

TAREAS CURRICULARES EN LA ORIENTACIÓN INTERCULTURAL PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL- LITERATURA

La literatura especializada es garante de estudios internacionales del Español como Lengua Extranjera (ELE) y el éxito en el aprendizaje. El modelo del profesional de la carrera pedagógica Español - Literatura ofrece fortalezas que permiten insertar el enfoque intercultural para el desarrollo de una competencia de la misma naturaleza. En correspondencia con lo anterior, se presenta este libro organizado en dos secciones : la primera, la caracterización del Español como Lengua Extranjera, las técnicas y medios utilizados durante su evolución histórica, en particular la precisión de la interculturalidad en ELE; n la segunda sección se presenta un proyecto para tareas curriculares contenido de materiales y orientaciones para el acercamiento a una competencia intercultural.



Dr. C. Susana Cisneros Garbey

Profesor de Español - Literatura, Dr. Ciencias Pedagógicas y Profesor Titular de la Universidad de oriente. Optante a un Doctorado en Ciencias, dirige el Grupo de investigación Orientación didáctica en la formación del profesor de Español - Literatura y la Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura. Ha ha fungido como profesora principal del Curso Diseño y Desarrollo curricular y evaluación educacional del Doctorado Curricular Colaborativo. Miembro del Comité académico y profesora de la maestría Didáctica del Español y la Literatura. Ha elaborado diversos materiales docentes para las asignaturas que ha impartido Ha impartido curso pre-simposio en Congresos Internacionales de Pedagogía La Habana.

ISBN: 978-959-7225-12-6



9 789597 122512 6

EDACUN

EDITORIAL ACADÉMICA UNIVERSITARIA



TAREAS CURRICULARES EN LA ORIENTACIÓN INTERCULTURAL
FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL- LITERATURA



Dr. C. Susana
Cisneros Garbey

EDITORIAL ACADÉMICA
UNIVERSITARIA



TAREAS CURRICULARES EN LA
ORIENTACIÓN INTERCULTURAL PARA
LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE

ESPAÑOL - LITERATURA

Dr. C. Susana Cisneros Garbey

**TAREAS CURRICULARES EN LA ORIENTACIÓN INTER-
CULTURAL PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE**

ESPAÑOL- LITERATURA



Las Tunas, 2016

Diseño y Edición: Ing. Erik Marino Santos Pérez.
Corrección: MSc. Juana Guerrero García
Dirección General: DrC. Ernan Santiesteban Naranjo.

© Dr. C. Susana Cisneros Garbey
© Sobre la presente edición
Editorial Académica Universitaria (EDACUN)

ISBN: 978-959-7225-12-6
Editorial Académica Universitaria (EDACUN)
Universidad de Las Tunas
Ave. Carlos J. Finlay s/n
Código Postal 75100
Las Tunas, 2015



ÍNDICE

Introducción.....	1
Primera sección. Apuntes para una caracterización de la formación de profesores de Español- Literatura	7
Caracterización de la educación intercultural.....	7
El concepto de competencia intercultural.....	21
Aproximación a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Cuba.....	24
Etapas en la formación del profesor de Español- Literatura sin la perspectiva de ELE.....	33
Caracterización del estado actual en la formación del profesor de Español-Literatura.....	46
Segunda sección. Proyecto de curso optativo- electivo basado en la interculturalidad.....	52
Justificación del proyecto.....	52
Primera etapa. Identificación de necesidades para el Español como Lengua Extranjera.....	59
Fundamentos del programa.....	59
Segunda etapa. Determinación de contenidos con intención intercultural.....	61
Tercera etapa. Determinación de las orientaciones metodológicas.....	66
Cuarta etapa. Determinación del sistema de evaluación	69
Valoración del proyecto para tareas curriculares en Español como Lengua Extranjera	70
Conclusiones de la sección.....	73
Conclusiones generales.....	73
REFERENCIAS.....	74

Introducción

Durante la formación del docente de Español-Literatura –como docente de lengua– se entrecruzan procesos: consciente, intencional, de autodeterminación y autorregulación; en la estructura de los procesos se organizan los elementos con su dinámica y significado. Son procesos esencialmente comunicativos y son juzgados como actos de semiosis sucesivos que aportan a la formación nuevos significados y sentidos movilizados por la diversidad de métodos de análisis durante el desarrollo del mapa curricular en la formación inicial y, más tarde, en la formación permanente durante la cual en el contexto de actuación el docente va modelando los procedimientos.

Es preciso reconocer que en la realidad educativa actual en que se forman los docentes es necesario atender la estructura del contexto y los valores del docente de lengua, quien además de su desempeño en el aula de contextos ciudadanos o rurales debe prestar atención a la organización de proyectos educativos, en los que se inserta mediante peñas y eventos culturales, así como visitas a museos y sitios culturales.

Desde una visión etnográfica, los profesores de lengua se pueden analizar como un etnos o grupo humano profesional que constituye una entidad cuyas relaciones están reguladas por ciertos derechos y obligaciones recíprocas. Los roles como investigadores, docentes, entrenadores para concursos y pruebas de ingreso, y en general, la

atención al Programa director de lengua materna, por un lado y las normas lingüístico-contextuales, por otro, van generando regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo: comparten una estructura lógica de razonamiento y, por ende, de comportamientos manifestados en diferentes aspectos de su vida profesional.

Sin embargo, en la formación del docente de Español-Literatura no se aprovecha suficientemente el conocimiento que este profesional tiene de la lengua, que puede contribuir a que sus fortalezas se constituyan en pivote para posible estrategia como lengua extranjera.

La necesidad de una reconstrucción en la lógica específica de la formación del profesional de Español-Literatura en sus funciones, desde una perspectiva didáctica ha movilizadocomo eje de sistematización la orientación didáctica en procedimientos y técnicas que se requieren en análisis de textos y contextos socioculturales, de modo que se considere la interculturalidad como hecho de aprendizaje en una segunda lengua o en una lengua extranjera.

En el análisis de la formación inicial y permanente de profesionales de Español-Literatura se distingue una contradicción entre la orientación didáctica en los tipos de análisis y modos de actuación del referido profesional de acuerdo con las nuevas exigencias sociales.

En estudios realizados por la autora se denota un marco teórico referencial entre los años 1981-1996, que manifiesta los presupuestos de Chomsky con el concepto de competencia lingüística, asumido durante

la práctica de análisis gramaticales estructuralistas, en ellos se distingue el carácter algorítmico para el desarrollo de habilidades lingüístico-gramaticales (Cisneros, 2011).

El modelo de comunicación prioriza al alumno dentro de escenarios universitarios solo áulicos, se comienza a inferir una vía procedimental que pondera los valores del significado en las categorías con que opera la gramática, se justiprecia las relaciones contenido-forma y significado-significante (Cisneros, 1986, 1990, 1992 y 1995). Este modelo fue utilizado en 12 de los trabajos de curso y diploma, y comprobado durante los procesos de validación.

El profesor de la citada especialidad sostiene en su comportamiento la orientación de análisis estructuralista-funcionales hacia análisis de significados; predominio de habilidades profesionales conducentes a la competencia gramatical, la mediación es de carácter lingüística. Se identifica una orientación lingüístico-semántica.

Entre los años 1997-2004 el marco que sirve de referencia a la formación del docente considera la relación cognición, discurso y sociedad defendida por Van Dijk (2000) y recreada por Roméu (2003); la comunicación e interacciones comunicativas y la Teoría de las representaciones. Se objetiva en la relación procedimiento-competencia signada por procedimientos heurísticos para lograr competencias lingüístico-discursivas.

Se precia la comunicación como proceso de semiosis mediante el que se atribuyen nuevos

significados y sentidos pedagógicos en la formación de modelos de comunicación en el aula. Se justiprecia la dirección de las interacciones comunicativas, fundamento de las prácticas preprofesionales (Cisneros, 2012). En estos años sobresale el rol de tutor en el profesor de Español-Literatura, al orientar a los que se forman como docentes.

A partir del 2005-2013 sirve como marco referencial la dimensión sociocultural del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, de Roméu. También, autores como Van Dijk (2000) desde su teoría del contexto, así como el concepto de formación, según Horruitiner (2007).

En correspondencia con lo anterior, se identificaron modos de actuación preprofesional pedagógicos (Ávila y Cisneros, 2012) y procedimientos de gestión didáctica (Cisneros, 2011) a partir de que se connota la posibilidad de una vía intercultural (Silva y Cisneros, 2011) durante la instrucción de los procesos de comprensión y la extrapolación profesional en su carácter transformador en la organización de los contextos educativos representados en los proyectos educativos (Cisneros, 2009).

En la sistematización se denota la falta de contextualización de la carrera pedagógica en torno a las necesidades de impartir Español como Lengua Extranjera en otras latitudes; en este particular, desde una lógica en la orientación didáctica se suscribe la necesidad de consolidar la dimensión sociocultural con una concepción didáctica contextualizada en la formación del profesor de Español-Literatura.

A estos profesionales no se les prepara con las técnicas, métodos, flexibilidad e interactividad propias del Español como Lengua Extranjera (ELE), de ahí la pertinencia de determinar un acercamiento a la formación del profesor de Español-Literatura que contribuya a su preparación en Español como Lengua Extranjera. Debido a la ausencia del área de conocimiento profesional apuntada en la formación de los aludidos docentes y distinguiendo que no se estudia como carrera pedagógica, sino como estudio filológico en la capital del país, resulta oportuno organizar un conjunto de tareas que garanticen el acercamiento a las características y técnicas utilizadas en ELE.

Durante la formación del docente de Español-Literatura como docente de lengua no se estimulan las potencialidades de la interculturalidad para aprender y enseñar una lengua extranjera. En tal sentido, se ha de precisar el enfoque intercultural en la enseñanza de ELE, con la proyección de contenidos curriculares basados en la interculturalidad y asociados a las potencialidades del Plan de estudio de la carrera Español- Literatura que favorezca la formación profesional de estos docentes para orientar una lengua extranjera. Para ello se propone un curso de carácter optativo/electivo de ELE, en la carrera pedagógica Español-Literatura.

El contenido del presente libro se organiza en dos secciones: en la primera se incluye la caracterización del Español como Lengua Extranjera, las técnicas y medios utilizados durante su evolución histórica,

en particular la caracterización de la interculturalidad en ELE. En la segunda sección se presenta un proyecto para tareas curriculares contenido de materiales y orientaciones para el acercamiento a una competencia intercultural.

Primera sección. Apuntes para una caracterización de la formación de profesores de Español- Literatura

En la historia de la formación de profesores de Español-Literatura la investigación se centró en identificar rasgos del enfoque intercultural como intencionalidad o las potencialidades de los contenidos del plan de estudio para desarrollarla. Además de los contenidos, se identificó el sustrato intercultural en las habilidades y los valores declarados en el modelo del profesional actual que promuevan la aceptación de otras culturas en convivencia con una cultura de origen. Es así que se estima conveniente iniciar con la valoración del término y lo que será asumido como interculturalidad.

Caracterización de la educación intercultural

Enfoques y modelos de la educación intercultural

Frente a la estructura multicultural que presenta la sociedad, los países asumen una postura educativa de acuerdo a su ideología política; para denotar esta posición, se ofrecen las explicaciones de Silva (2011), quien cita a Muñoz y Sedano (1997). La política intercultural, sus modelos y programas interculturales ofrecen los enfoques políticos y sociales que siguen:

El enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida se inscribe dentro de la política asimilacionista que considera que la diversidad cultural étnica es una amenaza a la cohesión social, se parte de la idea de que la cultura dominante tiende a universalizarse, más que a la particularización,

por tanto, los grupos étnicos culturales deben ser absorbidos por la cultura dominante. Dentro de este enfoque se encuentran los siguientes modelos:

Modelo Asimilacionista: Este modelo trata de conducir las minorías étnicas culturales a desprenderse de su identidad originaria para asumir totalmente la cultura del poder y del dominio, se considera que la cultura de origen no contribuye al desarrollo académico del estudiante, solo sirve de estancamiento y retraso social, también a la división de la sociedad y adquisición inadecuada del idioma de la cultura dominante. En este modelo se utiliza el programa de inmersión lingüística, según los autores anteriormente citados.

Modelo Segregacionista: En este modelo se desarrollaron políticas de segregación para las minorías étnicas y pueblos indígenas, se incluyen programas de diferencias genéticas, se considera que debido a las características biológicas los estudiantes obtienen bajos resultados académicos e intelectuales, por lo que se les ofrecen carreras de menos prestigio.

Modelo Compensatorio: La finalidad de este modelo es ofrecer programas de carácter compensatorio, debido a que se considera que las etnias y grupos indígenas carecen de posibilidades y habilidades cognitivas y culturales para desenvolverse con éxito en las escuelas. La educación es utilizada como una herramienta para la extinción cultural y lingüística de los más desfavorecidos económicamente, aunque su cultura y lengua sea de gran consistencia y permanencia en todo un proceso histórico.

Las competencias generales, donde se encuentran las que remiten de manera más directa a la dimensión intercultural, se subdividen en cuatro subcompetencias: dos de las cuales se refieren al conocimiento declarativo o *saber*; las destrezas y habilidades o *saber hacer* guardan un vínculo más estrecho con la dimensión intercultural.

En el conocimiento declarativo o *saber* se incluyen el conocimiento del mundo o cultura general, el saber sociocultural y la toma de conciencia intercultural, mientras que las destrezas y habilidades interculturales corresponden al *saber hacer*. Además, las destrezas y habilidades interculturales remiten a las capacidades: la sensibilidad cultural y la capacidad de emplear estrategias variadas para establecer contacto con personas de otras culturas; la capacidad de desempeñar el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y la extranjera y de resolver situaciones de conflicto y malentendidos culturales.

Derivado del análisis anterior, Silva y Cisneros (2011) reafirman los componentes de la competencia intercultural a desarrollar por un hablante/ mediador intercultural:

El conocimiento (“saberes”): Conocimiento de los distintos grupos sociales, de sus productos y de sus prácticas, conocimiento de las interacciones generales entre sociedades e individuos.

Las capacidades de comparación, de interpretación y de establecer relaciones (“saber comprender”): Capacidad general para interpretar un documento o un acontecimiento vinculado a otra cultura,

para explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos vinculados a la propia cultura.

Las capacidades de descubrimiento y de interacción (“saber aprender/ hacer”): Capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y unas prácticas culturales dadas, así como para manejar conocimientos, puntos de vista y capacidades, sometiéndose a las normas de la comunicación y de la interacción en tiempo real.

La interculturalidad, según Baralo (2002), citado en Silva (2011, p. 35), “más que un objetivo es un proceso (...) el componente cultural ha de integrarse en la clase de lengua porque aporta información relevante para la eficacia de los actos comunicativos entre nativos y no nativos, (...) los actos de habla no son conceptos universales y, por tanto, son variables: saludar, invitar, rechazar o despedirse, requieren de procedimientos lingüístico-comunicativos bien diferentes, según las sociedades o culturas”. De ahí que puedan aparecer los malentendidos.

El enfoque intercultural ha de permitir que la diversidad deje de ser un impedimento para la comunicación, de modo que haya un enriquecimiento que favorezca la comprensión mutua, sin prejuicios.

Obviamente, el proceso de adquisición de una competencia intercultural es gradual, a medida que se entra en contacto con nuevos grupos. En particular, en esta investigación concierne priorizar el segundo componente: “Las capacidades de comparación, de interpretación y de establecer relaciones“, para

ir alcanzando el tercero: “Las capacidades de descubrimiento y de interacción”.

El profesorado en su práctica cotidiana deberá enfrentarse a nuevas tareas que requerirán la incorporación del enfoque intercultural en su formación permanente, para ello se pudieran establecer demandas tales como:

1) Incrementar la propia conciencia cultural y la competencia intercultural;

2) cambiar o adaptar los métodos para promover las anteriores capacidades en el alumnado;

3) tener presente el cambio de identidad profesional: de docente integral común de lenguas a docente de comunicación intercultural.

Como cualidades se pudiera mencionar: estar dispuesto a compartir significados, experiencias y afectos con personas de otras características culturales, con el propio alumnado y adoptar la función y el papel de intérprete social e intercultural

Acerca de las cualificaciones que deben tener los profesores para la enseñanza intercultural, García (citada en Cisneros, 2011) precisa:

(I) Actitudes

– Los profesores que pretenden educar a sus alumnos sobre el aprendizaje internacional e intercultural deben ser también alumnos internacionales e interculturales.

– Los profesores deben estar dispuestos a considerar cómo los ven otras personas y a tener curiosidad por saber sobre sí mismos y sobre otros.

– Los profesores deben intentar adoptar la función y el papel de intérpretes sociales e interculturales.

(II) Conocimientos

– Los profesores deben tener conocimientos y estudiar más sobre el entorno e historia cultural de la comunidad o comunidades, país o países que utilizan la lengua objeto de estudio.

– Los profesores deben tener conocimientos y estudiar más sobre su propio país y comunidad y sobre la manera en que otros los perciben.

– Los conocimientos de los profesores deberán ser activos y estar listos para ser aplicados e interpretados y para hacerlos accesibles a la situación de aprendizaje y a los diversos estilos de sus alumnos.

(III) Destrezas

Los profesores deberán dominar y perfeccionar destrezas de comunicación apropiadas para la negociación, tanto en el aula como en situaciones de comunicación internacional, en el propio país o fuera de este.

Se puede afirmar que no existe ninguna receta para asumir que una cultura supera a otra, es el hombre que de acuerdo a su condición humana se educa, se adapta, se integra, se forma y se transforma haciendo ideal su propia vida en y para la sociedad, he aquí el papel de la educación intercultural.

Como consecuencia de lo anterior la investigación de Silva (2011) se fundamentó desde la interculturalidad en el *enfoque hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural* (Sales y García, 1987, citados en Silva). La autora de la actual investigación reconoce un aliado en la simetría cultural al favorecer la comunicación y vínculos entre las culturas de encuentro.

En otro orden, en la sesión de investidura de Doctora Honoris Causa, Galino (2000, pp. 9-10) aclama que en la interculturalidad subyace un derecho del hombre:

La formación intercultural a que nos hemos referido, su práctica y desarrollo, están llamados a crecer en el *humus* que proporciona la cultura de la solidaridad, entendida como *derecho humano*, como *imperativo ético* y como *exigencia moral*.

Este derecho interpela a las generaciones actuales, que se encuentran obligadas a respetar para otros lo que consideran justo para sí mismas. En cuanto reconocido como derecho humano (1974, Asamblea General de Naciones Unidas), este derecho es inherente a todo hombre o mujer, niño o niña, sin distinción alguna. No importan el sexo, la cultura, la religión que se profese ni el lugar donde se nace o vive. Y, si inherente al ser humano, será reconocido como tal pero no otorgado por asamblea alguna (...) Sí, la solidaridad es un ingrediente necesario para la formación intercultural que hoy se requiere.

Lozano y otros (2012) abogan desde una educación multicultural por el principio de pedagogía intercultural cuyas características diferenciales se ubican en la unidad que conforman los objetivos que se pretenden conseguir, el conocimiento profundo de los intereses consensuados por el país de origen y de acogida, la autenticidad y la responsabilidad.

El mencionado colectivo propone como contenidos del currículum de formación intercultural aquellos que refieran diversos aspectos: del ámbito del contexto social interesa el estudio de la estructura y situación económica, social, política, cultural, la legislación escolar sobre inmigrantes, estilos de vida, fiestas e indumentaria, demografía, el conocimiento de las ciencias sociales, entre otros.

En los aspectos del contexto social los autores del colectivo acotan: “Para instruir a los actuales o futuros profesores y profesoras sobre estos tres aspectos socioculturales (estilos de vida, fiestas y vestimenta) podrían ser de utilidad diversos recursos materiales tales como video, recortes de periódicos, diapositivas, transparencias, obras de diversas lenguas...” (Ibídem, p. 6).

En el ámbito lingüístico, advierten la necesidad de atender el estudio de la sociolingüística, como medio para conocer las relaciones de diversos sistemas culturales y referidos a la lengua como factor de identidad cultural del alumnado; el estudio de la psicolingüística, para comprender la mentalidad de quienes hablan un idioma concreto.

La didáctica de una segunda lengua es útil para responder mejor a la expresión oral y escrita, lectura, etc. El conocimiento de la literatura va a favorecer el aprender a seleccionar textos para clases multiculturales.

Finalmente, en el ámbito de la pedagogía y la práctica es imprescindible que se aborden el conocer la organización escolar y estructura didáctica en los países de origen y en los de acogida, también promover la solidaridad, las interrelaciones y ayudas a las familias del alumnado de diferencias étnicas, potenciando los procesos de aculturación y socialización secundaria en los alumnos en cuestión.

Tales apuntes derivaron consideraciones de la autora de esta comunicación en la decisión de los contenidos para el programa de un curso optativo en la formación de profesores de lengua y literatura.

Los criterios de Silva (2011) acerca de la fábula y el juego son identificados como consustanciales a la naturaleza humana y forman parte de la vida de los hombres y las mujeres, al permitir que haya pervivido parte de la cultura de los pueblos. De ahí que en la actual propuesta se convenga incluir las fábulas como contenido intercultural, de modo que pueda jalonar dos o más culturas al representar tipos universales. Asimismo, las fábulas pueden enriquecer la identidad específica y la bioculturalidad.

Otra posibilidad procedimental la ofrecen las técnicas participativas para la interactividad en ELE, son instrumentos que conducen a una activa intervención de profesores y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sirven como suplemento de la labor docente-educativa en la enseñanza del idioma, cuyo empleo posibilita una mayor participación de los estudiantes en la adquisición de nuevos conocimientos, mediante el análisis y la reflexión de temas relacionados con su nivel de intereses.

Las técnicas participativas consisten en mostrar, en forma estructurada, los recursos que aporta el juego en el proceso de formación de grupos. Aportan y promueven la presentación de experiencias y dinámicas creadas y puestas en práctica durante el proceso educativo. Facilitan la adquisición del nuevo contenido a través del análisis y la reflexión, tienen en consideración la realidad cultural e histórica de los grupos, sus códigos de comunicación, tradición, valores, lenguaje, etc. El análisis y la meditación deben basarse en una concepción dialéctico-metodológica

Las técnicas pueden clasificarse de diversas maneras atendiendo al objetivo docente metodológico y al diseño de la clase: técnicas de dinámica de presentación, técnicas de dinámica de experiencias vivenciales, técnicas de dinámica de análisis y reflexión, técnicas de dinámica de evaluación.

Las técnicas o dinámicas de presentación permiten que los participantes (alumnos, talleristas y otros) se conozcan y se presenten ante el grupo en el cual se desarrollarán, y así crear un ambiente

fraterno, participativo colaborativo y horizontal en el trabajo formativo. Dichas técnicas se caracterizan por ser activas y permitir relajar a los participantes e involucrarlos como parte activa del proceso educativo, sin perder el objetivo de estas, lo que garantizará el éxito de la técnica según las circunstancias.

El grupo de técnicas de dinámica de experiencias vivenciales comprende una serie de técnicas visuales, vivenciales, de actuación y trabajo con audiovisuales. Se caracterizan por crear una situación ficticia en la que los participantes se involucran, reaccionan y adoptan actitudes espontáneas; permiten el análisis lógico a partir de un momento clave del desarrollo de la actividad, así como asimilar y comprender más objetivamente la importancia de la temática en cuestión, además de permitir que expresen ideas propias sobre el tema.

Las técnicas de dinámica de análisis y reflexión conducirán al análisis de la temática o pregunta propuesta por el facilitador, su valoración y la posibilidad de escuchar diferentes puntos de vista que darán salida a la interrogante, y hará reflexionar a los participantes en torno a su propia realidad, la que podrá cambiar con la influencia de estas.

Las técnicas de dinámica de evaluación permitirán a los facilitadores evaluar los indicadores de los ejercicios propuestos y en qué medida han dado salida a los objetivos de la clase, con la finalidad de mejorar en el futuro la organización de las clases y eventos similares. Entre los indicadores a evaluar con estas técnicas figuran la participación de los

asistentes, los métodos y técnicas empleados, la actuación del facilitador, la claridad y comprensión de los temas, así como el interés por ellos.

Una variante metódica en ELE son los juegos, que pueden servir como orientación intercultural, por ser una herramienta excelente que permite practicar unas estructuras lingüísticas muy variadas y adquirir conocimientos socioculturales del país. El juego permite planificar actividades que nos llevan más allá del dominio de las estructuras lingüísticas y que los estudiantes de ELE las pueden utilizar para comunicarse en situaciones reales.

Los juegos, según el Instituto Cervantes (1994), posibilitan tanto la práctica controlada dentro de un marco significativo como la práctica libre y la expresión creativa, además de cubrir tanto conocimientos lingüísticos como socioculturales. Los clasifica de la forma siguiente:

- *Juegos de observación y memoria*: Los señala como muy indicados para una práctica controlada de léxico. Ejemplo: El poner objetos sobre una mesa, cubrirlos y recordar o describir sus nombres.

- *Juegos de deducción y lógica*: Los señala como apropiados para practicar el pasado y especifica como ejemplo dar el final de una historia para que los estudiantes la completen haciendo preguntas.

- *Juegos con palabras*: Los propone para actividades orales y escritas, e introduce trabalenguas, chistes, adivinanzas... Da el ejemplo del juego de la palabra encadenada, que es una técnica que está en

la poesía española, por ejemplo: *Esta es la llave de Roma y toma/ en Roma hay una calle/ en la calle hay una casa./ en la casa hay un patio...* Este tipo de juego se puede utilizar como base de un aprendizaje lingüístico, porque posibilita: la motivación, las metas, el enfrentamiento, la creatividad, las trampas y trucos y el placer de ganar.

Un ejemplo de juego con las palabras podría ser a partir de la palabra *lápiz*. Veamos:

- Buscar adjetivos para esa palabra, en primer lugar determinaríamos qué clase de lápiz es y posteriormente estableceríamos dos grupos de adjetivos: uno de la vida real y otro de la imaginación: *lápiz azul/lápiz volador*.

- Sustituir alguna vocal o consonante de la palabra elegida para obtener nuevos significados, por ejemplo, *lápiz-López, lápiz-nariz...*

El valor social del juego, en general, es asumido por casi todos los pensadores. En las bases teóricas de la categoría juego se puede establecer:

El enlace juego-cultura es:

... un factor fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras porque forma parte de su patrimonio cultural, no solo en lo lingüístico sino en lo antropológico porque costumbres, ritos, fiestas, creencias... impregnan el habla de los pueblos. Practicar y conocer juegos es un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua puesto que nos introduce, desde el punto de vista

didáctico, en habilidades necesarias en la sociedad actual como el trabajo cooperativo, la negociación, la organización, la superación de dificultades, etc. (Fingerman, 1970, p. 38, citado en Silva, 2011).

El carácter lúdico del lenguaje: Se reconoce el disfrute con el doble sentido de las palabras, poniendo a prueba el ingenio como en las adivinanzas, los trabalenguas, recordar o aprender retahílas, refranes, dichos con los que se pueda manifestar una superioridad memorística ante los demás o el mero goce de la palabra.

Al destacar la importancia de los juegos de lenguaje se significa que todo hablante posee una actividad metalingüística inconsciente que se revela particularmente en el juego, sean de palabras o juego verbal bajo todas sus formas: retruécanos, jeroglíficos, charadas, lapsus burlescos de contraposición de letras, canciones infantiles para señalar a quién le toca hacer algo, adivinanzas, palabras compuestas, etc. Desde una orientación intercultural pueden ser útiles las siluetas recortadas que representen figuras de personas, animales y cosas para aprender vocabulario.

El juego de las estatuas (pegados a la pared); la representación de temas o situaciones sin palabras que los demás han de adivinar (profesiones, personajes, escenas de películas...) y las dramatizaciones de la vida real o a partir de obras literarias centran a los estudiantes en la comunicación, al representar e identificarse con sus papeles, de tal modo que

comprenden más los significados y generan otros nuevos, a veces, surgen en el acto de la escenificación cuando los estudiantes de forma inconsciente, al escenificar, dejan de lado las pautas del profesor.

El concepto de competencia intercultural

La definición y descripción de la competencia intercultural se relaciona con el concepto de competencia comunicativa y competencia general. Se asume la definición de competencia intercultural propuesta por Oliveras (2000, p. 38), siguiendo a Meyer (1994). Esta, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas.

Pujol (2008, p. 12, citado en Cisneros, 2013) resume lo que debe caracterizar las actuaciones interculturales de ELE:

La perspectiva intercultural se asienta en el pluralismo cultural y pone en evidencia que algunas formas culturales pueden rechazarse porque las consideramos demasiado alejadas de aquellas con las que nos identificamos, que los elementos no simbólicos son más transferibles que los simbólicos y que ciertos aspectos son innegociables. Hemos puesto en evidencia que la dialéctica intercultural es la reflexión entre cuatro cualidades interrelacionadas entre sí: la universalidad, la individualidad, la singularidad y la diversidad.

Lo universal es lo que permite a cada singularidad relacionarse con los demás; mientras que la individualidad (lo único) permite a la universalidad (lo común) no caer en la generalidad (lo vago); la diversidad (lo plural) permite no caer en la diferencia (la distinción). El aprendizaje intercultural es el aprendizaje del encuentro con el otro, no es el aprendizaje de la cultura del otro.

Este investigador describe la actuación en términos de habilidades interculturales como formas de adecuación que permiten que las culturas establezcan un diálogo fluido y fructífero creando nuevas relaciones a partir de la reciprocidad, como pueden ser la confianza en sí mismo/a, la constatación de la pluralidad de puntos de vista, la diversidad – lingüística, racial, identitaria– y el humor.

El referido autor entiende por habilidad la capacidad o la destreza para llevar a cabo acciones hacia un objetivo definido. Desde la multidimensionalidad de la interculturalidad se acepta que un individuo pertenece de forma simultánea a diferentes culturas, a diversos grupos y desempeña distintos roles sociales. En este sentido, resulta interesante la perspectiva de reciprocidad en la que se basa la definición de habilidades sociales interculturales.

Al tomar como punto de encuentro las habilidades, existe “la aceptación y la interiorización de nuevos referentes provenientes de culturas distintas presentes en la sociedad de residencia estableciendo de este modo nuevas relaciones a partir de habilidades comunes y no comunes con el fin de transformarlas

en habilidades sociales recíprocas” (Pujol, 2003, p. 38 citado en Cisneros, 2013).

Desde esta perspectiva, las habilidades interculturales se basan en la diversidad de la clase, en la heterogeneidad de los alumnos (personas con socializaciones diferentes y diversas) y de los profesores, y en el polimorfismo cultural (reciprocidad de perspectivas). Permiten negociar normas comunes de convivencia (en la escuela, en la vecindad, en los comercios, en las instituciones).

Se admite como objetivo fundamental de las habilidades interculturales al desarrollo de un espíritu crítico hacia las culturas propias (punto de partida) y la apertura hacia la alteridad.

En consecuencia, las habilidades interculturales se basan en el conocimiento y el reconocimiento del otro, en la dinamización del diálogo de lenguas y de culturas (Pujol, 2008, citado en Cisneros, 2013), en la experimentación de la cultura como proceso interpersonal, en comprender cómo actúa la gente en las situaciones más habituales de las culturas metas, en observar cómo se asocian imágenes a palabras y frases.

En la investigación de la que emana este libro las habilidades no se consideran como entes independientes, sino como componentes de una competencia, en este caso intercultural.

Aproximación a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Cuba

El panorama lingüístico mundial, que antecede al triunfo revolucionario en Cuba respecto a los estudios del lenguaje, en general, prescribe al movimiento estructuralista encabezado por el ginebrino Ferdinand de Saussure; esa doctrina dio lugar a tres escuelas: la de Ginebra (Charles Bally, Sechehaye) la Fonológica de Praga (Jakobson, Trubetskoj) y la estructuralista (Glosemática de Hyelmslev).

El surgimiento de la lingüística descriptiva estructural en Estados Unidos, cuyos fundadores fueron Hockett y Harr, estuvo marcado por las influencias del enfoque mecanicista del lenguaje practicado por Bloomfield.

En el terreno de la enseñanza de lenguas extranjeras, *el método de ensayo o intentos de errores*, basado en que el alumno adelanta a partir de que se corrija sus errores, condujo al surgimiento de *los métodos audio-linguales*, censurados por Marín (1983), debido a la rigidez. .

La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Cuba antes del triunfo revolucionario en 1959 tuvo entre los centros fundadores a la Academia Berlitz School, en La Habana, donde además de inglés se ofrecían clases de español a gerentes y funcionarios extranjeros, fundamentalmente norteamericanos e ingleses. Se utilizaba *el método directo* que surgió en la primera década del siglo XX, el cual fue perfeccionado por Leonardo Sorzano Jorrín para la enseñanza del idioma inglés en la Academia Berlitz de Cuba.

Al respecto Ferrer (2006, p. 15) declara:

El argumento más fuerte que exponen los defensores del método directo al parecer sigue siendo la pretendida asociación objeto-palabra, sin pasar por la traducción o uso de la lengua materna, pero recuérdese que los objetos que pueden llevarse a clase son muy pocos comparados con la realidad.

En este método prima la comunicación oral (...) El profesor suele presentar un texto, procede a aclarar el vocabulario y expresiones que pueden causar dificultades. Partiendo de las ideas básicas y mediante preguntas y respuestas los alumnos se van adentrando en el texto, hasta llegar a captar los matices más sutiles. Se utilizan ejercicios de vacíos de información y atención al vocabulario.

La investigadora al describir la actuación del profesor y el alumno distingue la utilización de técnicas de interacción más variadas que en las clases tradicionales y la actividad que promueve el método en los alumnos respecto al método de gramática y traducción.

Para la autocorrección se emplean variantes que la autora de este libro reconoce como útiles, a saber:

- El profesor pide al alumno que elija entre lo que él mismo acaba de decir y la alternativa que él le ofrece.
- El profesor repite lo que ha dicho el alumno, pero usa una entonación y expresión del rostro que evidencian el error cometido.

- El profesor repite lo que el alumno ha dicho y se detiene al llegar al error.

La investigadora citada, en el reconocimiento de las cualidades que debe tener el profesor que emplea este método, destaca: hablar bien la lengua que enseña para desenvolverse en ella con agilidad y facilidad y ser activo en la clase.

Tal razón alienta a la autora de este libro para identificar al profesor de Español en lengua materna como un posible agente mediador en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, quien utilizará la evaluación concentrada en la capacidad que tenga el alumno para conversar.

En los años cuarenta del siglo XX, para la enseñanza de lengua se desarrolló el *método audiovisual* (Ferrer, 2006) en él se relega la gramática para pensar directamente en la lengua que se aprende, teniendo más en cuenta la situación en que se realiza el acto lingüístico. Se utilizaban filminas, diapositivas, uniéndose la imagen y el sonido, por tanto, las imágenes aparecen fijas. Se usan los llamados vocabularios fundamentales, con los términos de mayor frecuencia, según estudios estadísticos sobre diccionarios de uso y con presentaciones de estructuras gramaticales muy simples.

En la evolución de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera ocuparon un lugar importante las relaciones diplomáticas, comerciales y de colaboración de Cuba, pues al incrementar el número de extranjeros que residían en la isla surgió la necesidad de aprender el idioma español: es así

que se extendió a otras escuelas de idiomas en La Habana y, más adelante, a otras capitales provinciales del país, en los subsistemas de enseñanza de adultos. En consecuencia, se creó un Plan Titulación emergente para los profesores incorporados que carecían de títulos universitarios.

En 1962, comienza a funcionar la escuela de becarios extranjeros Pepito Mendoza, cuyo objetivo principal era la enseñanza del español de forma intensiva, con el desarrollo de las cuatro habilidades. En este centro se decidió elaborar nuevos libros de texto siguiendo la misma orientación metodológica del departamento de Idiomas de la Dirección de Adultos del Ministerio de Educación (MINED).

En 1963 la Educación Superior organiza cursos de idioma español para estudiantes extranjeros con nivel universitario, desarrollados en la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Habana, tenían como objetivo la enseñanza de la lengua española como medio de comunicación oral y escrita.

Con un Plan de estudio de cuatro años y un currículum de asignaturas se crea, en 1964, la Licenciatura en Estudios Hispánicos, para extranjeros, en la Universidad de La Habana. Esta carrera formó traductores de español durante más de una década.

Al iniciar la década del setenta aparece un enfoque diferente en los estudios del lenguaje al revelarse la lingüística del texto: una reconsideración de la naturaleza de la lengua ubica como principio fundamental al hecho de que la lengua no se agota con la unidad constituida por la oración, sino que la

unidad máxima de lengua es el texto, según apunta Acosta (1982, citado en Silva 2011).

Tal miramiento impulsó la enseñanza de idiomas al apreciar el lenguaje como comunicación, lo que dio lugar al surgimiento del enfoque comunicativo. No obstante, aunque durante esos años prevalece el enfoque comunicativo, se mantienen huellas de los métodos anteriores.

En 1976 se inicia el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación y dentro de este la enseñanza del español a extranjeros, se incluye una nueva metodología, basada en el método audiovisual, que constituía una variante del método audioral, en el que los medios técnicos desempeñan un papel fundamental. Además, con el objetivo de dar a conocer aspectos históricos y culturales de Cuba se publicó el libro *Selección de lecturas*, compilación de diversos estilos funcionales: anécdotas, cuentos cortos, biografía, poemas, artículos de revistas y periódicos, entre otros; se confeccionaron medios audiovisuales como grabaciones en cintas realizadas por locutores y actores de la radio, con la norma entonativa cubana, así como juegos de láminas con ilustraciones creadas y dibujadas por caricaturistas del país.

En la preparación de los docentes se utilizaron las orientaciones y guías metodológicas elaboradas por especialistas del equipo de idiomas de la Dirección de Adultos del MINED. Las sugerencias y recomendaciones afrontaban procedimientos, trabajo con el diálogo base, ejercicios y otras actividades

para el desarrollo de las cuatro habilidades de la comunicación verbal : expresión oral, comprensión auditiva, lectura y escritura.

Con el incremento del número de becarios extranjeros en la Universidad de La Habana, se creó la Facultad Preparatoria Hermanos País y se comenzó a impartir cursos intensivos con un carácter interdisciplinario, cuya base metodológica era el método práctico consciente combinado con otros métodos y procedimientos para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa. Estos cursos permitían conocer aspectos de la civilización y la cultura cubanas.

En el curso 1977-1978, se designa al Instituto Superior Pedagógico de Lenguas Extranjeras Pablo Lafarge (ISPLE) la formación de profesores en la Licenciatura Español como Lengua Extranjera (ELE), en consecuencia, se comienza la formación especializada en la Didáctica de ELE: los egresados recibían en cinco años una formación lingüística, pedagógica, metodológica, literaria e idiomática

En 1986 se inicia un nuevo perfeccionamiento en el Sistema Nacional de Educación, durante el cual se selecciona la Escuela de Español para Extranjeros José Martí para hacer un pilotaje con el objetivo de aplicar técnicas y procedimientos del enfoque comunicativo. Se imparte un curso que se caracterizaba por el uso de situaciones comunicativas lo más cercanas posibles a la vida real en el contexto de uso, de tal forma se podía comprobar cómo el alumno desde sus inicios podía ir alcanzando la competencia comunicativa.

En la década del 90, si bien hubo una demanda creciente de especialistas de ELE en diferentes países, en 1992 desaparece el ISPLE y se elimina la formación de profesores de ELE.

La creciente presencia de estudiantes no hispanohablantes provocó el surgimiento de las preparatorias en la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM), en la Escuela Internacional de Deporte (EIEFD), en la Universidad Agraria (ISCA) y en el Instituto superior de Arte (ISA).

A partir de 1997 especialistas de ELE matricularon la maestría Didáctica del Español y la Literatura, en el Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona que, aunque especializada en la enseñanza de la lengua materna, concebía una línea de investigación en la enseñanza del español a extranjeros .

En la década del 2000 diferentes instituciones académicas que imparten ELE se suman a la aludida maestría, asimismo, se desarrolla la maestría Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente. Entre los presupuestos que se defienden en las investigaciones se halla el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural.

En opinión de la autora de este libro el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural ha sustentado la enseñanza de la lengua materna en los niveles básico y medio, aunque se le distingue como debilidad no abordar con suficiencia las categorías con que opera la gramática, no es menos cierto que bajo la dimensión sociocultural se han podido defender un cierto número de trabajos finales.

En el año 2006 se creó la carrera Licenciatura en Lengua Española para no hispanohablantes, en la Universidad de La Habana, la que formó a miles de estudiantes chinos.

Además de lo anterior, se desarrolló el Proyecto de la enseñanza de ELE para el Nuevo Programa de Formación de Médicos (NPFM) y los especialistas de ELE elaboraron guiones y asesoraron las primeras videoclases de Español.

La experiencia de la autora (2005-2006) como diseñadora instruccional del citado programa le permite registrar, además, la elaboración de software contentivos de la integración vídeo-textos lingüísticos, así como orientaciones didácticas que incluían la interculturalidad, un recurso no suficientemente atendido en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Cuba.

Actualmente uno de los fundamentos de la enseñanza de ELE está en los principios teórico-metodológicos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que orientan metodológicamente al profesor de ELE. Dicho enfoque propicia el análisis reflexivo acerca de los usos comunicativos de las diversas estructuras lingüísticas, integra en una misma metodología las dimensiones del discurso, promueve el desarrollo de estrategias de comprensión, análisis y construcción de textos orales y escritos en diferentes estilos en función de la significación. Por tanto, la didáctica de ELE se sustenta en el modelo didáctico del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Un enfoque diferente para la enseñanza de una lengua extranjera lo aportan Acosta y Alfonso (2009) en los principios didácticos de la didáctica interactiva de lenguas. Tales presupuestos son utilizados como fundamentos de tareas para el diseño de programas.

El análisis realizado hasta aquí, como resultado de las indagaciones ejecutadas, ha permitido corroborar lo siguiente:

- Los especialistas de ELE han contribuido al desarrollo de esta enseñanza en Cuba, al proporcionar sus experiencias de la práctica escolar al proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

- Las autoridades de la educación cubana e investigadores han aportado resultados tanto didácticos como organizativos, aunque se aprecian escasos métodos para ELE, en correspondencia con las nuevas tendencias teórico- metodológicas.

- Los diversos cursos de ELE y la edición de libros de textos ha contribuido al desarrollo y perfeccionamiento de esta enseñanza, pero es insuficiente el intercambio de experiencias entre los profesores de Español como lengua materna y ELE.

- La carencia de vías que se sostengan en la interculturalidad en ELE.

Apartir de las fuentes de información consultadas, se ha podido constatar que en la enseñanza-aprendizaje de ELE se manifiestan como regularidades:

La enseñanza de ELE tiende a crecer en Cuba y en diferentes países no hispanohablantes, la

formación de profesionales en esta especialidad es inminente, los enfoques comunicativos se imponen internacionalmente y el valor del componente sociocultural es creciente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Se recurre al análisis de fábulas, cuyos significados universales las ubica en un lugar privilegiado para entender y explicar cómo se desarrolla la comunicación y qué variables o factores intervienen; todo ello proporciona información primordial para comprender el proceso de aprendizaje/adquisición de la competencia intercultural.

Etapas en la formación del profesor de Español-Literatura sin la perspectiva de ELE

La denominación carrera Español-Literatura corresponde al plan de estudio dirigido específicamente a la formación de profesores para la educación media superior y media básica, incluye como campo de ubicación la labor docente, principalmente, en los institutos preuniversitarios, secundarias básicas y Educación de Adultos. Los egresados tienen la posibilidad de desempeñarse en las actuales universidades de ciencias pedagógicas.

La formación de profesores de Español de nivel superior para la escuela media se inició en el año 1964, bajo la dirección de las entonces facultades de humanidades de las universidades de La Habana, Las Villas y Oriente. Un año después se determinó que los institutos pedagógicos se constituyeran en facultades de cada universidad, hasta su posterior creación como centros de educación superior independientes en la década de los setenta.

Antecedentes en la formación del profesor de Español-Literatura

Durante el período iniciado en 1959 la carrera Español-Literatura se caracterizó por la variedad de planes de estudio, muchos de ellos con adecuaciones regionales, y de manera general, los programas y su concepción dependieron más del nivel cultural y de los puntos de vista personales de los autores, que de las necesidades y exigencias de la escuela media.

A partir de 1970, se delimitaron dos planes de estudio para la formación regular de profesores de Español: uno para cursos regulares diurnos, con egresados del nivel preuniversitario y otro para cursos por encuentros, con profesores en ejercicio que no estuvieran titulados.

En 1972, ante la necesidad de docentes para enfrentar la masividad de alumnos que arribaban a la educación media, surge el Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, con un novedoso modelo pedagógico que concretaba el principio del estudio-trabajo, en la formación de profesores para la educación media general por asignaturas, cuyos egresados fueron los primeros en alcanzar posteriormente el título de licenciados en Educación, a partir de un plan de completamiento con dos años de estudios, desde su puesto de trabajo.

Es en 1976 que, con la reestructuración de la educación superior, se reordena el sistema de formación docente, con la creación de los institutos superiores pedagógicos como universidades independientes adscriptas al Ministerio de Educación,

dando paso en 1977 a la Licenciatura en Educación como modalidad de formación de los profesores en especialidades únicas para toda la educación media (básica y superior), mediante los llamados planes de estudio A, con 4 años de duración. Una de estas especialidades fue la de Español y Literatura.

Los rasgos que se han mantenido como invariantes en todos los planes de estudio desde el año 1977, destacan:

En el *Área de lengua*, el sistema de conocimientos de la Gramática Española, con un promedio de 3 a 4 semestres; de la Redacción y Composición, en algunos planes, sobre todo en sus inicios, con un promedio de 2 a 4 semestres; y de la Lingüística General con dos semestres ubicados, como tendencia, en los últimos años de la carrera. La Gramática Española ofrecía como contenido las normativas de una gramática predominantemente tradicional, las ediciones de libros utilizados ubicaban al estudiante en las normas de la gramática de Castilla, sin embargo, no existía la intencionalidad que facilitara la aceptación de otras culturas de texto. La Lingüística General, portadora del método comparativo por excelencia ofrecía en sus contenidos un reservorio cultural, pero se mantiene ausente la intencionalidad para una interculturalidad.

En el *Área de literatura*, la presencia de cuatro literaturas: General, Española, Hispanoamericana y Cubana, en la mayoría de los casos acompañadas por Seminarios de Historia, a fin de favorecer la contextualización epocal (histórica, social y cultural) de los movimientos artístico-literarios y del estudio

de los autores y de sus obras. En algunos planes de estudio, la Historia del Arte ha sido una disciplina que ha complementado la visión del área. Esta área contiene un sistema de conocimientos para una interculturalidad exitosa.

En el *Área del ciclo político-social*, como regularidad se destaca la presencia de la Filosofía Marxista-Leninista con dos semestres. Con ella también se complementaban las áreas de lengua y literatura al vincularse con los fundamentos filosóficos marxista-leninistas alrededor del lenguaje (surgimiento y concepción), y de las nociones del arte y la literatura como formas de la conciencia social. Esta área de conocimientos contiene las potencialidades para una interculturalidad triunfante.

En el Área del ciclo pedagógico-psicológico las asignaturas que lo conforman se han caracterizado por ser las de mayor peso, tanto en el número de horas como en la cantidad de asignaturas. De manera general, se mantiene ininterrumpidamente desde el primer año hasta el último, por tanto, como tendencia ocupa ocho semestres. Esta área de conocimientos contiene como potencialidades la diversidad de técnicas para la comunicación, lo que es consustancial a una interculturalidad triunfante.

En el Componente Laboral se observa que históricamente han existido tres variantes fundamentales: la de estudio-trabajo, con estudiantes egresados de 12.º grado; la variante del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, con estudiantes egresados de 10.º grado y la variante

de un año en la práctica docente con estudiantes egresados de 12.º grado. En los últimos años, dada la situación con la fuerza laboral, la formación ha sido intensiva en el primer año y, a partir del segundo, se ha intensificado la actividad de la práctica docente en las escuelas. Esta área de conocimientos contiene las potencialidades para alcanzar la interculturalidad en diferentes contextos de actuación.

Los análisis permiten demarcar tres etapas en la formación del profesor de Español-Literatura:

Primera etapa: Nuevos planes de estudio. Planes A y B

Desde el surgimiento de la carrera de profesor de Español-Literatura su sistema de objetivos responde a la formación del especialista, lograr un mayor equilibrio entre la formación en lengua y en literatura, el perfeccionamiento de la precedencia en los estudios literarios, además de la profundización y la actualización en los contenidos de las ciencias de la educación.

A finales de la década de los 80, un nuevo proceso se ejecuta, dando lugar a los planes de estudio C, puestos en vigor en 1990. Se produce una adecuación de estos en 1992, con el objetivo de reforzar los principios y objetivos de dicha formación. Con este nuevo plan la carrera tenía una duración de cinco años y un marcado objetivo: La formación del profesor de Español-Literatura para la Enseñanza General Media. No obstante, aun cuando en el plan de estudio C se conciben las disciplinas con carácter integrador, la atención a la relación interdisciplinaria y

el vínculo sistemático del estudiante, desde el primer año, con la escuela y el nivel de educación en el que se insertaría, las intenciones de perfeccionamiento no asumieron el propósito de la negociación como recurso de la interculturalidad.

Etapas de descenso formativo

Entre los cambios que se producen a partir de los Programas de la Revolución, que se comienzan a aplicar desde el año 2000, hay un hecho que constituye un hito en la formación de profesores de Español-Literatura: la creación de la carrera de Profesor General Integral de Secundaria Básica (2001) para la aplicación del nuevo modelo de secundaria básica, con el objetivo de formar un docente que respondiera integralmente a los requerimientos de este nivel. Se trataba de formar un profesional que asumiera la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las asignaturas, con excepción de Idioma Extranjero, Computación y Educación Física. En otras palabras, desaparecía la formación de profesores de Español-Literatura para la Secundaria Básica.

Por otra parte, el inicio de la universalización de la educación superior (2002), introducida masivamente en las carreras pedagógicas, significó como transformación en el modelo de formación docente que los estudiantes dispusieran solo de un primer año de preparación intensiva en la sede central de los institutos pedagógicos. El resto de la carga horaria se habilitaba en las llamadas microuniversidades, donde eran atendidos por tutores y los colectivos pedagógicos de estos centros.

Otra modificación de los planes de estudio de la Licenciatura en Educación, ocurrida en el 2003, fue la creación de la carrera de Humanidades, además de la de Ciencias Exactas y la de Ciencias Naturales, que abarcaban un área del conocimiento abierta, después en perfiles terminales por asignaturas a partir del año 2007. La carrera de profesores de Español-Literatura estuvo ausente durante nueve años en los planes de formación.

A pesar de que las transformaciones introducidas en los diferentes niveles de educación constituyeron respuestas a las necesidades sociales, una valoración objetiva de la situación actual de la formación docente ha indicado que no siempre la preparación para impartir los contenidos ha resultado suficiente. Esta razón se adiciona a las anteriormente señaladas: la creación de las carreras Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica y Humanidades. Una valoración integral del problema actual ha conducido a la elaboración de los planes de estudio D.

El plan para la carrera de Español-Literatura se caracteriza por la presencia de determinadas asignaturas, entre las que se incluyen por ejemplo: Lenguaje y Comunicación, cuyo carácter es mucho más propedéutico, nivelador e introductorio y Literatura Infanto-Juvenil, que responde a unas intenciones más especializadas y desde la que se busca abordar una selección de textos más ajustados a las características propias de las edades de los escolares con los cuales interactuará el docente en formación. Se conciben como troncos raigales de

la carrera cuatro grandes ejes vertebradores: el de Lenguaje y Comunicación, el de Estudios Lingüísticos, el de Estudios Literarios y el de la Didáctica particular de la lengua y la literatura.

En dicho plan se reconoce la trascendencia que tiene el dominio de la lengua materna como medio esencial de cognición y de comunicación, además de constituirse en componente básico de la cultura y la identidad de un pueblo. Esta concepción que demarca la tendencia creciente hacia una concepción sociocultural de las ciencias del lenguaje que pone de relieve los nexos entre la cognición, el discurso y la sociedad es una fortaleza para los propósitos de esta investigación.

Asimismo, es potencialmente útil el interés en el trabajo con textos auténticos y en diversos estilos funcionales para favorecer el desarrollo de las cuatro grandes habilidades comunicativas (leer y escuchar, hablar y escribir), que permitan comprender, analizar y construir diferentes tipos de textos, según las disímiles situaciones e intenciones comunicativas a las que los hablantes deben enfrentarse (Cuba. Ministerio de Educación, 2009).

El objeto de trabajo del profesional de esta carrera se denota en el proceso educativo en la educación media básica, media superior (Preuniversitaria, Técnica y Profesional, y de Adultos). Es en estos niveles educativos donde se concreta la labor que desarrolla el educador y se establecen como esferas de actuación: el trabajo en las modalidades educativas no institucionales, relacionadas con el cultivo de

la lengua española, la promoción de la lectura y la escritura (casas de cultura, bibliotecas escolares y públicas), y de los centros de investigación de las ciencias lingüísticas y literarias, de investigación educativa y otras instituciones sociales.

Lo anterior da espacio a la posibilidad de incluir en el objeto de trabajo de este profesional a extranjeros que asisten a las casas de cultura o a los que se forman en instituciones universitarias o de investigación educativa. Es así que, en el *modo de actuación profesional* del educador de esta especialidad se asume la responsabilidad de dirigir el proceso pedagógico encaminado a la formación integral de la personalidad, por medio de los contenidos lingüísticos y literarios, y la coordinación, desde la escuela, de las influencias educativas de la familia y la comunidad.

El profesional de esta carrera dará solución a los problemas relacionados con el proceso educativo que dirige, desde las instituciones, para la educación e instrucción de los escolares y la coordinación del sistema de influencias educativas que ejercen la familia y las instituciones de la comunidad, particularmente en lo concerniente a las prácticas de lectura, escritura y de usos del lenguaje en general y la necesidad de elaborar estrategias o alternativas pedagógicas que atiendan, con un marcado carácter preventivo-correctivo, las debilidades o fortalezas educativas.

Del mismo modo, se aspira a la formación de valores, actitudes y normas de comportamiento

en correspondencia con el contexto sociohistórico y los ideales revolucionarios de la sociedad; la comunicación efectiva a través de diferentes lenguajes y la utilización de los diversos recursos tecnológicos en el proceso educativo. Los subrayados son de la autora.

Tales planteamientos resultan fortalezas para aprehender el Español como Lengua Extranjera (ELE) al ser portadores de dos direcciones atendidas en ELE: el comportamiento de acuerdo con el contexto y la efectividad de la comunicación.

De los objetivos generales registrados en el Modelo del Profesional como representación del ideal que deben alcanzar los egresados de esta carrera, la autora de este libro significa aquellos en los que es posible un rediseño para ELE:

- Utilizar métodos y formas de trabajo habituales en la actividad científica, tales como: planteamiento de interrogantes, inferencias e hipótesis; búsqueda de información a partir de diversas fuentes; formulación de exposiciones y argumentos para sustentar o refutar tesis; aplicación de variadas formas de resumir la información; construcción de textos de corte académico y científico y trabajo colectivo, para darles solución a los problemas que surjan en la dirección del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura y, por esta vía, contribuir con la construcción del conocimiento científico de la realidad educativa.

- Determinar las similitudes y diferencias en cuanto a pronunciación, gramática, vocabulario y cultura entre las lenguas del alumno y la que aprende.

- Elaborar tablas y cuadros que demuestren las diferencias y similitudes, así como utilizar ejemplos y demostraciones para ilustrar las diferencias y similitudes

- Elevar de modo permanente su preparación ideológica y política, económica y jurídica, científica y cultural, de acuerdo con las necesidades personales y sociales, teniendo en cuenta el progreso científico y el dominio de las tecnologías de la información y las comunicaciones, de modo que pueda actuar como un promotor cultural e intercultural con sus educandos y en la comunidad.

- Dominar la lengua materna como soporte básico de la comunicación, que se manifieste en la comprensión de lo que lee o escucha; en hablar correctamente y en escribir con buena ortografía, caligrafía y redacción coherente, que le permita servir como modelo lingüístico, en su quehacer profesional, como lengua materna o extranjera.

- Revelar en su personalidad las cualidades inherentes a un profesor de Español y Literatura y de ELE.

Las funciones del profesional de la educación constituyen la exteriorización de las propiedades inherentes a su profesión, que se manifiestan en su modo de actuación profesional. Son funciones: la docente-metodológica, la orientación educativa, y la investigativa y de superación.

La función docente-metodológica contiene las tareas dirigidas a que el educador en formación llegue

a dominar las acciones esenciales de la docencia y de la preparación metodológica del contenido de la profesión.

La función de orientación educativa incluye tareas encaminadas a preparar al futuro educador para que pueda brindar ayuda en el proceso de desarrollo de la personalidad de sus educandos, descubrir sus potencialidades y limitaciones. También debe contribuir a la orientación adecuada de las técnicas de estudio, a la orientación vocacional y, además, a la solución de problemas de los estudiantes (como individualidades) y de los grupos (como colectivos) en las instituciones educativas.

La función investigativa y de superación está integrada por tareas encaminadas al análisis crítico del trabajo y de la realidad educativa, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacionales en los diferentes contextos de actuación del profesional de la educación.

Desde las funciones del profesional de la educación, la orientación educativa y la investigativa y de superación ofrecen mayor apertura para establecer el Español como Lengua Extranjera, porque al incluir tareas encaminadas a preparar al futuro educador y realizar tareas encaminadas al análisis crítico de su trabajo y de la realidad educativa ofrecen la posibilidad de incluir contenidos, por ejemplo, interculturales, técnicas de trabajo para ELE, entre otros.

Las cualidades y modos del profesional de la educación en la especialidad Español-Literatura se van previendo durante el diseño de planes y

programas de estudio. Es importante aclarar que en la nueva generación de planes de estudio, las comisiones nacionales de carrera no elaboran todo el currículo, su labor de diseño se centra en aquellos aspectos del contenido esenciales para asegurar los objetivos propuestos para esa carrera, sin necesidad de incorporar aspectos secundarios, los cuales pudieran variar de una universidad a otra. Surge de ese modo el concepto de *currículo base* (Horrutiner, 2007).

A partir del currículo base y como respuesta a los objetivos generales de la carrera, cada universidad decidirá el modo de completar el plan de estudio particular, en correspondencia con sus características y las de cada territorio.

Lo anterior se puede identificar en tres niveles de prioridad en la determinación de los contenidos del plan de estudio, a saber:

Estatales: Precisados por las comisiones nacionales de carrera. De obligatorio cumplimiento para todas las universidades donde se imparta esa carrera. Estos contenidos tienen carácter estatal y los aprueba centralmente el ministro de educación superior. Constituyen el contenido fundamental de la carrera y son aprobados luego de una defensa pública.

Propios: Precisados por cada universidad y de obligatorio cumplimiento para todos los estudiantes que allí cursen la carrera.

Optativos/electivos: Precisados igualmente por cada universidad. Se ofertan a los estudiantes para su elección, no son de obligatorio cumplimiento.

En el caso que nos ocupa, la propuesta desde la universidad deberá incluir contenidos de carácter optativo/electivo que los propios estudiantes pueden seleccionar, individualmente, como vía para completar su formación, con lo cual se da respuesta a legítimos intereses de desarrollo personal. El programa de la asignatura ELE será incluido en la Disciplina Lenguaje y Comunicación.

Caracterización del estado actual en la formación del profesor de Español-Literatura

La carrera Español-Literatura es una especialidad pedagógica en la que se forman profesores para los niveles educativos medio básico y medio superior, se incorporan durante su ejercicio profesional en la Educación Secundaria Básica, Educación Preuniversitaria, Educación Técnico y Profesional y Educación de Adultos.

La formación de profesores de Español- Literatura ha transitado por los planes de estudio A, B, C, durante nueve años; entre los años 2001-2009 desapareció la carrera para dar paso a las especialidades Humanidades y Profesor General Integral. A partir del curso 2009-2010 reaparece la formación especializada dentro de la nueva generación de programas del plan D.

Al analizar el modelo del plan de estudio D correspondiente a la carrera Español-Literatura se revisaron las cuatro disciplinas de la especialización

y la de Formación Pedagógica General, para las reflexiones que siguen se identificaron los indicadores:

- Presencia de la interculturalidad en el diseño de las funciones del docente en la carrera pedagógica Español-Literatura.
- Reconocimiento de la interculturalidad en los objetivos de los años académicos de la carrera pedagógica Español-Literatura.

La carrera se rige por el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, cuyas cualidades se articulan como dimensiones, una de las cuales es la Dimensión sociocultural, que se ocupa del valor al contexto y a los componentes de este para la actuación pedagógica, además de la atención a los distintos registros utilizados durante la comunicación.

Esta consideración resulta una fortaleza en la apropiación de una competencia intercultural. No obstante, en la revisión de los objetivos y contenidos de las disciplinas no se identificó la pragmática como asignatura que puede tratar los actos de habla, los malentendidos y el marco de referencia.

Fueron revisados los sistemas de objetivos de cada una de las disciplinas, en ellos no se declara la interculturalidad, tampoco es relacionada con las categorías propias del enfoque: “las capacidades de descubrimiento y de interacción” y las “prácticas culturales” como categorías asociadas a la interculturalidad.

Por otra parte, aunque en las tareas correspondientes a la función investigativa y de superación se alude a la utilización de una lengua

extranjera en la labor profesional que permita la actualización científica (teórica y metodológica) no se incorpora la concepción de lengua extranjera para el español, ni se pondera la interculturalidad en el inglés como lengua extranjera (Cuba. Ministerio de Educación, 2009). En resumen, ha habido más evidencias de las actividades lingüísticas que de las acciones interculturales.

En las tareas correspondientes a la función docente-metodológica se alude a la función de los usos de la lengua española, el ambiente comunicativo, la práctica de la lectura y el estado de desarrollo de las habilidades ortográficas; la formación de valores inherentes al respeto y estudio de la lengua española y, en particular, de la literatura cubana como componente de nuestra identidad; también a la comprensión y concepción del aprendizaje de la lengua y la literatura como proceso abierto, dinámico y complejo que rebasa los estrictos marcos áulicos (Ídem). En todos los casos la mención es a la lengua española como lengua materna.

En las tareas correspondientes a la función orientadora se declara la atención individual y colectiva a la diversidad (Ídem); esto se refiere a la atención al diagnóstico de aprendizaje y no a la diversidad cultural.

Entre las cualidades previstas para el profesional en cuestión (Ídem) se encuentran las siguientes: Cooperación expresada en las relaciones interpersonales y la colaboración con otros en el cumplimiento de sus tareas educativas; manifestación

de respeto y cuidado del idioma como herramienta y expresión de la identidad cultural cubana; ser un buen lector, un eficiente comunicador en todas sus formas, sensible y humano ante los conflictos sociales y personales y demostrar honestidad científica y gusto estético. Estas cualidades sirven como fortaleza para introducir la interculturalidad.

Desde la perspectiva de la investigación, aunque no está presente la competencia intercultural como contenido del profesional de Español- Literatura, la formulación de los objetivos por años académicos revelan modos de comportamientos que aceptamos como fortalezas.

De las disciplinas del plan de estudios hay una de reciente aparición, cuya denominación es Disciplina Principal Integradora, que se convierte en un pilar vertebrador que conjuga armónicamente los sistemas de conocimientos provenientes de Lenguaje y Comunicación, los Estudios Lingüísticos, los Estudios Literarios y la Didáctica de la Lengua Española y la Literatura (Ídem).

La declaración anterior coloca a dicha disciplina, junto a Lenguaje y Comunicación, como espacio adecuado para el desarrollo y dirección de tareas curriculares para el español como lengua extranjera.

Para lograr mayor objetividad en la caracterización se consultaron 20 especialistas, los cuales se seleccionaron a partir de los siguientes criterios:

- Ser profesional de la lengua española con más de 5 años trabajando como docente de

Español como lengua extranjera o ser profesional sin formación lingüística especializada con más de 3 años trabajando como docente de Español como lengua extranjera.

- Realizar estudios o investigaciones en ELE.
- Haber asesorado trabajos en ELE.

Se tuvo en cuenta la labor de docentes sin formación profesional lingüística especializada que impartieron en el exterior el Español como Lengua Extranjera, por lo que fueron consultados 5 de ellos. La consulta realizada a especialistas contó con los ítems:

- Reconoce ventajas en la inclusión de un enfoque intercultural en la carrera Español-Literatura.
- Ha utilizado el enfoque intercultural en sus clases.
- Cuáles son las prácticas culturales o métodos más reconocidos por usted en sus actividades interculturales.

Las respuestas se sintetizan en que se reconoce las ventajas del enfoque intercultural por 15 de los consultados, en tanto que, otros 5 objetan que los aspectos lingüísticos son los más importantes; 13 de los consultados dicen haber utilizado de manera sistemática prácticas culturales, en tanto que 7 señalan que algunas veces; los 5 profesores sin formación lingüística especializada declaran que lo más utilizado fueron las prácticas interculturales.

El epígrafe se puede resumir con las siguientes ideas:

Del enfoque intercultural existe poca evidencia en el modelo del profesional de la carrera Español-Literatura, no obstante, las tareas diseñadas para este profesional, las cualidades y objetivos de los años académicos muestran fortalezas para la aplicación del enfoque.

Los profesionales que han realizado prácticas interculturales reconocen en ellas una posibilidad certera para aprender.

Conclusiones de la sección

La revisión de la literatura especializada revela sistematicidad y consistencia en los estudios internacionales del Español como Lengua Extranjera (ELE), por lo que constituye una línea temática importante.

La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Cuba marca una tradición en el uso de métodos y técnicas, aunque no se pondera la adquisición de una competencia intercultural.

En el modelo del profesional de la carrera pedagógica Español-Literatura, aunque no se esboza la interculturalidad en las tareas y cualidades de este especialista, sí se declaran cualidades y objetivos que constituyen fortalezas para el enfoque intercultural.

Para la introducción del enfoque en la carrera Español-Literatura las disciplinas Lenguaje y Comunicación y Disciplina Principal Integradora constituyen espacios idóneos de referencia.

Segunda sección. Proyecto de curso optativo-electivo basado en la interculturalidad

En esta sección se presenta el diseño de un curso para acercarse a la competencia intercultural que puede alcanzar el licenciado en Español-Literatura. Se establecen los fundamentos para el proyecto de curso a partir de las potencialidades del plan de estudio de la carrera y las necesidades sociales que se exigen a un profesional preparado para la solidaridad fuera o dentro del país.

El proyecto agrupa tareas de carácter curricular dirigidas a la formación profesional de pregrado, asimismo se prevé la preparación de los docentes de la carrera Español -Literatura. El interés del análisis está orientado al desarrollo de la competencia profesional intercultural.

Justificación del proyecto

Se justifica el proyecto por la ausencia de la ELE como especialidad en carreras pedagógicas de pregrado; la necesidad internacional de especialistas en Español como Lengua Extranjera y el fortalecimiento didáctico que constituye la interculturalidad, aun para el español como lengua materna. Se organiza por etapas.

El proyecto intenta convertir al docente que se forma en un mediador intercultural con las siguientes cualidades:

- Saber comprender y descubrir valores explícitos e implícitos en el contexto.

- Incrementar su conocimiento cultural.
- Adoptar métodos para promover las habilidades y capacidades del alumno.
- Mediación entre las diferencias procurando un punto común.

Dimensión contextual. Esta dimensión establece relaciones entre el modo de actuación profesional del educador, campos de acción y esferas de actuación. El establecimiento de estas relaciones favorece el redimensionamiento de su objeto de trabajo y campo de acción del profesional.

El objeto de trabajo del profesional de esta carrera es el proceso educativo en la educación media básica y media superior (Preuniversitaria, Técnica y Profesional y de Adultos). Para la enseñanza de adultos se demarca la utilidad de ELE.

En el modo de actuación profesional del educador de esta especialidad se asume la responsabilidad de dirigir el proceso pedagógico encaminado a la formación integral de la personalidad, por medio de los contenidos lingüísticos y literarios, y la coordinación, desde la escuela, de las influencias educativas de la familia y la comunidad. Por tanto, se puede asimilar las opciones de ELE.

Se justifica, además, la inclusión de ELE en la carrera al declararse para las esferas de actuación las diferentes instituciones para la educación de adultos y las universidades de ciencias pedagógicas, así como el desempeño en casas de cultura, bibliotecas escolares y públicas y en los centros de investigación

de las ciencias lingüísticas y literarias, de investigación educativa y otras instituciones sociales.

En correspondencia con lo anterior, y en particular, con el contexto social, las exigencias de la colaboración extranjera y los centros de nivel medio y universitario el campo de acción se redimensiona y desde las ciencias del lenguaje se ha de promover la pragmática, la estilística y los contenidos interculturales.

Dimensión sociocultural. Acoge las tareas o su rediseño en tareas correspondientes a la función docente-metodológica, la función orientadora y función investigativa y de superación para una competencia intercultural.

El desarrollo de la competencia intercultural no solo implica aprender cultura en la clase de lengua extranjera, pues esta posición se ubicaría en un “enfoque monocultural”, descrito por Murphy en 1981 (citado en Silva, 2011); basado en un concepto de cultura asociado a un pueblo y a un idioma específico, evitando incluir las relaciones entre las diversas culturas. Se focaliza solamente el aspecto cognitivo

Se trata de movilizar hacia el “enfoque intercultural”, por tanto, dicha competencia se basa en un concepto de cultura que acepta que las diferentes culturas están relacionadas entre sí estructuralmente, según Byram y Fleming (2001, citados en Silva, 2011). En este enfoque se reconoce la interacción entre las culturas.

En el diseño del proyecto se tuvo en cuenta que las tareas permitan:

Diagnosticar integralmente, con técnicas adecuadas, el proceso educativo, al escolar y su

grupo, la familia y la comunidad en particular, en función de los usos de la lengua española, el ambiente comunicativo, la práctica de la lectura y el estado de desarrollo de las habilidades ortográficas.

Dirigir el proceso educativo en general, y el de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura en particular, en la Educación Media y Media Superior, de modo tal que se formen conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, sentimientos y valores en los educandos, que permitan el tránsito hacia la autorregulación y la autonomía en su sentido más amplio, y desde el papel autorregulador del lenguaje en las conductas comunicativas que se asuman.

Dirigir desde la propia actividad pedagógica y con el ejemplo personal, la formación patriótica, ciudadana y antimperialista de los educandos, con particular énfasis en el valor ideológico y axiológico de los textos, particularmente, de los literarios.

Realizar actividades del trabajo metodológico, de acuerdo con las necesidades personales y del proceso educativo que dirige, de modo que desarrollen en los educandos intereses cognoscitivos, la motivación por el aprendizaje y la formación de valores inherentes al respeto y estudio de la lengua española y, en particular, de la literatura cubana como componente de nuestra identidad.

Orientar y controlar el trabajo independiente de los educandos para desarrollar en ellos habilidades en la búsqueda, el procesamiento y el uso adecuado de

las diversas fuentes de información, para lo cual la lectura y la escritura ocupan un papel primordial.

Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, tanto en el proceso educativo como en la investigación y la superación.

Comprender y concebir el aprendizaje de la lengua y la literatura como un proceso abierto, dinámico y complejo que rebasa los estrictos marcos áulicos.

El rediseño de tareas correspondientes a la función orientadora para una competencia intercultural incluye:

Atender individual y colectivamente la diversidad sobre la base del diagnóstico integral del grupo y los educandos, mediante el empleo de diversas estrategias tendientes a nivelar el desarrollo de habilidades comunicativas.

Establecer, desde patrones propios como comunicadores eficientes, una adecuada comunicación –verbal y no verbal– con los educandos y la familia, que le permita crear un clima de confianza, respeto, cortesía, crítica constructiva y ayuda mutua en atención a las problemáticas educativas.

Coordinar actividades con la comunidad que les permitan a los educandos valorar y disfrutar de los bienes naturales y de los creados por la humanidad en general, y de su localidad, en particular.

Orientar a los educandos, por medio de la lectura, comprensión, análisis y construcción de textos –en particular de los literarios– acerca de la sexualidad,

la salud, el medioambiente, entre otros temas, como componentes de una vida personal y social responsable.

El rediseño de tareas correspondientes a la función investigativa y de superación para una competencia intercultural propone:

Resolver, con la aplicación de métodos de trabajo habituales en la actividad científica, los problemas de la práctica profesional en las diferentes esferas de actuación y establecer vías o alternativas para su solución.

Planificar, dirigir, ejecutar y evaluar investigaciones educativas en general y vinculadas al desarrollo de las habilidades comunicativas y de enseñanza de la lengua española y la literatura, en particular.

Introducir en la docencia y en el perfeccionamiento del proceso educativo los resultados de la superación e investigación, así como las experiencias pedagógicas de avanzada.

Utilizar una lengua extranjera en la labor profesional que permita la actualización científica (teórica y metodológica).

La determinación de los problemas profesionales en esta carrera pedagógica se hace de acuerdo con las necesidades actuales y perspectivas del desarrollo social cubano, se identifican en:

- La dirección grupal e individual del proceso educativo en general, y del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura en particular, con un enfoque científico-humanista.

- El reforzamiento del trabajo con el diagnóstico y caracterización del estudiante, el grupo, y el entorno comunitario del país de origen, de modo que sea posible elaborar estrategias o alternativas pedagógicas que atiendan, con un marcado carácter preventivo-correctivo, las debilidades o fortalezas educativas.

- La formación de valores, actitudes y normas de comportamiento en correspondencia con el contexto sociohistórico y los ideales revolucionarios de la sociedad.

- La comunicación efectiva a través de diferentes lenguajes y la utilización de los diversos recursos tecnológicos en el proceso educativo.

Dimensión comunicativa. Abarca la identificación de necesidades, la fundamentación y el sistema de contenidos para una competencia intercultural.

Primera etapa. Identificación de necesidades para el Español como Lengua Extranjera

El colectivo de docentes deberá determinar el conocimiento que tienen los estudiantes de la cultura del contexto y el manejo de materiales para implementar la educación intercultural. Asimismo, será pertinente identificar los profesores hablantes de lenguas extranjeras.

El crecimiento humano es un objetivo fundamental en todo proceso educativo, por tal razón dos de los pilares básicos que propone la UNESCO para enfrentar los retos del siglo XXI es enseñar a los alumnos a aprender a conocer y aprender a hacer.

Para lograrlo se requiere de una enseñanza que permita que los estudiantes tengan una mayor cantidad de conocimientos y habilidades y aprendan a aplicarlos en la vida práctica. El proyecto contempla el desarrollo de diferentes eventos que favorezcan la creación de situaciones de comunicación que motiven a los alumnos a intercambiar ideas y realizar prácticas interculturales.

El programa se denomina Curso: Orientación Intercultural en ELE. Curso optativo/ electivo. Carrera Español-Literatura. Cuarto año.

Fundamentos del programa

Como un fundamento importante se toma el humanismo, el que significa: la formación de los valores personales del alumno, el énfasis en la comunicación entre el maestro y los alumnos, el amor y respeto al alumno como totalidad, con sus penas, alegrías, sufrimientos, preocupaciones, miedo, ilusiones y necesidades espirituales y materiales. Otro fundamento es la competencia intercultural, definida por Silva y Cisneros (2011), basada en una simetría cultural y respeto hacia la otra cultura.

Se establecen como fundamentos didácticos de este programa los principios de la didáctica interactiva de lenguas, establecidos por Acosta y Alfonso (2009). Se acepta la competencia comunicativa como objetivo de la enseñanza de lenguas, asimismo, se tiene en cuenta cuatro de los doce principios, a saber: el contexto como base del reconocimiento, el análisis y la producción de la lengua; la interdisciplinariedad, la multicausalidad y la diversidad; la lengua como

medio de comprensión y expresión de la cultura; la consideración de la lengua materna y las condiciones de aprendizaje.

El contexto como base para el reconocimiento, el análisis y la producción de la lengua. Significa considerar las funciones comunicativas como objetivos inmediatos y las formas lingüísticas como medios para expresar esas funciones siempre en el contexto de determinada situación comunicativa. Este principio considera las etapas de información de entrada, reflexión o análisis, e información de salida en el marco de un comunicador con sentimientos, intereses y necesidades. El análisis de la gramática, el vocabulario, la pronunciación y los elementos culturales ocurre en el texto, relacionado con el contexto histórico-cultural.

La interdisciplinariedad, la multicausalidad y la diversidad. Alude a la función cognitiva de la lengua para aprender sobre los ejes transversales de interés general para la humanidad, además de temas de interés particular relacionados con aquellos. Esto es que: al aprender la lengua se aprende también sobre la vida y cultura de otros pueblos, sobre el medio ambiente, salud, lengua materna, historia, lo que permite el desarrollo de habilidades y estrategias transferibles a otras situaciones de aprendizaje.

Este principio exige la consideración de la lengua materna y las condiciones de aprendizaje. Cada tarea de aprendizaje puede seguir distintos modelos de acuerdo con las condiciones concretas en que se desarrolla; así podría haber clases de: comunicación

con énfasis en la cultura, comunicación con énfasis en la pronunciación, con énfasis en la gramática, con énfasis en el vocabulario, énfasis en la comprensión auditiva, énfasis en la expresión oral, en la comprensión de lectura, énfasis en la expresión escrita

La lengua como medio de comprensión y expresión de la cultura. Se refiere a que cada cultura tiene su propia lengua, de modo que expresa la misma realidad de diferentes maneras.

La consideración de la lengua materna y las condiciones de aprendizaje. Este principio tiene dos componentes esenciales: El primero significa tener en cuenta la lengua materna del alumno u otra lengua que domine y su influencia en la lengua extranjera que aprende. En el segundo componente se significa la consideración de las condiciones en que ocurre el aprendizaje de la lengua. Conocer las diferencias y similitudes entre las lenguas del alumno y la que aprende resulta esencial para el maestro de lenguas.

Segunda etapa. Determinación de contenidos con intención intercultural

Esta etapa prescribe la introducción, a los estudiantes y docentes, de la importancia de la interculturalidad para fortalecer la relación entre culturas y valorar los aportes culturales que propician una vida integral en sociedad y fomentar la conciencia crítica. Para la sensibilización de los docentes se explicará la necesidad de su implementación en cuanto a que promueve el

desarrollo de habilidades comunicativas, destrezas y conocimientos propios culturales. A saber:

(I) Actitudes

– Los profesores que pretenden educar a sus alumnos sobre el aprendizaje internacional e intercultural deben ser también alumnos internacionales e interculturales.

– Los profesores deben estar dispuestos a conocer cómo los ven otras personas y a tener curiosidad por saber sobre sí mismo y sobre otros.

– Los profesores deben intentar adoptar la función y el papel de intérpretes sociales e interculturales.

(II) Conocimientos

– Los profesores deben tener conocimientos y estudiar con énfasis el entorno e historia cultural de la comunidad o comunidades, país o países que utilizan la lengua objeto de estudio.

– Los profesores deben tener conocimientos y estudiar profundamente sobre su propio país y comunidad y sobre la manera en que otros los perciben.

– Los conocimientos de los profesores deberán ser activos y estar listos para ser aplicados e interpretados y para hacerlos accesibles a la situación de aprendizaje y a los diversos estilos de sus alumnos.

(III) Destrezas

Los profesores deberán dominar y perfeccionar destrezas de comunicación apropiadas para

la negociación en el aula y en situaciones de comunicación internacional, tanto en el propio país como fuera de este.

Sistema de conocimientos

1. La interculturalidad en ELE. Características

La comunicación intercultural es la comunicación interpersonal entre pueblos con diferentes sistemas socioculturales y/o la comunicación entre miembros de diferentes subsistemas (por ejemplo grupos étnicos) dentro del mismo sistema sociocultural (Gudykunst y Ting-Tooney, 1988). Es preciso diferenciar la comunicación intercultural interpersonal de la comunicación intercultural mediada, que correspondería por ejemplo, a los *mass media*. La comunicación mediada es aquella en la que hay una producción mediatizada del discurso.

2. El contexto y sus componentes en la interculturalidad. Contexto social, contexto situacional, contexto lingüístico.

3. Usos gramaticales del español. Técnicas participativas para la interactividad en ELE.

4. Diseño de tareas comunicativas para el proceso auditivo en la interculturalidad en ELE.

Para ello se proponen tres audiciones, de modo que los estudiantes puedan tener un contacto con el texto oral en cuestión y familiarizarse con el tono, ritmo y velocidad de los participantes, y de esta forma, tener una idea general de la información contenida en el texto; para que más adelante, a partir de preguntas, puedan atribuir los significados explícitos contenidos

en el material. Se debe propiciar que el estudiante se asegure de la calidad de sus respuestas.

5. El proceso lector en ELE. Prácticas.

6. El juego y las técnicas para la interculturalidad en ELE.

Según Ledo (2014, citada en Cisneros, 2015) el componente lúdico sirve como: estrategia afectiva al desinhibir, relajar y motivar; estrategia comunicativa al permitir una comunicación real dentro del aula y estrategia cognitiva porque en el juego habrá que deducir, inferir, formular hipótesis. Se constituye en estrategia de memorización cuando el juego consiste en repetir una estructura o en sistemas mnemotécnicos para aprender vocabulario. Los juegos ofrecen al alumno la posibilidad de convertirse en un ser activo, de practicar la lengua en situaciones reales.

Las técnicas participativas consisten en mostrar en forma estructurada los recursos que aporta el juego en el proceso de formación de grupos. Además, aporta y promueve la presentación de experiencias y dinámicas creadas y puestas en práctica durante el proceso educativo.

Las técnicas pueden clasificarse de diversas maneras atendiendo al objetivo docente metodológico y al diseño de la clase:

- Técnicas de dinámica de presentación.
- Técnicas de dinámica de experiencias vivenciales.

- Técnicas de dinámica de análisis y reflexión.
- Técnicas de dinámica de evaluación.

7. Uso de las fabulas en ELE.

La fábula y el juego al identificarse concomitantes a la naturaleza humana exponen partes de la cultura de los pueblos, tienen un carácter universal, lo que facilita jalonar dos o más culturas. Asimismo, las fábulas pueden enriquecer la identidad específica y la bioculturalidad.

Precisión del sistema de los objetivos para una competencia intercultural

El programa se desarrolla en el cuarto año de la carrera en cuestión, pues el sistema de conocimientos y habilidades previstos para el año garantizan los conocimientos de ELE desde la interculturalidad. Se debe prever en los objetivos que los estudiantes sean capaces de:

1. Demostrar en su actuación diaria un desarrollo político-ideológico, ético y estético y de incremento de su conocimiento cultural, de modo que sea cada vez más integral.

2. Aplicar creadoramente los conocimientos adquiridos en la disciplina Historia de Cuba a los fenómenos psicopedagógicos, lingüísticos, literarios y culturales, así como al estudio del proceso docente-educativo, que son objeto de análisis en las asignaturas Literatura Cubana, Lingüística General y las que imparten en la práctica laboral.

3. Demostrar habilidades profesionales en la lectura, comprensión, análisis y construcción de

textos de distinta naturaleza, así como métodos que promuevan las habilidades y capacidades del alumno.

4. Aplicar creativamente los conocimientos adquiridos en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura, al revelar en su práctica laboral las cualidades que deben caracterizar a este profesional mediante la comprensión y el descubrimiento de valores explícitos e implícitos en el contexto.

5. Divulgar los mejores exponentes de la literatura y la cultura nacionales y de otras naciones donde se hable la lengua española, en particular, la obra de José Martí.

6. Demostrar habilidades profesionales para la mediación entre las diferencias, procurando un punto común.

Formas de organización de la docencia

Las formas de organización de la docencia serán clases prácticas, talleres de lectura y escritura.

Tercera etapa. Determinación de las orientaciones metodológicas

A partir de las reglas derivadas de los principios metodológicos, la consulta de tesis de maestría en ELE, la enseñanza del Español como Lengua Extranjera y los Congresos ELE en los que se abordó la temática intercultural fueron elaboradas las orientaciones metodológicas para este programa.

Para el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural como objetivo de la enseñanza

de lenguas se ha de enseñar integradamente las cuatro direcciones de la competencia comunicativa: modelar los procesos de la comunicación, es decir, vacío de información, selección, retroalimentación, transferencia de información e intercambio de información; priorizar la utilización de materiales auténticos; considerar las funciones comunicativas como objetivos inmediatos de la clase y las formas lingüísticas como medios para la realización de esas funciones en contexto; enseñar a los alumnos a utilizar la lengua con corrección y propiedad desde el inicio de su aprendizaje; considerar las necesidades comunicativas de los alumnos y el contexto histórico-cultural donde se enseña la lengua y aquel cuya lengua se aprende.

En la consideración del contexto como base para el reconocimiento, el análisis lingüístico y la construcción de mensajes es necesario:

- Entrenar a los alumnos en el establecimiento de la relación entre forma lingüística, función comunicativa y contexto. Se ha de entrenar a los alumnos en el análisis de los factores del contexto para realizar las funciones comunicativas y utilizar distintos niveles formales de la lengua, así como entrenarlos para comprender el texto, más que las partes que lo integran.

- Enseñar a los alumnos a interactuar en la comunicación y realizar funciones comunicativas en contextos bien definidos dentro de la situación comunicativa.

Para lograr la interdisciplinariedad, la multicausalidad y la diversidad e interculturalidad

se ha de enseñar la lengua a través de contenidos interculturales y relacionar la lengua que se aprende con la geografía, la historia, la matemática, la economía, la biología, entre otras rama del saber, tomar en cuenta el contexto histórico-cultural del alumno y su aprendizaje.

En este programa se prioriza la lengua como medio de comprensión y expresión de la cultura. Para ello se propone enseñar cuestiones relacionadas con los estilos de vida, costumbres, creencias, en fin, cultura en todo sentido, de los pueblos cuya lengua se enseña; comparar con las lenguas de origen, utilizar imágenes gráficas, información digitalizada de la cultura; utilizar el mapa de los países de cuya lengua se enseña, crear tareas usando el mapa; presentar curiosidades lingüísticas e históricas de la cultura de esos pueblos, también enseñar a los alumnos a respetar y admirar los pueblos, sus lenguas y sus culturas. Ampliar la información sobre los contextos de los textos y fortalecer el conocimiento de la cultura y la historia nacionales.

La consideración de la lengua materna y las condiciones de aprendizaje exige la determinación de las similitudes y diferencias en cuanto a pronunciación, gramática, vocabulario y cultura entre las lenguas del alumno y la que aprende. Para ello es necesario elaborar tablas y cuadros que demuestren las diferencias y similitudes, así como utilizar ejemplos y demostraciones para ilustrar las diferencias y similitudes

Cuarta etapa. Determinación del sistema de evaluación

Tendrá carácter cualitativo, cuantitativo y sistemático. El carácter cuantitativo se medirá en una escala de 3 a 5 puntos. Lo cualitativo corresponde a los niveles: monocultural (3 puntos), intercultural (4 puntos) y transcultural (5 puntos).

Nivel monocultural: En este nivel la persona se basa mentalmente en su cultura. La cultura extranjera se ve y se interpreta según la perspectiva de la propia cultura. Prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos. Se tiene una comprensión periférica y superficial de la cultura del otro, pues mira desde fuera, se suelen interpretar las conductas de los usuarios de una lengua, sin conocer, la mayor parte de las veces, la verdadera intención que las ha guiado,

Nivel intercultural: El estudiante está mentalmente situado entre las dos culturas. El conocimiento que tiene de la cultura extranjera le permite hacer comparaciones entre ambas y posee suficientes recursos para explicar las diferencias culturales.

Nivel transcultural: La persona se sitúa por encima de las culturas implicadas, con una cierta distancia, permitiéndole colocarse en una situación de mediador entre ambas. Cada uno se aleja de los estilos habituales de mirar su entorno para poder así adoptar puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural.

Valoración del proyecto para tareas curriculares en Español como Lengua Extranjera

La validación del proyecto se realizó por criterios de especialistas. Para seleccionarlos se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Poseer información del contexto en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la cultura en contacto.
- Haber impartido algún programa de español como lengua extranjera como profesor o facilitador.
- Tener experiencia como docente de la especialidad de educación intercultural como docente o investigador

Fueron seleccionados 20 profesionales. Para ello se elaboró una lista a partir de la cual se seleccionaron los que serían utilizados como especialistas para la valoración de la propuesta.

A continuación se presenta el análisis de las regularidades obtenidas en la valoración realizada por el grupo de especialistas:

a) Sobre el estudio del proyecto de tareas curriculares en Español como Lengua Extranjera y su correspondencia con el objetivo para el que fue creado. De forma general los especialistas coincidieron en plantear que el proyecto asegura el cumplimiento del objetivo para el cual se elaboró. Los criterios manejados con mayor frecuencia fueron:

- Se diseñó un proyecto que permite a los docentes el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que ellos adquieran insumos y habilidades procedimentales que son inherentes a la educación para su proceso de formación profesional docente.

- El proyecto puede garantizar la preparación intercultural si se implementa a través de las vías del trabajo metodológico.

- El proyecto puede garantizar el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos y un proceso de integración entre dos culturas.

- Se demuestra cómo se debe proceder en la actividad educativa con poblaciones de diferentes culturas e idiomas

b) Nivel de actualización que posee el proyecto. Las opiniones coincidieron en expresar que se utilizan los elementos del enfoque intercultural que son posibles aplicar en los diferentes niveles de la educación de acuerdo al contexto.

c) Posibilidades de aplicación en la carrera Español-Literatura. En este sentido los especialistas expresaron que:

- El diseño del proyecto permite la flexibilidad en su aplicación.

- Su empleo puede ser total o parcial, pues se diseñan actividades que contribuyen a favorecer las necesidades, intereses y particularidades del contexto educativo específico.

- Su diseño metodológico contribuye a la optimización de la enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera a partir de los valores culturales propios de la cultura foránea.

d) Ventajas en función de lograr un aprendizaje más eficiente en los alumnos:

- Desarrolla sentimientos afectivos, de seguridad, confianza y autodeterminación.

- Promueve la convivencia entre alumnos de diferentes culturas.

e) Limitaciones que puede tener la aplicación del proyecto en la escuela:

- Resistencia de los docentes al cambio.

- Carencia de textos y materiales didácticos sobre diversas culturas.

- Poco dominio de otras lenguas por los docentes. .

- El conocimiento (“saberes”): conocimiento de los distintos grupos sociales, de sus productos y de sus prácticas, conocimiento de las interacciones generales entre sociedades e individuos.

Conclusiones de la sección

Las actuaciones y habilidades interculturales tienen posibilidad de desarrollarse con las propuestas en el proyecto de tareas curriculares en Español como Lengua Extranjera.

El sistema de ejercicios y orientaciones incluidas en las cartas instructivas orienta la incursión de ELE en la carrera pedagógica Español-Literatura.

Conclusiones generales

La literatura especializada es garante de estudios internacionales del Español como Lengua Extranjera y el éxito en el aprendizaje

El modelo del profesional de la carrera pedagógica Español-Literatura ofrece fortalezas que permiten insertar el enfoque intercultural para el desarrollo de una competencia de la misma naturaleza.

El proyecto de inserción del enfoque intercultural se puede realizar desde las disciplinas: Lenguaje y Comunicación y Disciplina Principal Integradora, por el carácter integral, flexible y desarrollador de estas.

Las valoraciones respecto al proyecto de inserción del enfoque intercultural en la carrera Español-Literatura resultan, en general, positivas y se entienden como favorables a la formación de este especialista.

REFERENCIAS

Acosta, R. y Alfonso, J. (2009). *Didáctica interactiva de lenguas*. La Habana: Pueblo y Educación.

Cisneros, S. (2009). *Procesos de comprensión de textos televisivos desde una perspectiva semiótica en tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje del preuniversitario*. La Habana: Sello Editor Educación Cubana.

Cisneros, S. (2011). Acercamiento a lo intercultural bilingüe en Venezuela. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/shcg.htm>

Cisneros, S. (2013). *La Educación intercultural bilingüe: una competencia pertinente*. (XIII Simposio de Comunicación Social). Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.

Cuba. Ministerio de Educación. (2009). *Modelo del profesional Español-Literatura*. La Habana.

Chomsky, N. A. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.

Ferrer, V. (2006). *Español grupo: una metodología para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (tesis de maestría inédita). Santiago de Cuba.

Galino, Á. (2000). *Las sociedades pluriculturales requieren una educación*

intercultural. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/10716/Angeles_Galino_Ilico_doctoral.pdf?sequence=13

Horruitiner, P. (2007). La universidad cubana: el modelo de formación. *Pedagogía Universitaria*, (12), 4.

Lozano Á. y otros. (2012). Algunos enfoques sobre la formación del profesorado. *Monográfico Interculturalismo y Formación*, 16-17.

Marín, M. (1983). *Metodología del español como lengua segunda*. Madrid: Alhambra.

Instituto Cervantes (1994). *Plan curricular*.

Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación a la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.

Silva, D. (2011). *Propuesta de preparación de los docentes de aldeas universitarias para implementar la educación intercultural escolar* (tesis doctoral inédita). IPLAC, La Habana.

Silva, D. y Cisneros, S. (2011). Competencia intercultural bilingüe bidireccional y Pautas de crianza. *Revista IPLAC*, edición especial.

Van Dijk, T. (Comp.). (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (Comp.). (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II*. Barcelona: Gedisa.

