

**LA CUALIDAD INTERCULTURAL MÚLTIPLE COMO
CONTRADICCIÓN DIALÉCTICA ESENCIAL DEL PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: SU
TRASCENDENCIA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
CUBANA CONTEMPORÁNEA. (I)**

**Dr. C. Jorge Luis Rodríguez Morell¹, MSc. María Caridad Calvo Vázquez², MSc.
Rebeca de Armas Marrero³**

*1. Centro de Estudio y Desarrollo Educacional, (CEDE)
2,3 Departamento de Español, Cuba*

Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, UMC, Cuba

Autopista a Varadero, km 31/2, Matanzas.

Resumen.

La monografía fundamenta el concepto de la **cualidad intercultural múltiple** como **contradicción fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas**, desde una **perspectiva integradora sociocultural y linguo-antropológico-educativa**. En ello radica su novedad, ya que plantea una definición conceptual no existente hasta el momento en la teoría que analiza dicho proceso y **basada en una interpretación actualizada del Enfoque Histórico-Cultural y de las Actividad**, con perspectivas de aplicación práctica concreta en su perfeccionamiento. Se destaca a la cualidad intercultural múltiple, además, como esencia que debe radicar en la base de una **introducción y generalización consecuente de la Educación Intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas en la Educación Superior Cubana**.

***Palabras claves:** cualidad intercultural múltiple, contradicción fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas, perspectiva integradora sociocultural-linguo-antropológico-educativa, Educación Intercultural; Publicaciones.*

Introducción.

Uno de los pilares teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje es la determinación de las contradicciones generales y particulares del mismo en cada caso. La ciencia didáctica dialéctico-materialista ha partido del reconocimiento de que la contradicción fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje en el espacio de la sala de aula tradicional, por ejemplo, está determinada por el carácter colectivo del acto de enseñar que protagoniza el docente ante sus alumnos, por una parte, y el carácter individual del proceso de aprendizaje, que cada estudiante personifica, por el otro. Esta es una realidad esencial, que no obstante, ya hoy día es preciso replantearse, en el contexto de las modalidades no presenciales y semi-presenciales de estudios que comienzan a predominar, sobre todo, en la Educación Superior.

Cabe preguntarse entonces, por ejemplo: ¿Es siempre homogéneamente colectivo el carácter de la enseñanza (en el aula, en el “frente a frente” entre alumnos y profesores), dadas las nuevas condiciones de personalización e individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje? Evidentemente no lo es, al menos de manera absoluta. Realidades y novedades como esta, llevan por lo tanto, a una necesaria reconceptualización y actualización (problematización) de las bases teóricas de la didáctica, en medio de una realidad educativa cada vez más caracterizada por la búsqueda del equilibrio crítico entre una abundante diversidad de escenarios de aprendizaje y la necesaria unidad básica de los programas de estudios y de los preceptos pedagógicos

generales y socio-contextuales específicos. La educación se ha hecho hoy mucho más horizontal y descentrada, está más informada de una polifonía de discursos socioculturales, pedagógicos y didácticos, perdiendo así su ancestral verticalidad canónica, y deviniendo un proceso inter, multi y transdisciplinar y multicultural por su propia naturaleza interactiva y variada desde diversos puntos de vista.

En medio de esta realidad, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas, no es una excepción. De hecho, nunca lo ha sido, sino más bien todo lo contrario: su práctica concreta ha estado marcada siempre por la interacción entre diversidades sistémico-estructurales (léxico-sintácticas) y funcionales, pragmáticas, psico-lingüísticas y sociolingüísticas y, en sentido general semióticas, sígnicas e idiosincrásicas de amplio diapasón. Todo ello concede al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas una cualidad integradora que abarca todos estos elementos y los supera incluso, manifestándose en una dimensión antropológica superior: es ese rasgo macro integrador, precisamente lo que pudiera definirse como la *cualidad intercultural múltiple* de dicho proceso.

Antes de abordar el núcleo de este tema, es conveniente reflexionar sobre el hecho de que la producción teórico-metodológica, tan diversa y sumamente extensa, acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras y de segundas lenguas a nivel mundial, no ha asumido, sin embargo, hasta el presente un posicionamiento lo suficientemente satisfactorio en la definición y conceptualización de tal cualidad. O dicho de otro modo, ha escaseado una plataforma teórico-integradora acerca de las bases cognitivas más generales del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o de segundas lenguas (de *lenguas otras* pudiera decirse, con intención generalizadora), que sirva de encuadre más abarcador a sus postulados pedagógico-didácticos operacionales específicos, y que defina, ante todo, al proceso como un acto de interacción entre identidades, por lo cual, este no existe sino únicamente como proceso de negociación permanente entre alteridades (simetrías y asimetrías), en un permanente intento por superar la visión etno y linguo céntrica de cada una de las lenguas y culturas que participan; es decir, la cualidad intercultural múltiple del proceso, erigida y reiterada a cada nuevo momento como contradicción esencial en este proceso .

Es decir, aún hoy día, al cabo de tantos decenios de práctica más o menos fructífera de este proceso formador y capacitador, se carece todavía, en lo esencial, de la debida argumentación de sólidos *fundamentos filosóficos-sociológicos y antropológicos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*, que permitan rebasar los enfoques, muchas veces profundos y muy bien argumentados, pero ciertamente parciales o fragmentados, en la comprensión didáctica de este proceso, y que posibilite, por lo tanto, asumirlos desde un nivel de integración más abarcador.

Así las cosas, la didáctica occidental se ha centrado más bien en el estructuralismo o, más recientemente, en el pragmatismo de lo comunicativo, procurando impactar con la mayor eficiencia posible en el acto de la instrucción, mientras que, por otro lado, el

grueso de la producción dialéctico-materialista, no ha logrado aprovechar siempre satisfactoriamente el punto de arranque e impulso que diera a esta explicación la obra de autores como Lev Semionovich Vigotsky, para reinterpretar y ampliar sus bases conceptuales, apoyadas en la teoría de la actividad, desde una perspectiva más actualizada, con toda la complejidad integradora de que hoy pudiera dotarse esa explicación.

Llegados a este punto, los utilitaristas pudieran comentar ¿Y para qué se precisa de ese cuerpo teórico fundamental de tanta integración a estas alturas? Y desde la misma perspectiva utilitaria, si fuese necesario, -a pesar de saber que esta no es necesariamente la única, ni siquiera la que mejor justifica el esfuerzo y el resultado, (recordando que, nada hay tan práctico como una buena teoría)- se podría esbozar una respuesta, del siguiente modo: *se precisa de ese cuerpo teórico fundamental integrador para realizar mejor un sin número de tareas didácticas, tales como estructurar sistemas de corrección basados en el conocimiento del otro (el alter educativo), de su lengua y cultura, para diseñar metodologías y sistemas de ejercicios basados en el diagnóstico de dificultades, no solo individuales, sino grupales y colectivas de naturaleza identitaria e idiosincrásica. En una palabra, para incrementar indicadores tan valiosos a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, como la eficiencia y la eficacia integral y conscientemente guiada de la didáctica de todo el proceso*

En el presente trabajo, pues, partiendo de una propuesta de conceptualización de una parte de los referidos fundamentos teóricos (el relativo a la cualidad de lo intercultural y, por consiguiente, concentrando el análisis en el aspecto antropológico de la enseñanza-aprendizaje, estrechamente vinculado al aspecto psico-lingüístico de su proceso de incorporación por el individuo, a través de la actividad cognoscitiva), se pasará a comentar e ilustrar la trascendencia que la visión integradora de la referida *cualidad intercultural múltiple* como contradicción esencial, aportaría al proceso de la enseñanza y del aprendizaje, tanto en la particularidad respectiva del foco de atención de cada uno de estos componentes de un único proceso, como en su interrelación fenoménica indisoluble, a través de la práctica concreta del acto educativo.

DESARROLLO:

- I. Aproximación crítica a las visiones contemporáneas de lo intercultural. La teoría vigotskiana histórico-cultural de la actividad mediada por la comunicación y la perspectiva antropológica del proceso de enseñanza-aprendizaje como encuadres de una nueva visión.**

La primera referencia al calificativo *intercultural* se sitúa en la concepción del multiculturalismo e interculturalismo, en tanto tendencias filosófico-sociológicas, políticas y educativas postmodernas, que intentan explicar, a través de diversos matices y escuelas, el fenómeno de la diversidad cultural y, sobre todo, la necesidad de armonizar

esta diversidad, o de convertirla en instrumento de reafirmación y de lucha de los sectores marginados, en medio de las complejas estructuras de los países occidentales desarrollados, enfrentados a la impronta de realidades como la inmigración, la atomización social, la discriminación de género, etnia, clase, etc. En la base de todo este conglomerado, se sitúan muy visiblemente sistemas semióticos de elevado nivel de estructuración simbólica y funcional como son, la religión, las tradiciones consensuadas-música, danza, narrativa oral y escrita, etc.- los llamados elementos espirituales subjetivos e “intangibles” de la cultura, y sobre todo, la lengua hablada y escrita, en tanto sistema de mayor visibilidad, omnipresencia y organicidad de todo el vasto campo semiótico.

Existen hoy día diversas escuelas que lideran estas tendencias con orientaciones variadas, así por ejemplo, mientras autores como Temelini (1989) defienden la perspectiva humanista académica y clasicista del multiculturalismo, otros como Peter McLaren hacen hincapié en una posición más radical, crítica y transformadora, surgida de su contacto con las complejas prácticas educativas de las periferias en los grandes centros urbanos de Norteamérica, dentro del llamado multiculturalismo crítico y socialmente comprometido con la defensa de la identidad del grupo, y que, a la vez, propugna la lucha por la transformación social. En España, por otro lado, autores como Molina Luque (1996) y sus similares en Latinoamérica, defienden más el concepto de interculturalismo e interculturalidad, oponiéndolo al de multiculturalismo, sobre la base, dicen, de que este último solo busca la tolerancia y el respeto, bajo la idea del paraguas social, sin concentrarse en la interacción y enriquecimiento mutuo entre los grupos y culturas diversas, mientras que esta búsqueda sí sería el objetivo del primero.

Sin embargo, en lo tocante a la enseñanza de lenguas extranjeras, las definiciones teóricas de estas filosofías y prácticas educativas han tenido su zona de concentración mayormente en las cuestiones sociológicas y de las políticas curriculares, como expresiones de la lucha de poder entre grupos.

Cierto es, que, por ejemplo, la crítica al innatismo chomskiano en su momento, al entender este la competencia lingüística como una capacidad propia generada por el sujeto (Chomsky, 1967), crítica iniciada por Del Hymes (1976) y seguidores, pasó acertadamente por la conceptualización de la competencia socio-lingüística, vinculada necesariamente a una dimensión sociocultural de la lengua. Mas, aún así, esta dimensión fue vista y fundamentada solo como un nivel de estructuración e implicación social del lenguaje, que se suma a las competencias pragmática y estratégica, no necesaria y explícitamente como una cualidad esencial que se manifiesta en el proceso mismo de asimilación de cada uno de los niveles, planos y dimensiones de la lengua y de su realización práctica en el habla y el discurso.

Cabe aquí el comentario de que, a su vez, la crítica al innatismo inicial de Chomsky, pasa también por la necesidad de corregir su concepto de la competencia lingüística, asociada a la ya referida y supuesta potencialidad interior del individuo de generar una gramática,

sin que necesariamente se asocie a la actuación. Pues, desde el punto de vista dialéctico-materialista, asociado a la actividad, la *actuación* (es decir, la expresión concreta de la *actividad social*, y la comunicación, como mediación interactiva entre los individuos inmersos en ese proceso), sería en realidad la única fuente posible de desarrollar una competencia gramatical mentalmente asimilada, y la única medida real de su existencia y comprobación, precisamente, a través de la práctica comunicativa concreta.

Así las cosas, junto a la dimensión sociológica y de políticas curriculares, a través de las cuales se han dirimido en la academia occidental durante ya más de cuatro décadas, los conflictos de intereses de los referidos grupos, aparece otro tratamiento académico de lo intercultural, basado en la descripciones de las particularidades de cada lengua o grupo de ellas, o de las narrativas sobre la concepción y producción de determinados textos marcados por una semiótica que responde a intereses no canónicos de grupo.

En medio de todo este conglomerado de tendencias y matices, poco se ha reflexionado y escrito, no obstante, acerca del pilar fundamental sobre el que se asienta *lo intercultural* desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras; es decir, acerca del propio acto de la interacción y la comunicación educativa en sí mismo; sobre sus peculiaridades didácticas concretas, sus contradicciones intrínsecas y de su vínculo indisoluble con el aspecto psicolingüístico del proceso cognoscitivo. En auxilio de esta necesaria re-conceptualización de *lo intercultural*, desde otra visión, más esencial e integradora de los procesos interactivos de la actividad humana, sin embargo, se alza la teoría vigotskiana del enfoque histórico-cultural, aplicado a los procesos didácticos de las lenguas extranjeras y segundas lenguas.

Lev Semiónovich Vigotsky (1897-1934), destacado psicólogo, literato, crítico de arte, profesor de lenguas, humanista y educador bielorruso y soviético, fue el primero en fundamentar, desde una perspectiva dialéctico-materialista y marxista avanzada, la formación y desarrollo integral de la personalidad del individuo, a partir de su vínculo con la actividad humana social y material externa. De igual modo, y estrechamente unido a lo anterior, Vigotsky fue también pionero en fundamentar el papel de esta actividad como condición obligatoria, para que el conocimiento sea asimilado progresivamente hacia el plano interno y espiritual del ser humano, para que ocurra entonces el aprendizaje, y con él se favorezca el desarrollo, como resultante del proceso de aprender. Vigotsky reafirma la idea de que el desarrollo que resulta del aprendizaje, es a su vez, el producto del acto de transmisión histórico-cultural, creativo y consciente, de la herencia de la humanidad desde una generación a la que le sucede, a través del proceso de formación integral de la personalidad, en el cual el acto educativo institucionalizado tiene una preponderancia vital.

Su concepción aplicada al aprendizaje ha tenido una profunda repercusión en la educación contemporánea universal, basada en el planteamiento del concepto de zona de Desarrollo Próximo o Potencial. Vigotsky destacaba a esta zona como el espacio que media entre lo que el estudiante ya sabe y lo que va a lograr incorporar con ayuda de

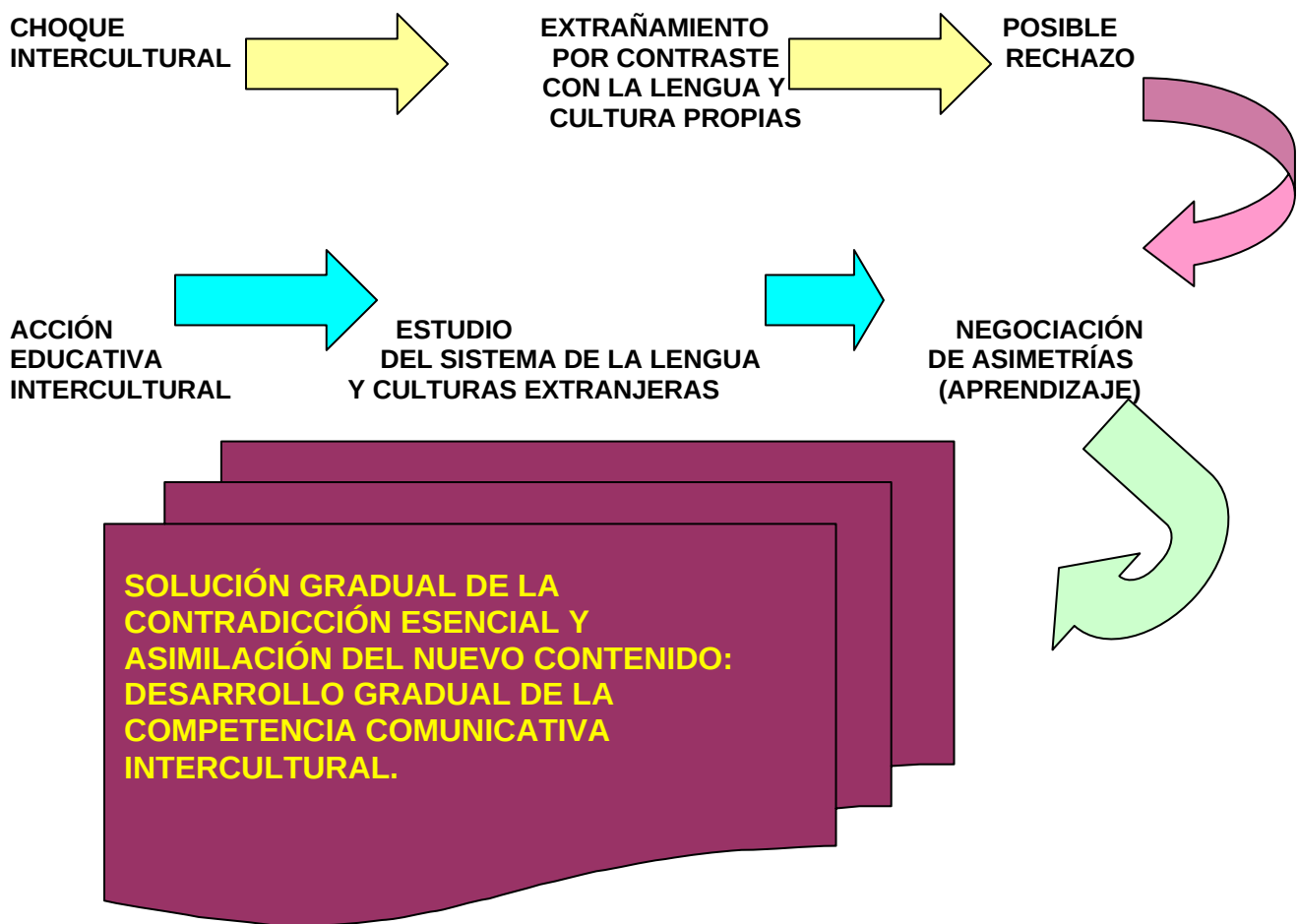
otros: sus colegas, el profesor, etc., avanzando así desde el nivel de desarrollo real (lo ya asimilado) hasta un nivel de desarrollo potencial (lo que debe aprender), situado en el ideal a alcanzar y concretado en el grado de complejidad o problema que plantea la tarea docente. Una vez que este nivel de desarrollo ideal se alcanza, se transforma en real y es preciso entonces plantearse un nuevo nivel, en la dirección de avance del proceso del conocimiento, y así sucesivamente.

Visto desde la perspectiva vigotskiana general, por tanto, todo acto de aprendizaje, mediado por la comunicación y la interacción social, sobre todo si se trata del aprendizaje en niveles avanzados, como el de la Educación Superior- es necesariamente un acto de comunicación, no solo interpersonal, sino, además, y sobre todo, *intercultural*, puesto que detrás de los individuos y como contenido de su acción comunicativa, están los saberes significativos precedentes, las culturas colectivas, sectoriales, grupales e individuales que estos han desarrollado en su interacción social, y a través de las diferentes formas de actividad que han ido desplegando en su existencia, las que se comunican y negocian en la referida Zona de Desarrollo Próximo, matizadas por percepciones subjetivas y personalógicas de diverso signo. Pudiera decirse entonces que toda acción de aprendizaje parte de un acto inicial de comunicación intercultural, que luego se convierte en un caudal intracultural y mental, cuando el individuo finalmente lo incorpora enriquecidamente a su acervo personal de conocimientos y modos de actuación, en la propia actividad transformadora futura que despliega.

De este modo, dentro del contexto particular de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas, la *cualidad intercultural múltiple* se define aquí con un significado cualitativamente diferente- aunque de cierta forma asociado a- las definiciones que predominantemente se utilizan en la academia occidental. La *cualidad intercultural múltiple* consiste en el rasgo predominante que se manifiesta con carácter de omnipresencia, y de interferencia antropológica y psicológica a través de la comunicación intercultural, en todo el proceso, a partir del hecho de que, incorporar otra lengua diferente de la propia, implica también incorporar sus modos de pensar y de estructurar *fonológico-morfológico-sintáctico-enunciativa y textualmente* el discurso acerca del mundo circundante; presupone, de igual modo, incorporar- si bien reflexiva y críticamente, desde las propias posiciones e identidad del ego y el etnos-, su forma peculiar de concebir el campo ideático verbalizable de una cultura específica, sus costumbres, cosmos referencial y buena parte de sus sistemas semióticos complementarios. Todo ello se deberá hacer, además, desde un ser social y desde un yo individual, que, por regla general,- sobre todo si el proceso tiene lugar en un nivel de maduración vital y académica avanzado del sujeto que aprende -, posee otra identidad cultural, ya bien definida y posiblemente asimétrica a la que se necesita incorporar.

De manera que en el referido proceso de enseñanza-aprendizaje, se asiste también, necesaria e inevitablemente, a un *tour de force* interactivo, caracterizado por sucesivas colisiones y permanentes extrañamientos, a un duelo de constantes comparaciones, voluntarias e involuntarias, y a repetidas prácticas de ensayo/error y aproximaciones en

la producción liguio-discursiva, a partir de percepciones iniciales imprecisas e inexactas, de un nivel fonético y un plano fonológico, por solo poner un ejemplo, apenas perceptibles o engañosos, al intentar compararlos con sus aparentes más próximos en la lengua y culturas propias. Se trata, a fin de cuentas, del difícil proceso de apropiación instrumental o profesional del sistema semiótico mejor estructurado y coherente de otra identidad cultural (su lengua), sin renunciar jamás a la lengua y cultura propias. De ahí, precisamente, que la *cualidad multicultural múltiple*, se exprese, además de cómo rasgo permanente, también en calidad de *contradicción esencial* de naturaleza socio, antropo-psicológica en este proceso, puesto que ella se evidencia a lo largo de una serie de facetas de aproximación que bien pudieran resumirse a través del siguiente esquema:



La armonización de la *cualidad intercultural múltiple*, como *contradicción esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas*, y concebida hasta aquí desde una perspectiva principalmente antropológico-comunicativa, con la visión psicológica vigotskiana de la Zona de Desarrollo Próximo, implicaría

fundamentar la idea de que en esta Zona compleja se ponen de manifiesto dos procesos interactivos mutuamente condicionados: primero, un proceso de interacción social, interpersonal e intercultural, externa, que se definirá como **comunicación educativa intercultural**, subclasificado más adelante en atención a las diversas formas de interrelación en este del vínculo entre **sujetos-comunicación educativa intercultural y objeto del conocimiento**; y un segundo proceso, paralelo y a la vez derivado del anterior, definible como **asimilación intercultural-intracultural de los niveles y planos de la lengua y de las dimensiones discursivo-estratégicas y pragmáticas del habla**, cuyo resultado final asimilado en el plano mental sería el desarrollo de la **competencia comunicativa intercultural**, a su vez, explicable como el **conjunto de conocimientos, habilidades y capacidades integradas del sujeto acerca del sistema lengua-cultura de la otredad, que le permite operar comunicativamente y con éxito, en, desde y hacia ella, a la vez que reafirmar y mantener su propia identidad linguo y sociocultural enriquecida**.

Antes de abundar en este último concepto de **competencia comunicativa intercultural** y en su relación con la **cualidad intercultural múltiple** como **contradicción esencial** del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, se procederá seguidamente a argumentar la clasificación de los dos procesos comunicativos y cognoscitivos, ya mencionados, que tienen lugar en esta Zona de Desarrollo Próximo Potencial, de naturaleza un tanto especial por su carácter intercultural desde múltiples perspectivas:

2. Clasificación de las formas de la comunicación educativa intercultural, atendiendo a los rasgos predominantes de la *cualidad intercultural múltiple* como contradicción esencial del proceso interactivo durante la enseñanza aprendizaje de (o en) lenguas, en la Zona de Desarrollo Próximo de Alta Complejidad (triple relación existente entre el trasfondo linguo-cultural de partida de los sujetos del proceso (profesores y estudiantes), el código empleado en la comunicación educativa y el objeto de estudio específico del proceso.

Comunicación educativa intercultural en micro-contexto monolingue: se manifiesta cuando la interacción ocurre entre sujetos pertenecientes a la misma cultura linguo y socio-contextual (Ej.: el español, hablado por profesores y estudiantes nativos en la universidad cubana), y entonces la cualidad distintiva de la contradicción esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en la zona de Desarrollo Próximo, entre lo conocido y lo desconocido, no está en la necesidad de vencer asimetrías en el canal y código de comunicación lingüístico, ni en el resto de los subsistemas semióticos esenciales (gestualidad, cronémica, oculésica, héptica, etc.), a través de los cuales se vehicula el mensaje, sino solamente en la diferencia que existe en el grado de aprehensión cultural del objeto de estudio de la ciencia específica de que se trate, entre el profesor y sus alumnos, o entre estos, a su vez.; trátase de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia, como la matemática, la física, filosofía, literatura o historia.

Comunicación intercultural en macro contexto linguo-instrumental: se manifiesta siempre que la interacción ocurre entre sujetos pertenecientes a la misma identidad linguo-cultural o, puntualmente, a identidades linguo-culturales y socio-contextuales diversas (dígase, cuando profesores nativos cubanos enseñan el idioma con fines de herramienta de trabajo a estudiantes cubanos y/o a algunos posibles extranjeros, que comparten junto a ellos, en el contexto de un aula y proceso educativo promedio en las universidades del país) En ese caso, la contradicción esencial que se manifiesta en la Zona de Desarrollo Próximo está dada por las asimetrías linguoculturales entre todos los interactuantes que se hallan presentes en la sala de aula, con respecto al objeto de estudio en cuestión: la lengua extranjera. Por lo que en este contexto, la *cualidad intercultural múltiple*, como contradicción esencial del proceso, difiere del caso anterior, en que el canal y código de comunicación que se emplea en la interacción educativa, es expresión del mismo objeto de estudio que se enseña y aprende (la lengua e identidad cultura no propias), pudiendo darse o no el caso, como dificultad adicional, de que el docente que enseña, no sea hablante nativo del código empleado en la comunicación educativa.

Comunicación educativa intercultural en macro-contexto linguo-instrumental avanzado y concentración cognitiva no filológica: Cuando se repiten las mismas o similares condiciones de los sujetos y el código que en el caso anterior, pero en este caso, el objeto de estudio principal no es la lengua en sí, con carácter instrumental, sino materias no filológicas (matemáticas, física, historia, etc.) que se enseñan y/o aprenden en una lengua no propia (Ej: el caso de los múltiples estudiantes internacionales no hispanohablantes que estudian carreras universitarias en Cuba, totalmente en lengua española, a partir del primer año de estudios y luego de terminar su período preparatorio). En este caso, es preciso haber automatizado antes las funciones y nociones estructuro-funcionales básicas de la lengua no propia, de manera que sea posible concentrar la atención, durante el proceso comunicativo-cognitivo, en el contenido de las materias específicas que se tratan, y no en las estructuras lingüísticas y discursivas que las vehiculan.

Comunicación educativa intercultural en macro-contexto cognitivo de especialización linguo-filológica: Cuando se repiten las mismas posibles condiciones de los sujetos y el código que en el caso anterior, pero en este caso, el objeto de estudio especializado sí es la lengua, con carácter integral y filológico, abarcando sistema, habla, producción discursiva, contexto sociocultural de realización, literatura, traducción y didáctica de su enseñanza-aprendizaje, con objetivos formativos totalmente profesionales en la lengua extranjera. Esta es la característica, por ejemplo, de la comunicación educativa en las condiciones de interacción del proceso de enseñanza enseñanza-aprendizaje de las Licenciaturas en Lenguas Extranjeras.

En el caso particular de la enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba, esta última clasificación, se subdivide, particulariza y complejiza a través de las siguientes variantes:

1. Cuando los docentes nativos enseñan Español como lengua extranjera o segunda lengua a un grupo linguo-culturalmente homogéneo de estudiantes extranjeros. Este es el caso de la enseñanza del Español, por ejemplo, a grupos universitarios de estudiantes chinos.
2. Cuando los docentes nativos enseñan Español como lengua extranjera o segunda lengua a un grupo linguo-culturalmente heterogéneo de estudiantes extranjeros (asiáticos, árabes, africanos y caribeños) en el Curso Preparatorio Intensivo Estudiantes No Hispanohablantes.
3. Cuando los docentes nativos enseñan una lengua extranjera a un grupo linguo-culturalmente homogéneo de estudiantes cubanos.
4. Cuando los docentes nativos enseñan la lengua extranjera a un grupo linguo-culturalmente heterogéneo de estudiantes cubanos y extranjeros procedentes de diversas nacionalidades (árabes, africanos, caribeños, asiáticos de diversos orígenes, etc.).
5. Cuando docentes extranjeros enseñan la lengua extranjera a un grupo linguo-culturalmente homogéneo de estudiantes cubanos.
6. Cuando docentes extranjeros enseñan la lengua extranjera a un grupo linguo-culturalmente heterogéneo, formado por estudiantes cubanos y extranjeros de diversas nacionalidades.

Las anteriores clasificaciones podrían hacerse corresponder, en lo fundamental y a la luz de la Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales y los Conceptos, desarrollados por los continuadores de Vigotsky (Leontiev, Galperin, Luria, et. al. 1954), con las diversas formas específicas de manifestación de la *cualidad intercultural múltiple* como *contradicción esencial* del proceso interactivo, durante la fase verbal externa del proceso de comunicación educativa, pertinente al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas en la Educación Superior Cubana contemporánea. De ello se desprendería, por consiguiente, que el análisis realizado debe proseguir y explicarse en el paso hacia la forma verbal interna para sí, hasta que finalmente se llegue a asimilar el nuevo conocimiento linguo- cultural, desde lo intercultural diverso y social, hasta lo intracultural mentalizado en cada individuo.

Este será el objetivo de la próxima sección del presente trabajo, en la que se procederá a analizar la manifestación de la *cualidad intercultural múltiple* como *contradicción esencial* del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en lo referido al paso progresivo del conocimiento linguo-cultural hasta la fase interna y mental del proceso de aprendizaje, y a cómo se manifiesta dicha contradicción durante la asimilación de cada uno de los niveles y planos de la lengua. De este análisis se derivará, como resultante, la utilidad del conocimiento de dicha contradicción esencial, para la toma de decisiones en los procesos del trabajo metodológico y didáctico que particularicen e integren de manera consciente, las diversas formas de manifestación de la cualidad intercultural múltiple del proceso, desde esta nueva perspectiva.

2. La *cualidad intercultural múltiple*: peculiaridades de su manifestación como contradicción esencial en el proceso de asimilación intercultural-intracultural de los niveles y planos de la lengua.

Como ya se sugirió y esbozó anteriormente, la *cualidad intercultural múltiple* tiene dos formas de manifestación: la primera es como contradicción esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La segunda, al resolverse dicha contradicción, gradualmente, en lo fundamental, es como competencia comunicativa intercultural, una vez que se ha alcanzado los objetivos formativos trazados. La incorporación asimilada final e intracultural del conocimiento esencial acerca de la lengua y cultura extranjeras, no obstante, como base para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, no llega a negar el carácter permanentemente intercultural del proceso de su adquisición y del desempeño comunicativo integral mediante el empleo de estas, ya que la complejidad antro-po-identitaria, psicológica y macro contextual de su objeto de estudio es tan sumamente abarcadora, que siempre aparecerán nuevos elementos que reeditan y actualizan permanentemente la ya referida cualidad y sus indicadores de contradicción, cuya solución de nuevo, volverá a plantearse durante el proceso.

En este acápite, se centrará la atención, pues lógicamente, en el análisis de la cualidad intercultural múltiple como contradicción esencial del proceso específico de asimilación de los niveles y planos de una lengua y de los fundamentos socioculturales y comunicativos de la cultura que le sirve de trasfondo y de referencia discursiva permanente.

Ante todo debe decirse que la **cualidad intercultural** es de naturaleza **múltiple**, precisamente por la multiplicidad de elementos contextuales y lingüísticos, socio-lingüísticos, pragmáticos, estratégicos, socio-antropológicos y psicológicos, en general, que la informan y condicionan. A su vez, esta se plantea como contradicción, pues su manifestación en forma de asimetría, choque intercultural, extrañamiento, rechazo, incomprensión, afasias temporales, luchas contra las características fono, morfo, léxico-sintácticas de la lengua no propia e interferencias de todo tipo y nivel, resultan ser tan persistentes y marcadas- aun en quienes muestran un alto coeficiente de aprovechamiento y desempeño durante el proceso de aprendizaje - que a menudo deviene en factor desmotivante o invalidante de algunos estudiantes, o cuando menos afectan y prolongan considerablemente el proceso de incorporación de la lengua foránea, si la posible solución de su tipo de dificultades específicas no llega a recibir una buena orientación a tiempo.

Así entendida, la manifestación de la contradicción esencial, hace su aparición de manera **integradora**, apreciándose como un todo generalizable en los procesos de comprensión auditiva del discurso oral, comprensión lectora del discurso escrito, producción oral del discurso propio y producción escrita de textos originales en la lengua extranjera. También se manifiesta de modo especial en sendos procesos integradores más complejos, que son la **interpretación oral** y la **traducción escrita**, en los que la *cualidad intercultural*

múltiple se explicita y justifica la naturaleza ambivalente de estas actividades comunicativas profesionales a nivel social. A la vez, que su manifestación se aprecia de manera integradora (es decir, desde el todo de la lengua y las culturas interactuantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera), la cualidad intercultural múltiple, en tanto contradicción esencial, también se manifiesta por separado en los diferentes niveles y planos de la lengua (es decir, hacia las partes del sistema, en específico).

En este sentido, el presente análisis proseguirá, seguidamente, mediante una explicación que permita la visualización discursiva de los elementos conscientes y subconscientes en la manifestación de la cualidad intercultural múltiple, primeramente en el proceso de asimilación de cada plano y nivel de la lengua extranjera o segunda lengua, hasta llegar luego a sus niveles de integración más abarcadores, tanto en las relaciones que el signo lingüístico establece entre significado y significante, como en las relaciones entre la infraestructura jerárquica y la macro estructura semántica y de sentido pragmático del texto y el discurso como un todo, durante su manifestación concreta y pragmática a través del habla y sus actos fundamentales.

Manifestación de la cualidad intercultural múltiple como contradicción esencial en el proceso de asimilación del plano fonológico/ y en el nivel de la realización fonética de los sonidos de la lengua extranjera o segunda lengua:

La *cualidad intercultural múltiple*, en tanto contradicción esencial durante la asimilación del plano fonológico y de su expresión concreta en el nivel de la realización fonética del sistema de sonidos de la lengua, se pone de manifiesto en los estudiantes mediante dos fenómenos principales y claramente perceptibles en este proceso, por parte de cualquier profesor que enseña una lengua extranjera, con solo ser un poco observador del comportamiento de sus alumnos, mientras interactúa con ellos. Estos dos fenómenos interrelacionados son

1. El **extrañamiento fonético en la producción del sonido**, motivado a su vez por el **extrañamiento auditivo** que causa el no haberlo percibido en lo absoluto, al no existir ese sonido en la lengua propia, ni tampoco existir una escala de sonidos parecidos que permitan asociarlo por aproximación. (Ej. La sílaba central en la pronunciación de la palabra **Acknowledgement** es generalmente no pronunciada por el aprendiz de origen hispano, pues en español no existe tal sonido.)
2. El **homologuismo fonético en la producción del sonido**, al haberlo percibido erróneamente y por asociación **interculturalmente inexacta (simetría aparente)** como un sonido conocido de la lengua propia, o al haber supuesto, de ese mismo modo asociativo, su pronunciación, partiendo de una observación de la palabra escrita antes de escucharla pronunciar. (Ej.: la pronunciación del primer sonido / Θ/ perteneciente a la U en la palabra inglesa *culture* en español, lengua en la que el estudiante hispano novicio, tiende a pronunciarla de manera igual a como se pronuncia en la palabra *cultura*, de su propia lengua.

En estos dos casos, las prácticas correctivas de dichos errores, desarrolladas por los autores durante un período aproximado de veinticinco años de observación e interacción cotidiana en clases de lengua nativa y extranjeras, indican la necesidad de trabajar por resolver la referida contradicción en un periodo de tiempo más o menos prolongado, pues su complejidad no permite resolverlos a todos por igual de inmediato o en un lapso de tiempo corto. A tal efecto se recomienda seguir los siguientes pasos generales:

- a) El estudiante pronuncia el sonido incorrectamente la primera vez.
- b) El profesor corrige la pronunciación al estudiante del sonido aislado.
- c) El estudiante con cierta dificultad escucha y corrige la pronunciación del sonido aislado muy atentamente.
- d) El profesor reitera la pronunciación correcta del sonido, pero esta vez lo integra en un nivel o niveles superiores de la lengua (palabra, frase, oración-enunciado, texto integral de mayor complejidad.)
- e) El estudiante, ahora, al tener que dividir la atención entre la cualidad contrastiva y contradictoria del sonido y las cualidades también problematizadoras en alguna medida del resto de los elementos del nivel de integración superior en que opera (morfológico, lexical, sintáctico, de enunciado, textual, de macro-enunciado, etc.), pierde la concentración consciente verbal externa e interna para sí sobre la contradicción única del sonido problemático, y finalmente, vuelve a pronunciarlo con dificultad e indicando el mismo error que en el primer caso (cuando es el homologuismo fonético la situación presente), hecho en el que se demuestra, además, la persistencia de una asociación remota con el sonido más aproximado de su propia lengua nativa.
- f) En estas condiciones, el profesor debe recurrir a estrategias desmontadoras de la falsa analogía fonética, o desmistificadoras de la imposibilidad de la realización fonética por no preparación de los órganos de fonación (en el caso de sonidos extraños a su tradición fonética nativa), mediante la comparación directa de los sonidos y palabras similares que sean o no entre ambas lenguas, y a través de exposiciones y ejemplos, utilizando su propio desempeño en el que marque con mayor exageración la realización del sonido.

En el plano fonológico y en el nivel de la realización fonética de los sonidos del idioma extranjero, la *cualidad intercultural múltiple* como contradicción esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras mantiene una permanencia casi absoluta, que se incorpora en la base misma de los procesos de composición supra-segmentales, a través de los cuales se integran este plano y nivel a la construcción interactiva de los restantes planos y niveles superiores de la lengua, mediante la actividad comunicativa externa y socializada en la zona de desarrollo próximo, y que solo se logra superar por medio de una constante ejercitación de su realización fonética concreta en la practica comunicativa, independientemente de cuan precisa haya sido la asimilación previa de la representación teórica de los componentes básicos para su realización. Su expresión, por tanto, aunque no vuelta a reiterar en las páginas que siguen, debe entenderse como

sempiterna y omnipresente en el despliegue ascendente del grado de complejidad que, de modo progresivo, va incorporando la estructuración del idioma, tanto en el sistema de la lengua, como, sobre todo, en su realización práctica a través del habla y el discurso.

Manifestación de la cualidad intercultural múltiple como contradicción esencial en el proceso de asimilación de la unidad de los planos de significado y significante en el signo lingüístico y en el nivel lexical de la realización fonética de los sonidos de la lengua extranjera o segunda lengua:

De modo similar, y a la vez particularmente distinto al caso anterior, cuando se aborda el signo lingüístico en su unidad de significado y significante, asociado al tratamiento del nivel lexical de la lengua y a su realización concreta mediante el habla en el discurso, durante el proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la cualidad intercultural múltiple, en tanto contradicción dialéctica esencial del proceso, se puede manifestar a través de uno o varios de los siguientes fenómenos:

1. **La falsa analogía lexical entre palabras de ambas lenguas y culturas**, supuestamente similares o idénticas en su aspecto morfológico externo y posiblemente hasta en su pronunciación, más con campos semánticos y unidades de sentido totalmente divergentes. Ej: los pares contrastables de palabras en inglés y español, respectivamente

realize: darse cuenta de/**realizar**: llevar a cabo

library: biblioteca: lugar especializado de consulta y préstamos de libros, revistas y otras fuentes de información/ **librería**: establecimiento comercial para la compra y venta de libros.

Support: apoyar /**soportar**: resistir, tolerar.

Attend (asistir, ej. Hospitalariamente) se confunde con **atender** en español.

2. **El empleo de arcaísmos e inexactitudes léxicas**, por semejanza de raíz en ancestros comunes entre las dos lenguas y culturas en contacto, las que poseen un tronco o parte de un tronco común.

Ej: El empleo actual de **Licenciate** por un hispanohablante, en lugar de **Bachelor of Arts (B.A.)** o de **Bachelor of Sciences (B.Sc.)** para denotar la palabra **Licenciado** (primer título académico de las universidades para las ciencias humanísticas, naturales, básicas y exactas.)

3. **La confusión en el empleo de palabras morfológicamente similares por asociación semántica aparente**: en este caso se utilizan unas palabras donde debían emplearse otras, que resultan confundidas por su apariencia externa parcial o total.

Ej: En lengua inglesa empleadas por hispanohablantes
FORGIVE por **FORBID**
DISSERT por **DESERT**
LIE por **LAY**

4. **La no comprensión precisa de construcciones lexicales específicas**, debidas a neologismos con base en la idiosincrasia cultural de cada pueblo que habla la lengua de que se trate:

E,j.: en inglés, neologismos de alta especificidad cultural como la palabra:
ANTIDISESTABLISHMENTARIANISM

Ej: En español de Cuba: Cederista, Federada, Microbrigada, Patrullas Click°

5. **La existencia o ausencia de marcas de acentuación** (tildes) entre las lenguas latinas, en comparación con su ausencia en las lenguas germánicas como el inglés.

Manifestación de la cualidad intercultural múltiple como contradicción esencial en el proceso de asimilación del nivel sintáctico y del plano ideático o del enunciado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera:

Este plano y nivel de asimilación de la lengua extranjera o de una segunda lengua es el que posee mayor riqueza en la manifestación de la referida contradicción dialéctica esencial. A continuación se continúan mostrando ejemplos variados de su expresión en las dificultades que presentan los hablantes hispanos durante el proceso de incorporación de la lengua inglesa.

1. **Desorientación en la comprensión o en la producción del orden oracional de la lengua extranjera o segunda lengua**, sobre todo cuando hay presencia de cadenas de modificadores que adjetivan a un sustantivo, puesto que en inglés con frecuencia estos van delante del sustantivo modificado, mientras que en español predomina la posmodificación.

Ej: term paper/trabajo de curso

Wheelchair/sillón de ruedas

United Nations Education Science and Culture Organization

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

2. **Uso incorrecto u omisión de auxiliares en determinados patrones oracionales**, por asimetría en su existencia o no en una lengua con respecto a la otra.

Ej.: Inglés:

Correcto: **Do** you speak English?

Incorrecto / Ø / You Speak English?. (cuando ocurre influído desde el español, y no por coloquialismo propio como también se manifiesta informalmente en angloparlantes oriundos)

3. Las dificultades en la asimilación de características interculturales asimétricas entre los estudiantes hispanohablantes cuando aprenden el inglés y estudiantes angloparlantes cuando aprenden el español, con respecto al uso presencial obligatorio del sujeto (en inglés) y a la posibilidad de su empleo desinencial en español.

Ej: **We are** working very hard.

/ Ø / **Estamos** trabajando mucho.

En esta última lengua, además, se manifiesta como contradicción intercultural durante el aprendizaje la presencia de cinco tipos de sujetos.

4. **El choque intercultural y de control psico-lógico-ejecutor que se produce durante el aprendizaje de lenguas indoeuropeas por parte de estudiantes de lengua y culturas árabe** al proponerse asimilar el orden de escritura invertido de las lenguas occidentales con respecto a la suya propia, además de asimilar una morfología y grafología de escritura totalmente diferentes.
5. **La gran asimetría que en todos los órdenes, niveles y planos representa el aprendizaje de lenguas indoeuropeas por parte de estudiantes asiáticos**, cuyo código lingüístico se basa en el alfabeto chino o japonés, donde a la presencia de ideogramas en la escritura, se suma el carácter tonal de su pronunciación, con diversas escalas de significado y sentido, a diferencia de los patrones de entonación ritmo y cadencia, predominantes en el ordenamiento léxico-sintáctico de las lenguas indoeuropeas.
6. **La dificultad intercultural que representa para estudiantes no hispanohablantes de origen anglosajón, asiático o árabe (por razones diversas, más igualmente presentes como barrera intercultural) la incorporación de la irregularidad formal en la conjugación y declinaciones verbales del idioma español**, con respecto a cómo se conjugan los verbos en sus respectivos y diversos idiomas.

Manifestación de la cualidad intercultural múltiple como contradicción esencial en el proceso de asimilación del nivel textual y del plano ideático o del enunciado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera:

1. **Las dificultades interculturales para la asimilación durante el proceso de aprendizaje de las asimetrías existentes entre el aprendizaje de un orden oracional morfológicamente exuberante como el del español, caracterizado por la posibilidad y presencia de extensas subordinadas en cadena** dentro de una única idea u oración psicológica (por razones estilístico-formales, enfáticas, entre otras), en comparación con el predominio del período oracional corto en lenguas como el inglés.

Ej:

1) La montaña estaba poblada de bosques y surcada de ríos **que** descendían por sus laderas hasta la base, **donde** se perdían entre los árboles.

- 1) The mountain was heavily wooded and full of rivers going down to its basement. /
2) These spread along in zig-zag and disappeared among three trees.

2. **Las dificultades interculturales, durante el proceso de aprendizaje, de la asimilación del carácter sintético de las construcciones figuradas de la lengua inglesa por parte de estudiantes hispanohablantes**, en cuya lengua estas construcciones suelen ser morfológicamente muy elaboradas y extensas.

Ej: Esp. Él **salió disparado como una flecha**.
Ing. He **darted**.

O lo anterior, pero manifestándose a la inversa:

Esp.: **Hay**, del verbo **haber** (verbo que se expresa en español mediante una sola unidad lexical)

Ing. There is / hay para el singular
There are / hay para el plural

Además de que en ambos casos del inglés, el verbo se expresa mediante dos unidades lexicales.

Existen otras manifestaciones de la cualidad intercultural múltiple como contradicción fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas, que rebasan el proceso de comprensión, asimilación y producción de los planos de niveles de la lengua y del campo ideático del discurso, y que tienen que ver con las pautas antropológicas de interacción personal entre profesores y estudiantes o entre estudiantes de grupos multiculturales durante el propio proceso de aprendizaje. Estas pautas se asocian a disciplinas o campos de estudio dentro de la antropología

sociocultural vinculada directamente con la comunicación intercultural ,dentro de las cuales se encuentran:

La **háptica**: disciplina que estudia el valor del contacto humano en el proceso comunicativo.

Ej: Los hablantes latinos emplean con frecuencia el contacto a través de las manos y del rostro para hacer énfasis en sus pronunciamentos, mientras que esa práctica es considerada de mal gusto por parte de hablantes anglosajones.

La **oculésica**: disciplina que estudia el valor del empleo de los movimientos y expresiones oculares durante la interacción humana.

Ej: Los hablantes latinos emplean la fijeza, directividad e intensidad de la mirada como elemento de refuerzo al discurso y como expresión de aprobación, reconocimiento y honestidad hacia su interlocutor; mientras que esta práctica puede llegar a ser considerada incluso irrespetuosa por parte de hablantes asiáticos con respecto a sus superiores, o de excesiva confianza por parte de hablantes anglófonos y de otras culturas.

La **proxémica**: disciplina que estudia el valor del espacio físico durante el proceso interactivo.

Ej.: El empleo de la extrema cercanía que una parte considerable de los hablantes latinos utilizan con sus interlocutores , llegando incluso al contacto físico ocasional durante el habla, puede ser considerado como exceso de confianza, invasión del espacio individual e irrespeto por parte de hablantes de otras culturas, entre los que se ubican anglófonos, otros germánicos, nórdicos y franceses.

La **cronémica**: disciplina que estudia el valor del tiempo en el proceso comunicativo humano.

Ej: la cultura latina hace un empleo predominantemente flexible del tiempo, el cual tiene para esta, además, una visión policrónica; es decir, se pueden hacer varias actividades a la vez. Si embargo, para culturas como la anglófona, el tiempo tiene un valor priorizado, expresado en la puntualidad; además, de sostener una visión predominantemente monocrónica y lineal del tiempo, según la cual la eficiencia está dada por empezar y terminar una cosa cada vez, a lo largo de la línea del tiempo.

La **cinética**: disciplina que estudia el valor del movimiento en el proceso comunicativo humano. De hecho este es otro elemento que aporta a la contradicción, ya que mientras que en unas culturas la gestualidad se emplea frecuentemente para hacer énfasis, en otras es considerada elemento de falta de urbanidad y mal gusto.

Otros de los elementos a través de los cuales se manifiesta la **cualidad intercultural múltiple como contradicción fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas**, tiene que ver con el modo en que las **tradiciones, costumbres y principios culturales (filosóficos, religiosos, intergeneracionales**, etc.) inciden en la forma, contenidos y éxito o fracaso del proceso interactivo entre hablantes de diferentes culturas y, por lo mismo en el éxito o fracaso del proceso formativo en el salón de clases, cuando en él interactúan educadores y aprendices procedentes de culturas diferentes. En nuestro proceso de formación de estudiantes no hispanohablantes en los cursos preparatorios en lengua española de las universidades

cubanas, así como en procesos interculturales intensivos especiales como las escuelas de estudiantes chinos en Cuba, se han observado manifestaciones diversas de determinado grado de asimetría intercultural, a pesar de la voluntad solidaria y la identidad ideológica, política y de principios que a una a unos y otros en ese proceso. Las situaciones más frecuentes están en 1) la adaptación a ritmos comunicativos directos y abiertos entre alumnos y profesores, ubicados prácticamente aun mismo nivel de interacción, para lo cual no están acostumbrados los estudiantes asiáticos fundamentalmente; 2) la asimilación de relaciones intergenéricas entre alumnos y profesores en el salón de clases, sin prejuicios de género y en plano de igualdad, para lo cual existen determinadas asimetrías y dificultades de adaptación en culturas como la árabe, 3) la interpretación asimétrica de elementos de la moda, el vestir, la dieta y la simbología de ornamentos corporales, etc. lo cual ha llevado a algunas interpretaciones erradas del “otro” durante la interacción personal, y para cuya solución se ha requerido y se requiere permanentemente de un significativo refuerzo del trabajo educativo y de orientación intercultural en ese sentido.

CONCLUSIONES:

A largo de esta exposición, se ha centrado la atención de los autores en fundamentar la existencia y ejemplificar el concepto de cualidad intercultural múltiple como contradicción fundamental específica del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. Esta fundamentación es necesaria, por cuanto no ha existido hasta el presente un esfuerzo teórico y metodológico por precisar la misma como rasgo distintivo esencial de todas las demás contradicciones que puedan manifestarse en el referido proceso, lo cual resuelta fundamental para poder comprender la base sociocultural, antropológica y sociolingüística de las dificultades del aprendizaje en esta área del conocimiento y poder diseñar, en concordancia, medidas más efectivas y mejor informadas para su solución.

Se ha asumido el enfoque histórico-cultural y de la actividad, desarrollado por su autor, el psicólogo, profesor de lenguas y humanista soviético Lev Semiónovich Vigotsky (1934), como el encuadre teórico más pertinente para el desarrollo y justificación teórica y metodológica de la propuesta conceptual que se ha presentado, dada su base dialéctico-materialista consecuente y su toma de conciencia de la totalidad sistémica de la cultura humana como objetivo del conocimiento que debe ser resuelto a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se concluye, por último, que este análisis descriptivo, debe servir de base a la propuesta de estrategias, metodologías, alternativas y sistemas de ejercicios, cuyos fundamentos abordarán los autores en el segundo artículo de la presente serie. Dada la importancia del tema que se aborda los autores sostienen el interés de que la Educación Intercultural para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en cuya base descansa el concepto de la cualidad intercultural múltiple como contradicción fundamental de este proceso, se hay hoy día entre las prioridades cognitivas esenciales y el más amplio campo de actualización del proceso formativo de las lenguas en la universidad cubana de hoy.

Bibliografía.

1. ANTICH DE LEON, R. (1981). "English Composition. La Habana: Ed. Libros para la Educación. Cuba.
2. ANTICH DE LEÓN, Rosa, GANDARIAS CRUZ, Dariela y LÓPEZ SEGRERA, Enma: (1988). "Metodología de la enseñanza de lengua extranjera". Editorial, Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
3. AREIZAGA, Elizabet, 2002, "El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico" *Cultura y educación*, 14 (2), Madrid, Aprendizaje, pp.161-175.
4. BELISMELIS ORTIZ L. y ALFONSO RAMOS, R. E. 2000. Contribución de la disciplina Idioma Español a la formación del profesional. UMCC.
5. BELISMELIS ORTIZ L. y ALFONSO RAMOS, R. E. 2000. Contribución de la disciplina Idioma Español a la formación del profesional. UMCC.
6. BORRELLI, Michele, 1991, "Intercultural Pedagogy: foundations and principles" En BUTTJES, Dieter y Michael BYRAM (eds.). *Mediating languages and cultures: towards and intercultural theory of foreign language education*, Clevedon y Philadelphia, Multilingual Matters.
7. BREDELLA, Lothar, "Literary texts" en BYRAM, Michael (ed.), 2000a, Routledge.
8. _____. "Literary texts and intercultural understanding" en BYRAM, Michael (ed.)
9. CALVO VÁZQUEZ, María Caridad. 2004. Propuesta de ejercicios en Páginas Web para la modalidad Semipresencial de la Asignatura Idioma Español I de Preparatoria. Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. UMCC.
10. CANALE, M., SWAIN, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
11. CANDLIN, C.N. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8.España.
12. CÁRDENAS, MARRERO B., (2006) Hacia el desarrollo de la habilidad de la Expresión Escrita e implicaciones didácticas en el proceso de adquisición del Idioma Español como segunda Lengua. Tesis de Doctorado. Universidad de Granada. España.
13. _____. (2003) "La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 34, Monografía: La enseñanza del español como lengua extranjera, Barcelona, Graó Educación de Serveis Pedagògics, pp. 27-43.
14. CASAR, L. y otros. (1992) Experiencias en la aplicación de la teoría de la actividad en la enseñanza de inglés en el ISPJAE.(ponencia) Taller sobre problemas psicopedagógicos de la Educación Superior, CEPES, Universidad de La Habana, 1988 y Evento Internacional Expolingua Habana '92, Encuentro de Lenguas y Culturas.
15. CASTELLANOS, A.V. (1999) El sujeto grupal en la actividad de aprendizaje: una propuesta teórica. Tesis de Doctorado. Ciudad de La Habana.
16. CENOZ IRAGUI, Jasone, "El concepto de competencia comunicativa" en SANCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO, 2004, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
17. CENOZ IRAGUI, Jasone, "El concepto de competencia comunicativa" en SANCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO, 2004, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
18. CENOZ IRAGUI, Jasone, "El concepto de competencia comunicativa" en SANCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO, 2004, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

19. CHOMSKY, N. (1957) *Syntactic Structures*, Mouton, La Haya.
20. CHOMSKY, N., Piaget, J. (1983) *Teorías del lenguaje*. *Teorías de aprendizaje*, ed. Crítica, Grijalbo, Barcelona.
21. COLECTIVO AMANI, 1995, *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Editorial Popular.
22. COSTE, D. (1978) "Lecture et compétence de communication", *Le Français Dans le Monde* (LFDM), nº141, París.
23. COSTE, D. (1996) "Multimédia et curriculum multidimensionnel", en CHEVALIER, Y., (coord.) *Outils Multimédias et Stratégies d'Apprentissage du Français Langue Étrangère*, Tome I, Cahiers de la Maison de la Recherche, Université Charles-de Gaule, Lille III, 41-50.
24. COSTE, D. (2000) " Le déclin des méthodologies: Fin de siècle ou ère nouvelle ? , Une didactique des langues pour demain, *Mélanges Pédagogiques* nº 25, CRAPEL, 199-212.
25. _____. (1994) "Perspectivas de lectura de los textos literarios e implicaciones didácticas, *Didáctica*, 6, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 111-131."
26. COSTE, D. et al. (1976) *Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, *Conseil de la coopération culturelle* du Conseil de l'Europe, VI, 663, Estrasburgo.
27. COSTE, D., GALISSON, R. (1976) *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Hachette, París.
28. CUQ, JEAN-PIERRE 1996. "Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère", *Hatier / Didier, París*.
29. DE CARLO, M. (1998) *L'Interculturel*, Clé International, col. "Didactique des Langues Étrangères", París.
30. FERREIRO, R. (1999) "Un concepto revolucionario: Nuevos Ambientes de Aprendizaje", *Onteankui*, el que acompaña, nº 11, Universidad La Salle,
31. FINNOCHIARO M, CHRISTOPHER B. 1989. *The Functional – Notional Approach. From Theory to Practice*. Pp. 4-9, 30, 90. (Edición Revolucionaria).
32. GALISSON, R. (1980) *D'hier à aujourd'hui la Didactique Générale des Langues Étrangères. Du Structuralisme au Fonctionnalisme*, Clé International, París.
33. GALISSON, R. (1995) "À enseignant nouveau, outils nouveaux. Les outils de la modernité", en PÉCHEUR, J., VIGNER, G. (coord.) *Méthodes et méthodologies*, LFDM, Recherches et Applications, EDICEF, París, 70-78.
34. GARCÍA, PRADAS Ramón, Eva María VEGA GARCÍA. 2006. "La actitud del alumnado frente a la enseñanza de la gramática en FLE: ¿Cuestión de motivación o de rechazo?". IES. José Isbert. Universidad de Castilla-La Mancha. Pp. 1-13.
35. GÓMEZ LARA, Juan (ed.), 2004, *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación*. Colección Cuadernos de educación intercultural, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencias & catarata.
36. GONÇALVES MATOS, Ana, 2005, "Literary texts: a pasaje to intercultural reading in foreign language education, language and intercultural communication", 5.1, Clevedon, *Multilingual Matters*, pp. 57-69.
37. GONZALEZ LANDA, María del Carmen, 1992, "La construcción del sentido en los textos literarios", *Didáctica*, 4, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 65-84.
38. GUILHERME, Manuela, 2002, *Critical citizens for an intercultural World: foreign language educationas cultural politics, languages for intercultural communication and education* 3, Clevedon, *Multilingual matters*.

39. GUILLÉN DÍAZ, Carmen, "Los contenidos culturales" en SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO, 2004, Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL.
40. GUMPERZ, J.J., HYMES, D. (eds.) (1972) Directions in Sociolinguistics : Tehe Ethnography of Communication. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York.
41. HOLLIDAY, A. (1995) A Post – Communicative Era?: Method versus Social Context. The Journal of TESOL France – British Council Vol. 2 # 1, http://www.uls.edu.mx/public_html/publicaciones/onteanqui/b11/nue
73. HYMES, D.H. (1984) Vers la compétence de communication, Hatier-Crédif, col. LAL, París.
74. IDDOWSON, H.G. (1990) "Fonaments per a la formació del professorat de llengües", Temps d'educació, 3, Servei de publicacions de la Universitat de Barcelona, Barcelona, 101-138.
75. LADO, Robert.: How to Compare Language Systems. En : Linguistics Across Cultures . Michigan University Press, 1961.
76. MANZANO, DÍAZ M. (2007) Estilos de aprendizaje. Estrategias de Lectura y su Relación con el Rendimiento Académico en la Segunda lengua. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
77. MES. 1998. Plan de Estudios C. Programas de la disciplina Idioma Español de Preparatoria.
78. MIQUEL LÓPEZ, L., SANZ, M., (1992) "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", Cable, 9, pp. 15-21. Cit. en AREIZAGA, 2003: 28.
79. MIQUEL LÓPEZ, Lourdes, "La subcompetencia sociocultural" en Sánchez LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO, 2004, Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL.
80. OLIVERAS, Àngels, (2000) Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos. Serie Master E/LE Universidad de Barcelona. Madrid, Edinumen.
81. OMAGGIO, A. (2001) Teaching Language in Context. Heinkle and Heinkl.
82. PARKINSON, Brian y Helen REID THOMAS, 2000, teaching literature in a second language, Edinburgh textbooks in applied linguistics, Edinburgo, Edinburgh University Press.
83. PARRA, Marina (1992). La aplicación de la lingüística textual a la producción del texto escrito, en Revista "Encuentros", III Simposium de actualización científica y pedagógica de la lengua española y la literatura. Tenerife.
84. Puren, C. (1988) Histoire des méthodologies, Coll. Didactique des langues étrangères, Clé International, París.
85. Puren, C. (1995) "Des méthodes constituées et de leur mise en question", en PÉCHEUR, J., VIGNER, G. (coord.), Méthodes et méthodologies, LFDM, Recherches et Applications, EDICEF, París, 36-41.
86. Puren, C. (2001) "La Didactique des Langues face à l'Innovation Technologique", Actes des Colloques UNTELE, volume II, Université Technologique de Compiègne, 3-14, <http://www.utc.fr/~untele/>, (30/06/03).
87. RICHARDS, J.C., RODGERS, T.S. (2003) Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, Cambridge University Press, Cambridge.
88. RODRÍGUEZ MORELL, Jorge Luis. (1999) La educación para la comprensión intercultural en la formación del traductor e intérprete. Fundamentos para un sistema. Material impreso. UMCC.

89. _____ (1999) La educación para la comprensión multi e intercultural: un reto cubano hacia el III milenio. En Revista Educación Universitaria. Año 1999. No. 2. AESES. UMCC.
90. _____ (2000) Estrategia Pedagógica para el desarrollo del autocontrol de la comprensión y la reexpresión interculturales en la formación de traductores e intérpretes. Tesis en opción al grado científico en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, Cuba.
91. RUSSELL, Eliane, 1999, "Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la 'enseñanza de la cultura'", Didáctica de la lengua y la literatura, 22, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 105-113.
92. SANZ, M. (2002a) "Aprendizaje de lenguas: una apuesta por el plurilingüismo y la multiculturalidad", en JIMÉNEZ, D., MIÑANO, E. (eds.), Homenaje a Josefa María CASTELLVÍ, anejo n.º XLIX de la revista Cuadernos de Filología, Universitat de València, 353-364.
93. SEARLE, J. (1990) Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje, (3ª edición), Cátedra, Madrid.
94. VAN DIJK, Teun (2001). "Algunos principios de la teoría del contexto". En: ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso. Vol. 1 (1) 2001. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Venezuela, pp. 69-81.
95. VAN DIJK, Teun A. (1995) "De la gramática del texto al análisis crítico del discurso". En: BELIAR (Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos) Año 2 - No. 6 – Mayo, B. Aires.
96. VAN DIJK, Teun (2000(a). (Compilador). El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso. Barcelona: Gedisa.
97. VAN DIJK, Teun (2000 (b)) (Compilador). El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Barcelona: Gedisa.
98. VAN DIJK, Teun (2000 (b)). "El discurso como interacción en la sociedad" En: El discurso como proceso de interacción social. Estudios sobre el discurso II. (Compilador Van Dijk). Barcelona: Gedisa pp. 19-66.
99. VAN DIJK, Teun (2000 (a)). El estudio del discurso. En: El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. (Compilador Van Dijk). Barcelona: Gedisa 21-66.
100. VAN DIJK, Teun (1983). La ciencia del texto. Barcelona: Editorial Paidós.
101. VAN DIJK, Teun (1984). Texto y contexto. Madrid: Cátedra.
102. VERGARA, LEGARRA N., (2006) La Literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE. Universidad Antonio de Lebrija.
103. VILLANUEVA, M.L. (1987) Propuesta Curricular de Francés y Materiales Didácticos de Francés para la Experimentación del Primer Ciclo de la Reforma de las Enseñanzas Medias, Publicaciones de la Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, Valencia.
104. VILLANUEVA, M.L. (1997a) "Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas", en VILLANUEVA, M.L., NAVARRO, I. (eds.) Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje, Pub. Universitat Jaume I, Col. Summa, Filología/6, Castellón, 49-84.
105. VILLANUEVA, M.L. (1997b): "El GIAPEL: Un proyecto de investigación y acción en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas", Forum de recerca, Actas de las llamadas Jornadas de Fomento de la Investigación, Public. de la Universitat Jaume I, Castellón.
106. VILLANUEVA, M.L. (1999) "Estils d'aprenentatge i desenvolupament de l'autonomia. Un punt de vista estratègic i processual", Fer aprenents autònoms, Articles de Didàctica de la

- Llengua i de la Literatura 18, Graó, Barcelona, 25-40. VILLANUEVA, M.L. (2000a) "La formation des enseignants et l'autonomie au carrefour des valeurs et des savoirs", en La didactique des langues pour demain, Le Français dans Le Monde, Recherches et Applications, Hachette, París, 160-174.
- 107.VILLANUEVA, M.L. (2002) "Los estilos de aprendizaje ante los retos de la Europa multilingüe" en MIQUEL, L., SANS, N. (coord.) Didáctica del español como lengua extranjera, ed. Actilibre, col. "Cuadernos del tiempo libre, colección Expolingua", 243-263.
- 108.VILLANUEVA, M.L., NAVARRO, I. (eds.) (1997) Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje, Pub. Universitat Jaume I, Col. Summa, Filología / 6, Castellón.
- 109.VON BERTALANFFY Ludwig. 1980. Teoría General de los Sistemas, Labor, Barcelona.
- 110.ZANÓN, J. (1989) "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I). Del aprendizaje a la adquisición de la segunda lengua", revista CABLE, nº 2, 47-52.
- 111.ZANÓN, J. (1990) "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II). Comunicación y discurso en la clase de lengua", revista CABLE, nº 3, 22-32.
- 112.Kaltajchian, Serguei (1987): La teoría marxista-leninista de la nación y la actualidad. Editorial Progreso. Moscú.