

CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO EN PROCESOS PROBLÉMICOS DE INMERSIÓN PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS ADICIONALES: HACIA EL LOGRO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA CONTEMPORÁNEA.

Dr. C. Jorge Luis Rodríguez Morell¹, MSc. Rebeca de Armas Marrero², MSc. Milagros Catalá Llinás³, MSc. Rosa Sosa Fernández⁴

1. Profesor Titular, Colaborador, Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua, Departamento de Lenguas Extranjeras y Comunicación Intercultural, UMCC, Director Centro de Estudio y Desarrollo Educacional (CEDE), Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, Vía Blanca Km.3, Matanzas, Cuba.

2. Profesora Auxiliar, Departamento de Español, Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, Vía Blanca Km.3, Matanzas, Cuba.

3. Profesora Auxiliar, Departamento de Español, Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, Vía Blanca Km.3, Matanzas, Cuba.

4. Profesora Auxiliar, Departamento de Español, Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, Vía Blanca Km.3, Matanzas, Cuba.

Resumen.

El artículo fundamenta el carácter problémico del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales, en tanto proceso intercultural de aprehensión de contenidos linguo-culturales y discursivos (que incorpora conocimientos, habilidades, capacidades, valores, modos de actuación linguo-discursivos, etc.) durante el avance hacia la construcción y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI). Se contextualiza el carácter complejo del concepto de la zona de desarrollo próximo, fundamentado por Lev Semionovich Vigotsky (1934), orientada al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, y su expresión de máxima complejidad, cuando la misma se construye por el individuo a partir de la socialización e interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos y espacios educativos multiculturales, como los que resultan típicos al proceso de enseñanza en las Licenciaturas en Lenguas Extranjeras de los cursos preparatorios en Lengua Española para estudiantes extranjeros que estudiarán en universidades cubanas. Se analizan las implicaciones didácticas concretas de la visión multi e intercultural del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua adicional para la Educación Superior cubana contemporánea.

Palabras claves: *Enseñanza-Aprendizaje Problémico, Lengua adicional, Zona de Desarrollo Próximo, Competencia Comunicativa Intercultural, Procesos Educativos Multi e Interculturales.*

INTRODUCCIÓN:

En una serie de dos artículos anteriores (Rodríguez, et all, 2008-2009), se introdujo ya por los autores del presente trabajo el concepto de la *calidad intercultural múltiple como contradicción fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas* (o, simplemente, de *lenguas adicionales*, como también prefiere llamársele en estas páginas). Ya desde ese momento, se fundamentaba que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de referencia, destinado a eliminar progresivamente tal contradicción y a construir, a su vez, sobre su disminución progresiva, la *competencia comunicativa intercultural*, se ponía de manifiesto, siguiendo los postulados de Lev Semionovich Vigotsky (1934), una zona de desarrollo próximo o potencial sumamente compleja y problematizada, debido a la multiplicidad de factores de interacción en condiciones de máxima diversidad cultural posible, que se ponían de manifiesto en el mencionado proceso formativo y de aprendizaje.

Definida por Vigotsky como *el espacio que media entre lo que el estudiante ya sabe hacer por sí solo*, (o ha incorporado y asimilado de manera individual, a partir de experiencias interactivas socializadas previas de aprendizaje), *y lo que puede llegar a aprender ahora con ayuda de otros, en un nuevo escalón de aprendizaje* : generalmente, a través del profesor y de sus colegas más cercanos de clase, la zona de desarrollo próximo, como concepto derivado de y aplicable a la práctica educacional (la actividad humana práctica y socializada), se conceptualizó fundamentalmente a partir de las experiencias formativas del

autor trabajando con niños y adolescentes propiamente dichos, no con adultos. Sin embargo, la investigación posterior, sobre todo en la Educación Superior cubana, ha fundamentado abundantes razones para aseverar hoy día, que este concepto es igualmente aplicable al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, atendiendo siempre a sus particularidades y complejidades específicas, como lo son, por ejemplo, entre otras posibles, la incorporación de una nueva dimensión mediatizada en el proceso comunicativo, a partir de la irrupción de las TICs y la tecnología educativa en el referido proceso interactivo.

En cualquier caso, sin embargo, queda claro que la zona de desarrollo próximo es un espacio individual de desarrollo, socialmente construido sobre la base de la interacción y el enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje, en las que el individuo forma parte de un colectivo humano, que se proyecta a incorporar a través de esa interacción social de sus diversidades individuales, con sus múltiples matices y enfoques, un nuevo cuerpo de contenidos del aprendizaje.

De manera que en un contexto educativo superior promedio, donde profesores de una misma lengua y cultura imparten y reciben contenidos de materias tales como la matemática, la física, la literatura, la biología o la historia a alumnos de esa misma lengua y cultura, la distancia que media entre el llamado nivel de desarrollo real o primer umbral de la zona de desarrollo próximo, y el nivel de desarrollo potencial, o estado que se desea alcanzar, está mediado por los diferentes grados de aprehensión de conocimientos y de desarrollo de habilidades que, respectivamente estudiantes y profesores por un lado, y estudiantes entre ellos por otro, poseen acerca de los contenidos de historia, matemática, física o biología. La diferencia y dificultad mayor radica básicamente entonces en el grado diferente de contenidos vencidos por cada uno de estos actores del proceso, respectivamente, y no en el método, o en el instrumento comunicativo, ni en la existencia de una asimetría étnica esencial en cuanto al desarrollo y utilización de estrategias de pensamiento y comunicación, para acceder a ellos.

Sin embargo, cuando se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de una lengua adicional, en aras de llegar a alcanzar igualmente un determinado grado de competencia comunicativa en estudiantes de nivel superior, ese proceso puede catalogarse como *esencialmente intercultural en macro contexto de aprendizaje*, puesto que, entre otras consideraciones posibles, los contenidos de aprendizaje están mediados por, o coinciden casi exactamente con, el propio método que se emplea para enseñarlos, en condiciones en que los que enseñan pueden pertenecer o no a la lengua y cultura enseñada, mientras que los que aprenden con seguridad no pertenecen a ninguna de ellas. Se suma a esta caracterización de la diversidad cultural como elemento predominante en el proceso, los diversos niveles de maduración de unos y otros actores, sus diferentes grados de desarrollo previo o no de la competencia comunicativa en esa nueva lengua, en el momento de incorporarse al nuevo proceso, así como las diferentes historias de vida individual y de estilo de aprendizaje que, ya a esa edad adulta, se han consolidado, formando parte de elementos altamente estructurados, al interior de la personalidad de cada individuo.

De ahí, pues, que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua alternativa, adicional en el nivel superior (llámese esta extranjera, segunda lengua, etc.) pueda considerarse un

proceso altamente problemático, dados sus múltiples componentes (linguo-discursivos, temático-cognoscitivos, referenciales, así como las variadas funciones del lenguaje y su necesaria vinculación con el proceso de formación del futuro profesional), además de la esencia totalmente productiva y movilizativa de los principales indicadores de las dimensiones cognoscitiva y afectiva- única para cada nueva situación de comunicación-, que exige la verificación del desarrollo de la competencia comunicativa de modo progresivo y por etapas del aprendizaje. Destácase, dentro de ello, la dimensión esencialmente antropológica que asume el proceso de comprensión y producción del contenido lingüístico y su realización comunicativa real en una lengua foránea, en la que intervienen un sinnúmero de factores psicológicos, personológicos y etnológicos, que ahora deberán ser remodelados (repensados, re-estructurados y re-insertados en un discurso coherente), al menos, en condiciones de simulación discursiva, o a escala de práctica o ejercicio de clase, al ejecutar los procesos comunicativos, siempre en busca de lograr y mostrar, a través de los mismos, el mayor nivel posible de realización de las cuatro competencias básicas que, según Dell Hymes (Hymes, 1987), conforman la competencia comunicativa. Integran esta, a saber: la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica, definición a la que Angelina Romeu (Romeu, 2006) ha añadido una nueva dimensión integradora, al definirla como competencia cognitiva, comunicativa sociocultural, mientras que los autores de este trabajo, terminan por extrapolarla a un contexto específico de formación, al definirla para este caso como **competencia comunicativa intercultural**.

En síntesis, la **competencia comunicativa intercultural** se podría definir como el conjunto de capacidades y modos de actuación linguo-discursivos y semiótico-comunicativos en sentido general y particular, que el individuo llega a desarrollar como resultado de un proceso de inmersión integral en un contexto formativo avanzado en una lengua y cultura diferente a la propia original, y que puede poner en práctica, de manera competente, ante cualquier situación social o profesional de comunicación entre representantes físicos o productos semióticos mediadores de las diversas lenguas y culturas con las que se relaciona. Sin embargo, siguiendo a Vigotsky (Vigotsky,1934), cabría preguntarse, ¿Y por qué no llamarla a fin de cuentas, competencia comunicativa únicamente, si lo cultural debe interiorizarse y pasar, como resultado final del proceso de enseñanza-aprendizaje en zona de desarrollo próximo, y a través de la actividad humana socializada y basada en el vínculo central de la comunicación interpersonal, desde el plano externo (intercultural como tal) al interno, ya incorporado y asimilado mentalmente, es decir, al plano intrapsicológico, y para el individuo, desde el punto de vista que rige este trabajo, llegar a convertirse finalmente en intra-cultural?

Los autores del presente trabajo, luego de analizar detalladamente este problema, así como los procesos de enseñanza de lenguas adicionales y de los contextos y trasfondos socioculturales que las sostienen e informan, llegan a la conclusión de que el tipo de conocimiento que se incorpora durante el aprendizaje de lenguas y culturas foráneas en la adultez o en edades avanzadas; es decir, luego que ya se ha desarrollado y sedimentado en el individuo y en su práctica social y comunicativa sostenida una primera lengua, está caracterizado por el elemento psicológico e identitario mejor sistematizado de toda la cultura signica, que es, precisamente el lenguaje verbal, objetivado en las formas particulares de una lengua concreta y en toda una idiosincrasia social y comunicativa que

la contextualiza y define. Por tal motivo, cuando se incorporan conocimientos y desarrollan habilidades, capacidades, competencias, etc. en una lengua extranjera, comenzando este proceso en la edad adulta, el tipo de conocimiento incorporado, por muy avanzado, fluido y amplio que sea, es al mismo tiempo, por lo general, siempre parcial e instrumental, con respecto a toda la cultura que lo respalda en la comunidad o comunidades originales donde esa lengua que se está incorporando funciona regularmente como vehículo de comunicación y de expresión de esa identidad particular. Por tal motivo, el proceso de aprendizaje de una lengua adicional (extranjera, segunda lengua, etc.) en las condiciones regulares de la institución escolar superior, nunca llega a incorporar la totalidad absoluta de la *cultura comunicable* de la que proviene, ni implica despojar al que aprende de la totalidad experiencial y psicológica de su lengua y cultura propias, ya sedimentadas en el individuo, y por demás siempre cambiantes y en desarrollo, que las respaldan. De lo contrario, el aprendizaje de lenguas extranjeras sería equivalente a la asimilación cultural, total y absolutamente funcional, del que aprende hacia una cultura foránea, y no es siempre real ni necesariamente así.

De ahí que sea, precisamente, esa la causa que hace que todo proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales, y de su asimilación mental en la edad avanzada o adulta es siempre *intercultural*, aunque la actividad humana socializada la logre incorporar finalmente en el plano intra-psicológico, interno y mental del individuo, y a partir de allí, se alcancen elevados niveles de competencia comunicativa en sentido general. De ahí que esa cualidad intercultural múltiple que caracteriza al proceso, pautada por la existencia y posibles interferencias de una primera lengua original, de su cultura y psicología comunicativa específica a nivel psicosocial y psicológico en el individuo, se convierta en la *contradicción esencial de todo proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales* en edades avanzadas o adultas (Rodríguez et. al.) Su solución gradual y relativa, por demás, es la que paralelamente y en igual proporción, implica el desarrollo también gradual de la *competencia comunicativa intercultural* como finalidad terminal de un proceso que se centra en el marco educativo institucional, peor que dependerá mucho también, y sobre todo, de su extensión, complementación y ampliación, en el conjunto de las relaciones sociales que el individuo fomente y establezca, con plena conciencia meta-cognitiva de sus necesidades y estrategias de aprendizaje.

Ahora bien, si esto es así para la generalidad de situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera, ¿cómo no lo será, y de manera más dramáticamente problematizada aún, cuando se trate de contextos o espacios físicos y socio-psicológicos de aprendizaje (grupos regulares híbridos de estudio que comparten el mismo salón de clase para todo un arco iris linguo-cultural), caracterizados por la presencia y confluencia de una gran diversidad étnica y, por consiguiente, multicultural de todos o la mayoría de sus actores conscientes. En concreto, el presente trabajo se centra en el análisis del proceso de desarrollo de la competencia intercultural antes ya referida en las condiciones de problematización avanzada de la zona de desarrollo próximo, durante 1) el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española a estudiantes no hispanohablantes que, a la vez, conforman grupos multiculturales por su origen: árabes, africanos de habla inglesa, francesa y portuguesa, caribeños, asiáticos de diversos orígenes (vietnamitas, coreanos, laosianos, etc.); 2) el proceso de enseñanza de dos lenguas extranjeras casi al unísono, dígame el inglés y el alemán, a estudiantes cubanos en Cuba, con la presencia de alumnos africanos y

vietnamitas no hispanohablantes, incorporados también a algunos de esos contextos interactivos, y 3) el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española a grupos aproximadamente monolinguo-culturales de estudiantes asiáticos (chinos) como fase preparatoria a sus estudios universitarios en Cuba en diferentes carreras.

Tal es, grosso modo, la situación prevaleciente hoy en buena parte de las facultades y departamentos de lenguas de la Educación Superior cubana y otras instituciones afines. Y si bien el proceso de globalización cultural que tiene lugar a nivel mundial acerca a las culturas y las comunica a distancia, mucho antes inclusive de que sus exponentes individuales lleguen a compartir contextos cercanos de interacción humana directa, la dimensión antropológico-cultural, que sigue residiendo como base y contradicción fundamental a diferentes niveles de expresión durante todo el proceso de desarrollo de la competencia intercultural en una lengua y cultura adicional y alternativa a la propia, no ha sido aún debidamente sistematizada en los estudios linguo-didácticos cubanos, aunque sí en los lingüísticos fundamentales descriptivos, entre cuyos autores, cabe señalar la obra de Sergio Valdés Bernal, quien destaca al respecto:

“La profunda convicción respecto a la necesidad de la relación entre los enfoques etnográficos y lingüísticos (...) Para Boas [por ejemplo], la etnología se manifiesta como la ciencia que estudia los fenómenos mentales de la vida de diversas naciones del mundo, por lo que el lenguaje humano, como una de las manifestaciones más importantes de la vida espiritual, debe pertenecer a la esfera del trabajo etnológico” (Valdés, 2000, p.123)

Ha primado hasta el presente, sin embargo, en la mayor vastedad del terreno liguodidáctico cubano, un criterio de asunción del fenómeno, bastante desprovisto de una conciencia antropológica de comunicación intercultural, un tanto ausente de asumir la diversidad de los que aprenden y de los que enseñan, tanto como una fuente de contradicciones, como en calidad de un potencial de riqueza cognitiva para estimular y matizar el avance en la propia zona de desarrollo próximo, mientras se enseña y se aprende una lengua adicional, asumiéndose solo o mayormente como el proceso de traspaso de un instrumento operacional de la comunicación, desprovisto de otra dimensión que lo sitúe y explique sus asimetrías, deficiencias, interferencias, tenacidades y resistencias, desde el interior de los sujetos que aprenden, formados a través de su actividad humana, en medio de las culturas originarias, ya sean estas totalmente asimétricas o confluyentes con la de la nueva lengua que incorporan, y de las que jamás se despojan en su esencia, al fin y al cabo, como es lógico, dado el cierto carácter etnocéntrico de toda identidad cultural bien definida, inclusive cuando llegasen a dominar la nueva lengua fluidamente.

Ha prevalecido, dicho de otro modo, y en medida más abundante que la que a veces se reconoce, un criterio pragmático de avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje, muy permeado de los llamados métodos activos norteamericanos para la difusión del inglés como “lengua universal” (como antídoto y en contraposición, a su vez, con los métodos estructuralistas o gramaticalistas, sobre los que se ha basado históricamente, por el contrario, la enseñanza-aprendizaje de otras lenguas, como el español y el ruso, por mencionar solo dos ejemplos, y desde los que tampoco se ha asumido sistematizadamente la cualidad intercultural múltiple del proceso mismo, como su contradicción fundamental en todos los niveles y planos). Lo interesante y sintomático al respecto es que tal

perspectiva ha sido algo persistente inclusive en la formación de lingüistas, profesores de lenguas extranjeras y de traductores e intérpretes, todos ellos, en mayor o menor medida, a su vez, comunicadores interculturales.

El presente trabajo se propone, entonces, sobre la base del conocimiento y caracterización detallada de la dimensión antropológico-educativa que reside en la base de los principales procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales en condiciones de diversidad cultural en la educación superior del país, y en sus espacios preparatorios afines, y apoyados en los fundamentos teóricos y metodológicos dialéctico-materialistas más avanzados para su tratamiento, sugerir las vías que permitan desentrañar los aparentes “intangibles culturales” de estos procesos y perfeccionar los métodos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje que les son afines, en aras de obtener resultados aún más eficientes y sólidos en la formación de quienes aprenden

Puente Vigotsky-Bakhtin-Vigotsky contextualizado: base teórica para la comprensión de una dimensión problémica avanzada (multi e intercultural) en la zona de desarrollo próximo asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales:

Lev Semiónovich Vigotsky (1897-1934), destacado investigador soviético, de origen bielorruso, además de psicólogo, fue crítico de arte y profesor de lenguas y literaturas, y entre sus obras, además de los muy conocidos *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores* y *Pensamiento y lenguaje*, es notorio también su conocido libro, *Psicología del arte*, tesis nunca defendida de maestría en psicología, que versaba sobre el vínculo entre la psicología y la producción, interpretación y disfrute de la obra de arte, en particular, a través del análisis de la estructuración y percepción de la dialogicidad en el drama de William Shakespeare. Vigotsky desarrolló, además, su concepción del pensamiento endógeno en los niños, primero como pensamiento originariamente separado de actividad verbal (de la que posteriormente se nutre hasta asumir, así, una definición, por tanto más desarrollada y plena), y partía del hecho de que la actividad humana externa y socializada, es decir, el contacto entre individuos - o del individuo o “ego” con su “alter-ego socializado-, era un factor determinante y mediador en el proceso de interiorización progresiva de experiencias sociales y culturales externas y en la conformación de un pensamiento individual. Ello solo era posible entonces a partir de la interacción más o menos sostenida del individuo con el otro, con lo diverso y alternativo a su propia experiencia personal anteriormente desarrollada, o nivel de desarrollo real. Vigotsky, sin embargo, no dotó *ex profeso* a su formulación teórica explícitamente de una base de análisis antropológico-comparativa o contrastada que denominara *intercultural*, sino que se centró en lo esencial universal del comportamiento humano, principalmente desde una perspectiva psicológica.

Sin embargo, cuando se estudia la obra vigotskiana más profundamente, su concepción del enfoque histórico-cultural y de la actividad, y sus trabajos sobre el lenguaje como función mediadora en el paso de lo social-externo e interpersonal a lo individual, interno e intrapersonal, se aprecia una intelección de la existencia de una necesaria diversidad real como punto de partida, la cual debe confluir, a través del diálogo, hacia una unidad esencial universal y culturalmente homogenizadora desde el punto de vista epistemológico, en ese

espacio de interacción social externa, solo a partir del cual, según este autor, puede producirse el fundamentado avance en la zona de desarrollo próximo durante el proceso de aprendizaje.

Para alejar esta interpretación de plano de la especulación, o inclusive desecharla, si otras valoraciones demostraran fundamentadamente lo contrario, los autores del presente trabajo se dieron a la tarea de investigar en la producción científica actual la posible existencia de interpretaciones de la teoría vigotskiana desde este ángulo de enfoque del problema. Fue más que sorprendente, como resultado de la búsqueda emprendida, hallar un posicionamiento contemporáneo bastante similar en un libro reciente de los autores canadienses J. Allan Cheyne y Donato Terulli (Cheyne y Terulli, 2005), profesores de la Universidad de Waterloo, Ontario, Canadá. La obra se titula, en traducción al español: *Diálogo, diferencia y la “tercera voz” en la zona de desarrollo próximo*. Como elemento original, luego de concluir, de modo similar, destacando la sugerida interactividad experiencial, y por tanto, cultural, que Vigotsky deja intuir en su concepción del espacio social interactivo, que permite el desarrollo en la referida zona, Cheyne y Terulli proponen un necesario contraste y complemento entre las posiciones de Lev Vigotsky con las de Mihail Bakhtin, quien, a pesar de tener grandes coincidencias con las posiciones vigotskianas, sí se detiene, explícitamente, en sus escritos a tratar el tema del “otro”, “alter”, “diversidad cultural” y “dialogicidad”. Señalan al respecto los referidos autores:

“Una diferencia básica gravita sobre el statu del “otro” entre las nociones vigotskianas y bakhtianas del diálogo y acerca de la relación entre el yo y el otro. En la versión de Bakhtin, no siempre se busca disminuir la distancia y diferencia con el otro, sino que ella se considera esencial. Es en la lucha con la diferencia y el malentendido que el diálogo y el pensamiento se hacen productivos, y esa productividad no necesariamente se mide en términos de consenso. Vigotsky, por otro lado, hace énfasis en la necesidad de que los interlocutores ocupen el mismo espacio epistemológico y en el hecho de que la comunicación lucha por alcanzar una congruencia. Este enfoque es totalmente consistente con la noción seminal de Vigotsky de zona de crecimiento (de desarrollo próximo o más cercano) para que el niño incorpore la estructura cognoscitiva de su cultura, de manera que pueda ocupar los mismos espacios epistemológicos que sus compatriotas.”(Cheyne y Terulli, 2005)

Los referidos autores prosiguen destacando el énfasis que aportó Bakhtin, desde los estudios linguo-culturales, al tratamiento de la dialogicidad en condiciones de diversidad, o a la necesaria unidad y dicotomía entre el “yo” y el “otro” dialógico, además de insertar el diálogo en una también omnipresente dimensión referencial y sociocultural más amplia (si bien sobre una base filosófica e ideológica divergente con la de Vigotsky), al señalar:

“Para Bakhtin las diferencias del “yo” con el “otro”, lejos de impedir la comunicación, motivan y generan el diálogo. Hay, sin embargo, un reconocimiento de la gran necesidad de alcanzar la comprensión y la legitimidad en el criterio de los demás. Una instancia particularmente importante, en ese sentido, es el del super-interlocutor. Además del otro, que es una segunda persona, o el interlocutor al cual nos dirigimos, hay, según Bakhtin, una tercera persona implícita en el diálogo. El super-interlocutor o super-destinatario del diálogo se sitúa por encima de las particularidades del diálogo como un tipo de referencia y

autoridad, cuya comprensión responderte idealmente verdadera asume varias expresiones ideológicas (“Dios, la verdad absoluta, ese juez que es la conciencia humana desprovista de apasionamientos, el pueblo, el juicio de la historia, y así sucesivamente” (Bakhtin, 1986, p. 126). En secciones subsiguientes, sostenemos que la noción de una “tercera persona”, o “tercera voz” del super-interlocutor o super-destinatario del diálogo es un rasgo absolutamente esencial, si bien implícito, de la Zona de Desarrollo Próximo vigotskiana. Se asume esta certeza porque el objetivo del diálogo dentro de la Zona de Desarrollo Próximo no es meramente la creación de una masa perceptiva común para dos interlocutores aislados, sino algo más ampliamente compartido entre miembros de una comunidad.” (Cheyne y Terulli, 2005)

No obstante las particularidades y zonas de diferencia entre la concepción vigotskiana y la bakhtiniana, Cheyne y Terulli profundizan en que mientras que en bakhtin el entendimiento de una necesaria diversidad es más evidente, en Vigotsky se hace más implícito, peor nunca ausente de sus formulaciones seminales, y comentan informadamente al respecto:

“Es en el énfasis que hace Vigotsky acerca los orígenes sociales e interactivos del funcionamiento mental donde se hace más prominente en él la noción de diálogo. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) ha demostrado estar entre los conceptos más útiles, tanto teórica como prácticamente, de todos los avanzados por Vigotsky. La ZDP sirve como un concepto conector en el trabajo de este autor, el cual unifica en un solo concepto, las diferentes direcciones de su intelección en relación con la sociogénesis de formas específicamente culturales de pensamiento (...). Definida como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la solución de problemas bajo la guía de adultos o en colaboración con compañeros de grupo más capaces" (...), la ZDP representa, en particular, una manifestación concreta y programática de la concepción teórica más amplia de Vigotsky, con respecto a la relación genética entre el funcionamiento inter-psicológico y el intra-psicológico.” (Cheyne y Terulli, 2005)

De apreciable valor, además, en el citado trabajo, es la valoración que hacen los autores acerca de que, de manera similar a la concepción de Bakhtin, aunque desde posiciones conceptuales diferentes, Vigotsky también sitúa un tercer interlocutor particular en el proceso dialógico, como representante de la cultura que se transmite de una generación a otra a través de la propia actividad humana y de su mediación comunicativa, no solo a modo de guía del aprendizaje sino de juez evaluador y participante activo del proceso comunicativo. Comentan los citados autores al respecto:

“Desde el punto de vista práctico, este constructo teórico [la ZDP] se introdujo también como una respuesta crítica y como alternativa a los enfoques clásicos de instrucción y evaluación psicológica. Con respecto a este último, Vigotsky polemiza contra el empleo de formas estáticas e individuales de evaluación. Argumenta que, en su tendencia a apoyarse exclusivamente en el análisis de la actividad intelectual independiente del niño en algunos contextos de tareas de aprendizaje, los métodos tradicionales de evaluación psicológica solo podían develar la presencia en el niño de aquellas funciones mentales que ya han madurado, funciones que constituyen los “frutos” o “productos finales del desarrollo.” (...). Las competencias o funciones mentales que aún están por desarrollar, las funciones que

emergen in vivo, por así decirlo, quedan relegadas en la concepción metodológica de este enfoque tradicional e individualista de la evaluación psicológica. La noción de la ZDP, en contraste con dicha concepción, fue formulada precisamente para reflejar la presencia de tales competencias *in potentia*, como los “capullos” o “flores” del desarrollo. Este aspecto dinámico y emergente del funcionamiento mental se refleja más específicamente en el desempeño asistido del niño al enfrentar una tarea, en la actividad conjunta del niño y del otro más competente. He aquí el papel más significativo del otro dentro de la concepción vigotskiana, la del tutor.” (Cheyne y Terulli, 2005)

Del análisis de las dos posiciones anteriores, signadas por matices similares y divergentes a la vez, pero centradas sobre un igual reconocimiento de la relación del individuo con sus otros interlocutores diversos (procedentes de trasfondos socioculturales y experienciales distintos) durante el proceso de la actividad formativa en una lengua diferente a la suya propia original, los autores del presente trabajo concluyen en la pertinencia de asumir la interpretación vigotskiana como núcleo teórico central para el abordaje del espacio didáctico objeto de estudio. Esta posición, a su vez, se asume como enriquecida, complementada y actualizada por la perspectiva antropológica que Bakhtin argumenta, no como fin en sí misma, sino como proceso dialógico intercultural activo y complejo desde el cual pueda y deba avanzarse hacia la negociación de asimetrías y la obtención del consenso comunicativo y conceptual, luego de un más bien prolongado y fructífero periodo de interacción. Este será un proceso de educación linguo-cultural alternativa, de reducción progresiva de la contradicción esencial del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua adicional y de sus rasgos esenciales en los diferentes niveles y planos de realización de la lengua y el habla, o sea, será un proceso de reducción o atenuación de la propia cualidad intercultural múltiple, asumida, así, como tal contradicción (Rodríguez, et. al, 2008) y del desarrollo, sobre la base de su reducción progresiva, de la propia competencia comunicativa intercultural.

Sobre la base de asumir la anterior posición teórico-metodológica como punto de partida para el estudio de la naturaleza problemática de la conformación de la zona de desarrollo próximo (ZDP) avanzada en pos de alcanzar niveles adecuados de competencia comunicativa intercultural en estudiantes no hispanohablantes que integran grupos multiculturales en los programas preparatorios de formación básica y continuada en Idioma Español de las universidades cubanas, se procedió luego a realizar una siguiente acción obligatoria en todo estudio de base antropológico-educativa. Ella consiste en la descripción del contexto, entorno y proceso que se estudia y de los rasgos esenciales, coincidentes y contradictorios presentes en el comportamiento de los principales actores involucrados en este proceso, sobre todo de aquellos que, por su naturaleza idiosincrásica, psicológica y semiótica, tiene un peso decisivo en la conformación de simetrías o asimetrías culturales durante el proceso comunicativo. En el acápite siguiente, por tanto, se presente una descripción y valoración sucinta de cada uno de los espacios introducidos en el presente estudio a fin de ilustrar la referida complejidad.

Caso No.1: Caracterización del proceso interactivo multicultural y problemático de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en español, como lengua adicional para grupos diversos de no hispanohablantes en universidades cubanas:

Sobre la base de los fundamentos teóricos y metodológicos esbozados en el acápite anterior, y por su naturaleza esencialmente antropológico-didáctica, esta caracterización asumirá como método la descripción empírica del comportamiento interactivo integral de estudiantes árabes, africanos, caribeños y asiáticos de diverso origen, que conforman, junto a los profesores cubanos, grupos multiculturales en los programas preparatorios básicos y de continuidad de estudios en la Educación Superior cubana actual. La descripción comportamental abarcará no solo los aspectos del proceso de formación y comunicación verbal, sino aquellos otros elementos semiótico-comportamentales del entorno interactivo que inciden, contextualizan y condicionan este proceso.

Por regla general, los grupos multiculturales de referencia se conforman a partir de la llegada al país y a sus campus universitarios centrales de estos estudiantes procedentes de sus diversos orígenes en la más vasta geografía mundial, sobre todo del mundo en desarrollo, con el que nos unen fuertes lazos solidarios e internacionalistas. Dicho arribo puede ocurrir con determinado desfase y algún retraso con respecto al inicio del curso académico regular, que comienza en los primeros días del mes de septiembre de cada nuevo año. De manera que el completamiento de la matrícula de estos grupos, diversos en su composición, culmina ya avanzado el mes de octubre, por lo que la concepción y cronograma del curso académico para ellos debe tener y tiene realmente en cuenta una necesaria flexibilidad y asimetría con respecto al resto del proceso docente integral universitario.

Ya conformado el grupo multicultural (no siempre, según un conocimiento previo de las particularidades interactivas e idiosincrásicas de las culturas procedentes que lo integrarán), este es asignado a la responsabilidad y tutoría de un profesor cubano de idioma español (con frecuencia predominante, se trata de una *profesora*, y aquí se introduce un importante elemento de género, junto a la composición, a menudo genéricamente diversa también, del propio grupo). El grupo multicultural del programa preparatorio intensivo, se muestra entonces como un conjunto no solo de meros individuos distintos, sino de portadores y exponentes activos de lenguas, religiones, filosofías y códigos comunicativos diversos entre sí, y a menudo, totalmente asimétricos. De ahí que el grado de empatía intercultural con el contexto donde se hallan insertos varía según las tradiciones y condiciones con que cada cultura marca a sus exponentes.

A menudo, sin embargo, este primer momento del proceso interactivo, que en trabajos anteriores los autores del presente han denominado como fase de *choque intercultural*, está signado por sentimientos de extrañeza, recogimiento, desconfianza, inseguridad, reserva, poca locuacidad, silencio y timidez, cuando no de reacciones puntuales de cierta irritación, como pudiera ser el caso, por ejemplo, cuando determinado estudiante se entera de que será conducido y educado por una mujer, en tanto profesora del nuevo idioma a aprender, algo que a menudo resulta impensable e inaceptable en su medio sociocultural original. Los autores, no obstante, registran datos fidedignos de al menos un caso de estudiante que solicitó ser trasladado de universidad por resultarle incongruente con su trasfondo cultural y sus tradiciones aceptar a una profesora como educadora; ante esta situación la dirección institucional y educativa asumió una actitud madura, paciente y responsable con la intolerancia coyuntural presentada por el alumno. No debe olvidarse que la multi e interculturalidad del proceso en estos grupos es, valga la redundancia, multi-direccional y

multifactorial, pues no solamente son diversos entre ellos como grupo de clase en sí, sino además, deben relacionarse con la diversidad mayor del nuevo entorno sociocultural, educativo e interpersonal al cual se integran con carácter predominante en la sociedad cubana como un todo, desde los diversos grados de simetría (término usado frecuentemente en la antropología cultural para designar la compatibilidad intercultural), o de asimetría intercultural con que cada uno de sus respectivos trasfondos linguo-culturales específicos los dota para interactuar con el nuevo entorno de inserción temporal extendida.

El estudiante referido como ejemplo puntual, por su parte, luego de ser trasladado a la universidad solicitada, y al percatarse de que la situación de interacción entre géneros era la misma en el nuevo contexto, fue interactuando progresivamente con el nuevo medio de formación, sin perder su base identitaria, claro está, hasta llegar finalmente a comprender, siempre con el apoyo del colectivo del grupo, los profesores y los representantes de su propia nacionalidad, la naturaleza normal y fluida de la mujer en las tareas de dirección y profesionales en la sociedad cubana contemporánea, y aceptar que, si había decidido formarse en este contexto, de probada calidad en su educación superior, por demás, debía ser también capaz de llegar a negociar las asimetrías interculturales, lo que implicaba tolerar y llegar a aceptar, la existencia en él, de relaciones de género distintas a las de su entorno cultural original, sin que la diferencia tuviera que verse necesariamente con un carácter peyorativo, sino solo como una alternativa válida y real más, a través de la cual otra comunidad cultural del mismo género humano ha decidido consensuadamente organizar su vida social e interpersonal.

Una vez iniciado el proceso, la descripción de este estudio pasa a concentrarse en la dinámica multi e intercultural interna del contexto educativo típico, dígame, el salón de clases como espacio físico concreto durante el desarrollo de la clase de idioma español, dotada, por demás, de un contexto de información referencial y cognitivo-afectiva con base en la propia historia, cultura y realidad cubana contemporánea, además de otras referencias universales igualmente válidas, posibles y siempre presentes.

El primer elemento de problematización existente en el citado entorno educativo específico, más allá de la contradicción fundamental ya conocida de todo proceso de enseñanza-aprendizaje (es decir, la determinada por el carácter colectivo de la enseñanza y el carácter individual del aprendizaje, para cualquier tipo de conocimiento que se socialice en un salón de clases), radica en que, además de que ninguno de los estudiantes conoce la única lengua en la que el profesor o profesora le imparte los conocimientos y habilidades de la propia lengua a aprender, aquellos además, o sea, los alumnos que integran el grupo multicultural, poseen diferentes grados de asimetría y dificultad en el aprendizaje de la nueva y desconocida lengua. Es decir, la nueva lengua a aprender es desconocida de todos por igual, pero su aprendizaje no plantea exactamente los mismos problemas a cada estudiante, sino que este tipo de dificultades varía, de acuerdo con la lengua y cultura de origen de cada alumno., las que son muy diversas entre ellos, a su vez. Por ejemplo, una aproximación más específica, por áreas etnológicas y etnográficas, a la diversidad del tipo de dificultades inter-linguo-culturales que presentan estos estudiantes a la hora de enfrentar el aprendizaje del idioma español y, de paso, la comunicación entre ellos en el salón de clases en una universidad cubana, arrojaría, en síntesis, el siguiente panorama:

Estudiantes de origen árabe.....Además de la asimetría fonética y fonológica (con expresiones tales como la ausencia de patrones para el reconocimiento de determinados sonidos en español como el de / p /, que solo llega a ser percibido, cuando más, como el de / b /), su dificultad se extiende a la asimetría en el sistema de signos o grafía básica de su lengua, con respecto a las lenguas indo-europeas. Ello abarca, lógicamente, las relaciones léxico-sintácticas y las categorías gramaticales, totalmente diferentes, así como un orden invertido de la escritura, de derecha a izquierda, que puede representar y, de hecho, representa, una de las mayores dificultades para la percepción, representación mental, lectura y comprensión del lenguaje escrito, sobre todo en estudiantes de esta cultura que nunca hayan tenido contacto con culturas occidentales. A ello se suman, las ya referidas dificultades interactivas posibles, en el orden idiosincrático para la interacción personal que se analizaron con anterioridad.

Estudiantes de origen asiático...Presentan una situación muy similar a la de los anteriores, por supuesto, desde un ángulo linguo-cultural e idiosincrático totalmente diferente, mas, como en el caso anterior, el grupo está caracterizado por una tendencia al reforzamiento endógeno muy marcado y, en algunos casos, este se puede llegar a mostrar como preservadoramente etnocéntrico. En su caso, se suma al panorama anterior, como dificultad específica en la expresión oral durante los estadios iniciales e, incluso, avanzados del proceso de enseñanza-aprendizaje, la tonalidad original y típica de la oralidad de varias lenguas asiáticas, sobre todo, el chino, coreano, japonés y vietnamita. Este rasgo se manifiesta con categoría de inferencia (o sea, como expresión concreta de la cualidad intercultural, vista como contradicción fundamental del proceso) que dificulta la asimilación por parte del estudiante asiático de una curva de entonación y de puntos de articulación bastante diferentes a los suyos, como son los propios del idioma español, así como dificulta al profesor cubano y a los demás alumnos de la clase, también procedentes de otras culturas y lenguas diversas, reconocer la pertinencia en la pronunciación en español de sus colegas asiáticos, según el modelo que traza el docente hispanohablante, al igual que ocurre, en etapas iniciales del aprendizaje, cuando se expresan oralmente en inglés y en otras lenguas indoeuropeas, que también pueden estar estudiando de manera simultánea.

Estudiantes de origen africano.....En realidad, conforman una gran diversidad, en la que se observa la influencia de las lenguas originarias de sus etnias, más las diversas lenguas finalmente reconocidas como oficiales, resultantes del dominio colonial: inglés, francés, portugués, holandés. Por tal motivo, no es posible generalizar el tipo de dificultad interlinguo-cultural que presentan estos alumnos, pues son muy diversas y requieren de valoración casuística. Dicha valoración se alcanza como resultado del contacto, la observación detallada y el análisis por parte del docente debidamente entrenado en una concepción intercultural y antropológico-educativa, además de didáctica, del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales y por consiguiente desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Como ventaja aprovechable, se destaca la notable ductilidad intercultural demostrada por los estudiantes africanos en la educación superior cubana y su conciencia y aptitud positiva proverbial a lidiar con la diversidad intercultural y multicultural desde sus propios orígenes nacionales, lo cual ha tenido mucho que ver en los resultados tradicionalmente exitosos que estos han obtenido históricamente en sus estudios

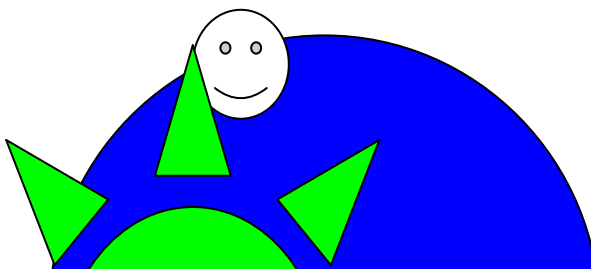
superiores no exentos de lógicas dificultades durante el proceso de negociación intercultural, claro está.

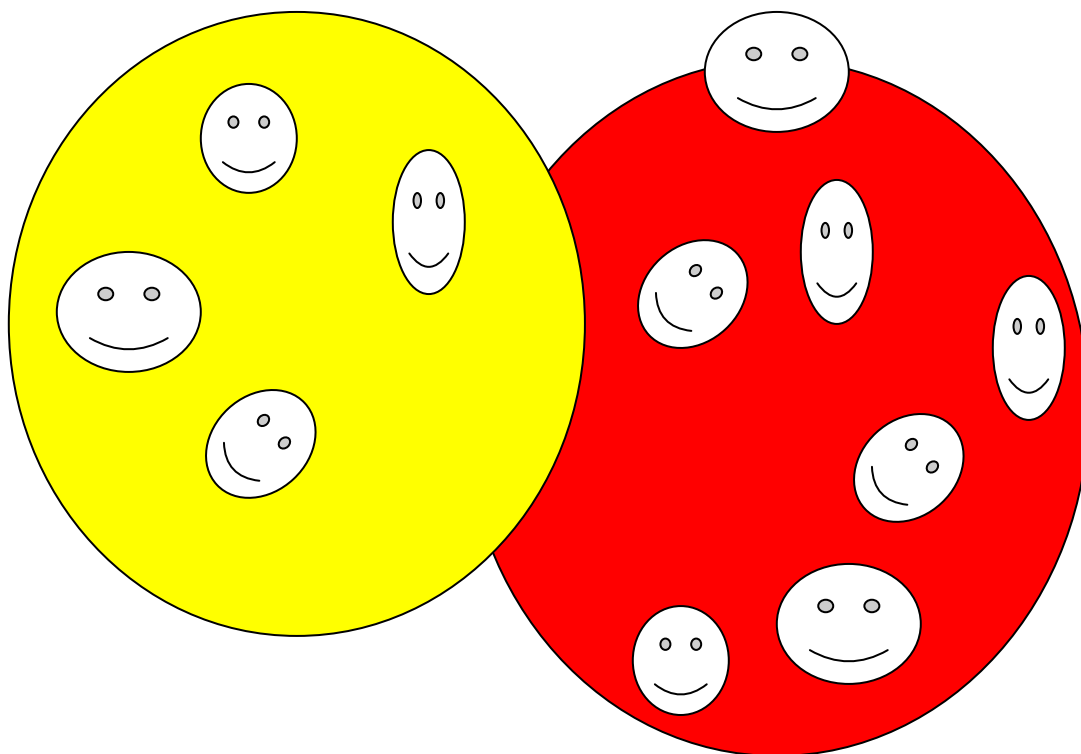
Partiendo del referido mosaico problematizado al interior del salón de clases multicultural como escenario académico más inmediato para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en idioma español, como lengua adicional, donde se expresa la diversidad en toda su manifestación, el docente deberá decidir qué métodos y procedimientos emplear para su tratamiento: lo menos recomendable es asumir el problema desde una posición extrema, o sea 1) ignorar por completo la realidad antes descrita y dedicarse solo a emplear el método del avance comedido y la repetición, la paciencia y la proliferación de multitudes de ejercicios iguales para todos los presentes en todos los casos, etapas del proceso, situaciones comunicativas y tipos de habilidades lingüísticas y sub-competencias a desarrollar; o 2) sobredimensionar el factor multi e intercultural y de diversidad en extremo, asumiendo una didáctica de la fragmentación y el particularismo detallado y contrastado, lo que sería casi imposible en la práctica educativa concreta, pues implicaría que el docente debería llegar a tener, además del dominio de la lengua y cultura que enseña, de la pedagogía y de la didáctica específica de su proceso, un dominio igualmente profundo de cada una de las lenguas originarias y oficiales, así como de todos los trasfondos culturales en juego durante el avance en la zona de desarrollo próximo avanzada a la que ya se ha hecho referencia.

En lugar de ello, de lo que se trata es de llegar a establecer los rasgos más generales de cada uno de los trasfondos culturales que participan del proceso, agrupándolos por áreas etnográficas y etnológicas, de modo similar a como se ha explicado con anterioridad en este trabajo. Sobre todo, debe definirse qué características dentro de esos rasgos generales para cada grupo, llegan a convertirse en puntos críticos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua adicional, dado el espacio socializado e interactivo culturalmente diverso, a partir del cual cada estudiante, desde su trasfondo, asume el aprendizaje de una nueva lengua y cultura, en ambiente multi e intercultural y, por lo tanto, problemático avanzado.

Seguidamente, debe tenerse presente que, además de los rasgos predominantemente colectivos para el comportamiento de cada grupo etnológica y etnográficamente concebido, también existe una dimensión de la diversidad en el orden individual del aprendizaje, como para cualquier otro proceso y contenido formativo, que tiene que ver con el ritmo, estilo y condiciones personales e individuales de aprendizaje de cada estudiante, los que deben ser atendidos casuísticamente y de manera personalizada por el docente, además de crearle también un espacio de confluencia e integración a la dinámica de su grupo cultural específico, y al colectivo multi e intercultural del salón de clases como un todo.

Como conclusión a este acápite, se presenta a continuación un esquema que ilustra la diversidad y problematización del proceso interactivo y del entorno educativo y físico multicultural de enseñanza-aprendizaje en el tipo de cursos que se ha detallado hasta aquí:





LEYENDA:

Fondo blanco: espacio formativo multi e intercultural del salón de clases de idioma español para estudiantes extranjeros no hispanohablantes.

Círculo rojo: grupo de estudiantes pertenecientes al grupo linguo-cultural X, con semejanzas culturales y diferencias individuales, a su vez, entre ellos.

Círculo amarillo: grupo de estudiantes pertenecientes al grupo linguo-cultural Y, con semejanzas culturales y diferencias individuales, a su vez, entre ellos.

Círculo azul: grupo de estudiantes pertenecientes al grupo linguo-cultural Z, con semejanzas culturales y diferencias individuales, a su vez, entre ellos.

Esfera punteada en verde: Profesor como guía y modelo del proceso interactivo intercultural

Caritas semejantes y disímiles: estudiantes extranjeros no hispanohablantes que interactúan con el profesor cubano con sus compatriotas y con otros estudiantes procedentes de diversas culturas.

Caso No.2: Caracterización del proceso interactivo problemático de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera (Alemán o Francés), como lenguas de trabajo profesional para grupos mayoritarios de estudiantes cubanos (y por tanto, hispanohablantes) en

universidades del país, con inserción frecuente de estudiantes no hispanohablantes en composición minoritaria:

El aprendizaje de una lengua adicional en condiciones de vida y estudio dentro del propio contexto del país natal pocas veces ha sido asumido y denominado como una experiencia de tipo intercultural en su integralidad. Sin embargo, esta denominación y enfoque de dicho proceso didáctico es totalmente pertinente, sobre todo cuando se trata de los currícula destinados a la formación de futuros profesionales de las lenguas extranjeras. Tal es el caso de las Licenciaturas en Lenguas Extranjeras que se estudian en las universidades cubanas adscritas al Ministerio de Educación Superior. Del total de ellas, el presente trabajo abordará el caso de la necesaria problematización avanzada de la zona de desarrollo próximo en los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos en última instancia al desarrollo o construcción progresiva la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera de las universidades cubanas (Universidad de La Habana, Universidad de Matanzas, Universidad de Las Villas, Universidad de Holguín, Universidad de Oriente) , por ser una de las de mayor demanda y visibilidad en la actividad profesional en sentido general.

En el amplio contexto de la referida Licenciatura, la cualidad intercultural múltiple, y su debido tratamiento problematizado, en función del desarrollo más óptimo posible de la competencia comunicativa intercultural, se debe interpretar con un nivel de integralidad y complejidad particular. Esta particularidad está dada, ante todo, por el hecho de que en este contexto específico, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, constituye el núcleo básico para el desarrollo de una competencia aún más englobadora y debidamente asociada al modo de actuación del futuro egresado de esta licenciatura; ella debe denominársele *competencia profesional intercultural del egresado en lenguas extranjeras*. La misma, además del componente esencial comunicativo asociado al perfil profesional, incluye, también, componentes teórico-lingüísticos de tipo analítico-descriptivos y valorativos acerca del sistema de la lengua, el habla, texto y discurso, componentes filológico-analíticos y valorativos sobre la producción literaria y textual general de la lengua estudiada, componentes sociológico-antropológicos y culturales generales acerca de las comunidades hablantes de la lengua, componentes teóricos, técnicos y metodológicos acerca de los procesos de traducción e interpretación y componentes pedagógico-didácticos generales y particulares sobre el propio proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa, en sus diferentes modalidades y contextos. Ello conlleva a que el curriculum de la referida carrera esté dotado de un conjunto de disciplinas y asignaturas, diseñada en consonancia con la variedad y complejidad de modos de actuación profesionales antes señalados, que no obstante son poco conocidos a veces ni siquiera imaginados por la comunidad académica externa a esta carrera; a saber:

DISCIPLINAS DEL CURRÍCULUM (componente académico)

Marxismo-Leninismo (con 8 asignaturas que la integran)

Preparación para la Defensa

Educación Física

Introducción a la Computación

Introducción a las Técnicas de Dirección

Lengua Inglesa (Práctica integral, con 3 asignaturas-año que la componen)

Lengua Española y Cultura Nacional (con 5 asignaturas que la componen)
Estudios Lingüísticos (con 5 asignaturas que la integran)
Historia de los Pueblos de Habla Inglesa (con 2 asignaturas que la componen: Reino Unido y EUA)
Literaturas de los Pueblos de Habla Inglesa (con 7 asignaturas que la integran, con mayor concentración en las literaturas británica y norteamericana)
Traducción e Interpretación (con 11 asignaturas que la integran)
Didáctica de las Lenguas Extranjeras (con 4 asignaturas componentes)
Segunda Lengua Extranjera (Alemán, Francés o Ruso) (con 5 asignaturas integrantes)

La problematización, por lo tanto, de la zona de desarrollo próximo para el logro progresivo de la competencia comunicativa intercultural como aspecto esencial del modo de actuación del futuro profesional de la referida carrera, transita por varias dimensiones de su manifestación en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas dimensiones son:

1. La dimensión interactiva grupal e individual en el salón de clases, partiendo de una caracterización del grado de desarrollo y cualidades distintivas de manifestación de la competencia comunicativa intercultural de partida en cada uno y entre los actores principales del proceso.
2. La dimensión de la diversidad multicultural de la lengua inglesa y de las culturas que la sostienen y emplean como instrumento regular de comunicación y en tanto objeto de estudio central del referido proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural, a través de sus diferentes materias y contenidos.
3. La dimensión teórico-metodológica, cognitiva y meta-cognitiva necesaria para la ejecución profesional de los modos de actuación básicos de esta carrera: traductor de mesa, intérprete consecutivo y profesor de la lengua extranjera.

A continuación se describen las características fundamentales y se explicitan las particularidades de cada una de estas dimensiones:

- 1. Dimensión interactiva grupal e interpersonal en el salón de clases, partiendo de una caracterización del grado de desarrollo y de las cualidades distintivas de manifestación de la competencia comunicativa intercultural de partida en cada uno y entre los diversos actores principales del proceso.**

Dentro de esta dimensión, ante todo debe procederse a caracterizar la conformación promedio del grupo clase de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en el contexto de la Educación Superior cubana, en tanto espacio socializado en el que tiene lugar la interacción externa grupal entre los que aprenden y los que enseñan, todos interactuando sobre un contenido de gran diversidad linguo-cultural, a su vez.

Se trata de grupos clase de aproximadamente veinte y veinticinco estudiantes, integrados por una mayoría de estudiantes cubanos y en los que se pueden llegar a insertarse, en menor medida y, por tanto como minoría cultural presente en el salón de clases, algunos estudiantes africanos, latinoamericanos, árabes y/o asiáticos, una vez que han vencido su año de formación preparatoria en idioma español. Salvo algunas excepciones puntuales, derivadas de intercambios académicos internacionales, los profesores que imparten la docencia de manera regular son profesores cubanos, graduados de la Licenciatura en

Lengua Inglesa de las universidades adscritas al MES o de la Licenciatura en Educación: Especialidad Inglés en las universidades pedagógicas del país, por tanto, su papel con respecto a la lengua y cultura anglófonas es el de replicadores interculturales de elevada formación teórico-metodológica acerca de la materia que imparten, poseedores en muchas ocasiones de una gran riqueza y experiencia didáctica, creatividad y dedicación a su autosuperación lingüística, pedagógica y cultural general. No obstante, estos docentes no son modelos originales, en tanto portadores nativos de la lengua y la cultura que enseñan como tal. Su experiencia de adquisición de la lengua adicional fue ya también una experiencia intercultural como tal, la que ahora se reedita también desde ellos para con sus alumnos, una vez más. De ahí que, en determinadas ocasiones, esta réplica puede estar necesitada de ayudas o referencias a terceros originales, antes determinadas dudas o dificultades en el proceso; entre las causas que hacen válidas y necesarias estas consultas, están las referencias cognitivas a aspectos culturales e idiosincrásicos intrínsecos de las culturas de los pueblos de habla inglesa, así como a problemas o alternativas de pronunciación, etc.

El docente debe ser un ejemplo o modelo del propio perfil y modo de actuación profesional que está ayudando a formar, para lo cual debe mantener, ante todo una férrea disciplina de autoformación y autosuperación permanente en la lengua inglesa, en su didáctica, sus ciencias relacionadas, en su área de especialización particular y en la calidad de su perfeccionamiento detallado de las cuatro habilidades básicas: audición, lectura, expresión oral y escritura, además de cultivar y enriquecer permanentemente su nivel de preparación e información humanística y de información cultural general. Sin embargo, esta misma conciencia de profesional formado como resultado de un proceso intercultural, que luego replicará en su condición de profesor, debe proveerlo también de la suficiente ductilidad, flexibilidad, previsión y modestia, como para ser capaz de reconocer errores posibles, insatisfacciones en la información dada sobre determinado aspecto puntual, así como de la valentía para buscar las vías alternativas y consultivas más adecuadas para canalizar la diferencia de criterios y perspectivas durante el proceso interactivo en el salón de clases, o fuera de este.

Dentro de esta misma dimensión, un componente esencial, en relación directa con el docente lo conforman los estudiantes. Para el caso de los grupos clase típicos de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en las universidades cubanas, se trata, en su mayoría, de estudiantes cubanos que, por regla general, salvo en contadas excepciones, mayormente localizadas en la capital del país, poseen todos un nivel similar de partida con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la lengua inglesa, y un determinado nivel de motivación por los perfiles ocupacionales asociados a ella. Sin embargo, en el aprendizaje de una lengua adicional, existe un elemento psicológico-motivacional diferenciado entre los aprendices, según el cual unos muestran mayor nivel de disposición o flexibilidad intercultural a “replicar o reproducir” instrumentalmente los patrones de comportamiento linguo-culturales y comunicativos de la lengua que se estudia a los efectos de lograr un efecto interactivo más fácilmente comprensible por los representantes de esta, mientras que en otros casos, la interferencia de su propia lengua y cultura autóctona, ya sea consciente o inconscientemente, se materializa en una expresión más apoyada en lo esencial de su propia identidad y más reacia a asimilar o negociar la asimetría linguo-cultural con otras identidades alternativas, incluso durante la realización de simulaciones de situaciones comunicativas muy específicas. Son estos, por

ejemplo, los estudiantes que no quieren, no llegan a saber cómo o no pueden pronunciar imitando lo más cerca posible a un patrón nativo como referente de calidad, y este problema en particular tiene que tener un tratamiento intercultural en toda su complejidad.

En dependencia de estas dos actitudes el proceso se situará inter-personalmente más hacia la negociación de asimetrías lingüo-culturales o hacia el extrañamiento intercultural, el cual no debe llegar a ser extremo, pues ello indicaría una falta de disposición psicológica, personalológica y antropológica en el individuo para el estudio y dedicación profesional al campo de las lenguas extranjeras. En este contexto, es importante que el docente profundice y conozca las implicaciones culturalmente contextualizadas de los contenidos que imparte, tanto para las culturas originales portadoras de la lengua adicional objeto de estudio, como para la cultura receptora de los alumnos en formación, en tanto representantes y defensores de su propia identidad cultural cubana, a través de procesos comunicativos interculturales de carácter profesional, que implican el empleo alternativo de la lengua inglesa y del español de Cuba.

En medio de este contexto y de sus complejidades, se inserta, además la posible realidad de la presencia puntual y alternativa de estudiantes árabes, africanos de habla francesa y portuguesa, asiáticos (vietnamitas, chinos, coreanos, etc.) o latinoamericanos y caribeños de habla francesa, papiamentu u holandesa dentro del salón de clases de los grupos de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera. Desde el punto de vista educativo y formativo integral, el hecho de que los mismos constituyan una minoría numérica dentro del salón de clases, no puede implicar en ningún momento un descuido o abandono en el necesario tratamiento personalizado a sus especificidades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. A menudo, ocurre, sin embargo, un inconsciente recogimiento o muestra de timidez por parte de estos estudiantes con respecto al nivel de participación e interacción de sus colegas cubanos, a partir de asumir otros presupuestos y estilos de comunicación e interacción interpersonal, acorde con sus culturas de origen o nivel real de avance en su zona de desarrollo próximo. Paralelamente, ocurre, además, que el docente en tales situaciones, aún cuando se proponga incorporar a estos estudiantes a la dinámica general del grupo y lo logre en cierta medida, actúa también bajo la presión de la mayoría del colectivo y su propia dinámica, diferenciada en ritmo y estilos de interacción, con respecto a la minoría, lo cual puede obligarlo a dedicar mayor tiempo, atención y calidad de interacción al colectivo mayoritario, con respecto a la mayor especificidad de los estudiantes extranjeros presentes.

En medio de esta permanente situación problemática, dada por las condiciones de aprendizaje de una lengua adicional como el inglés y sus disciplinas especializadas dentro de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, se añade otro elemento que refuerza la referida complejidad avanzada: la inclusión curricular de una segunda lengua extranjera, como pueden ser el alemán o el francés en el proceso de formación del futuro egresado, desde el segundo hasta el quinto año de estudios superiores, mas este aspecto del problema será tratado in extenso en el análisis de la siguiente dimensión .

2.La dimensión de la diversidad multicultural de la lengua inglesa y de las culturas que la sostienen y la emplean como instrumento regular de comunicación, en tanto objeto de estudio central del referido proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural, a través de sus diferentes materias y contenidos.

Otra importante dimensión de la problematización de la zona de desarrollo próximo en el objeto de estudio que ocupa al presente trabajo tiene que ver con el necesario tratamiento y asimilación la diversidad multicultural de la lengua inglesa y de sus comunidades humanas portadoras naturales, por parte del futuro profesional de la misma, lo cual tiene un reflejo e impacto directo en los procesos comunicativos que les son inherentes (sobre todo en los procesos de traducción e interpretación, como perfil profesional por excelencia que ejemplifica la comunicación intercultural) , en su producción socio-cultural, política, literaria, artística en sentido general y científico-técnica. La caracterización de este aspecto merece análisis detallado, debido a su aún insuficiente sistematización dentro del curriculum de estudios de la referida carrera en las universidades cubanas. Por lo tanto, esta insuficiente sistematización se observa en los procesos de aprendizaje que le son inherentes, a través de lo que pudiera definirse como la macro-zona de desarrollo próximo del estudiante, en su tránsito por el curriculum de pregrado, a través de los seis años de estudio que hoy día dura su proceso integral de formación, incluyendo el curso introductorio de un año de duración con concentración en la práctica integral de la lengua inglesa, que obligatoriamente la precede para todos sus matriculados.

Por razones de racionalización en el proceso de diseño curricular de esta carrera, su espectro de referencia cultural se centra, sobre todo, en los modelos linguo-culturales de los grandes centros emisores fundamentales a nivel mundial: a saber, el inglés norteamericano y el británico, con sus respectivas zonas de referencia sociocultural asociadas. Se hacen consideraciones y sugerencias de tomar en cuenta de manera alternativa la zona linguo-cultural de referencia al Caribe anglófono y Canadá, pero estas se circunscriben, sobre todo y cuando más, a algunas asignaturas y experiencias puntuales.

De manera que se continúa presentando la necesidad, de naturaleza problemática, tanto por omisión como por inclusión, de sistematizar dentro del proceso general de enseñanza aprendizaje de esta carrera el tratamiento de las variantes linguo-culturales del inglés caribeño y canadiense con mayor visibilidad, además del inglés africano, australiano y asiático, con sus respectivas particularidades lingüísticas y sus respectivas producciones literarias, que hoy son, aún hoy día, los grandes ausentes de esta realidad curricular y formativa en sentido general, o mejor aún, que un día estuvieron incluidos en él como asignaturas específicas, y luego fueron racionalizados posteriormente del curriculum ante la realidad de necesarias modificaciones. Solo que en este caso, faltó, como alternativa ante el nuevo problema, diseñar vías para la suficiente sistematización de estos contenidos, dentro de los espacios curriculares que sí permanecieron en el actual diseño curricular y, por consiguiente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje que los operacionalizan, a través de la actividad de formación del profesional de esta lengua.

La anterior necesidad no se circunscribe solo al justo balance que dichas áreas de referencia socio y linguo-cultural deben tener en el proceso de formación integral, tanto ideológica como técnico- profesional, del futuro egresado - lo cual ya, de por sí, constituye un elemento de peso suficiente para su tratamiento sistematizado, si se tiene en cuenta, por ejemplo, el hecho histórico de la inserción de Cuba en el área geográfica y étnica del Caribe, con una gran cercanía y relaciones solidarias con países anglófonos tales como Jamaica, Granada, Guyana y Trinidad y Tobago, así como los fuertes lazos interculturales e internacionalistas que unen a este pueblo con otros países del África y Asia, como lo son

Ghana, Zambia y la India, por solo mencionar algunos, todos ellos pueblos en desarrollo y no alineados, del llamado Tercer Mundo. Además de lo anterior, la referida necesidad, se expresa como un requerimiento profesional de formación cultural e intercultural integral, de gran incidencia en el desempeño y en los modos de actuación inherentes al perfil profesional del futuro egresado, ya sea como docente de las diversas ramas de la lengua o, sobre todo, como traductor e intérprete; perfil profesional este, como ya se puntualizó más arriba, de naturaleza permanentemente problemática por excelencia en su propia esencia como actividad comunicativa intercultural, siempre urgida por presiones de inmediatez y elevada exigencia en la solución de problemas y conflictos contemporáneos de diversa naturaleza, para cuyo ejercicio exitoso, se requiere, además, de un conocimiento profundo y fluido de las dos lenguas y culturas que, como mínimo, interactúan. Si el estudiante no se forma desde el pregrado en la adquisición de referencias culturales sistematizadas con respecto a la producción discursiva de estas comunidades anglófonas, y en la solución de los problemas específicos que ellas plantean en el proceso comunicativo, de orden fonético-fonológico, idiosincrásico y temático-referencial con base en lo particular de esas culturas, a diferencia de los problemas que le plantea el proceso comunicativo con representantes del inglés británico o norteamericano, difícilmente podrá rendir adecuadamente, con un nivel de competencia comunicativa intercultural y, en general, de competencia profesional intercultural óptimo, en correspondencia con los requerimientos que le plantee cada situación comunicativa intercultural específica.

Como se indicó anteriormente, al panorama ya expuesto de problematización de la zona de desarrollo próximo en que debe formarse el futuro profesional de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en el contexto de las universidades cubanas, se suma la exigencia de incorporar conocimientos y desarrollar habilidades capacidades, valores profesionales - en fin, la misma competencia comunicativa intercultural y la competencia profesional integral, además, en una segunda lengua adicional (generalmente en alemán o francés) - con independencia de las que ya debe desarrollar en la lengua inglesa. En este sentido, todo lo anterior se reedita nuevamente y se debe redireccionar hacia un nuevo objeto de estudio, para el que muchas veces, el nivel de desarrollo real o el conocimiento precedente que trae el estudiante, a diferencia del caso del inglés, es totalmente nulo. Si bien tanto el alemán por la rama sajona, como el francés por la raíz normanda, no son ajenos a la lengua inglesa, y guardan ciertas similitudes con sus orígenes y forma actual, tal parentesco se asocia sobre todo con un elemento de referencia cultural que, entre otros aspectos puntuales, permite explicar la existencia de una determinada dualidad o pares léxicos en inglés, por ejemplo: *friendship/amity*, para *amistad*; *brotherhood/fraternity*, para *hermandad o fraternidad*; *freedom/liberty*, para *libertad*, y así sucesivamente, fuera de estas y otras pequeñas coincidencias léxicas o etimológicas similares, la diferencia entre estas lenguas es considerable.

Por este motivo, una vez más el trabajo en zona de desarrollo próximo del estudiante, asumiendo al proceso de formación integral de la carrera como un todo, es considerablemente complejo, problemático, dado este nuevo reto. El curriculum de la segunda lengua extranjera contiene asignaturas que van desde la práctica integral, ya sea del alemán o el francés, pasando por un corto ciclo de estudios lingüísticos, hasta adentrarse en estudios de la vida y cultura de las principales comunidades de la misma. Dado el hecho de que su aprendizaje para el alumno coincide con el aprendizaje de la lengua inglesa,

como núcleo principal definitorio de su perfil profesional, la que aún no ha terminado de incorporar con la suficiente fluidez y madurez, cuando comienza ya a adentrarse en el ciclo alternativo, el desafío cognitivo y psicológico es elevado para el estudiante de pregrado, formado en un contexto sociocultural anterior a los estudios universitarios, donde el aprendizaje de varias lenguas adicionales a la vez, no se evidencia como una práctica común o generalizada, ni constituye todavía una necesidad comunicativa concreta. Si a ello se le suma el hecho de que la disciplina Lengua Inglesa, con sus tres asignaturas-año dedicadas a la práctica integral de la lengua inglesa, (y, por consiguiente, con peso determinante en las etapas iniciales e intermedias -avanzadas de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural) concluye al terminar el tercer año de la carrera, su no continuación en el cuarto y quinto años, y la irrupción, a cambio, en estos de los estudios intensivos del alemán o el francés, con un gran número de horas-clase semanales, a menudo se convierte en una interferencia psicolingüística y linguo-cultural y en un verdadero desafío para el mantenimiento y ulterior desarrollo en paralelo de los niveles de competencia comunicativa intercultural alcanzados ya en la lengua inglesa.

Esa situación sugiere la necesidad de considerar la formación de espacios alternativos de practica integral en lengua inglesa durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en los años superiores de la carrera, a modo de actividades de seguimiento y de posibles consultas, además de dotar, mediante el trabajo metodológico sistemático, a las disciplinas y asignaturas teóricas y del ciclo terminal del perfil profesional en estos años, de espacios de verificación y control de la producción en lengua inglesa, necesarios para fijar y exigir el estudio sistemático y la práctica continuada de la misma por parte de los estudiantes. Este necesario seguimiento serviría, en síntesis como elemento de balance proporcional, entre ambas lenguas y culturas diversas en estudio paralelo, ayudando a crear en el estudiante una necesaria capacidad de concentración específica y de compartimentación mental y cognitiva, entre estas dos áreas linguo-culturales, más la de la lengua española, que también deben dominar y accionar fluidamente y con criterio profesional ante las diferentes tareas cognitivas integradoras, del tipo de las que se exigen en las disciplinas terminales que desarrollan los modos de actuación y la orientación del desempeño dentro del perfil ocupacional del futuro egresado de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, de perfil amplio.

4. La dimensión teórico-metodológica, cognitiva y meta-cognitiva necesaria para la ejecución profesional de los modos de actuación básicos de esta carrera: traductor de mesa, intérprete consecutivo, profesor de las diversas disciplinas de la lengua extranjera y otros posibles perfiles derivados de la formación integral.

El carácter problemático de la zona de desarrollo próximo en el proceso de construcción de la competencia comunicativa intercultural en la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Educación Superior cubana, se asocia necesariamente también al desarrollo de la competencia profesional intercultural y laboral integral, a través del componente de formación laboral de los estudiantes, el cual avanza paralelamente a la formación en los componentes académico y científico-investigativo dentro del curriculum y el proceso de enseñanza-aprendizaje, visto en su integralidad. No obstante, la complejidad y necesidad de cuidadosa planificación y organización de este componente laboral y la

potenciación de las posibilidades reales de desempeño profesional futuro de los egresados a nivel social, debe verse en su relación con la complejidad y diversidad intercultural de la preparación previa que estos reciben dentro de su componente académico de esta carrera de amplio perfil humanista. Se asume a partir de aquí, por lo tanto, dentro de este acápite, una visión amplia del concepto de diversidad e interculturalidad, no limitada solo al aspecto etno-lingüístico o antropológico, sino extendida, además, a la diversidad de culturas del perfil laboral, que resultan de los posibles y variados modos de actuación y tipos de desempeño profesional que pueden desarrollar los egresados de esta especialidad.

En relación con lo anterior, obsérvese, ante todo, que la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera es hoy día la única carrera del subsistema de Educación Superior adscrito al Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, que posee seis años de duración en sus estudios de pregrado,- considerando el año preparatorio de inmersión en la práctica integral de la lengua inglesa, que la propia carrera establece como condición necesaria dentro de su curriculum, lo que, por tanto, le hace pertenecer al mismo. El resto de las carreras son solo de un máximo de cinco años, siendo aquella entonces solo comparable en este aspecto a la carrera de Medicina, dentro del Ministerio de Salud Pública. Y esta prolongación de estudios por excepción, no es un fenómeno gratuito. Obedece, sobre todo, a la necesidad de equiparar los niveles de formación plurilingüe y pluricultural, con los estándares internacionales actuales que para este tipo de perfil profesional, de acuerdo con las posibilidades de recursos humanos y materiales de que dispone el país en estos momentos. Sobre todo, obedece esta decisión a la necesidad de preparar al futuro egresado en el dominio profesional de otra lengua con un carácter profesional medio avanzado, pues las realidades mundiales, regionales y locales del mercado laboral desde hace varios años van indicando que el dominio profesional de una sola lengua, por más universal y actualizado que sea, es insuficiente hoy día para la conformación del perfil de un profesional de las lenguas extranjeras. De hecho, ya es una realidad constatada en la práctica, el hecho de que graduados de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, que han mostrado una especial inclinación vocación, preferencia y resultados destacados en la Segunda Lengua (sobre todo, cuando esta es el alemán), han sido ubicados a trabajar, durante su periodo de adiestramiento laboral, en el campo de la segunda lengua, y no necesariamente del inglés, a pesar de ser este su área principal de concentración.

No obstante, en el orden laboral, esta asignación implica el desafío de que un joven profesor, traductor o intérprete se desempeñe en el campo profesional de la segunda lengua y cultura, lo cual exigirá mayor nivel de seguimiento y autoconciencia de preparación sistemática de la misma, estando preparado, al propio tiempo, para ejercer en su lengua extranjera profesional de concentración principal, cuando así sea necesario.

Ya la propia preparación de pregrado en tres perfiles profesionales al unísono dentro de una sola carrera, (los de profesor de nivel medio superior y superior, traductor de mesa y el de interprete oral consecutivo) - que, por ejemplo, en varias universidades europeas corresponden a facultades, currícula, procesos de formación independientes (o sea, en España por ejemplo, en casi todas las universidades públicas, hay facultades de Filología Inglesa y Facultades de Traducción e Interpretación inglés-español, por separado),- implica una alto grado de diversidad y de formación de múltiples culturas profesionales en un

mismo individuo, quien, por demás , deberá estar preparado profesionalmente para ejecutarlas en dos lenguas extranjeras diversas, ya sea en mayor o menor medida

De manera que, volviendo al análisis problémico de la zona de desarrollo próximo en la que el estudiante va construyendo su competencia comunicativa intercultural, en tanto núcleo cognitivo-ejecutivo y de desempeño central dentro de la competencia profesional intercultural del futuro egresado de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, esta zona se complejiza aún más al incorporar, por ejemplo, el posible y frecuente desempeño alternativo y paralelo en dos lenguas extranjeras, durante los períodos de práctica laboral del estudiante, por regla general en instalaciones turísticas y atendiendo a los visitantes en funciones de guías acompañantes, entre otras, sobre todo en el 4to año de dicha carrera. En estos entornos laborales de práctica, el estudiante deberá adquirir, además, un conjunto de hábitos profesionales, y deberá prepararse para resolver, con mayor nivel de decisión, independencia y creatividad individual, situaciones problémicas laborales de naturaleza totalmente novedosas para él. En ellas, nuevamente, deberá potenciar al máximo su dominio de las lenguas y culturas de trabajo, incluyendo la lengua española y sus diversos registros comunicativos, deberá movilizar muy activamente su formación cultural integral acerca de la historia y cultura universal, nacional y regional, información detallada sobre el funcionamiento del corpus social, el sistema político y sus instituciones cubanas, así como saber activar y regular, según cada situación comunicativa y profesional específica, su capacidad meta-cognitiva, su sentido de orientación, y hasta una cierta intuición y agilidad mental y operativa consustancial a su actividad laboral, lo que les imprime necesariamente a los modos de actuación profesional del futuro egresado de esta carrera, a través del desarrollo creciente de sus diversos niveles de desempeño, una necesaria ductilidad, que abarca desde la suma de contenidos teóricos, metodológicos y operacionales que debe sedimentar en este período, hasta su capacidad de relación interpersonal y de socialización grupal, su imagen y su porte y aspecto físicos.

Tal es grosso modo, el desafío integral y por definición, esencialmente problémico avanzado, que caracteriza a la zona de desarrollo próximo en los diferentes procesos, componentes y escenarios de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo profesional de la competencia comunicativa intercultural entre las lenguas y culturas anglófonas, alemanas y el español, en la formación integral del Licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la educación superior cubana actual, y sus perspectivas de perfeccionamiento en cualesquiera de sus aspectos componentes, para ser verdaderamente eficientes desde una visión integral, deberán tomar en consideración la dinámica hasta aquí detallada entre todos los elementos de diversidad linguo-cultural y profesional que la conforman.

Seguidamente, se abordará, por último, en el presente trabajo, el más reciente escenario de diversidad intercultural que se inscribe en la práctica educativa cubana contemporánea; a saber, el proceso de formación intensiva de grandes contingentes de estudiantes procedentes de la República Popular China, quienes se preparan en el dominio del idioma español y de la cultura cubana, para insertarse en carreras de la educación superior de este país, en los más diversos campos del conocimiento humano.

Caso No.3: Caracterización del proceso problémico intensivo de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en Lengua Española, como lengua adicional, para grandes contingentes de estudiantes procedentes de la República Popular China:

La presente caracterización se basa en el estudio a distancia del proceso de formación a que se hace referencia, así como en el intercambio personal sistemático, entrevistas, contactos de trabajo y seguimiento de experiencias por parte de los autores en relación con docentes y metodólogos vinculados directamente a esta actividad de diversas universidades cubanas, sobre todo del Departamento de Español de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, UMCC, quienes han sido y continúan siendo hoy una de las canteras nacionales fundamentales que tributa profesores y metodólogos al proceso de formación intensivo en la referida escuela.

Este proceso es en sí una variante del primer caso analizado en el presente trabajo. Es decir, se trata también de estudiantes extranjeros que vienen a Cuba a formarse en el dominio de la lengua española y la cultura cubana durante un periodo intensivo preparatorio, como requisito para iniciar sus estudios en diversas carreras de las universidades del país. Dicho proceso ha sido organizado a partir de la creación de una escuela especializada para dar cumplimiento a los objetivos específicos propuestos. El centro permite la concentración de profesores y estudiantes en la tarea planteada, y su matrícula se nutre de jóvenes procedentes de diversas regiones de la República Popular China quienes, en su inmensa mayoría no han tenido experiencias previas de contacto con el idioma español ni con la cultura cubana en específico. Por otra parte, los docentes que conforman el claustro de dicho centro, son, en su mayoría, profesores de lengua española, de otras ramas de las ciencias sociales y humanísticas, las ciencias básicas y ramas afines, varios de los cuales, aunque no en su totalidad, han tenido experiencias de formación en contextos multiculturales de enseñanza-aprendizaje del español a estudiantes extranjeros, proceden de diversas instituciones de educación superior del país y, por lo tanto, de experiencias pedagógicas y de culturas laborales diversas también en el plano metodológico y didáctico, por lo que, llegados al centro deben recibir un período de preparación breve en su dinámica específica, tras el cual, asumen la tarea educativa planteada en su sentido más integral.

De acuerdo con los objetivos del presente trabajo, corresponde caracterizar, pues, a la zona de desarrollo próximo y a su carácter problémico avanzado dentro del referido contexto, en aras del desarrollo progresivo e intensivo de la competencia comunicativa intercultural. En este sentido, debe destacarse ante todo que, aunque todos los estudiantes proceden de la República Popular China y todos dominan el idioma chino, lógicamente como elemento homogéneo entre ellos, los mismos muestran algunas especificidades y diferencias culturales e idiosincrásicas entre ellos, incluidas las variantes regionales de este mismo idioma dentro del enorme contexto de su país de procedencia, aspecto que se llega a identificar por el claustro, luego de un determinado período de interacción sistemática en las aulas y demás contextos de socialización que les están asociados.

Ahora bien, dada la relativa homogeneidad linguo-cultural de los grupos de estudiantes en este contexto de formación de la competencia comunicativa intercultural, parecería a primera vista que las dificultades y la problematización de su proceso formativo se

reduciría al mínimo. Sin embargo, la práctica sistemática, apoyada en los fundamentos teórico-metodológicos vigotskianos, expuestos con anterioridad en la presente exposición, indican que lo que ocurre en realidad es una particularización del carácter problémico de dicho proceso, tratado no obstante hasta el presente con gran maestría, dada la experiencia, seriedad y dedicación de su claustro, lo cual ha redundado en resultados muy satisfactorios en el aprendizaje y formación integral de los alumnos.

El primer elemento que se sitúa como en reto dentro problémico de este contexto de diversidad formativa, lo constituye el hecho de que el avance, desde el nivel de desarrollo real hacia el nivel de desarrollo potencial descansa fundamentalmente en las ayudas sistemáticas que les brindan los profesores y el resto del personal calificado a estos estudiantes. No obstante, estos, a diferencia de los que participan de contexto multiculturales como en el Caso No.1, caracterizado al comienzo de este trabajo, no cuentan, igualmente, de modo permanente y cotidiano, con ayudas de pares semejantes hispanohablantes a su lado, o de otros colegas estudiantes, ya poseedores del dominio integral o más avanzado de la lengua, ni dentro del aula, ni en las demás instalaciones de la escuela, con quienes interactuar y socializar sus experiencias de aprendizaje. Por supuesto que, en complementación a esta carencia, el centro cuenta con el equipamiento técnico requerido para proveer al proceso de muestras de video, audio y demás medios tecnológicos, siempre necesarios en todo proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas y culturas; más aún así, estos medios ilustran, facilitan y motivan la interacción comunicativa que guían los docentes, pero por sí mismos no multiplican el necesariamente creciente número de interacciones que deben promoverse entre quienes aprenden y quienes ya pueden brindarle patrones comunicativos más avanzados, a través de la comunicación cotidiana.

No obstante, algo semejante ocurre también con el contexto descrito en el segundo caso del presente estudio, o sea el de estudiantes cubanos que aprenden el inglés y el alemán en Cuba con propósitos profesionales, sin que necesariamente tengan que interactuar diariamente con sus semejantes angloparlantes inmersos en su propio contexto linguo-cultural, pues no están insertos en aquel, siendo sus resultados, por demás, igualmente muy satisfactorios en líneas generales.

No obstante, en el caso de los estudiantes chinos antes referidos, la diferencia en cuanto a necesidad interactiva temprana estriba en que, a diferencia de los estudiantes cubanos de lenguas extranjeras dentro del contexto linguo-cultural propio, quienes usarán esta lengua con carácter profesional e instrumental únicamente dentro de su propio país, por regla general, aquellos otros necesitan del pronto dominio de la interacción intercultural a nivel de pares internos y externos a su proceso formativo específico, pues se insertarán en contextos regulares de formación profesional en carreras universitarias del país, junto a estudiantes cubanos y de otras nacionalidades, para los cuales será siempre muy conveniente que hayan reducido previamente el mayor número de asimetrías interculturales y psicológicas posibles con el entorno y sus actores tipo, de manera que puedan concentrarse mejor en un más óptimo aprovechamiento de su proceso ulterior de formación profesional, contadas las complejidades y demandas que este comporta.

Otro elemento problemático que debe ser caracterizado en este singular proceso de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en lengua española y en la comprensión del contexto sociocultural cubano, como espacio social donde se llevará a cabo su formación, es el relacionado con los desafíos de las características interactivas alumno-profesor que acompañan a la didáctica específica de este proceso de enseñanza-aprendizaje, al menos en sus fases iniciales, mientras se transita del extrañamiento y la polarización intercultural (extrañamiento y rechazo o asimilación deslumbrada de la cultura del otro) hacia una fase intermedia de negociación balanceada o equilibrada de simetrías y asimetrías. En este sentido, el presente estudio vuelve a su base antropológico-educativa de partida, al destacar las asimetrías que se observan en este proceso interactivo.

Es un hecho conocido que el proceso de enseñanza de lenguas adicionales (extranjeras, segundas lenguas, etc.) al igual que cualquier otro proceso, pero quizá con mayor y necesario énfasis, se basa en la interacción permanente entre profesores y estudiantes, en aras de integrar los conocimientos, desarrollar habilidades, potenciar la conformación de capacidades, valores morales, comunicativos (De Armas, 2004) y profesionales específicos, todo lo cual deberá conducir al desarrollo de las competencias lingüística, socio-lingüística, pragmática y estratégica (Hymes, 1987), desde el punto de vista intercultural en este caso. Ocurre, no obstante, que entre la cultura e idiosincrasia cubana y las asiáticas, en este caso, la china, existe una asimetría primaria en cuanto al empleo de lo que antropología sociocultural se define como *oculésica* (disciplina que estudia el valor del contacto visual en las relaciones interculturales) y de la *cronémica discursiva* (subdisciplina de la *cronémica*, que se ocupa de estudiar el valor de las relaciones temporales en los procesos comunicativos a través del habla o discurso).

De acuerdo con estos conceptos y con la referida asimetría relativa, en la idiosincrasia nacional que rige la relación estudiante-profesor en China predomina un concepto tradicional del respeto jerárquico y de la debida consideración al docente, según la cual, por ejemplo, el estudiante no debe sostener la mirada directamente al profesor mientras le responde y, por otra parte, una vez que el docente lanza una pregunta al estudiante, este debe aguardar un tiempo determinado, a veces algo prolongado, como de meditación y valoración respetuosa a la palabra del profesor y de su contenido y enseñanzas, antes de proceder a responderle. Este bello y elevado principio del respeto a la autoridad legítimamente establecida, arraigado en la milenaria tradición de la filosofía oriental, a veces, sin embargo, se constituye en una relativa barrera inicial a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, en las condiciones de acostumbrada fluidez interactiva con que los docentes cubanos de lenguas acostumbran a desenvolverse en el salón de clases. No obstante, tal asimetría es perfectamente tratable y soluble, a medida que el propio proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte, no solo en un proceso de aprendizaje de estructuras gramaticales y funciones comunicativas en la nueva lengua y de sus referentes socioculturales e identitarios fundamentales, sino, además, en un proceso de mutuo conocimiento y negociación de semejanzas y diferencias interculturales, en una relación de mutua confianza que se construye a medida que el propio avance del proceso madura en su desarrollo.

A pesar de ello, se hace cada vez más necesario que los docentes cubanos que participan de manera intensiva en este proceso, además de la preparación pedagógico-didáctica y

metodológica que reciben, y de la información que se le brinda acerca de la historia, cultura y realidad actual de China, también sean preparados en Cuba, a través de un programa específico de educación intercultural, que los capacite y actualice adecuadamente, desde el punto de vista antropológico-educativo, para tratar cotidianamente y de modo cada vez más eficiente, con las diversas y complejas situaciones que plantea la comunicación intercultural, pues ello tiene un peso considerable en que estos puedan diseñar métodos y estilos de conducir el trabajo didáctico, tomando en consideración los requisitos generales y particulares de los grupos de estudiantes que atienden y las especificidades de su proceso educativo integral. Este sería un modo de conducir y orientar de manera más precisa el carácter problémico avanzado que inevitablemente presenta la zona de desarrollo próximo para estos estudiantes durante el aprendizaje de la nueva lengua y su trasfondo cultural general, sobre todo en las semanas iniciales del proceso preparatorio, cuando aún casi de manera absoluta no entienden al docente, ni en el contenido que explica, ni en el código comunicativo que emplea para hacerlo, ni en las exigencias primarias que plantea, a partir de las cuales espera por una respuesta equivalente de parte de los estudiantes, sin que estos cuenten al inicio con el recurso de pares muy avanzados entre ellos que les permita interactuar y avanzar con celeridad desde el nivel real (prácticamente, nivel cero en el desarrollo de la referida competencia) hasta el nivel potencial de la zona de desarrollo próximo.

Queda claro, no obstante, que a medida que el proceso se desarrolla y se despliegan las acciones de aprendizaje con mayor duración y consolidación dentro del período de tiempo intensivo previsto, los pares o semejantes más avanzados, con respecto a sus similares con mayores dificultades, dentro de su propia y relativa homogeneidad linguo-cultural de origen, se van delineando con mayor claridad y precisión dentro del salón de la clase. Esta diferenciación individual dentro del espacio de socialización educativa del aula debe ser captado con prontitud por parte del docente, quien debe ser capaz de reorganizar, promover y favorecer los procesos laterales de comunicación, paralelos al suyo directivo general- y negociando para ello, de hecho “quebrando” con tino y acierto los tradicionales “puntos de resistencia intercultural”, a través de un progresivo y estimulante empleo del trabajo grupal, el desempeño de roles, los juegos didácticos en orden ascendente y métodos y técnicas de activación similares dentro del proceso.

Conclusiones:

A través del presente trabajo se ha caracterizado, de manera general y como aspecto novedoso dentro del contexto educativo superior nacional, el trasfondo antropológico-educativo que problematiza adicionalmente el aprendizaje en zona de desarrollo próximo, durante los procesos de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en variados espacios de diversidad cultural para la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales en universidades cubanas (lengua española y cultura cubana para extranjeros y lenguas y extranjeras y su referido contexto socio-cultural de referencia para estudiantes cubanos, sobre todo a partir de ejemplificar el caso de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera). Ello se ha fundamentado a partir de asumir a la cualidad intercultural múltiple como la contradicción fundamental permanente de estos procesos de enseñanza-aprendizaje. Se profundizó en los conceptos de cualidad intercultural múltiple, de competencia comunicativa intercultural y en la relación dialéctica entre ambos, expresada en la categoría de unidad y lucha de contrarios, durante los referidos procesos de

enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas adicionales. Se destaca como conclusión, la reflexión acerca de por qué la cualidad intercultural múltiple es contradicción permanente en este proceso y se sugirieron vías para la superación de los docentes de lenguas, literaturas y culturas en este tema y para su tratamiento consciente, sistematizado y diferenciado dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras, en aras de alcanzar un perfeccionamiento mayor y una más adecuada pertinencia en los graduados y preparados dentro de este subsistema de educación en Cuba. El siguiente trabajo de la presente serie, focalizará el proceso de operacionalización de los presente fundamentos teóricos a través del trabajo metodológico y organizativo en los departamentos de lenguas, como paso necesario para la instrumentación más detallada de los mismos en la práctica educativa concreta.

BIBLIOGRAFÍA:

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.

Bakhtin, Mikhail (1981): *The dialogical imagination*. (M. Holquist, Ed.) Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, Mikhail (1986): *Speech genres and other late essays*. C. Emerson and M. Holquist (Eds., V. W. McGee, Trans.), Austin, TX: University of Texas Press.

Bakhtin, Mikhail (1990): *Art and answerability*. Austin, TX: University of Texas Press.

Borrelli, Michele (1991): "Intercultural Pedagogy: foundations and principles" En Buttjes, Dieter y Michael Byram (eds.). *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education*, Clevedon y Philadelphia, Multilingual Matters.

Cárdenas Marrero, B. (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.

Cheyne, J. Allan y Donato Tarulli (2007): *Dialogue, Difference, and the "Third Voice" in the Zone of Proximal Development*. En: http://books.google.co.ve/books/Cheyne,+J.+Allan+and+Donato+Tarulli&source=bl&ots=FK6SQ3MITj&sig=nb5pba1NyDv47hzhcA3hVfaBRjQ&hl=es&ei=rnoBS6u5O5WqlAfK6cyUCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAsQ6AEwA#v=onepage&q=Cheyne%20J.%20Allan%20and%20Donato%20Tarulli&f=false. (Consultado: 20 de octubre, 2009).

Chomsky, N., Piaget, J. (1983): *Teorías del lenguaje*. Teorías de aprendizaje, ed. Crítica, Barcelona. Ed. Grijalbo.

De Armas Marrero, Rebeca (2004): Propuesta educativa de valores de la comunicación para el curso de Idioma Español Avanzado de Estudiantes no Hispanohablantes en la UMCC, (Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación Superior, CEDE, UMCC).

Finochiaro, M; Christopher, B. (1989): The Functional – Notional Approach. From Theory to Practice. Pp. 4-9, 30, 90. La Habana .Edición Revolucionaria MINED.

Gonçalves Matos, Ana (2005): “Literary texts: a passage to intercultural reading in foreign language education, language and intercultural communication”, 5.1, Clevedon, Multilingual Matters.

Guilherme, Manuela (2002): Critical citizens for an intercultural World: foreign language education as cultural politics, languages for intercultural communication and education 3, Clevedon, Multilingual matters.

Hymes, Dell (1987): On Communicative competence. En Pride,J.B. and Holmes, Janet (eds.).(First published in 1971.)

Instituto Cervantes/Consejo de Europa (2002): Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid. Capítulo 6, epígrafe, 6.1.3.4. pág. 133.

McLaren, Peter (2000): Multiculturalismo crítico. Cortez Editora, Sao Paulo.

Molina LUQUE (1996): Educación Intercultural. Madrid. Editorial Popular.

Rodríguez Morell, Jorge Luís (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. C.E.P.E.S. Universidad de La Habana, Cuba.

Rodríguez Morell, Jorge Luis; María Caridad Calvo y Rebeca de Armas Marrero (2008): La cualidad intercultural múltiple como contradicción fundamental para la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas. En Revista Iberoamericana de Educación, (digital), OEI. <http://www.rieoei.org/presentar.php>. (Consultado: 6 de noviembre, 2009).

Temelini, Walter (2001): Journey to Wisdom: A Multicultural Reader. Canadian Centre for Multicultural Development & Documentation.

Valdés Bernal, Sergio (2000): Antropología Lingüística. La Habana. Editorial Academia.

Vigotsky, Lev Semionovich (1987): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana. Editorial Científico-Técnica.

Vygotsky, L. S. (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1981): The genesis of higher mental functions. J. V. Wersch (Ed. and Trans.), The concept of activity in soviet psychology. Armonk: M. E. Sharpe.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Reiber and A. S. Carton (Eds.), (Trans., N. Minick), The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of General Psychology. New York, NY: Plenum.

Vygotsky, L. & Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. In R. van der Veer, & J. Valsiner (Eds.), The Vygotsky reader. Oxford: Blackwell.

Bibliografía.

- Trott A.R.; Welch, T., 2000. *Refrigeration and air-conditioning* (Third edition), Butterworth-Heinemann, Oxford (Reino Unido), 377 P.
- Özel, T.; Nadgir, A., 2002. Prediction of flank wear by using back propagation neural network modeling when cutting hardened H-13 steel with chamfered and honed CBN tools, *International Journal of Machine Tools & Manufacture*, 42 (3), p. 287 - 297.
- Tápanes, R., 2005. *Aplicación de la optimización multiobjetivo del proceso de torneado*, 83 h. Tesis en opción al título de Máster en Ciencias. Universidad de Matanzas, Matanzas (Cuba).
- Jack, H., 2003. *Engineer On A Disk - Manufacturing Integration and Automation* [on-line], descargado: marzo 30 de 2006, Grand Valley State University, Allendale, MI (USA), disponible en: <http://claymore.engineer.gvsu.edu/eod/pdf/automate.pdf>.

Puede usar la palabra **descargado** o también **consultado**