con distintos niveles de profundidad y relación.

- 5- El principio del intercambio de significado a través del lenguaje y su relación con la cultura de todos los pueblos establece que la comunicación humana verbal se apoya en gestos, ruidos, movimientos, silencios que también sirven para transmitir significados y que son diferentes en distintas culturas y sociedades en virtud de lo cual son compartidos por los interlocutores de una comunidad lingüística dada. Este principio reconoce que todo conocimiento se adquiere en el seno de una cultura y de acuerdo con una determinada visión del mundo, de manera que el aprendizaje de una lengua no puede ignorar la realidad y los contextos en que esta funciona, y no olvida la lengua como instrumento de comunicación y de relación social. La lengua, como instrumento de interacción social de una comunidad es transmisora de valores y cultura de todo el pueblo, en consecuencia, hablar una lengua exige no solo tener la posibilidad de emitir enunciados gramaticalmente correctos, sino también, conseguir que estos resulten adecuados desde el punto de vista sociocultural, según los contextos y los interlocutores. Este hecho posibilita la utilización de un tipo de lengua simplificada de la que hablara Vigotsky. Este principio enfatiza la necesidad de preparar al alumno para que sea capaz de extraer información del contexto verbal y social. Así, el conocimiento de una lengua no se reduce al dominio del sistema lingüístico, ni al intercambio de información, sino que se extiende al conjunto de significados culturales asociados a dicho sistema y que ayudan a interpretar la realidad. La nota novedosa de este principio radica en la consideración de la cultura de todo el pueblo y de todos los pueblos y no de la élite y distintos grupos sociales dominantes como ocurre en los modelos metodológicos y cursos producidos en los países capitalistas. No se trata de enseñar cómo y dónde se toma la Coca Cola y la Mac Donald como aparece en los paquetes de materiales procedentes de Estados Unidos para enseñar inglés en África, Asia y América Latina y El Caribe, sino de enseñar la cultura auténtica representativa de todo el pueblo o pueblos que hablan la lengua que se estudia lo que fortalecerá la propia cultura de los estudiantes mediante la comparación de las similitudes y diferencias entre otras culturas y la propia como vía de defender la identidad nacional y enriquecerla.

En resumen, este principio aboga por la interacción del aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación y la interacción y contempla procedimientos tales como: trabajar con materiales auténticos, entrar en contacto con hablantes nativos, identificarse con las experiencias y perspectivas de los hablantes nativos, e investigar e informar sobre algún aspecto en particular de los países de la lengua extranjera.

La unidad de lo cognitivo y lo afectivo en este principio implica el diseño de tareas comunicativas que exijan al alumno la comprensión y construcción de la información para resolver tareas prácticas e

intelectuales relacionadas con sus experiencias personales y sociales. Se trata de apuntar no solo al desarrollo de los procesos psíquicos, sino también y lo que es más importante a los sentimientos, al corazón. Los conocimientos que se relacionan con los sentimientos dejan una profunda huella en la mente de los alumnos y están relacionados directamente con la autoestima, la motivación y las emociones. De igual forma, distintos aspectos afectivos se relacionan con el aprendizaje y el rendimiento escolar, entre ellos la atención, la memoria, la retención, el olvido, las expectativas, y el estado de ánimo.

6- El principio de la integración de las habilidades lingüísticas y las direcciones de la competencia comunicativa plantea la necesidad de que toda tarea comunicativa relacione las distintas habilidades lingüísticas de modo similar a como esto ocurre en la vida real, donde solo en raras ocasiones, dichas habilidades se producen de manera aislada. Este principio plantea también que el complejo conjunto de capacidades que se pone en juego al utilizar el lenguaje desde la perspectiva de la competencia comunicativa, exige resaltar el carácter de la comunicación como un proceso creativo de significados en permanente negociación entre los individuos.

Este principio radica en no considerar los contenidos lingüísticos como el único eje de la actividad docente sino más bien las habilidades comunicativas. Se basa en la idea de que en las interacciones cotidianas, la lengua no se presenta separada en distintos componentes, sino que aparece conformando amplias unidades textuales y discursivas. El principio de las habilidades lingüísticas y las direcciones de la competencia comunicativa entiende que la lengua se aprende usándola en situaciones concretas de comunicación, en las que intervienen unos determinados interlocutores y en las que se persigue unas finalidades precisas. Supone este principio que los exponentes de

la lengua adquieren su verdadera dimensión comunicativa en el seno de amplias interacciones en las que aparecen elementos discursivos, turnos de habla y negociación de significados (Villalba F. y Hernández M. T. 2001:56). Este principio supone también la importancia de las habilidades receptivas en el aprendizaje de una lengua extranjera que son anteriores a las habilidades de producción y que comprendemos más de lo que somos capaces de producir en la lengua. Es importante que el maestro conozca que no es necesario el significado de todas las palabras para entender el mensaje, y que en cualquier actividad verbal el comunicador tiene un objetivo que determina cómo se abordará el texto.

7- El principio del diagnóstico social y permanente implica el conocimiento de las necesidades de los alumnos, de sus motivaciones intrínsecas y extrínsecas, de la psicología de la comunidad, de los recursos técnicos de que se dispone, así como de los valores, habilidades y conocimientos que poseen los alumnos. El diagnóstico da respuesta a las preguntas de qué, cuándo y cómo enseñar; y qué, cómo, y cuándo evaluar. El diagnóstico permitirá conocer las expectativas de los alumnos y satisfacer sus necesidades personales básicas, a la vez que permitirá establecer un puente entre los objetivos personales y grupales de los alumnos y la sociedad en que viven. Las necesidades de los alumnos se

conocen a partir de los datos que se adquieren en un proceso permanente de búsqueda de información, acerca de quiénes son los alumnos, qué saben y qué necesitan, donde pueden utilizarse métodos de observación, entrevista, encuestas, cuestionarios estructurados y tests orales y escritos.

En la necesidad de comunicación radica el problema del aprendizaje visto en sus dos aspectos, según Alvarez de Zayas (op. cit.:32): el objetivo, la situación del objeto, es decir la existencia de una comunicación realizable, y el aspecto subjetivo, o sea la necesidad del estudiante de modificar la situación que le permita satisfacer su necesidad de comunicación. De este problema emana el objetivo del proceso docente.

8- El principio de aprender a aprender y a enseñar se refiere a que la escuela, por razones de tiempo y volumen de información, no puede aportar al alumno el conocimiento que este necesita y que ha acumulado la humanidad, de manera que el reto de la escuela consiste en enseñar al alumno a aprender para que este busque el conocimiento por sí solo, lo seleccione y lo procese según sus necesidades y posibilidades. Henry Adams resume este principio así: "Saben bastante aquellos que saben cómo aprender " (Whithaker, 1998:21). Ya en el siglo pasado José Martí, Héroe

Nacional de Cuba, anticipó la importancia de aprender a aprender cuando escribió: "Y pensamos que no hay mejor sistema de educación que aquel que prepara al niño a aprender por sí" (Gómez, 1999:16).

Aprender a aprender es uno de los objetivos rectores de la escuela en todos los niveles de educación e implica una participación verdaderamente activa del alumno en el diseño, ejecución y control de su propio aprendizaje. Este principio implica la reflexión y el monitoreo del aprendizaje en términos de resultado y proceso. Por su parte el monitoreo tiene lugar cuando el alumno observa y corrige sus propios errores mientras aprende. Él conoce sus dificultades, las causas de estas y las vías para eliminarlas. En este sentido es importante que el alumno se apoye en la idea que se aprende cometiendo errores (ensayo- error) y que por ello los errores no siempre son errores.

Aprender a aprender implica el desarrollo de estrategias de aprendizaje que son en última instancia, los mecanismos que establecen la relación entre factores del aprendizaje y resultados del aprendizaje y que diferencian a los alumnos aventajados de los alumnos lentos (Ellis R., 1995:529-560).

9- El principio de la unidad del aprendizaje escolar (explícito) y el aprendizaje informal (implícito) reconoce que la situación de inmersión lingüística en la que viven los estudiantes extranjeros facilita el desarrollo de la lengua que se estudia, mediante un proceso de aprendizaje diferente al que suele suceder en la escuela. En este sentido, el aula de español no es el único punto de contacto con la nueva lengua, sino que será el conjunto del entorno escolar y social el que proporcione una exposición continuada a la misma. Los estudiantes hablarán y se relacionarán con miembros de la comunidad, al tiempo que tendrán que resolver situaciones comunicativas variadas relacionadas con su vida cotidiana. Este hecho, favorece que el aprendizaje del español como lengua extranjera en Cuba resulte un proceso relativamente rápido. Los estudiantes extranjeros viven en una situación de inmersión lingüística con condiciones ideales para que se dé un aprendizaje natural. Estas condiciones son: la exposición a la lengua, la interacción con otras personas y la necesidad de comunicarse.

La esencia de este principio consiste en conjugar los procesos naturales de aprendizaje en la comunidad con un aprendizaje escolar más guiado y consciente con el objetivo de reforzar la internalización del sistema.

10-El principio de consideración de la lengua materna en los estudiantes extranjeros resalta la importancia de establecer diferencias y similitudes entre la lengua materna de los estudiantes y la lengua que estudian, lo que permitirá planificar estrategias de enseñanza consecuentes con esas diferencias y similitudes. Reconoce también que ya existen elementos en la lengua materna del aprendiz que son, como señala Vigotsky, transferidos por este al aprendizaje de la lengua extranjera junto a su propia experiencia como hablante y a su sistema de significados. A esta serie de procedimientos se les conoce con el término genérico de estrategias de aprendizaje (Villalba F. y Hernández M. T., 2001:32) y que son definidas por Oxford (1990) como las acciones concretas empleadas por el aprendiz para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones. El profesor debe fomentar el uso de estas estrategias a fin de que el estudiante consiga una mayor autonomía y eficacia en sus interacciones dentro y fuera del aula. El principio en cuestión reconoce también la existencia de una interlengua producto de la superposición de una lengua sobre otra, lo que justifica que los errores son parte del proceso natural de aprendizaje y por ello son necesarios y forman parte inseparable de cualquier actividad de aprendizaje.

II- Estructura del modelo metodológico interactivo

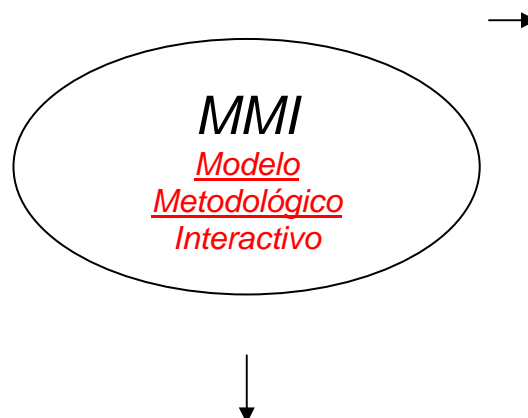
El modelo metodológico interactivo es el resultado del estudio de un conjunto de teorías acerca de la comunicación y la interacción y es además un instrumento para la enseñanza del español como lengua extranjera basado en la tarea comunicativo-interactiva como célula del proceso docente.

En la tarea docente comunicativo-interactiva se dan los procesos de comunicación e interacción y se concretan los componentes personales y no personales que intervienen en el objeto de estudio.

La tarea docente comunicativo-interactiva se define como comunicativa en tanto que ofrece oportunidades al alumno para que mediante su actividad comprenda, modele y experimente el proceso de comunicación, y se ha definido como interactiva porque facilita que este interactúe con los demás y con el texto en busca de solución a un problema.

El modelo metodológico interactivo que aquí se propone se centra en la interacción como vía para lograr la educación del estudiante, desarrollar su pensamiento, su competencia comunicativa, las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje de la cultura de los distintos pueblos. La interacción se materializa en la tarea docente principal comunicativo-interactiva. Se diseña a partir de las

necesidades de los alumnos y la sociedad en las áreas de formación de valores, desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos, a diferencia de los modelos tradicionales que ofrecen ejercicios y no tareas y que no consideran las necesidades de los estudiantes en tanto que se centran en los contenidos y programas. Este modelo parte de las necesidades educativas de los estudiantes y su relación con las necesidades sociales de un sistema democrático que representa los intereses de todo el pueblo. Este modelo está diseñado para aprender el código lingüístico y su uso a favor del progreso personal del individuo y de la consolidación de la sociedad de consumo que inculca. El modelo metodológico puede ilustrarse en su estructura general de la siguiente forma:



Este modelo metodológico interactivo contiene un conjunto de fases que reflejan la integración y concreción de los principios metodológicos. Estas fases son las siguientes:

- 1- Determinación de las necesidades de los alumnos.**
- 2- Determinación de los objetivos generales.**

- 3- Elección de los temas de enseñanza.
- 4- Formulación de los objetivos específicos.
- 5- Precisión de las áreas de contenidos correspondientes a los temas.
- 6- Elaboración de las tareas docentes comunicativo-interactivas principales y de apoyo.
- 7- Precisión de los procedimientos interactivos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje.
- 8- Determinación de cómo evaluar.

Estas fases a diferencia del internacionalmente conocido modelo de Taba (1962) incluye la elaboración de las tareas docentes comunicativo-interactivas principales y sus correspondientes tareas de apoyo. La determinación de estas fases tiene su origen en los fundamentos vigotskianos acerca de la zona de desarrollo próximo, la estructura general de la actividad y el contenido psicológico de la actividad verbal, entre otros.

III-Descripción del modelo metodológico interactivo

El aporte teórico más significativo del modelo es la utilización de la tarea docente comunicativo-interactiva principal con sus respectivas tareas de apoyo que ofrecen la oportunidad al alumno de resolver problemas relacionados con sus necesidades formativas que requieren su concentración en el significado tanto como en las formas de la lengua, y de estrategias comunes y generales relacionadas con la búsqueda, el procesamiento y la representación

de la información. En este sentido las tareas de apoyo favorecen el análisis lingüístico que necesitan los estudiantes para poder resolver la tarea docente principal. El análisis constituye un continuo viaje del texto al contexto y del contexto al texto con énfasis en la situación comunicativa, el uso y significado de las formas lingüísticas, a diferencia de otros modelos que focalizan el código lingüístico y su estructura en términos fonéticos, fonológicos, sintácticos, morfológicos, lexicales y semánticos pero subordinados al proceso de comunicación.

Es recomendable la participación de los alumnos, al menos, en la decisión de tareas finales. Las tareas de apoyo son las que posibilitan la realización de la tarea final. El diseño de la tarea va acompañado de la elección de los procedimientos de enseñanza y estrategias de aprendizaje de los alumnos donde las oportunidades de interaccionar que se les ofrecen son decisivas para considerar y garantizar lealtad al modelo interactivo que se sigue.

La multidimensionalidad de la tarea expresada en su carácter personal, democrático y sistemático, constituye un aporte teórico de esta tesis para la enseñanza de lenguas y en particular del español.

A la determinación de las necesidades de los alumnos se refirieron los 10 especialistas consultados, quienes señalaron la necesidad de conocer para qué los estudiantes necesitan aprender la lengua y utilizarla, así como la contribución que puede hacer su aprendizaje al desarrollo de su personalidad. Los especialistas también se refirieron a la necesidad del diagnóstico, aunque solo tres abordaron su dimensión social y general que abarca los componentes de la personalidad: valores, actitudes, habilidades y conocimientos. En este modelo la enseñanza de la lengua no se reduce a la esfera lingüística sino que abarca también las áreas cognitiva, social y afectiva.

Las necesidades y expectativas de los estudiantes extranjeros son bien distintas a las de aquellos estudiantes cubanos que estudian una lengua extranjera como el inglés. Los primeros la necesitan para comunicarse y relacionarse en el contexto cubano, de manera que sienten la imperiosa necesidad de aprenderla, mientras que los segundos no.

La determinación de las necesidades plantea el problema del proceso docente, a saber, el de la contradicción entre lo que conocen los alumnos y lo que desconocen y necesitan aprender. Este problema se plantea entonces en forma de objetivos generales abarcando los conceptos rectores de pensamiento, educación, cultura, aprendizaje y comunicación. Es significativo que el 100 % de los especialistas se refirió a los conceptos de educación y comunicación, aunque solo dos mencionaron el desarrollo del pensamiento y las habilidades de aprendizaje como objetivos generales. Una vez planteados los

objetivos en esta dirección multidimensional se procede a la elección de los temas de enseñanza desde una perspectiva sociocultural que tiene en cuenta los intereses individuales y los intereses sociales. Es en este sentido donde mayor diversidad de criterios ofrecen los especialistas. Para el modelo que se propone y siguiendo el criterio de 6 de ellos deben conciliarse los intereses individuales y sociales; en última instancia, no es el tema la esencia del proceso docente, sino el tratamiento metodológico que de este se realiza.

Es recomendable que los alumnos participen en la elección de los temas. Posteriormente se precisan los objetivos específicos comunicativos con dimensión educativa correspondientes a cada tema siguiendo el principio de derivación gradual de objetivos, por ejemplo, dar y pedir información oral. En este sentido 3 especialistas se refieren a la necesidad de precisar como objetivo específico aquellos relacionados con la estructura de la lengua y no solo con su función. Para el modelo lo esencial al respecto consiste en precisar las funciones y las interacciones y concebir las estructuras de la lengua como medios de comunicación que pueden convertirse en contenido de enseñanza con dependencia de la necesidad de cada colectivo de estudiante.

Posteriormente se procede al análisis de las áreas de contenido relacionado con los temas y los objetivos específicos. En tal sentido se precisan las habilidades, orales o escritas, las funciones comunicativas, los elementos gramaticales, lexicales y culturales, teniendo en cuenta que los componentes de la lengua no constituyen el objetivo fundamental, y ni tan siquiera, los contenidos rectores, sino que es el proceso de desarrollo de habilidades comunicativas el contenido rector de enseñanza. Esta idea la comparte el 100% de los especialistas. Se precisan así todos los componentes funcionales, léxicos, gramaticales, fonológicos, discursivos, socioculturales y

estratégicos, aunque 3 de ellos señalan que esta descomposición de la lengua no es necesaria. Seguidamente se diseñan las tareas docentes comunicativas finales y de apoyo teniendo en cuenta su carácter educativo y las etapas de pretexto, durante el texto y posterior al texto. A las tareas de apoyo uno de los especialistas españoles las llama tareas posibilitadoras, mientras que 2 de los cubanos las llaman tareas preparatorias.

Finalmente se decide cómo se evaluarán tanto los resultados de aprendizaje como el proceso en sí en una evaluación conjunta profesor y alumno con criterios explícitos y asumidos por todos los practicantes. Sobre la evaluación solo 2 especialistas expresaron su opinión y coinciden en que debe ser una evaluación formativa que contemple la diversidad del alumnado y tenga en cuenta la propia participación de los alumnos. La evaluación puede realizarse a través de fichas de observación, diarios de clase, análisis de las interacciones comunicativas en lengua oral y escrita, entrevistas orales y pruebas objetivas.

3.1- Características del modelo metodológico interactivo

Este modelo a diferencia de aquellos tradicionales posee las siguientes características:

<u>1. Es interactivo (trabajo en parejas y grupos)</u>	<u>14. Usa el diagnóstico</u>
<u>2. Es activo</u>	<u>15. Hace énfasis en la competencia comunicativa</u>
<u>3. Posibilita la solución de tareas significativas</u>	<u>16. Establece la unidad del pensar, el hacer, el sentir y el crear</u>

<u>4. Se centra en el alumno</u>	<u>17. Considera la lingüística del texto</u>
<u>5. Focaliza en el todo</u>	<u>18. Atiende la diversidad de alumnos</u>
6. Contiene 0-40% de enseñanza directa	<u>19. Posibilita la negociación</u>
<u>7. Refleja un aprendizaje socializador y personal</u>	<u>20. Se construye el conocimiento en contexto</u>
<u>8. Ofrece un aprendizaje cooperativo</u>	<u>21. Establece la unidad de lo cognitivo y lo afectivo</u>
<u>9. Se basa en el enfoque histórico-cultural de Vigotsky y sus seguidores</u>	<u>22. Posibilita la formación de valores y habilidades</u>
<u>10. Hace énfasis en el proceso</u>	<u>23. Se desarrollan actividades de aprendizaje interesantes</u>
<u>11. Admite errores y estimula a correr riesgos</u>	<u>24. Involucra y compromete al alumno con la tarea</u>
<u>12. Posibilita el aprendizaje en contexto</u>	<u>25. Tiene carácter democrático</u>
<u>13. Responde a las necesidades de los alumnos</u>	<u>26. Contiene ejes transversales</u>

El modelo metodológico interactivo supone un proceso docente educativo, definido como formativo, interactivo, comunicativo, holista, e integrador, con una fuerte base cognitiva y esencialmente humanista, donde un grupo de alumnos disfruta, y se responsabiliza en condiciones favorables de aprendizaje, con la solución de tareas que satisfacen sus necesidades, en un marco de socialización y cooperación en colectivo, equipos o parejas que les permiten autorrealizarse y experimentar cambios duraderos en su actitud, actuación y pensamiento, transferibles a nuevas situaciones y producidas por la actividad práctica e intelectual en un proceso de desarrollo de las competencias y del universo del saber creado, facilitado y dirigido por el maestro.

3.2- Funciones del maestro y del alumno

La definición expuesta contempla tres conceptos básicos: la clase, el alumno y el maestro. Estos dos últimos asumen nuevas y complejas funciones: el alumno como un sujeto actante que realiza las siguientes acciones explícitas en la definición: disfrutar, solucionar, satisfacer, autorrealizarse, socializarse, cooperar, experimentar y desarrollar. También realiza otras acciones implícitas en la definición: interactuar, comunicar, formar, integrar, globalizar, aprender, pensar, hacer, sentir, crear, buscar, diseñar, negociar, conducir, dirigir, controlar, reflexionar, monitorear, comparar, utilizar, analizar, generalizar, compartir, correr riesgos, discutir y comprometerse.

El maestro como director, facilitador y como realizador de otras funciones implícitas en la definición como: diseñar, conducir, ejecutar, controlar, coparticipar, negociar, compartir, motivar, estimular, proveer, guiar, ayudar, cooperar, comunicar, observar, reflexionar, monitorear, investigar, escuchar, comprender, elaborar, respetar y amar.

La definición anterior expresa con claridad los tres componentes del aprendizaje, según Gagne (1991) y Pozo (1996): a) los resultados del aprendizaje, es decir, los contenidos y objetivos que se aprenden; o sea lo que cambia como resultado del aprendizaje; b) los procesos de aprendizaje; cómo se producen esos cambios, mediante qué mecanismos y estrategias; y c) las condiciones de aprendizaje; o sea, el tipo de práctica y situación en que ocurren los procesos.

IV-Consideraciones acerca de los componentes del proceso docente interactivo

4.1- Los objetivos

Los objetivos para la enseñanza del español como lengua extranjera en Cuba según el modelo interactivo que se propone van más allá de la competencia comunicativa alcanzando una dimensión social y educativa.

De esta manera se aprende el español relacionado con la cultura y las sociedades en que se utiliza y con un marcado énfasis en la formación de la personalidad de los estudiantes extranjeros. De tal manera podríamos precisar objetivos generales relacionados con la educación de los estudiantes, con la formación de su pensamiento, con la comunicación, con la cultura y con las habilidades de aprendizaje. Los siguientes objetivos podrían constituir una dirección para un curso o metodología de enseñanza.

- Conocer y analizar la realidad lingüística en sus aspectos comunicativos y representativos y en los diferentes usos sociales, reconociendo el posible contenido ideológico del lenguaje y superando los posibles prejuicios relativos a las lenguas y a sus hablantes.
- Utilizar y valorar la lengua oral y escrita como instrumento para la representación y comunicación interpersonal y para la comprensión, análisis y organización de hechos y saberes.
- Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.
- Comprender discursos orales y escritos procedentes de distintos ámbitos (académico, intercambio social, medios de comunicación, etc.),

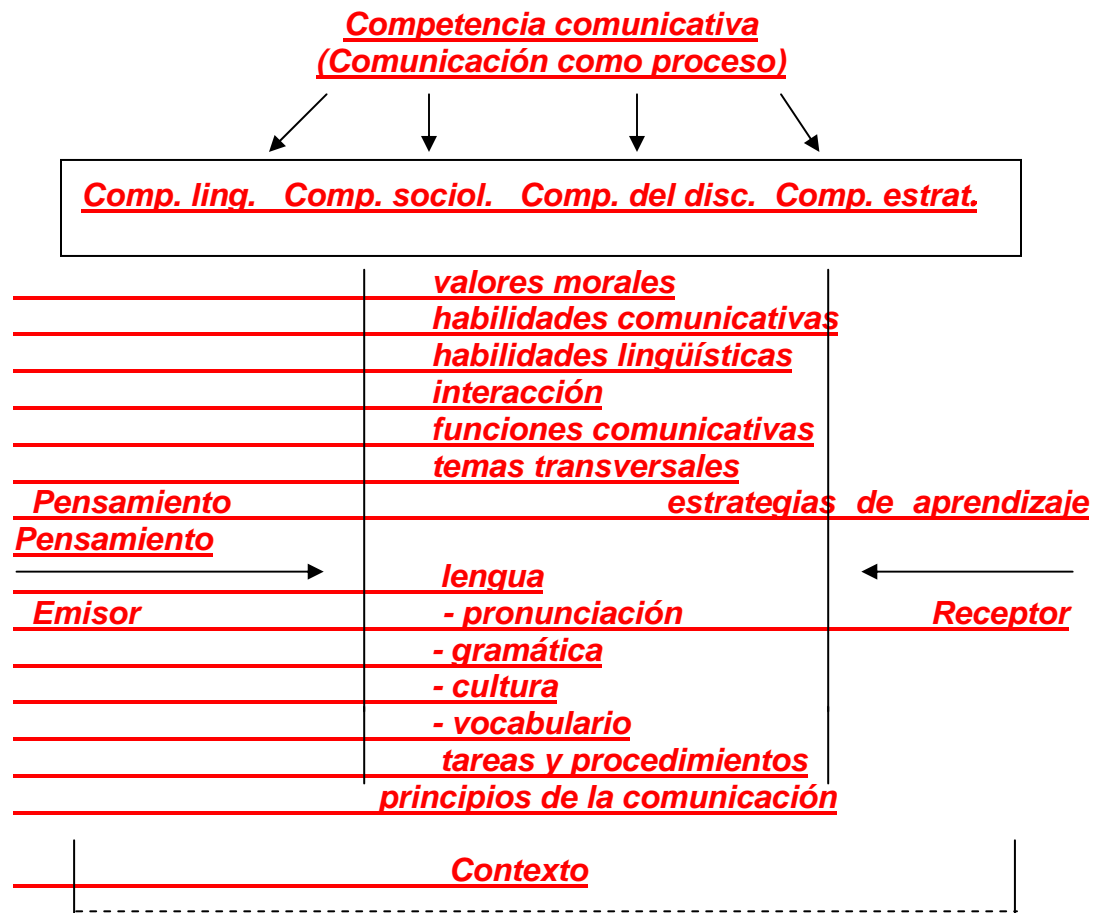
atendiendo a las peculiaridades de cada uno de ellos y analizando en cada caso los elementos y las funciones que intervienen en el proceso comunicativo.

- Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente y cohesiva, respetando las normas lingüísticas y socio-comunicativas que regulan el uso de la lengua.
- Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar una cierta sensibilidad estética, indagando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.
- Reflexionar sobre los usos de la lengua, estableciendo relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, con la finalidad de mejorar las producciones lingüísticas.
- Participar en interacciones comunicativas en el aula, argumentando para defender las opiniones propias y para convencer, apreciando la importancia de saber captar los procedimientos de negociación lingüística.

4.2- Los contenidos

Los contenidos se refieren al conocimiento científico, técnico, cultural y metodológico reflejado en los objetivos y que el individuo necesita para la vida. Este conocimiento estará determinado por factores sociales y psicológicos relacionados con las necesidades de los alumnos, así como factores lógicos del desarrollo de las ciencias. De esta manera los contenidos incluyen un componente lingüístico, es decir, conocimiento y uso de la lengua en la comunicación; un componente psicológico, o sea, la formación del pensamiento y las formas para expresarlo; un componente metodológico, que significa aprender cómo aprender la comunicación, y un componente sociocultural.

La comunicación y la educación como resultado son los objetivos de la enseñanza de lenguas, y como proceso se convierten en el contenido de enseñanza. Por ello dentro de los contenidos este modelo metodológico interactivo focaliza los valores, las competencias, las habilidades, las funciones comunicativas, las estrategias de aprendizaje, la interacción, las tareas docentes, a diferencia de otros modelos que focalizan la gramática y el conocimiento de la estructura de la lengua. Estos elementos forman parte del contenido pero están subordinados al todo, es decir, a la comunicación y al contexto donde esta ocurre, incluyendo el emisor y el receptor, su universo del saber, el mensaje, el código, el canal, el tema, el lugar y el tiempo. En los modelos tradicionales de base estructural y conductista estos parámetros contextuales no se toman en consideración. Estos componentes de los contenidos de enseñanza pueden representarse gráficamente así:



El desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas como objetivo final, demanda de los maestros la consideración de las acciones que intervienen en la realización de cada habilidad lingüística básica. Para este enfoque de habilidades se pueden utilizar conjuntos de acciones esenciales en la enseñanza de la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión de lectura y la expresión escrita. Ejemplos:

Acciones de comprensión auditiva.

- 1- Asociar forma, función y contexto.
- 2- Anticipar elementos situacionales y lingüísticos.
- 3- Establecer los parámetros de la situación.
- 4- Diferenciar patrones estructurales.
- 5- Distinguir entre ideas principales y secundarias.
- 6- Buscar información específica.
- 7- Descifrar elementos culturales.

Acciones de expresión oral.

- 1- Seleccionar la palabra precisa en determinado contexto.
- 2- Emplear los procesos de formación de palabras: derivación y composición.
- 3- Parafrasear el significado de palabras.
- 4- Construir diferentes tipos de oraciones: afirmativas, negativas, interrogativas.
- 5- Combinar distintas formas verbales.
- 6- Usar varios registros: formal, informal, familiar, cortés, tentativo.
- 7- Monitorearse a sí mismo; es decir, observar la reacción del interlocutor, valorar si se está comunicando con efectividad, utilizar los elementos característicos del intercambio de información; pedir que se esclarezca algo, insinuar algo, girar alrededor de un tema, o retomar temas ya discutidos.

Acciones de comprensión de lectura.

- 1- Reconocer automáticamente la palabra escrita.
- 2- Identificar el género o naturaleza del texto para poder predecir la forma y el contenido.
- 3- Dialogar internamente con el texto.
- 4- Buscar información específica mediante la lectura rápida.
- 5- Especificar la intención; saber bien para qué se lee.
- 6- Clasificar ideas en principales y secundarias.
- 7- Comprender información no explícita en el texto.

Acciones de expresión escrita.

- 1- Determinar la función comunicativa específica.
- 2- Satisfacer las necesidades específicas del tema.
- 3- Presentar las ideas de acuerdo con el lector y la intención.
- 4- Utilizar las formas lingüísticas apropiadas para expresar diferentes funciones comunicativas.
- 5- Dominar la relación sonido-grafía.
- 6- Escribir en los cuatro estilos principales: descriptivo, narrativo, expositivo y argumentativo.

7- Lograr el nivel de formalidad deseado.

Las habilidades y las acciones aparecen contextualizadas alrededor de temas transversales que podrían ser para los estudiantes extranjeros en Cuba los siguientes: América, que podría subdividirse en subtemas culturales, históricos, literarios, deportivos, económicos, sociales, etc.; la discriminación, que puede tener los subtemas de discriminación racial, social, de sexo, de edad, etc. y otros temas como la globalización, el SIDA, el medio ambiente, la salud, el Tercer Mundo, entre otros. En última instancia, es el diagnóstico el que revela las necesidades e intereses de los estudiantes a partir de los cuales se determinaron los temas.

En la selección y organización de los contenidos se tendrán en cuenta también los intereses profesionales de los estudiantes extranjeros, de

manera que podrían incluirse también temas específicos de medicina, pedagogía, ingeniería, forestal, mecánica, industrial, entre otros.

Una metodología interactiva exige de una rigurosa selección de los textos orales y escritos los cuales deben ofrecer amplias posibilidades para la formación ideológica, educativa, cultural y lingüística de los estudiantes. Algunos ejemplos de textos con estas características aparecen en el Anexo

II a.

4.3- Los métodos de enseñanza

El modelo metodológico interactivo supone, más que la utilización de un método, la fidelidad a un enfoque expresado en los principios metodológicos que aparecen al inicio de este capítulo. Estos principios rigen un proceso de construcción creativa de la lengua, de comunicación y de interacción social.

El modelo interactivo tiene como célula la tarea docente comunicativo-interactiva principal y de apoyo, en torno a la cual giran los restantes aspectos del proceso docente educativo. La tarea docente comunicativa es representativa de procesos de comunicación de la vida real, identificable como unidad de actividad en el aula, y ella está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje, diseñada con un objetivo, estructura y secuencia del trabajo y orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información y significados. (Vez, 1998:21) A esto debe añadirse el carácter social de la tarea y su potencial para involucrar y comprometer a los alumnos en la solución de problemas mediante el trabajo en grupos. Para la elaboración de estas tareas pueden utilizarse técnicas como la cola, los mapas conceptuales, el círculo mágico, el portafolio, las técnicas sugestopédicas, los juegos, el papel de roles, el trabajo en pareja y en grupo, y la técnica de enseñar a enseñar, entre otras, que aparecen en el Anexo II b.

A la tarea docente comunicativo-interactiva están subordinados todos los contenidos de enseñanza e implica diferentes grados de participación de los alumnos que van, desde tareas diseñadas exclusivamente por el profesor a otras en las que su diseño parte única y exclusivamente de la iniciativa de los estudiantes. Una muestra de tareas docentes comunicativo-interactivo principales y de apoyo aparecen en el Anexo II a) y en el texto inédito de Valdés L.: Tareas docentes comunicativo-interactivas principales y de apoyo para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

La tarea docente comunicativo-interactiva supone un conjunto de procedimientos de enseñanza que posibilitan la puesta en práctica de las estrategias de aprendizaje de los alumnos, la formación de valores, el desarrollo de la competencia comunicativa, la interacción social y la reproducción del proceso de comunicación. La tarea docente se centra en el alumno y facilita que este piense, haga, sienta y cree. Ofrece situaciones para que los alumnos modelen, experimenten, reflexionen, resuelvan problemas y tomen decisiones. Relaciona la teoría con la práctica y la escuela con la vida y crea condiciones favorables de aprendizaje cooperativo y democrático basado en el amor y el respeto entre los participantes en el proceso docente. Un conjunto de técnicas y procedimientos aparecen en el Anexo II b).

Esta metodología sugiere actividades globales y reales centradas en los alumnos, basadas en tareas y significados (más que en las formas de la lengua), que son ideales para la comunicación y el desarrollo de habilidades mediante la interpretación, la expresión y la negociación de significados.

Estos términos expresan que el significado no se transmite y se recibe como algo fijo, inmutable, sino que está sujeto a las estrategias y

movimientos de los participantes debido a la naturaleza colaborativa de la construcción de significados. Por ello la competencia comunicativa incluye la competencia pragmática.

Como señala Alvarez C. M. (op.cit.:70) solo a través de un proceso participativo y democrático es que el estudiante se siente comprometido con dicho proceso, lo hace suyo y se dispone a esforzarse por lograr sus objetivos.

El énfasis en el proceso de aprendizaje más que en el resultado lo reconoce Alvarez de Zayas C. M. (op.cit.:70) cuando señala que para el estudiante debe ser más agradable el proceso de aprendizaje mismo que el vencer el objetivo, y que la autorrealización del escolar está más en el cómo que en el qué, de aquí la importancia del método en el proceso docente.

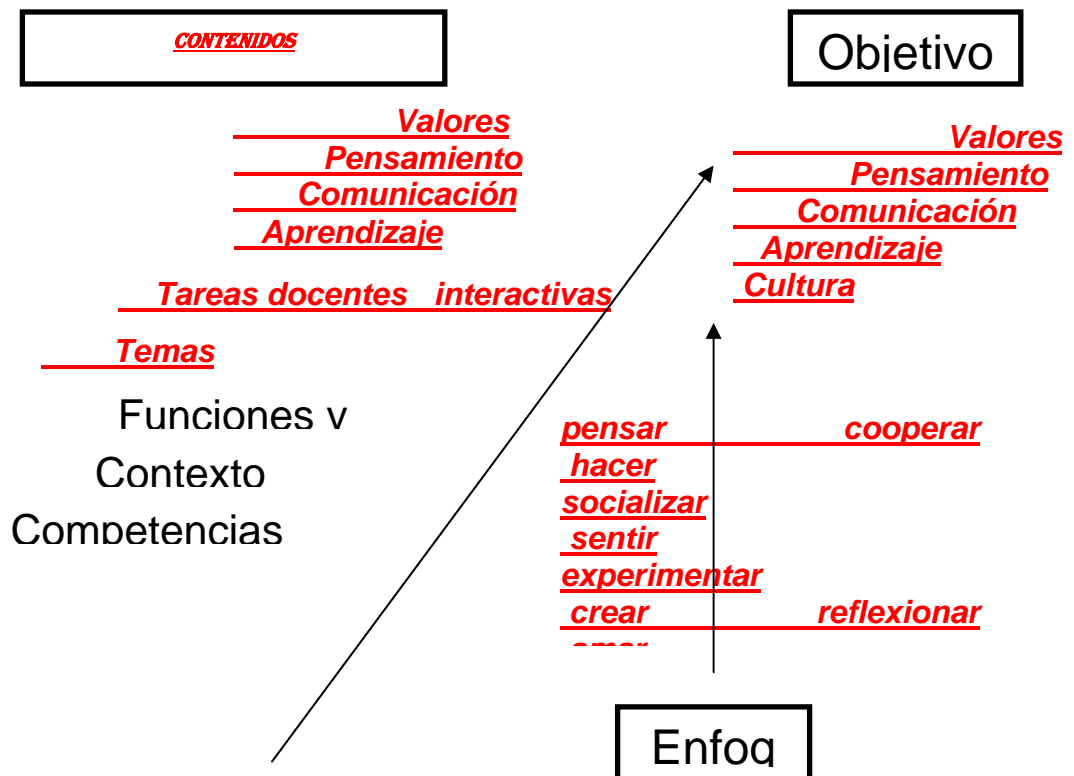
La relación entre el método y la formación de valores Alvarez de Zayas (op. cit.) la señala al expresar que un proceso docente educativo cuyas cualidades expresen su carácter sistemático, participativo, democrático, afectivo, que posibilite la relación y autorrealización del estudiante crea las condiciones para formar en él sentimientos y valores. En este sentido este autor apuesta que el valor de cada contenido es la medida de la significación que tiene para el estudiante y que canaliza el docente en el desarrollo del proceso.

La relación entre método y objetivo la expresa con claridad Kaplun M.(en Ojalvo, V. sin fecha) al considerar que un método es tanto más educativo, cuánto más favorece la participación activa de los educandos. Educarse no es recibir lecciones, es involucrarse en un proceso dialógico de múltiples interacciones comunicativas.

4.4- Tríada de objetivo, contenido y método

Los objetivos determinaron los contenidos y ambos el método o enfoque. Los conceptos núcleos de los objetivos se descomponen y se convierten en contenidos de enseñanza en virtud de la relación entre el todo y las partes. De tal manera para desarrollar la habilidad de comunicación el estudiante necesita realizar el mismo proceso comunicativo para lo cual necesita dominar el funcionamiento integrado de los elementos componentes de este proceso, a diferencia de los modelos tradicionales que priorizan determinados elementos de la comunicación, en especial la gramática. De igual forma estos modelos suponen la idea del aprendizaje repetitivo de las estructuras gramaticales o lingüísticas a diferencia del modelo interactivo que supone un proceso de aprendizaje donde el estudiante reflexiona, experimenta, interacciona e intercambia significados en determinadas situaciones comunicativas donde el contexto juega un papel determinante: enfoque multidimensional integrador de la tríada objetivo-contenido-método que es sustancialmente diferente de la concepción pedagógica de los modelos tradicionales donde se aíslan y se priorizan de la comunicación y su enseñanza los elementos independientes de lengua, gramática y ejercitación.

La tríada de objetivo, contenido y método puede representarse gráficamente así:



Solo nos hemos referido a la tríada de objetivo, contenido y método dejando los componentes de medios y evaluación. Al respecto vale la pena aclarar que ambos serían igualmente consecuentes con los principios metodológicos que rigen esta propuesta metodológica.

El modelo metodológico interactivo persigue una metodología que promueve el desarrollo de la habilidad de comunicación mediante la interacción del alumno en la solución de tareas docentes comunicativo-interactivas, y es consecuente con la política educacional cubana y con su contexto educativo en tanto que es el producto del análisis materialista dialéctico de procesos y teorías. Sin embargo, no pretende ser el único y mágico enfoque que resuelva todos los problemas que emanan de la complejidad del proceso docente de la lengua extranjera. Todavía quedan muchos objetos de investigación en este campo que deben dar respuestas en el futuro a múltiples problemas a la luz del progreso de otras ciencias como la sociolingüística y la psicolingüística.

En resumen, el modelo metodológico interactivo aporta en el plano teórico la concepción pedagógica multidimensional de la tarea docente comunicativo-interactiva como vía de ofrecer al estudiante oportunidades para interactuar con la lengua en la solución de tareas relacionadas con sus necesidades formativas que requieren de él su atención al significado tanto como a las formas lingüísticas. Constituye un aporte teórico también la idea del aprendizaje de la lengua extranjera en el marco de la cultura de todo el pueblo y de todos los pueblos, hablantes o no de la lengua que se estudia. También es un aporte el concepto de tarea docente comunicativo-interactiva (principal y de apoyo).

El aporte práctico de la tesis consiste en la precisión de los componentes no personales del proceso docente y de las funciones del maestro y los alumnos en un proceso interactivo. Aporta además un libro con 62 tareas docentes comunicativo-interactivas elaboradas por la autora como producto de la tesis y un conjunto de textos (Anexo II a), técnicas y procedimientos (Anexo II b) que pueden ser utilizados en la enseñanza del español como lengua extranjera.

4.5- Materiales didácticos derivados de la tesis

El libro Tareas docentes comunicativo-interactivas para la enseñanza del español como lengua extranjera es un producto de la tesis Un modelo metodológico interactivo para la enseñanza del español como lengua extranjera en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río elaborados ambos por la autora de 1999 al 2003. El texto contiene 62 actividades de aprendizaje para la enseñanza del español como lengua extranjera cada una de las cuales contiene una tarea docente comunicativo-interactiva principal acompañada por sus correspondientes tareas de apoyo. Estas tareas están direccionadas hacia el desarrollo del pensamiento, la educación del estudiante, el desarrollo de las habilidades

comunicativas y de estrategias de aprendizaje. Sus contenidos reflejan la vida y cultura de Cuba y de América en particular, organizados alrededor de temas transversales como son la discriminación, el medio ambiente, la salud, la cultura y el amor, entre otros. En estas tareas se utilizan técnicas interactivas como son los mapas conceptuales, la cola, el juego, la dramatización, la simulación, el trabajo en equipo y en pareja, la comparación de textos, las tarjetas, el análisis integral de textos, la entrevista, y otros. Los procedimientos que se utilizan involucran al alumno en la experiencia de la comunicación, mediante la interpretación, la expresión y la negociación de significados en la solución de tareas. Enfatizan el proceso de aprendizaje del alumno, sus estrategias y autonomía, más que los resultados de aprendizaje. Se crean condiciones favorables de aprendizaje mediante la cooperación y la socialización, se centran en el alumno y consideran sus necesidades e intereses, este piensa, hace, siente, crea. Los procedimientos y técnicas ofrecen situaciones y datos para que los alumnos modelen, experimenten, reflexionen, resuelvan y tomen decisiones. Relacionan la teoría con la práctica y la escuela con la vida. Se basan en el amor y respeto dentro del marco de la clase contemporánea. Se logra un proceso direccionado hacia la formación de valores, el desarrollo de la competencia comunicativa y la construcción de conocimientos. Se favorece un proceso de aprendizaje significativo, interactivo, cognitivo, humanista y agradable.

De la tesis se derivan también un conjunto de textos de corte científico, literario, publicístico de autores como Gabriel G. Márquez, Pablo Neruda, José Martí, Eduardo Galeano, donde se reflejan la vida y cultura de los pueblos.

Estos materiales que incluyen técnicas y procedimientos, textos y un libro con 62 tareas docentes comunicativo-interactivas principales y de apoyo derivados de esta tesis tienen en esencia una base materialista dialéctica, fundamentada en el enfoque histórico-cultural de Vigotsky y están enmarcados en un contexto histórico cultural de los pueblos de América,

además son el reflejo fiel de las teorías sustentadas en la interacción, la socialización y la comunicación. En ellos se utiliza la tarea docente comunicativo-interactiva como célula del aprendizaje, lo que favorece la aplicación de los principios metodológicos que sustentan el modelo metodológico interactivo.

Estos materiales han sido utilizados en la enseñanza del inglés y del español (talleres didácticos) como lengua extranjera en la Facultad de Cultura Física "Nancy Uranga" de Pinar del Río y en talleres pedagógicos ofrecidos en varios municipios de la provincia. También han servido de consulta para profesores de lenguas de este territorio. Fueron presentados además, en el evento provincial de Pedagogía 2003.

CONCLUSIONES

- 1- El análisis materialista dialéctico de la interacción y la comunicación permitió la construcción del modelo metodológico interactivo a partir de un conjunto de principios metodológicos que tienen sus raíces esencialmente en el enfoque histórico cultural de Vigotsky y sus seguidores y en las teorías contemporáneas que este ha generado, y que permiten el análisis multidimensional del proceso docente educativo con énfasis en el carácter social y cultural de la enseñanza de lenguas.
- 2- El análisis de la situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo, en Cuba y en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río demostró la necesidad de cambiar el enfoque estructural con elementos comunicativos existente por un nuevo modelo de enseñanza que ofrezca al alumno oportunidades de interactuar con la lengua que estudia.
- 3- La tarea docente comunicativo-interactiva principal y de apoyo que surgió del modelo metodológico interactivo posibilitó que por vez primera en la enseñanza del Español como lengua extranjera los estudiantes tengan oportunidades de interactuar en la solución de problemas relacionados con sus necesidades, que requieren de su atención tanto en el significado y uso de la lengua como en sus formas lingüísticas, enmarcados en ambos casos, en el contexto histórico cultural de los pueblos.
- 4- El modelo metodológico interactivo que se propone se instrumentará teniendo en cuenta el conjunto de principios metodológicos nuevos que de él se derivaron que regirán la planificación, la ejecución y el

control del proceso docente educativo del español como lengua extranjera, así como las fases que reflejan la integración y concreción de estos principios para la aplicación del modelo propuesto.

5-Los materiales didácticos elaborados como producto del modelo servirán de guía al maestro en tanto que la tarea docente comunicativo-interactiva principal y de apoyo, los textos, las técnicas interactivas y los procedimientos de enseñanza constituyen referentes que posibilitarán un proceso de aprendizaje diferente de otros modelos, direccionado hacia la formación de valores, el desarrollo de la competencia comunicativa y la construcción del conocimiento. Favorecerán también un aprendizaje significativo, interactivo, cognitivo, humanista y agradable.

RECOMENDACIONES

- 1- Continuar desarrollando las áreas de conocimientos relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera, en particular las perspectivas sociolingüísticas en temas como las variaciones del español en el habla de diferentes comunidades y en relación con la lengua, la interlengua en los aprendices de español y su relación con la lengua materna (francés, inglés, y otras), la clase como contexto social de aprendizaje y el papel y la tipología de la tarea docente comunicativa como determinantes de las oportunidades de uso de la lengua, así como la influencia de diferentes contextos de enseñanza en los resultados de aprendizaje, la formación pedagógica de los profesores y el papel de la motivación y la identidad en el aprendizaje de la lengua extranjera.
- 2- Poner a disposición de las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río los resultados de esta tesis a fin de que puedan reflexionar sobre la situación actual que presentan y la necesidad de cambio que les exige la sociedad, y puedan entonces instrumentar en la práctica pedagógica este modelo metodológico interactivo, o al menos, puedan conocerlo para elegir entre este y otros.
- 3- Establecer en las instituciones que enseñan español como lengua extranjera direcciones y estrategias de desarrollo para la formación y superación profesional de los docentes, la búsqueda de bibliografía especializada actualizada tanto para aprender español como lengua extranjera como de corte pedagógico para los profesores y la puesta en práctica de proyectos investigativos que respondan a las necesidades del territorio en este campo.

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, R., Rivera, S., Pérez, J. E., y Mancini, A. (1998) Communicative Language Teaching. Sumptibus Publications Newcastle, New South Wales, Australia.
- Acosta, R. y Valdés, L.(2001) Un Enfoque Didáctico Interactivo. Universidad estatal de Haití.
- Acosta, R. y Mancini, A. (1998) Didáctica Contemporánea de Lenguas. Universidad de Panamá.
- Ausubel, D. P. (1968) Educational Psychology. A cognitive view. New York Holt, Rinehart & Winston.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999) La escuela en la vida. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- -----(1996) Hacia una escuela de excelencia. Alsi Colección. Editorial Academia. La Habana.
- -----(1999) Metodología de la investigación científica. IPSE. Editora Gráfica Zoliz.
- ----- (1998) Pedagogía como ciencia. Editorial Félix Varela. La Habana.
- Allwright, R. (1994) "The importance of interaction in classroom language learning". Applied Linguistics.
- Batelaan, P. (1996) Editorial European Journal of Intercultural Studies. IAIE Volume 7 Number 3.
- Brubacher, M., Payne, R., Rickett, K. (1990) Perspective on Small Group Learning. Theory & Practice. Rubicon Publishing Inc. Canadá.
- Brown, G. y Yule, G. (1983) Discourse Analysis. Cambridge University press. Great Britain.
- Brumfit, C. (1985) Communicative Methodology in Language Teaching. Cambridge University Press. London.

- Byram, M., Fleming M. (2001) Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía. Cambridge University Press. España.
- Byrd, D.; Bailey, N.; Gitterman, M. S. (2000) Landmarks of American Language and Linguistics. Volume 2. United States Department of State. Washington.
- Bordoy, M. y otros (2000) Español para fines específicos. Actas del I CIEFE.(Primer Congreso Internacional de Español para fines específicos). Pág 7-9.
- Castro, Díaz-Balart, F. (2001) Ciencia, Innovación y futuro. Oficina de publicaciones y proyectos especiales. Instituto Cubano del libro.
- Cerda, H. (1991) Los elementos de la investigación. Editorial El Buho LTDA. Sta Fe de Bogotá. Colombia.
- Chomsky, N. (1968) Language in Mind. New York.
- Clark and Clark. (1988) Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning. Oxford University Press.
- Castellano, D. y otros. (sin fecha) Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Edición: MsC Mercedes Mora Cornet (en soporte magnético).
- Callejas, D. (1989) La descripción comunicativa funcional de la lengua y la enseñanza idiomática. Ponencia presentada en la III Reunión Científica de profesores. Facultad de Español, Lenguas Extranjeras y Arte. Stgo de Cuba.
- Confesore, G. J. & Confessore Sh. J. (1992) Guideposts to Self-Directed Learning. Organization Design and Development, INC. USA.
- Colectivo de autores. (1997) Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza aprendizaje participativo. Stgo de Cuba.

- ----- (2000) Fundamentos de la Educación. Editorial Pueblo y Educación. Ministerio de Educación.
- Díaz, T. de la C. (1998) Modelo para el trabajo metodológico del PDE en los niveles de carrera, disciplina y año en la Educación Superior. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- ----- (1999) Temas sobre educación, pedagogía y didáctica.
- ----- (2000) La educación como factor de desarrollo.
- Ellis, R. (1995) The Study of the Second Language Acquisition. Oxford University Press.
- Freire, P. (1987) Pedagogia Do Oprimido. Río de Janeiro, Paze Terra.
- ----- (1993) Pedagogy of the Oppressed. Continuum Publishing Company. New York.
- ----- (1985) Cartas a Cristina. Continuum Publishing Company. New York.
- Freeman, D. L. and Jensen, E. (1998) Joyful Fluency. Brain Compatible Second Language Acquisition.
- Fernández, J. J. (1994) Teorías lingüísticas y enseñanza de lenguas. Revista Educación No 83. Cuba.
- Gagne, E.D. (1991) La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar Aprendizaje Visor. España.
- González, R. F. (1996) Motivación profesional en adolescentes y jóvenes. Un análisis psicológico de los valores. Su lugar e importancia en el mundo subjetivo. Editorial Ciencias Sociales.
- ----- (1996) Psicología Humanista.
- Hadfield, J. (1990) Intermediate Communication Games.
- Halliday, M. H. K. (1973) Explorations in the Functions of Language. London.
- Hernández, A. (1999) Un enfoque de la Didáctica de la Petrología. Modelo para la estructuración de los contenidos. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. GEDES. Universidad de Pinar del Río. Cuba.

- Howatt, A. P. R. (1984) A History of English Language Teaching. Oxford University Press.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1992) English for Specific Purposes. Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1970) On Communicative Competence: Directions in Sociolinguistics. Gumpers, J. J. and Hymes, D. (eds) New York: Holt. Rinehart and Winston.
- Horta, E. (2001) Modelo teórico para el diseño de programa de curso de postgrado de Idioma Inglés para médicos. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Ciencias de la Educación. Pinar del Río. Cuba.
- Hunter, A. (1995) Sociolinguistic and Language Teaching. Tesis de Doctorado. ICCP. La Habana. Cuba.
- Johnson, K. (1983) Communication in the classroom. Longman.
 - Krashen, S. (1996) Second Language Acquisition en Landmarks of American Language and Linguistics. Byrd, D.; Bailey, N.; and Gitterman, M. (editors). United States Department of State. Washington D. C.
 - Leontiev, A. N. (1979) La actividad en la Psicología. Editorial de libros para la educación. Ciudad de ~~LA HABANA~~.
- Levinson, S. C. (1983) Pragmatics. Textbooks in Linguistics. Cambridge University Press. London.
- Lozanov, B. (1979) Suggestology and Outlines of Suggestology. New York.
- Lefrancois, Guy. R. (1988) Psychology for Teaching. Sixth Edition. Wadsworth Publishing Company. California.
- Leech, G. N. (1983) Principles of Pragmatics. Longman. London and New York.
- Lafarga, J. y Gómez del C. (1986) Desarrollo del Potencial Humano. Vol. II. México, Trillas.
- Martí, J. (1995) A los niños que leen la Edad de Oro en Cuadernos Martianos. Primaria I Selección de Cintio Vitier. Editorial Pueblo y Educación MINED.

- ----- (1961) Ideario Pedagógico. La Habana.
- ----- (1995) La Edad de Oro: Vol. II.
- Mauss, M. (1996) "Hay que recomponer el todo". Correo de la UNESCO.
- Márquez, Marrero J.L. (1999) La comunicación pedagógica. Una alternativa metodológica para su caracterización. Tesis presentada en opción al grado científico en Ciencias Pedagógicas. ICCP.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1999) Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria. Universitaria ALCAL. Serie Letras.
- Monereo, C, et. al. (1994) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Editorial GRAO. Barcelona.
- Morin, E. (1999) Los siete saberes de la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Moore, M. R. (1989) Sociolinguistics and Language Learning. Tesis de grado científico. La Habana.
- Morenza, L. (1997) Psicología Cognitiva contemporánea y representaciones mentales. Algunas aplicaciones al aprendizaje. Pedagogía' 97. IPLAC. Curso 13.
- Notario, A. (1999) Apuntes para un compendio sobre Metodología de la investigación. Pinar del Río. Cuba.
- Oxford, R. (1990) Language Learning Strategies. What every teacher should know. University of Alabama. USA.
- Ojalvo, V. (sin fecha) La Ciencia de la comunicación. Material mimeografiado.
- Passov, E. I. (1989) Fundamentos de la metodología comunicativa. Moscú.
- ----- (1995) Enseñanza Comunicativa de Lenguas. Editorial Progreso. Moscú.
- Petrovsky, A. V. (1981) Psicología General. Editorial de libros para la educación. Ciudad de La Habana.
- Pozo, J. I. (1996) Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial. Madrid.

- Pérez, E. y Martínez F. (sin fecha) Diálogo con Paulo Freire en: Los Desafíos de la Educación Popular. América Libre. AMP La Rioja. Cuaderno 1
- Quiroga, A. (1995) Enfoques y Perspectivas en Psicología Social. Desarrollo a partir del pensamiento de Enrique Pichón-Riviere. Ediciones Cinco.
- Quintero, M. L. (2002) La Práctica Integral escolar en la formación de licenciados en Educación en la Universidad de Antioquia. Resumen de tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Colombia.
- Richards, J. (1995) Reflecting Teaching in Second Language Classroom. Cambridge University Press.
- ----- (1990) The language Teaching Matrix. Cambridge University Press.
- Rivera, S. (2001) Enfoque sistémico y conceptual para el desarrollo de la lectura en Inglés en preuniversitario. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río. Cuba.
- Roméu, A. (1998) Metodología comunicativa de la enseñanza del Español. Curso ofrecido en el ISP de Pinar del Río. Cuba.
- ----- (1994) Comunicación y Enseñanza de la lengua. Revista Educación No 83. Segunda Época. Cuba.
- Rosales, C. (1991) Didáctica de la enseñanza de la comunicación verbal. Madrid.
- Rodríguez, F. L. (1991) Aspectos teóricos y metodológicos sobre la educación de la personalidad en el colectivo escolar. Material mimeografiado.
- Revista. (2000) The Brain Store. Discover New and Practical Learning Resource Based on Today's Revolutionary Brain Research Applications.
- Revista Educación No 3 (1999) Dirección de los procesos educativos.
- Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Editorial Paidós. Barcelona.
- Sardinas, H. (1998) Comprensión de textos. Curso ofrecido en el ISP de Pinar del Río. Cuba.

- Sánchez, A., Espinet M.T. y Cartos P.(1996) Cumbre. Curso de Español para extranjeros. SGEL. España.
- Turner, L. (1999) La Pedagogía del amor. Notas de conferencias ofrecidas en el ISP de Pinar del Río. Cuba.
- Talizina, N. (1988) Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso. URSS
- The Nistrom Desk Atlas. (1994) Nystrom. Division of Herff Jones, Inc. Chigago.
- UNESCO (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. México.
- Valera, A. O. (1998) El Debate Teórico en torno a la Pedagogía. (Material publicado en soporte magnético). Colombia.
- Vygotsky, L. (1971) Thought and Language. The M. I. T. Press.
- ----- (1978) Mind in Society. Cambridge, M. A. Harvard University Press.
- ----- (1975) Tools and Symbols in Child Development. The MIT. Press. Massachussets Institute of Technology. Cambridge.
- Vez, J. M. (1998) Didáctica del ELE. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa. Grupo Editorial Universitario.
- Valdés, L. (2000) Tareas interactivas para el aprendizaje de lenguas. (inédito).
- Valdés, L. y Acosta, R. (2000) El análisis semántico pragmático en la enseñanza del español. VII Encuentro entre Pedagogos Norteamericanos y Cubanos. Santiago de Cuba. Cuba.
 - VÍllalva M. F., Hdez M. T. (1995) Diseño curricular para la enseñanza del español como segunda lengua en Contextos Escolares. Consejería de Educación y Universidades.
- van Dijk T. (1982) Text and Context. Explorations in the semantics and Pragmatics of Discourse. University of Amsterdam. New York.
- Whithaker, P. (1998) Cómo gestionar el Cambio en Contextos Educativos. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid.

- Weaver C. (1990) Understanding Whole Language. From principle to practice. Heinemann Portsmouth. NH. Canada.

INSTRUMENTOS

Anexo I a)

Entrevista a los profesores de Español

Objetivo:

Corroborar la existencia del problema a través de la valoración de los maestros acerca del proceso docente educativo del español como lengua extranjera en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río.

Instrucciones:

Querido profesor, con motivo de investigar acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera en nuestra provincia, solicitamos de usted su colaboración y ayuda a fin de precisar cuestiones relacionadas con nuestro objeto de estudio. Será su contribución una ayuda valiosa para mejorar la educación en nuestro territorio. Por ello rogamos de usted precisión y fidelidad en la información que nos ofrece. Siéntase usted útil a la formación de las futuras generaciones con esta pequeña tarea. Muchas gracias.

Acerca de la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera podría usted decirnos:

Centro-----

Años de experiencia en lengua materna -----

Años de experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera -----

1-a) ¿Con cuántos profesores de español como lengua extranjera cuenta su centro?

b) ¿Qué categorías docentes y científicas poseen?

c) ¿Cuántos cursos de superación acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera (o de lengua extranjera) han recibido cada uno?

d) ¿Son los profesores graduados de lengua extranjera (inglés o francés) o de español y literatura?

e) ¿Cuántos años de experiencia posee cada uno en la enseñanza del español como lengua extranjera, en la enseñanza de este idioma como lengua materna o de otra lengua extranjera?

f) ¿Cuántos estudiantes reciben español como lengua extranjera anualmente en tu centro? ¿Cuáles son sus lenguas maternas? ¿De qué países vienen?

g) ¿En qué años de la carrera reciben español como lengua extranjera los estudiantes de tu centro? ¿Reciben estos estudiantes un programa y una metodología diferente a la de los estudiantes cubanos?

h) ¿Qué bibliografía acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera poseen? ¿Cuánta en inglés? ¿Cuál? ¿Cuánta en español? ¿Cuál?

i) ¿Han realizado alguna investigación acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera? ¿Conoces alguna realizada en esta provincia o en Cuba?

j) ¿Leen los profesores en inglés?

2- ¿Cuál es el objetivo de la enseñanza del español para los estudiantes que lo aprenden como lengua extranjera?

3- ¿Qué metodología, enfoque o método utilizas en la enseñanza del español como lengua extranjera? Podrías describirla.

4- ¿Qué materiales utilizas para la preparación e impartición de las clases?

5- ¿De dónde recibes orientaciones metodológicas para la enseñanza del español como lengua extranjera?

6- ¿Qué es la metodología comunicativa o la didáctica interactiva de lenguas?

7- ¿Estás satisfecho(a) con los cursos de español como lengua extranjera que ofrecen? ¿Por qué?

8- ¿Qué nivel promedio piensas tú que tienen tus alumnos que aprenden español como lengua extranjera?

- elemental

- intermedio

- avanzado

9- ¿Utilizas una metodología en particular para la enseñanza del español como lengua extranjera o es la misma que se utiliza para la

enseñanza del español como lengua materna? ¿Qué opinas al respecto?

10- ¿Cuándo piensas que el estudiante ha aprendido la lengua extranjera en un curso determinado?

11-¿Has recibido ayuda en la instrumentación de metodologías contemporáneas (comunicativa u otras) en la enseñanza de lenguas extranjeras?

Criterios para evaluar:

Pregunta 1. Permitirá comprobar el nivel de información que poseen los docentes acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera en su centro.

Pregunta 2. Se tendrá en cuenta si el entrevistado expresa como objetivo de la enseñanza del español la comunicación, o el sistema de la lengua.

Pregunta 3. Se considerará si el entrevistado utiliza un enfoque, método o metodología que cae dentro del modelo pedagógico, transmisivo o dentro de un modelo pedagógico activo. Su respuesta podrá ser confirmada o no cuando la describe.

Pregunta 4. Se considerará si los materiales que utiliza en el proceso docente corresponden a los métodos tradicionales o si caen dentro de los métodos contemporáneos.

Pregunta 5. Se valorará como el entrevistado recibe orientaciones metodológicas vertical u horizontalmente y de qué fuentes.

Pregunta 6. Permitirá conocer la conceptualización que tiene el entrevistado de la metodología que utiliza, entonces definirá metodología comunicativa o didáctica interactiva u otra.

Pregunta 7. Posibilitará conocer el nivel de satisfacción de los docentes con los cursos que se ofrecen.

Pregunta 8. Permitirá conocer el nivel de aprendizaje de la lengua española en los estudiantes de los centros universitarios de Pinar del Río.

Pregunta 9. Permitirá valorar si el entrevistado es capaz de diferenciar la enseñanza de una lengua extranjera de una lengua materna.

Pregunta 10. Permitirá apreciar la experiencia acumulada por el docente en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Pregunta 11. Se podrá valorar el nivel de información y preparación recibida por el entrevistado en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Anexo I b)

Encuesta a los estudiantes

Objetivo: Corroborar la existencia del problema mediante la valoración de los estudiantes del proceso docente educativo del español como lengua extranjera que se realiza actualmente en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río.

Instrucción:

Querido estudiante, seguramente te gustaría aportar alguna información acerca de tu aprendizaje del español como lengua extranjera que contribuirá a mejorar los cursos que recibes. Te agradecemos inmensamente tus modestas opiniones y te damos las gracias por contribuir de alguna forma al desarrollo de la educación cubana.

1-Datos personales

País----- ¿Cuántos años llevas en Cuba? ----- ¿Dónde has aprendido español? -----

¿Cuántos cursos has recibido?-----

¿Qué año cursas en la Universidad? -----

¿Recibes cursos de español actualmente? -----

2- ¿Qué nivel piensas que tienes en español?

- elemental

- intermedio

- avanzado

3- Las clases y cursos de español me gustan:

Si ----- ¿Por qué?-----

No -----¿Por qué?-----

4- ¿Cómo se podrían mejorar las clases y cursos de español?

5- ¿Con qué bibliografía cuentas para aprender español? ¿Qué opinión te merecen?

6- ¿Recibes español junto con estudiantes cubanos? ¿Qué opinas al respecto?

7- ¿Satisfacen tus necesidades las clases y cursos de español?

Nada ----- poco ----- algo----- mucho-----

Criterios para evaluar:

Pregunta 1. Permite conocer quiénes son los aprendices y ofrecerá información sobre sus estudios precedentes del español.

Pregunta 2. Permitirá conocer el nivel de aprendizaje en que se encuentran los estudiantes, dato que se corroborará con entrevistas a profesores.

Pregunta 3. Permitirá valorar el proceso docente a partir de los porqué les gustan o no las clases de español.

Pregunta 4. Contribuirá también a valorar el proceso docente que se lleva a cabo en la enseñanza del español.

Pregunta 5. Permitirá valorar la pertinencia de las clases de español según las necesidades de los estudiantes.

Pregunta 6 y 7. Permitirá valorar las opiniones de los estudiantes acerca del proceso docente educativo del español como lengua extranjera.

Anexo I c)

Consulta a especialistas de lenguas

Objetivo:

Profundizar en los fundamentos teóricos y la utilización de enfoques contemporáneos de enseñanza de lenguas en Cuba y en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río.

Instrucciones:

Estimado colega, usted ha sido considerado como especialista por poseer una categoría científica o docente que lo avala, su conocimiento acerca de la enseñanza de lenguas podría ser útil para estudios que se realizan en esta área con el objetivo de construir un modelo metodológico para el español como lengua extranjera en el nivel intermedio en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río. Por ello le rogamos que sea tan objetivo y explícito como pueda en sus respuestas. Contribuirá así al desarrollo de la educación en nuestro territorio y se sentirá satisfecho de ayudar a la enseñanza de las nuevas generaciones.

Preguntas:

1-¿Qué situación presenta la enseñanza de la lengua materna actualmente en Cuba desde una perspectiva metodológica? ¿Y la enseñanza del inglés y el español como lenguas extranjeras?

2-¿Qué experiencias conoces de enfoques o metodologías contemporáneas en la enseñanza de la lengua materna, de la lengua inglesa y de la lengua española?

3-¿Qué situación presenta la enseñanza del español como lengua extranjera en Cuba y en particular en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río?

4-¿Con qué teorías e hipótesis fundamentarías, a la luz del desarrollo científico actual, la enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba?

5-¿En las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río conoces algún intento de cambio de cultura de aprendizaje del español como lengua extranjera?

6-¿Qué bibliografía en español y acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera conoces?

7-¿Qué perspectivas tiene la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo y en particular en Cuba?

8-¿Qué investigaciones conoces realizadas en Cuba, y en particular en Pinar del Río acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera?

9-Si fueras a elaborar un modelo metodológico interactivo para la enseñanza del español como lengua extranjera qué opinión te merecen los siguientes procedimientos:

- a) Determinación de las necesidades de los alumnos.**
- b) Determinación de los objetivos generales.**
- c) Elección de los temas de enseñanza.**
- d) Formulación de los objetivos específicos.**
- e) Precisión de las áreas de contenido.**
- f) Elaboración de las tareas docentes.**
- g) Precisión de los procedimientos.**
- h) Determinación de cómo evaluar.**

Valoración de las respuestas:

Las preguntas uno, dos y tres nos ayudarán a describir la situación actual de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas en Cuba. Se incluye el diagnóstico acerca de Inglés porque ofrece también información necesaria acerca de la metodología de lenguas. La pregunta cuatro nos ayuda a determinar el marco teórico, mientras que la cinco nos ofrece información para corroborar una vez más la existencia del problema de investigación. La pregunta seis nos ayuda a procesar y valorar la presencia de nuevos y viejos enfoques mediante el análisis de la bibliografía.

Anexo I d)

Guía de observación de clases

Objetivo:

Constatar el estado actual del problema de que la enseñanza del español como lengua extranjera en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río sigue un modelo tradicional que no ofrece oportunidades de interacción a los estudiantes y que enfatiza el aprendizaje del sistema de la lengua y no de la competencia comunicativa.

Instrucciones:

El observador llenará esta guía siguiendo los criterios de evaluación establecidos para cada parámetro. En la actividad II se ofrece un ejemplo para facilitar la comprensión del observador.

Centro universitario----- Curso-----

Unidad ----- Clase-----

Fecha-----

Guía:

I- Marca con una cruz o círculo la respuesta posible:

1-Se dan los objetivos de la clase en los niveles:

lingüístico -----

comunicativo -----

2- Las actividades de aprendizaje presentan tareas docentes para resolver:

Actividades si / no

3- a) Cómo se logra la interacción:

Las actividades de aprendizaje permiten la interacción mediante:

La participación del alumno (PA) -----

La interacción basada en la tarea (IT) -----

El trabajo en pequeños grupos (TPG) -----

El tratamiento de errores (TE) -----

El habla del maestro (HM) -----

Las preguntas del maestro (PrM) -----

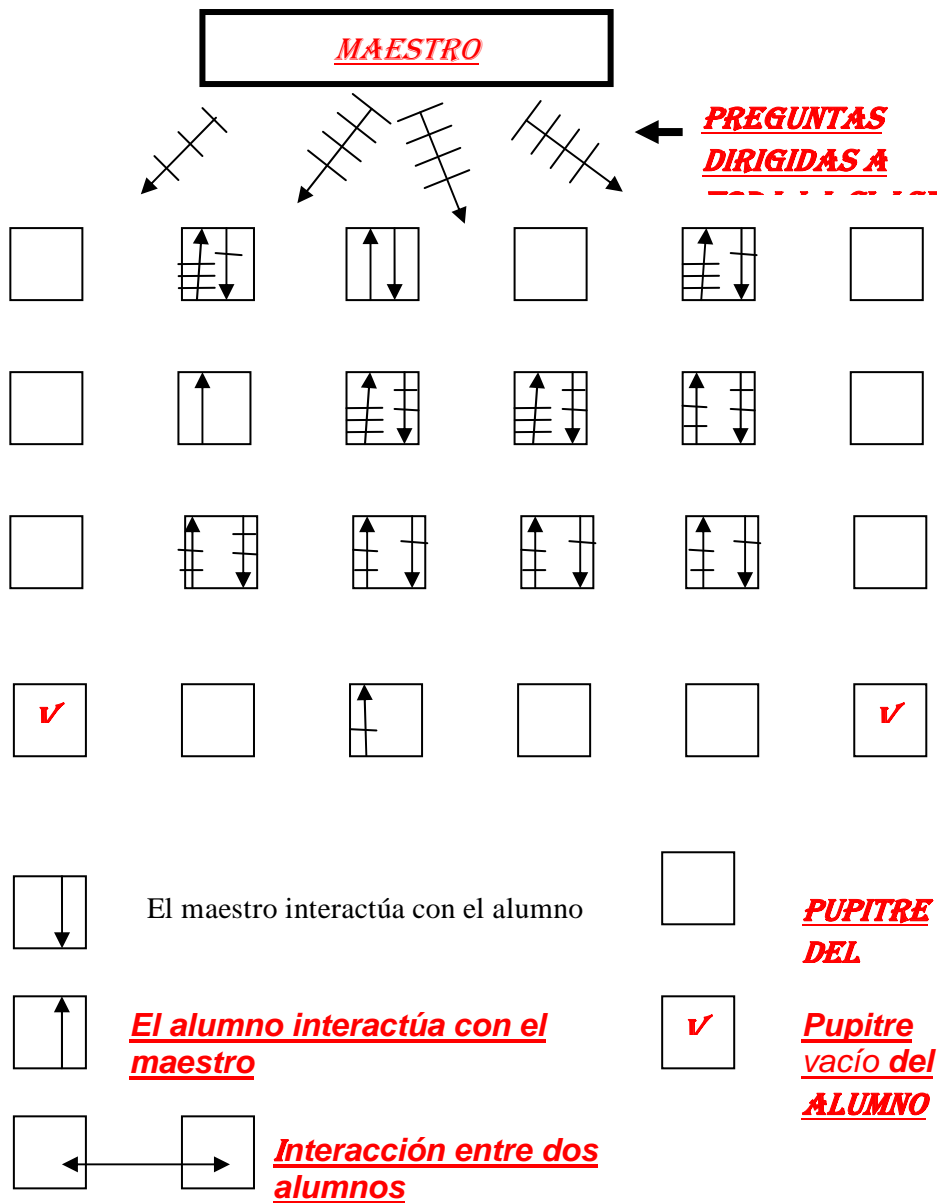
Las preguntas del alumno (PrA) -----

Ninguna forma (NF)-----

b) Evalúa los siguientes parámetros:

<u>Aspecto s a evaluar</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
<u>PA</u>					
<u>IT</u>					
<u>TPG</u>					
<u>TE</u>					
<u>HM</u>					
<u>PrM</u>					
<u>PrA</u>					
<u>NF</u>					

II- Marca el patrón interaccional con una flecha cada vez que ocurra la interacción y con una pequeña línea horizontal situada encima de la flecha para indicar el número de interacciones que ocurren en la clase.
Ejemplo:



Criterios para evaluar:

I-1-El objetivo es lingüístico cuando enfatiza el conocimiento de la lengua y comunicativo cuando enfatiza el desarrollo de habilidades comunicativas.

2- La actividad presenta una tarea cuando:

- **El alumno escoge un procedimiento o vía dentro de varias alternativas.**

- El alumno ofrece solución a un problema.
- El alumno presta atención al contenido más que a la forma lingüística.

3-

- La participación del alumno es cuando este realiza una función con la lengua que estudia.
- La interacción basada en la tarea se refiere a cuando el alumno utiliza la lengua para solucionar un problema de aprendizaje.
- El trabajo en pequeños grupos puede ser:
 - en parejas
 - en equipos
- El tratamiento de errores es la forma en que el alumno y el maestro abordan los errores cometidos por el primero. Se tendrá en cuenta si es un error global que afecta la comunicación o si es local que no la afecta, así como la participación del alumno en la corrección del error.
- El habla del maestro se refiere a las posibilidades que este ofrece para que el alumno interactúe mediante la comprensión auditiva.
- Las preguntas del maestro se refieren a las veces que el maestro le pregunta al alumno.
- Las preguntas del alumno se refieren a las veces que este utiliza la lengua que estudia para obtener información, clarificación o repetición de parte del maestro.

Anexo I e)

Guía de análisis de los materiales y programas vigentes.

Objetivo:

Constatar el estado actual del problema de que la enseñanza del español como lengua extranjera en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río sigue un modelo tradicional que no ofrece oportunidades de interacción a los estudiantes y que enfatiza el aprendizaje del sistema de la lengua y no de la competencia comunicativa.

Instrucciones:

El investigador hará una revisión detallada de los materiales y programas que se utilizan para la enseñanza del español como lengua extranjera en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río.

Aspectos a valorar en el programa:

1- Título----- Año de edición ----- País----- Autor -----

2- Vigencia del programa.

3- Objetivos del programa.

4 -¿Qué habilidades y qué conocimientos aparecen en el programa?

5- ¿Qué tipo de enfoque o metodología sugiere el programa?

6- ¿Cómo sugiere evaluar?

Aspectos a valorar en los materiales:

1- Qué objetivos persigue.

2- Qué contenidos sugiere.

3- Qué tipo de enfoque o metodología sugiere.

4- Qué actividades de aprendizaje propone.

5- Caracterizar las actividades anteriores según los siguientes criterios evaluados en una escala de 1 a 10.

a- Responden a las necesidades comunicativas y afectivas de los alumnos, 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.

b- Plantean problemas para resolver, 1 2 3 4 5..... 10.

c- Permiten el intercambio de información, 1 2 310.

d- Crean vacío de información, 1 2 3 410.

e- Ofrecen alternativas para la selección, 1 2 3 410.

f- Logran la retroalimentación, 1 2 3 410.

g- Reflexiona el alumno sobre su aprendizaje, 1 2 3 410.

h- Enfatiza el sistema de la lengua o las habilidades comunicativas, 1 2 3 4.....10.

i- Considera las cuatro direcciones de la competencia comunicativa, 1 2 3

4.....10.